ARTIGOS PRODUZIDOS DURANTE O CURSO DA EAD FREIRIANA DO INSTITUTO PAULO FREIRE

MESTRES DO AMANHÃ

FAZEDORES DO FUTURO

INSTITUTO PAULO FREIRE
Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire
EaD Freiriana
UniFreire Universitas Paulo Freire

MESTRES DO AMANHÃ

FAZEDORES DO FUTURO

São Paulo, outubro de 2021

AUTORES

Aldriana Azevedo Gontijo
Alexandra Gomes dos Santos Matos
Alfredo Santos Junior
Ana Cristina dos Santos Siqueira
Ana Maria Florentino
Ayala de Sousa Araújo
Beatriz Mateus Pereira
Bianca Barbosa Melo Amaral
Caique Pedro Augusto
Camilla Mariano
Carla Regina Santos Paes
Cecilia Machado Angileli
Cecilia Maria Mourão Carvalho
Cintia Cristina Maciel Neves
Clalbo Martins
Cláudia Herte de Moraes
Cláudio Márcio Bernardes
Cleonilton Souza
Dênio Mágno da Cunha
Elaine Martins Pasquim
Eliana Nogueira Brito Saturnino
Eliane Simões
Eliriane dos Anjos da S. Albuquerque
Eunice Léa de Moraes
Fátima Nogueira da Silveira
Francilda Araújo Inácio
Francisco Paulo do Nascimento
Girlene Marques Formiga
Graciella Faico Ferreira
Iracyara Maria Assunção Souza
Isabelle de Luna Alencar Noronha
Ivania Cover
Jacqueline Bezerra Cunha
Joanyse de Fátima Guedes da Silva Gonçaze
João Severino de Oliveira
José Adersino Alves de Moura
José Márcio Carmo Plácido Santos
Juan Ignacio González Mazziotti

AUTORES

Júlia Lopes Kano
Lenice Simão Souza
Luciana da Silva Torturello de Carvalho
Luciana de Oliveira Frade
Luciana Nascimento Silva
Lucilene Mizue Hidaka
Lucy Duró Matos Andrade Silva
Mara Flôres Pinheiro
Marcio Gomes
Maria Cristiane Correia Maia
Maria Tereza de Oliveira
Mariana de Castro Moreira
Maurício Fagundes
Nilton Bruno Tomelin
Odorico Ferreira Cardoso Neto
Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert
Patrícia Silva Carvalho Barreto
Polyana Flavio Oliveira
Raisa Ketzer Porto
Reginaldo Dalla Justina
Renata Lívia Soares Perini
Renata Moura e Oliveira
Renice Ribeiro Lopes
Robson Lima de Arruda
Roque Luiz Sibioni
Rosália Aparecida da Silva
Rosilda Veríssimo Silva
Saulo Kuster
Simone Loureiro Brum Imperatore
Solange Bonomo Assumpção
Solange Maria Rodrigues Alberto
Sônia Aparecida Lobo
Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Vitor Hugo Lima da Costa
Willian Rombaldi
Yandra de Oliveira Firmo
Yara Rita Santos

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Patrono | Paulo Freire

Presidente de Honra | Moacir Gadotti

Diretores Pedagógicos | Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha

Diretora de Comunicação | Janaina M. Abreu

EaD Freiriana

Coordenação Geral | Paulo Roberto Padilha

Coordenação de Comunicação e Produção Gráfico-Editorial | Janaina M. Abreu

Equipe Pedagógica | Ângela Biz Antunes, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto.

Conselho Editorial da EaD Freiriana | Alcir Caria, Alessandra Rodrigues dos Santos, Ana Luísa D'Maschio, Anderson Alencar, Ângela Biz Antunes, Angélica Ramacciotti, Camila Coimbra, Deisy Boscaratto, Delma Lúcia de Mesquita, Flavia Arruda Rodrigues, Francisca Rodrigues Pini, Gabriela Albanás Couto, Genuíno Bordignon, Hellenice Ferreira, Jaciara de Sá Carvalho, Janaina M. Abreu, Jason Mafra, José Walter Silva e Silva, Lina Rosa, Luiz Marine, Márcia Aparecida Vergna, Margarida Montejano da Silva, Monica Folena, Priscila Ramalho, Roberta Stangherlim, Sabrina Abbas, Samara Marino, Sheila Ceccon, Simone Lee, Sonia Couto Souza Feitosa e Vanessa Batista de Oliveira.

Equipe de TI, Suporte Técnico e Audiovisual | Plínio Pinheiro e Simone Lee

Captação de Imagem e Som | Bernardo Baena e Plínio Pinheiro

Edição e Tratamento de Imagem, Áudio e Vídeo | Bernardo Baena

Gestão Administrativa, Financeira e Contábil | Cláudio Nogueira e Simone Lee

E-book 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro - artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

Organizadores | Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha

Autores | Aldriana Azevedo Gontijo Alexandra Gomes dos Santos Matos Alfredo Santos Junior Ana Cristina dos Santos Siqueira Ana Maria Florentino Ayala de Sousa Araújo Beatriz Mateus Pereira Bianca Barbosa Melo Amaral Caique Pedro Augusto Camilla Mariano Carla Regina Santos Paes Cecilia Machado Angileli Cecilia Maria Mourão Carvalho Cintia Cristina Maciel Neves Clalbo Martins Cláudia Herte de Moraes Cláudio Márcio Bernardes Cleonilton Souza Dênio Mágno da Cunha Elaine Martins Pasquim Eliana Nogueira Brito Saturnino Eliane Simões Eliriane dos Anjos da S. Albuquerque Eunice Léa de Moraes Fátima Nogueira da Silveira Francilda Araújo Inácio Francisco Paulo do Nascimento Girlene Marques Formiga Graciella Faico Ferreira Iracyara Maria Assunção Souza Isabelle de Luna Alencar Noronha Ivania Cover Jacqueline Bezerra Cunha Joanyse de Fátima Guedes da Silva Gonçaze João Severino de Oliveira José Adersino Alves de Moura José Márcio Carmo Plácido Santos Juan Ignacio González Mazziotti Júlia Lopes Kano Lenice Simão Souza Luciana da Silva Torturello de Carvalho Luciana de Oliveira Frade Luciana Nascimento Silva Lucilene Mizue Hidaka Lucy Duró Matos Andrade Silva Mara Flôres Pinheiro Marcio Gomes Maria Cristiane Correia Maia Maria Tereza de Oliveira Mariana de Castro Moreira Maurício Fagundes Nilton Bruno Tomelin Odorico Ferreira Cardoso Neto Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert Patrícia Silva Carvalho Barreto Polyana Flavio Oliveira Raisa Ketzer Porto Reginaldo Dalla Justina Renata Lívia Soares Perini Renata Moura e Oliveira Renice Ribeiro Lopes Robson Lima de Arruda Roque Luiz Sibioni Rosália Aparecida da Silva Rosilda Veríssimo Silva Saulo Kuster Simone Loureiro Brum Imperatore Solange Bonomo Assumpção Solange Maria Rodrigues Alberto Sônia Aparecida Lobo Valéria Maria Chaves de Figueiredo Vitor Hugo Lima da Costa Willian Rombaldi Yandra de Oliveira Firmo Yara Rita Santos.

Revisão Pedagógica desta edição | Alessandra Rodrigues dos Santos, Deisy Boscaratto, Delma Lúcia de Mesquita, Flavia Arruda Rodrigues, Francisca Rodrigues Pini, Genuíno Bordignon, Hellenice Ferreira, Jaciara de Sá Carvalho, Janaina M. Abreu, José Walter Silva e Silva, Lina Rosa, Luiz Marine, Márcia Aparecida Vergna, Margarida Montejano da Silva, Monica Folena, Paulo Roberto Padilha, Roberta Stangherlim, Sabrina Abbas, Samara Marino.

Coordenação Gráfico-Editorial | Janaina M. Abreu

Diagramação e Arte-Final | Pablo Mazzucco

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Mestres do amanhã [livro eletrônico] : fazedores do futuro : artigos produzidos durante o curso da EAD Freiriana do Instituto Paulo Freire / [organizadores Janaina Marques de Abreu, Paulo Roberto Padilha]. -- São Paulo : Instituto de Educação e Direitos Humanos Paulo Freire, 2021.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87735-02-3

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação - Aspectos sociais 3. Educação - Filosofia 4. Educação a distância 5. Educação popular 6. Ensino híbrido 7. Freire, Paulo, 1921-1997 8. Instituto Paulo Freire (São Paulo, SP) 9. Pedagogia 10. Tecnologia - Aspectos sociais I. Abreu, Janaina Marques de. II. Padilha, Paulo Roberto.

21-84068 CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

DOI 10.29327/544893

SUMÁRIO

17 **PREFÁCIO**
Moacir Gadotti

21 **CICLOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**
Aldriana Azevedo Gontijo

33 **EM PAULO FREIRE, HÁ VÁRIOS BAKHTINS OU, AINDA, UM BAKHTIN PLURAL**
Alexandra Gomes dos Santos Matos

45 **PENSAMENTO CRÍTICO: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A EDUCAÇÃO EM NOSSOS DIAS**
Alfredo Santos Junior

58 **O MESTRE E A FELICIDADE: O PROFESSOR DO FUTURO É PENSADO NO PRESENTE**
Ana Cristina dos Santos Siqueira

69 **ECOPEDAGOGIA PARA A CIDADANIA GLOBAL E PLANETÁRIA: UMA AÇÃO PARA EDUCAÇÃO E SAÚDE**
Ana Maria Florentino

80 **O SENTIDO SOCIAL E HISTÓRICO DO TRABALHO DOCENTE EM FAVOR DA EMANCIPAÇÃO**
Ayala de Sousa Araújo

91 **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BARBÁRIE**
Beatriz Mateus Pereira

100 **EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**
Bianca Barbosa Melo Amaral

109 **EDUCAÇÃO PARA SER MAIS E A BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL: EDUCAR NA ESPERANÇA, NO SONHO, NA ALEGRIA E NO AMOR**
Caique Pedro Augusto

120 **A DUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
Camilla Mariano

127 **PAULO FREIRE EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO**
Carla Regina Santos Paes

138 **EDUCAÇÃO, DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO À CIDADE**
Cecilia Machado Angileli
Solange Bonomo Assumpção

145 **REINVENÇÃO DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: CONTRIBUTOS DAS PEDAGOGIAS TRANSGRESSORAS**
Cecilia Maria Mourão Carvalho

158 **DIÁLOGO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE: DESAFIOS À PEDAGOGIA**
Cintia Cristina Maciel Neves

170 **ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO HÍBRIDO: UM DESCOMPASSO ENTRE AS TECNOLOGIAS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO**
Clalbo Martins

182 **ESPERANÇAR COM A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL RUMO À CIDADANIA PLANETÁRIA**
Cláudia Herte de Moraes

194 **A FALÁCIA DA "OPORTUNIDADE PARA TODOS" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19**
Cláudio Márcio Bernardes

205 **INTERLOCUÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A CULTURA HACKER**
Cleonilton Souza

216 **AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ENSAIO QUALITATIVO**
Dênio Mágno da Cunha

229 **OS MESTRES DO AMANHÃ CONTRA A BARBÁRIE DA FOME**
Elaine Martins Pasquim

241 **A EDUCAÇÃO *COMO CAMPO DA POSSIBILIDADE***
Eliana Nogueira Brito Saturnino

250 **A PLURIVER-CIDADE QUE DESEJAMOS: OS PROFISSIONAIS DO AMANHÃ**
Eliane Simões

263 **PROFESSORES, TECNOLOGIAS E PANDEMIA: COMO SER FAZEDORES DO AMANHÃ DE POSSIBILIDADES?**
Eliriane dos Anjos da S. Albuquerque

271 **EDUCAR COM LIBERDADE E COM INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS, SEM RACISMO**
Eunice Léa de Moraes

281 **RECURSO FINANCEIRO PARA A ESCOLA PÚBLICA: PRESSÃO CAPITALISTA E O DEVER DO ESTADO**
Fátima Nogueira da Silveira

292 **"OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO": A MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA EM CONTEXTO DE MIGRAÇÃO E REFÚGIO**
Francilda Araújo Inácio
Girlene Marques Formiga

303 **PEDAGOGIA DA RESILIÊNCIA: UMA NOVA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL?**
Francisco Paulo do Nascimento

317 **EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA: O MUNDO PÓS-COVID-19 RUMO À AGENDA 2030**
Graciella Faico Ferreira

331 **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: EDUCADOR-EDUCANDO COMO "CORPOS CONSCIENTES"!**
Iracyara Maria Assunção Souza

345 **JEITOS FREIRIANOS DE REINVENÇÃO NA DOCÊNCIA**
Isabelle de Luna Alencar Noronha

357 **EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA: (DES)CONSTRUÇÕES E DESAFIOS NO CENÁRIO POTENCIALIZADO PELA PANDEMIA**
Ivania Cover

369 **OS MESTRES DO AMANHÃ DEVEM REVISITAR O PASSADO**
Jacqueline Bezerra Cunha

382 **A JUVENTUDE E O FUTURO DO CAMPO: PELA ATUAÇÃO DA ESCOLA CIDADÃ**
Joanyse de Fátima Guedes da Silva Gonçaze

394 **PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR: DO VIÉS REPRODUTIVISTA DO DUALISMO EDUCACIONAL À EMANCIPAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
João Severino de Oliveira

406 **A REFLEXÃO INTERATIVA COMO BASE EPISTEMOLÓGICA DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS 'MESTRES DO AMANHÃ: FAZEDORES DO FUTURO'**
José Adersino Alves de Moura

417 **O ESPERADO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO: A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO**
José Márcio Carmo Plácido Santos

428 **ECOPEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM EN EL NIVEL SECUNDARIO EN CHUBUT - ARGENTINA**
Juan Ignacio González Mazziotti

441 **ECOPEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE: O DESAFIO DE UMA EDUCAÇÃO PLANETÁRIA**
Júlia Lopes Kano

450 **PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO?**
Lenice Simão Souza

462 **O DUALISMO EDUCACIONAL, AS UTOPIAS QUE NOS MOVEM E O CURSO NORMAL**
Luciana da Silva Torturello de Carvalho

472 **A ESCRITA COMO PROCESSO: DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**
Luciana de Oliveira Frade

482 **A EDUCAÇÃO É PARA O MECANISMO DE FATALISMOS OU CONTRA? PARA O MERCADO OU PARA A VIDA?**
Luciana Nascimento Silva

492 **EXPROPRIAÇÃO DO TEMPO, AUTONOMIA E EMPREENDEDORISMO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO**
Lucilene Mizue Hidaka

505 **REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA**
Lucy Duró Matos Andrade Silva

516 **AÇÃO DIALÓGICA: UM ESTUDO SOBRE A TRANSGRESSÃO DA CONDIÇÃO DE OPRIMIDO EM RODAS DE CONVERSA**
Mara Flôres Pinheiro

526 **O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**
Marcio Gomes

538 **EDUCANDO PARA A LIBERDADE NUM CONTEXTO REFLEXIVO - DIALÓGICO, CONSTITUTIVO DE CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS**
Maria Cristiane Correia Maia

548 **EDUCAÇÃO E PRÁXIS POLÍTICA EM ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE**
Maria Tereza de Oliveira

559 **"O FUTURO É UMA INVENÇÃO DA GENTE": SEGUINDO PAULO FREIRE PARA REINVENTAR CAMINHOS NA CONFLUÊNCIA ENTRE A PSICOLOGIA E A EDUCAÇÃO**
Mariana de Castro Moreira

570 **EDUCAÇÃO POPULAR: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E DE REINVENÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR**
Maurício Fagundes

582 **PAULO FREIRE E A/O MESTRE DO AMANHÃ: O FUTURO INÉDITO/VIÁVEL FEITO DECOLONIAL**
Nilton Bruno Tomelin

592 **PAULO FREIRE: FAZERES, DIZERES E AGIRES DO PENSAR EDUCACIONAL**
Odorico Ferreira Cardoso Neto

606 **AVALIAÇÃO DE IMPACTO NA SAÚDE: UM CAMINHO FORMATIVO FREIRIANO**
Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert

618 **DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR: POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
Patrícia Silva Carvalho Barreto

632 **EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UTOPIA QUE NOS MOVE A EDUCAR PARA EMANCIPAR**
Polyana Flavio Oliveira

643 **ENSINO REMOTO, ENSINO HÍBRIDO E DUALISMOS NA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS DE PROFESSORAS DOS SETORES PÚBLICO E PRIVADO**
Raisa Ketzer Porto

656 **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA AMPLIAR O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDUZIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS**
Reginaldo Dalla Justina

668 **O DIREITO À EDUCAÇÃO FRENTE A PANDEMIA DE COVID-19: UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**
Renata Lívia Soares Perini

680 **APRENDER E ENSINAR PARA CONSTRUIR A PRÓPRIA HISTÓRIA**
Renata Moura e Oliveira

691 **EDUCAÇÃO DUALISTA E A ESCOLA DO FUTURO**
Renice Ribeiro Lopes

700 **O PENSAMENTO FREIRIANO COMO BASE PARA UMA FORMAÇÃO PERMANENTE EM ESCOLAS**
Robson Lima de Arruda

712 **PROTAGONISMO EM PAULO FREIRE E DOM BOSCO: UM DIÁLOGO COM DOIS PEDAGOGOS CONTEMPORÂNEOS**
Roque Luiz Sibioni

724 **O MÉTODO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE**
Rosália Aparecida da Silva

735 **DO-DISCÊNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIA EM SAÚDE**
Rosilda Veríssimo Silva

745 **PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO: REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS**
Saulo Kuster

755 **O REPENSAR DA CIÊNCIA À LUZ DA EXPERIÊNCIA: referenciais freirianos ante à curricularização da extensão**
Simone Loureiro Brum Imperatore

768 **UMA OUTRA NARRATIVA PARA EDUCADORES(AS): O LUGAR DA EXPERIÊNCIA E DO DIÁLOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA**
Solange Maria Rodrigues Alberto

781 **NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SOB O GOVERNO BOLSONARO**
Sônia Aparecida Lobo

795 **A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA: ENTRE DANÇAS, JOGOS E BRINCADEIRAS**
Valéria Maria Chaves de Figueiredo

807 **ARTISTAS DO AMANHÃ: EDUCADORES DO FUTURO**
Vitor Hugo Lima da Costa

815 **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CULTURA DO AGORA: APRENDIZAGENS CONTEMPORÂNEAS**
Willian Rombaldi

826 **NARRATIVAS AUTORIAS: UTOPIAS QUE NOS MOVEM**
Yandra de Oliveira Firmo

839 **EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: REVITALIZAÇÃO DOS VALORES E ESPAÇOS POLÍTICOS**
Yara Rita Santos

851 **POSFÁCIO**
Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha



PREFÁCIO

UMA OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL

Caros amigos e amigas,

Ainda sob o impacto da leitura dos trabalhos deste livro, quero dizer para vocês que fiquei emocionado e feliz ao mesmo tempo, pela ressonância que está tendo, demonstrada pelos testemunhos de vocês, a perspectiva da educação que apresentei no curso *Mestres do amanhã: fazedores do futuro*.

Todos que somos professores e professoras, sabemos da preocupação que temos ao montar a matriz curricular, os conteúdos programáticos e a perspectiva de um novo curso. E esse foi realmente um novo curso, embora já tivesse trabalhado esses temas na minha trajetória de professor.

Me perguntaram, certa vez, porque o livro *Pedagogia do oprimido* teve tanta aceitação. Respondi que era porque os seus leitores e leitoras já aguardavam por um livro semelhante. Quer dizer, aquele livro já vinha sendo escrito no coração e nas mentes de muitas gentes. Acho que aconteceu a mesma coisa com esse curso. Ele já estava sendo pensado, imaginado, desenhado por muitos e muitas de vocês.

Senti-me presente no que vocês trabalharam neste livro. Por isso, tenho razões de sobra para ficar feliz, honrado e muito disposto a continuar essa caminhada com vocês.

Quando montamos um curso não sabemos se iremos conseguir alcançar nossos objetivos. Na caminhada, avaliando o andamento do curso, podemos fazer pequenas correções, mantendo sempre o mesmo horizonte. Para mim

está claro que se podemos mudar a história, mesmo em certas circunstâncias, também uma outra educação é possível, dentro dos nossos limites históricos.

Ao ler as contribuições deste E-book percebi a sintonia entre os propósitos deste curso e seus resultados nas diferentes abordagens aqui apresentadas, e unidas em torno de um eixo comum que é a busca de uma educação emancipadora. Isso me mostrou que nossa grande riqueza cultural está na capacidade que temos de fazer abordagens diferentes e, ao mesmo tempo complementares, mantendo nosso sonho comum.

Não quero estragar a surpresa de vocês, mas, não posso deixar de mencionar algumas dessas abordagens, no intuito de aguçar a curiosidade de vocês, que abrangem tanto a educação formal quanto a educação não-formal, a educação popular, a educação cidadã, a educação em saúde, e, praticamente, todos os graus e modalidades do ensino formal. Podemos ver uma abordagem dos ciclos iniciais do ensino fundamental, os desafios e possibilidades da avaliação das aprendizagens, bem como da indissociabilidade das dimensões acadêmicas do ensino, da pesquisa, da extensão, da cultura e da gestão.

No campo do pensamento crítico e das teorias da educação encontramos a crítica ao neoliberalismo e à mercantilização da educação e sua tentativa de homogeneizar o pensamento e práxis educacional. Não faltou a abordagem dos desafios da educação num período pandêmico que escancarou a desigualdade social e os impactos das condições de bem viver no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, nesse contexto, mais do que de abandono escolar deveríamos falar em expulsão escolar.

Temos a presença da ecopedagogia e da temática da sustentabilidade ambiental, associados à tema da cidadania global e planetária, bem como da educação antirracista, do feminismo e outros. Uma preocupação constante tem sido o reconhecimento da importância de estratégias dialógicas, desde o papel das rodas de conversa e das técnicas da dramatização, passando pelas linguagens artísticas, os jogos e ações didáticas centradas na relação ensino-aprendizagem.

Este E-book mostra a importância de continuar o debate em torno do ensino híbrido e da utilização das novas tecnologias e a possibilidade de uma educação a distância emancipadora.

Ao terminar de ler esse trabalho acabei mais convencido do que nunca que uma outra educação é possível, pois ela já está sendo feito por vocês.

Boa leitura para todos e todas.

Obrigado e até a próxima.

Moacir Gadotti

Cofundador do Instituto Paulo Freire e professor aposentado da Universidade de São Paulo

ARTIGOS

POLIZEL, Alexandre Luiz

CICLOS E AVALIAÇÃO FORMATIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

RESUMO

Com o objetivo de superar a rigidez e a seletividade da organização escolar seriada, a rede pública de ensino do Distrito Federal-DF, universalizou em 2018 a organização em ciclos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por considerar que essa organização é a mais adequada para o enfrentamento da exclusão social. Compreendendo que tal processo não se exime de um contexto de contradições no campo da avaliação, este artigo ocupou-se de desvelar os desafios e possibilidades da avaliação das aprendizagens nessa organização. Para tanto, apoiou-se em uma abordagem qualitativa, guiada pela triangulação dos dados oriundos da revisão bibliográfica, pesquisa documental e questionários aos docentes que atuam em uma escola pública do DF em Anos Iniciais. Dessa forma, a análise dos dados revelou preocupações como a retenção e a progressão do estudante que apresenta descontinuidade na aprendizagem e apontou a necessária relação da organização escolar em ciclos e a avaliação formativa como caminhos para uma escola pública mais inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Avaliação Formativa. Organização Escolar em Ciclos.

CYCLES AND FORMATIVE EVALUATION: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT

Aiming to overcome the rigidity and selectivity of the serial school organization, a public school system in the Federal District-, in 2018 DF universalized the organization in cycles for the Initial Years of Elementary School, considering that this organization is the most suitable for the fight against social exclusion. Understanding that this process is not exempt from a context of contradictions in the field of assessment, this article is concerned with unveiling the challenges and possibilities of assessing learning in this organization. Therefore, it was supported by a qualitative approach, guided by the triangulation of data from the literature review, documentary research and questionnaires to teachers who work in a public school in the Federal District in Early Years. Thus, an analysis of the data revealed concerns such as the retention and progression of students who present discontinuity in learning and pointed out the necessary relationship between school organization in cycles and formative assessment as paths towards a more inclusive and democratic public school.

Keywords: Early Years of Elementary School. Formative Assessment. School Organization in Cycles.

A QUESTÃO INICIAL

Da democratização à busca de uma escola pública brasileira mais inclusiva pairam diversas indagações, dentre elas, fulguram os processos avaliativos e a organização dos tempos e espaços em que os estudantes do Ensino Fundamental permanecem na escola.

Com o objetivo de superar a rigidez e seletividade de organização dos tempos e espaços baseados em um modelo seriado, políticas educacionais paulatinamente inserem planos progressistas com a organização da escolaridade em ciclos e perspectivas formativas de avaliação, por considerarem mais adequadas para o enfrentamento da exclusão social. Segundo Freire (2004) a exclusão social do ponto de vista ético é uma injustiça que precisa e deve provocar indignação e atitude de mudar da escola autoritária e excludente para uma escola inclusiva e democrática.

Nesse sentido, torna-se cada vez mais necessário, refletir sobre a configuração da escolaridade em ciclos e sua relação com a avaliação formativa na organização do trabalho pedagógico. Desse modo, este estudo parte do pressuposto que a articulação dos ciclos e a avaliação formativa carregam em si, a possibilidade de provocarem e promoverem mudanças estruturais no interior da escola, minimizando desigualdades sociais e a seletividade no sistema seriado.

Assim, este artigo de abordagem qualitativa, caminhou pela triangulação dos dados oriundos da análise documental, da revisão bibliográfica e questionário aos docentes que atuaram no 2º Ciclo (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental) em uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, com o objetivo de refletir sobre a seguinte problemártica: quais as possibilidades e os desafios na relação da organização da escolaridade em ciclos e a avaliação formativa?

OS CICLOS NO DISTRITO FEDERAL

Historicamente a educação brasileira vem implementando formas de organização de tempos e espaços escolares diferentes da seriação desde os anos de 1910 que, à época carregava como o objetivo a "promoção em massa" com vistas a assegurar um maior número de estudantes à escola, visto o número elevado de repetência principalmente nos dois primeiros anos de escolaridade. A partir dos anos de 1950 a ideia de superar a repetência e o fracasso escolar, mediante uma organização que proporcionasse um tempo mais adequado às aprendizagens dos estudantes, começa a ganhar força, a ideia básica da organização escolar em ciclos. (MAINARDES, 1998; BARRETTO e MITRULIS, 2001).

No Distrito Federal-DF a experiência de ciclos tem seu marco nos anos de 1960 com uma organização de ensino primário em fases e etapas. A primeira fase correspondia a 1ª e 2ª séries; a segunda fase 3ª, 4ª e 5ª séries. A 6ª série correspondia a fase complementar, e para o avanço da primeira fase para a segunda, era necessário que o estudante tivesse completado o processo de alfabetização. (MAINARDES, 2009; VILLAS BOAS, 2006).

No processo histórico de implementação dos ciclos o DF vivenciou o Projeto ABC em 1984; o Ciclo Básico de Alfabetização-CBA em 1989 e a Escola Candanga em 1997. (PEREIRA,2015; DISTRITO FEDERAL, 2014b). Adotou em 2005 o 1º Bloco Inicial da Alfabetização–BIA que atende os estudantes do 1º ao 3º ano. Em 2013 implantou o 2º bloco

que atende aos estudantes dos 4º e 5º anos do ensino fundamental. (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Universalizando assim, a Organização em Ciclo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a rede pública de ensino no DF.

Em seus documentos orientadores como o Currículo (DISTRITO FEDERAL, 2014a); as Diretrizes Pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e nas Diretrizes de Avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014c) há um prícipio unívoco para a progressão continuada para as aprendizagens, tendo como um de seus elementos fundantes a avaliação formativa.

A avaliação assume o caráter formativo quando oferece informações ao docente e possibilita a regulação de sua ação pedagógica e ao estudante para que "tome consciência de suas dificuldades e possa tornar-se capaz de reconhecer e corrigir seus próprios erros" (HADJI, 2001, p. 20).

Desse modo, no DF a organização da escolaridade em ciclos se configura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2 Blocos sendo, o 1º Bloco de Inicial de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) e 2º Bloco (4º e 5º ano), formando assim o 2º Ciclo para as aprendizagens. Cabe destacar que, no DF o 1º Ciclo corresponde a Educação Infantil (0 a 5 anos) e o 3ºCiclo, organizado em dois blocos, sendo o 1º Bloco corresponde ao (6º e 7º anos) e o 2º Bloco (8º e 9º ano), passando dessa forma a serem organizadas em ciclos para as aprendizagens.

A SEEDF ao conceituar a expressão "ciclos para as aprendizagens" em seu documento curricular

> fundamenta-se na concepção de educação integral [...] Educação integral implica em compreender o sujetio como ser multidimensional em processo de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico a partir da problematização da realidade que o cerca e atuação consciente e responsável na construção de uma sociedade mais justa e solidária. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 17)

Nesse sentido, Silva (2017, p. 46) afirma que

> assumir a concepção de educação integral significa comprometer-se com o direito de todos às aprendizagens, reconhecendo os estudantes como sujeitos de direitos e deveres que devem ter garantidos seu acesso e sua permanência na escola com sucesso.

Dessa forma, os ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no DF se estruturam em 2 blocos plurianuais, sendo o 1º de três anos e o

2º com dois anos de duração, admite a possibilidade de retenção do estudante no último ano de cada bloco, ou seja, o estudante fica retido nos últimos anos do ciclo correspondente, sendo o 3º ou 5º ano para os anos iniciais, e 6º e 9º para os finais do Ensino Fundamental, em caso de não aprendizagens previstas para o bloco, ou quando o estudante não alcançar a presença mínima de 75% do total da carga horária para o ano letivo. Nesse caso, aumenta-se o tempo de permanência dele no ano em que estiver matriculado.

Segundo Taxa de Rendimento do Ensino Fundamental divulgada no Censo Escolar, apontou que foram retidos no 3º ano, 14,57% dos 33.262 estudantes matriculados, ou seja, 4.842 estudantes reprovados, e no 5º ano dos 31.951 de estudantes matriculados 6,87% foram retidos, ou seja, 2.193. (DISTRITO FEDERAL, 2019). O alto índice de retenção no último ano do 1º bloco (3ºano) e seus desdobramentos nos blocos seguintes representam uma fragilidade dessa organização ciclada que necessita ser enfrentada e superada, pois esse afunilamento revela a descontinuidade das aprendizagens desde o 1º ano, uma vez que os estudantes não consolidaram a alfabetização ao chegarem no 3º ano.

Assim, cabe a todos os sujeitos envolvidos com o projeto educacional coerente com uma perspectiva inclusiva de avanço para as aprendizagens, repensar e elaborar ações pedagógicas que superem esse afunilamento ao fim do 1º bloco(3ºano) e previnam tal processo que será agravado para o último ano do 2º bloco(5º ano).

Assim, apoiado em seu currículo a SEEDF reitera a formação desse sujeito integral balisados por uma função formativa da avaliação adotando a expressão "avaliação para as aprendizagens" pois nela está o compromisso com o processo, o percurso e não apenas com o produto da avaliação, diferente da avaliação das aprendizagens que "volta para o registro e o relato do que foi aprendido no passado", o foco se volta para os resultados. (VILLAS BOAS, 2014, p. 1).

Um longo caminho reside entre o prescrito e o vivido no interior da escola, contudo, cabe à escola trilhar por esse caminho com o compromisso por uma educação integral do sujeito em uma perspectiva emancipatória, para que este possa contstruir uma postura crítica, reflexiva e interventiva em seu meio social marcado por desigualdes e injustiças.

Portanto, conforme refletido no Curso ´Mestres do amanhã: fazedores do futuro´, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, em uma sociedade balisada pelas desiguldades e injustiças, cabe à escola encher-se de questionamentos de maneira colaborativa com docentes, famílias,

estudantes e gestores, no sentido de encontrar soluções para esses dilemas que produzem a exclusão e a seletividade dos estudantes ao longo da vida (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Esses questionamentos devem perpassar pelas formas da organização dos tempos e espaços, dos processos metodológicos, de maneiras de entender o currículo e de seus processos avaliativos.Dessa forma, a escola compreenderá sua função social, suas necessidades de mudanças na construção e consolidação de uma práxis que contribua com comunidade a qual está inserida.

OS DESAFIOS DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS CICLOS

Pensar e construir uma escola organizada em ciclos numa perspectiva pautada pela avaliação formativa é refletir sobre os desafios dessa configuração, é pensar em aprendizagens contínuas dos estudantes, sem rupturas e estagnação. Não há um compromisso com o fracasso escolar e nem mesmo com a cultura da reprovação, pois reside nessa organização o princípio que todos os estudantes aprendem e que apresentam ritmos singulares no processo de aquisição, construção e consolidação das aprendizagens.

Nesse sentido, entre tantos os desafios que circundam a organização da escolaridade em ciclos, há o de se compreender a diversidade de pontos de partida de cada sujeito no processo de construção do conhecimento, além dos ritmos e de tantas outras singularidades que nos constituem enquanto indivíduos.

Assim, os docentes que atuaram nesse modelo ciclos em uma escola pública da SEEDF ao serem questionados sobre os desafios por eles enfrentados na relação da avaliação e a organização em ciclos, elencaram a ausência de uma cultura do trabalho coletivo; a compreensão docente fragilizada da concepção de avaliação formativa, bem como seus instrumentos e registros; a defasagem dos estudante em idade e série; turmas com excessivo número de estudantes; a falta de progressão das aprendizagens dos estudantes; a necessidade de formação docente contínua; a imprecisa compreensão sobre a organização em ciclos e o desenvolvimento do currículo formatado em bimestres.

As questões evidenciadas pelos docentes são legítimas e revelam preocupações que convergem nas categorias da organização do trabalho pedgógico como: a formação continuada; o currículo e a avaliação. Essas

categorias se mostram frágeis uma vez que não dialogam com um projeto educacional que atenda as necessidades individuais de aprendizagem de cada estudante.

Essas categorias não coadunam com o ciclo e o fragiliza na medida em que se baseiam em um trabalho com um currículo hierarquizado e fragmentado; com um trabalho docente pedagógico solitário; com sala de aulas com agrupamento elevado de estudantes; com uma formação continuada que não estabelece uma interface da prática e a teoria numa perspectiva da práxis, e em uma avaliação calcada em concepções e procedimentos classificatórios e excludentes. Por conseguinte, tais fragilidades acabam por desembocar em reprovações e descontinuidades/estagnação nas aprendizagens nessa organização, pois podem produzir desigualdades e fracassos escolares exatamente como na organização seriada, e provocar a eliminação adiada Freitas (2002), conduzindo e reforçando outras formas de exclusão e eliminação ao longo da permanência dos estudantes no interior da escola.

Assim, se faz necessário a escola utilizar seus tempos e espaços institucionais como o conselho de classe, a coordenação pedagógica, as reuniões entre família e escola e a sala de aula como aliados em um movimento de debates, reflexões e ações de superação. (GONTIJO, 2016).

Portanto, faz-se necessário que a escola se debruce de forma colaborativa sobre os seus desafios e busque a superação desses e de outros por meio de práticas pedagógicas dialéticas no combate as injustiças sociais ocorridas em seu interior (FREIRE, 1967). Assim "a política de ciclos pode impulsionar um processo de revisão profunda das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e o papel da escola [...]". (MAINARDES, 2009, p. 68).

AS POSSIBILIDADES DA AVALIAÇÃO FORMATIVA NOS CICLOS

A organização escolar em ciclos é uma política educacional que busca uma forma de superar com a lógica da escola seriada, de turmas homogêneas e da reprovação escolar anual dos estudantes, no sentido de atender as necessidades específicas de aprendizagens de cada estudante, ou seja, um movimento que carrega em seu cerne, o acolhimento das diversidades encontradas em sala de aula, constituindo caminhos de possibilidades de minimizar ou até mesmo superar o fracasso escolar vivido cotidianamente pelos estudantes nas escolas.

Nesse caminho de possibilidades da avaliação para as aprendizagens e sua relação na organização da escolaridade em ciclos, os docentes que atuaram nesse modelo, revelaram que essa configuração permite a construção de uma formação continuada articulando a teoria e a prática, tal processo formativo pode reverberar para a possibilidade um de trabalho pedagógico coletivo; propiciar aos docentes que repensem suas práticas avaliativas, seus instrumentos e registros, bem como pode promover a compreensão crítica de práticas pedagógicas que estejam comprometidas com o avanço das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois é "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p. 39)

Dessa forma, nas percepções docentes reside a necessidade de mudanças e a potência para provocar transformações no interior da escola por meio da formação continuada alvancada pela avaliação para as aprendizagens na organização em ciclos, pois "são os atores sociais envolvidos com os problemas, os que detêm conhecimentos importantes sobre a natureza desses problemas, seus limites e possibilidades." (FREITAS, 2005, p. 923).

Desse modo, os docentes evidenciaram suas necessidades, vivenciando-as e apontando caminhos possíveis de mudanças nas categorias que organizam o trabalho pedagógico que devem se estruturar em confluência com o princípio da progressão contínua das aprendizagens, tendo como pano de fundo a função formativa da avaliação, uma avaliação numa visão emancipadora, que segundo Moacir Gadotti, "deve servir para professores e alunos redimensionarem suas práticas para superarem os problemas apresentados (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Para tanto, as reconfigurações que arrogam mudanças no interior da escola devem ser construídas, reconstruídas e/ou abandonadas no que se refere aos elementos constitutivos dessa organização como a formação continuada docente, a coordenação pedagógica; as metodologias, o currículo e a avaliação, pois a

> escola em ciclos, para constituir-se em uma mudança essencial, pressupõe uma revisão de toda a concepção de currículo (que não está desconectada de uma concepção de homem e sociedade), metodologia, avaliação, organização do trablaho pedagógico e da formação permanente dos professores. Essas dimensões têm paridade e estão inter-relacionadas. (Mainardes,2008, p. 243)

Assim, a avaliação assume relevância nessa inter-relação na organização do trabalho pedagógico, e esta deve orientar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas que reverberem nos processos de ensino e aprendizagem, com o objetivo de garantir além do acesso ao currículo, a continuidade da aprendizagens de todos os sujeitos escolares.

Dessa forma, avaliação para as aprendizagens no contexto da escola em ciclos exige a superação de práticas avaliativas pautadas pela seleção e classificação dos estudantes, pois práticas como exames, provas, notas ou quaisquer outros instrumentos usados como critérios para aprovação ou reprovação, não acompanham o percurso das aprendizagens dos estudantes e desse modo, não se alinham com princípios de uma avaliação formativa, que se ocupa de garantir o acesso e progresso contínuo de todos os estudantes.

Com efeito, a organização em ciclos para as aprendizagens pode provocar e exigir reconfigurações e até rupturas por parte de todos os sujeitos escolares do modelo de uma escola excludente para uma inclusiva, ou seja, todos os estudantes com oportunidades de acessarem o currículo e construírem seus conhecimentos continuamente, assegurados por uma avaliação formativa, guiados de maneira ética, técnica e política, pois como alerta Mainardes (2009, p. 87) "a identificação tardia de dificuldades de aprendizagem (ao final de cada ciclo) por exemplo poderá colocar em risco a função da escola e das políticas de ciclo".

Entretanto, atribuir à avaliação para as aprendizagens e a organização em ciclos por elas mesmas podem dar conta para a construção de uma escola mais democrática, pode ser ingênuo, uma vez que outros aspectos precisam ser considerados, como o contexto político, econômico e sociocultural. (MAINARDES, 2009; GOMES, 2008).

Assim, ao assumir um projeto educacional inclusivo e com equidade na formação do sujeito e de sociedade, todos os indivíduos envolvidos nesse processo (famílias, gestores, docentes, estudantes, técnicos e especialistas) devem assumir o papel de protagonista em defesa das apredizagens e no combate as desigualdades, pois a implementação da política de organização em ciclos pode ser considerada uma alternativar para desenvovlver uma educação mais demoscrática e mais inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função da escola é a de garantir as aprendizagens de todos os estudantes em seu percurso escolar, contudo a escola necessita abandonar práticas que promovem a exclusão, a seletividade e a desigualdade, e um dos caminhos possíveis se ancoram em outras formas de organização da escolaridade que se diferenciam da seriação, como a organização em ciclos alicerçada por uma avaliação em uma perspectiva formativa.

Para tanto, faz-se necessário à escola transcender dos anúncios prescritivos em seus documentos orientadores de suas redes, e essas, propiciarem às escolas situações de reflexões e debates de suas concepções e práticas pedagógicas, pois um dos caminhos viáveis para essa mudança reside na própria escola, no momento em que os sujeitos que nela convivem possam compreender as potencialidades de suas práticas, consolidá-las e alargarem a compreensão de seus desafios e conflitos e juntos buscarem de maneira colaborativa possibilidades de transformação e superação.

Esse movimento de reflexão e debates no interior da escola provoca em seus sujeitos uma efervescência de indagações e até perplexidades sobre suas ações pedagógicas, contudo, isso é apenas o início das mudanças que se desejam para uma escola justa e equânime, assim, faz-se necessário para além de indagações e perplexidades, práticas pedagógicas pautadas pela competência ética, técnica e política, por um projeto educacional emancipador.

REFERÊNCIA

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. Estudos Avançados, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, maio/ago.2001.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **O Currículo em Movimento da Educação Básica – da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas para organização escolar de 2º ciclo**. Brasília: SEEDF, 2014b

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes de Avaliação Educacional**: aprendizagem,

institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília: SEEDF, 2014c.
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal. **Dados dos Indicadores Educacionais**. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/02/iii_c_-taxa-de-aprovacao-reprovacao-e-abandono-fundamental-2019_df.pdf. Acesso em 02.05.2021
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – Utopia que nos movem. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – Utopia que nos movem. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância. Organização**. Ana Maria Araújo. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1967.
FREITAS, Luiz Carlos. **A Internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.
FREITAS, Luiz Carlos. **Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública**. Educação **& Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, esp., out.2005.
GONTIJO, Aldriana Azevedo. **O lugar do currículo no conselho de classe.** Dissertação de Mestrado em Educação-Universidade de Brasília-Unb, 2015.
HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos – Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.
MAINARDES, Jeferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n. 192, p.16-29, maio/ago. 1998.
MAINARDES, Jeferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.
MAINARDES, Jeferson. **A promoção automática em questão: argumentos, implicações e possibilidades**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.79, n. 192, p.16-29, maio/ago. 1998.
MAINARDES, Jeferson; GOMES Ana Cláudia. **A avaliação da aprendizagem e escola em ciclos: uma revisão na literatura (2000-2006).** In: FETZNER, Andréa Rosana. Ciclos em revista - avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2008

PEREIRA, Maria Susley**. A avaliação no Cloco Inicial de Alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas**.Tese (Doutorado em Educação) Universidade Brasília, 2015.
SILVA, Edileuza Fernandes da,.**O planejamento no contexto escolar:pela qualificação do trabalho docente e discente**.*In*:VILLAS BOAS,Benigna Maria de F. Avaliação:imteraões com o trabalho pedagógico. SãoPaulo:Papirus,2017.
VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores**. Cadernos de Educação, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.
VILLAS BOAS, Benigna Maria de F. **A avaliação no Bloco Inicial de Alfabetização do DF.** *In:* Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, Caxambu – MG: Anais Caxambu – MG: Anais, 29ª Reunião anual da ANPEd, 2006.

Aldriana Azevedo Gontijo é pedagoga (UnB-2003) - Doutoranda em Educação na linha de pesquisa: Currículo, Avaliação e Formação Docente (UnB). Mestra em Educação com ênfase em Currículo (UnB 2015). Docente da Secretaria de Estado do Distrito Federal. Contato: aldrianaazevedo@gmail.com.

EM PAULO FREIRE, HÁ VÁRIOS BAKHTINS OU, AINDA, UM BAKHTIN PLURAL

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo apresentar a teoria democrática e, por isso mesmo, inclusiva que embasa a concepção educacional libertadora, proposta por Paulo Freire (2003), demonstrando como ela se alinha com a concepção de língua gestada por Bakhtin (2014). A pesquisa segue os moldes da revisão bibliográfica, nos termos de Gil (2002), com coleta qualitativa de dados, como defende Moíta Lopes (2003), em se tratando de pesquisa na seara educacional, em linguística aplicada, ciências humanas, sociais e afins. Verificou-se, no curso deste trabalho, que ambas as teorias convergem para uma concepção de ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira que coaduna com o que regula os documentos legais da área, de que é exemplo a própria Base Nacional de Ensino Comum Curricular. Por se pautar na educação cidadã, esses teóricos devem ser lidos e estudados, tendo seus entendimentos divulgados, de modo a contribuir com uma sociedade mais justa e equânime, o que traduz a relevância desta pesquisa.

Palavras-chave: Bakhtin. Ensino. Paulo Freire.

IN PAULO FREIRE THERE ARE SEVERAL BAKHTINS OR A PLURAL BAKHTIN

ABSTRACT

The present study aimed to present the democratic and, therefore, inclusive theory that underlies the liberating educational conception, proposed by Paulo Freire (2003), demonstrating how it aligns with the conception of language conceived by Bakhtin (2014). The research follows the model of the bibliographic review, in the terms of Gil (2002), with qualitative data collection, as defended by Moíta Lopes (2003), in the case of research in the educational field, in applied linguistics, human, social and social sciences. the like. It was verified, in the course of this work, that both theories converge to a conception of teaching of the Portuguese Language and Brazilian Literature that is consistent with what regulates the legal documents of the area, of which the National Base for Common Curricular Education is an example. Because they are based on citizen education, these theorists should be read and studied, with their understandings disseminated, in order to contribute to a more just and equitable society, which reflects the relevance of this research.

Keywords: Bakhtin. Teaching. Paulo Freire.

UM CONSIDERANDO INICIAL

O educador Paulo Freire é declarado Patrono da Educação Brasileira, no dia 13 de abril de 2012, por meio da Lei 12.612, sancionada pela, então, presidenta do Brasil, Dilma Rousseff[1]. Eleita, desde o ano de 2010, como filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Rousseff é a primeira mulher a assumir esse posto na história patriarcal dessa sociedade, conforme divulgação do site jornalístico Último Segundo (c2015). Cumpre ressaltar que a teoria educacional, na ótica freiriana, de base marxista, assim como a proposta por Bakhtin (2011), apresentam nítidos pontos de contato com a ideologia política, em vigor, nesse momento do Brasil.

Nessa direção, o Patrono da Educação Brasileira defende que as bases do diálogo fomentam a consciência necessária para viabilizar a formação

1 Dilma Rousseff venceu as eleições de 2010 como militante de esquerda, sendo reeleita em 2014. Ela posicionou-se de forma contrária à Ditadura Militar, tendo sido presa, em 1970, passou por três anos de tortura dentro da prisão, conforme divulgado pelo site Último Segundo (c2015). Em 2016, por meio de um golpe parlamentar, Dilma Roussef foi destituída da presidência, criando um contexto, ainda mais, desolador para a educação pública do país, conforme abordagem de Assunção e Souza (2019), que é evocada no curso desta subseção.

cidadã. Assim, Freire (2019) entende que, ao serem incluídos socialmente, os indivíduos estão aptos a empreenderem transformações no panorama social injusto de que façam parte, em diversas esferas da sociedade, seja econômica, política, dentre outras que possam ser suscitadas, de acordo com o contexto fático, vivenciado pelos sujeitos em uma determinada enunciação.

A BIOGRAFIA FREIRIANA

Paulo Freire nasce em Recife, em 1921, morre em São Paulo, no ano de 1997, e é considerado o educador de maior projeção no cenário brasileiro. Autor de vários livros, com tradução em diferentes nações, esse renomado escritor sai do sertão de Pernambuco (Nordeste brasileiro), percorrendo inúmeros países com a finalidade de apresentar a sua proposta de ensino que, mais tarde, fica conhecida como o "Método de Paulo Freire", de acordo com o que assinalam os estudos de Assunção e Souza (2019). A base fundadora dessa teoria está no estudo da palavra como tema gerador, sendo essa a força motriz necessária para operar a maior revolução educacional do Brasil, que gestaria a primeira definição de letramento, como assevera Street (2014). Indo nessa direção, Mantêncio (2009) também considera o pioneirismo de Freire em relação à introdução de novas práticas de letramento, como se nota:

> Pode-se, portanto, dizer que os estudos vinculados às práticas de letramento não são tão recentes como se poderia imaginar. E embora muitos trabalhos e propostas tenham sido rotulados, num primeiro momento, como estudos da alfabetização, da leitura ou da escrita, não se pode negar que tratavam, efetivamente, como é o caso com Paulo Freire, das práticas de letramento. (MANTÊNCIO, 2009, p. 6).

Em 1963, Paulo Freire coordena uma equipe que tem a missão de alfabetizar 300 trabalhadores em quarenta horas, no interior do Rio Grande do Norte, fazendo parte de um projeto nacional de alfabetização, sob a liderança do governo de João Goulart[2], presidente deposto em março de 1964, momento em que se instaura a Ditadura Militar no Brasil, como bem considera Pelandré (2002):

2 O governo de João Goulart ficou conhecido na história do Brasil pela sua brevidade, abarcando os anos de 1961 a 1964, quando foi interrompido pelo golpe da Ditadura Militar. Apesar das limitações, essa fase é considerada a primeira experiência democrática brasileira, conhecida como quarta república, que compreende os anos de 1946 a 1964, segundo exposto pelo site Mundo Educação (c2021).

> Após o golpe militar de 1964, sob acusação de que seu método era de doutrina marxista, o educador sofreu perseguições políticas que o levaram a deixar o Brasil. Fora do país, firmou-se como pensador, educador e escritor. Por isso que o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato: "simplesmente coloca o sujeito em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra." (PELANDRÉ, 2002, p. 43).

Em decorrência de perseguição política, durante esse período ditatorial, Paulo Freire é exilado; redigindo notas sobre a educação brasileira, nas quais a considera, além de machista, excludente e racista, favorecedora dos "poderosos", ou seja, da classe dominante. Do exílio, Freire (2020a) escreve o livro "Pedagogia do Oprimido", através do qual empreende combate à insenção de neutralidade na postura de determinados intelectuais e, ao mesmo tempo, demonstra a realidade pesarosa do contexto escolar brasileiro daquele momento:

> A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus depósitos, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher" tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2020a, p. 80).

Por meio dessa sátira comparativa, Freire (2020a) tece críticas ao ensino, gestando a necessidade da concepção de um saber popular, por meio do pensamento crítico, que deve ser orientado a partir das vivências do educando, sem apresentar "receita pronta". A concepção educativa, na visão freiriana, considera as especificidades de cada aluno, demonstrando "[...] que uma mesma compreensão da prática educativa, uma mesma metodologia de trabalho não opera necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes [...]." (FREIRE, 2020b, p.56). Esse é o motivo central pelo qual Freire (2020b) fundamenta a sua descrença em uma educação mecanicista, técnica, que apresenta "fórmulas ideais".

A PROPOSTA DE PAULO FREIRE E SEUS DIÁLOGOS COM BAKHTIN

No Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EAD Freiriana do Instituto Paulo Freire, é possível desvelar o trajeto da pedagogia libertadora pela qual se deleita esse educador. O percurso traçado pelo referido filósofo é marcado pelo ensinamento que promove "os fazedores do futuro", "os mestres do amanhã", na incansável batalha pela igualdade social, por meio da educação. Com base nesse embate empreendido pelo Patrono da Educação do Brasil, que defende a libertação dos oprimidos de forma não verticalizada, é possível desvelar a pedagogia da autonomia que se erige por meio de mestres que vivem em uma incansável busca pelo amanhã, a partir de uma "utopia que os move", como assinala a décima nona aula do Módulo 4 do curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro". (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). A partir desse aprendizado, evidencia-se como a teoria de Freire (2003) e Bakhtin (2011) imbricam-se, tema de que se ocupa o presente trabalho.

Nessa linha, Freire (2020b) concebe a intervenção educacional como histórica, cultural e política; não se perfazendo como mero transplante de experiências pedagógicas. Em lugar disso, é imperioso reinventá-las, oportunizando que o educador descubra, por meio do seu conhecimento, que deve ser tão rigoroso "[...] quanto possível da realidade, como aplicar de forma diferente um mesmo princípio válido, do ponto de vista de [...] [sua] opção política". (FREIRE, 2020b, p.56). Essa proposta de ensino vai na contramão da ideologia dominante, excludente e neoliberal, justificativa pela qual a teoria freiriana não tem sido bem aceita em certas conjunturas políticas e econômicas, inclusive no Brasil contemporâneo[3]. Apesar dessa consideração, a Lei 12.612/2012 declara que Paulo Freire é o Patrono da Educação Brasileira, em um outro momento da história política desse país. Além disso, a teoria desse filósofo se faz presente nos marcos legais da educação no Brasil, inclusive na BNCC, cuja regulamentação concebe os ideais democráticos da CRFB/88 e da própria LDB, em um mero dever jurídico formal.

3 Bolsonaro, militante do governo de extrema direita, que está no poder desde o ano de 2018, preside o Brasil no período de realização desta dissertação (2019 - 2021). Esse presidente é conhecido, dentre outros aspectos desumanos, por hostilizar Paulo Freire, buscando combater o método de ensino desse educador, cujo reconhecimento, na seara pedagógica, tem monta internacional, conforme observação de Araújo (2020). Desse modo, nota-se que a sociedade brasileira tem visto, com feições democráticas e reservadas as peculiaridades do momento contemporâneo, a repetição de uma história similar à que ocorreu na Ditadura, como é evidenciado na presente subseção desta pesquisa, por meio das críticas de Assunção e Souza (2019), às quais a pesquisadora deste trabalho se filia.

Assunção e Souza (2019) apresentam o contexto da sua produção científica, que não se difere do compreendido no momento em que é realizada esta pesquisa, como se nota:

> Estamos vivendo numa cronotopia marcada por conflitos políticos e sociais (locais e globais) que tem afetado, sobremaneira, as nossas configurações identitárias de professores e de pesquisadores. Aqui no Brasil, desde 2016 com o golpe parlamentar que destituiu Dilma Rousseff da presidência do Brasil [então, reeleita pelo povo brasileiro nas eleições de 2014], o país não tem mais os ares promissores conquistados com muita luta pós ditadura militar (1964-1985). Recentemente, o país foi tomado por ataques a professores, pesquisadores e produções acadêmicas: denúncias de professores por suposta prática de doutrinação ideológica; ataques às obras de pensadores, a exemplo de Paulo Freire, com o argumento de que são esquerdistas e, por isso, contrários aos interesses do Brasil; fechamento de cursos de graduação em humanidades país afora e, entre outros, censura a publicações de pesquisadores brasileiros em revistas e mesmo nas Universidades. (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 287).

Frente a esse panorama e a necessidade de revertê-lo, apresentam-se duas teorias revolucionárias de dois grandes nomes do século XX, cujas contribuições se refletem até a contemporaneidade. Paulo Freire (Patrono da Educação Brasileira) e Bakhtin (Filósofo Russo) ecoam, nessas linhas, que pretendem demonstrar novas perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa (LP) e Literatura Brasileira (LB) em um paradigma de educação revolucionário e dialógico, no qual os dois teóricos se inscrevem, como afirmam Assunção e Souza (2019):

> A discussão sobre a natureza da linguagem se apresenta como fulcral nas obras de Bakhtin e de Freire para se refletir sobre os modos de pensar, trabalhar e escrever a pesquisa na perspectiva dialógica, pois essa é uma modalidade de pesquisa que traz em seu texto a coexistência de inúmeros narradores, narrativas, formas de narração e temas que, no decorrer da enunciação, configuram uma "heterogeneidade discursiva". Tanto em Freire como em Bakhtin a concepção de palavra assume que o sujeito se constitui por meio da linguagem e na linguagem. A palavra não é forma, é tema, forma e estilo, pois é um conjunto do projeto de dizer dos sujeitos em interação social. (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 296).

As práticas de interação dialógica, na educação, devem ser adotadas, segundo o contexto de inserção do educando, nas palavras de Freire

(2020b). Para o êxito dessa aprendizagem, é relevante uma especial atenção às peculiaridades de cada aluno; sendo este o motivo pelo qual, em Freire (2019), inexiste a "receita" pronta, como já ponderado. De igual modo, para Bakhtin (2016), as línguas são múltiplas, em sua unidade nacional, e variam em conformidade com as situações enunciativas de seus respectivos interlocutores. Nesse aspecto, as teorias de ambos os autores se imbricam, como se fossem apenas uma; já que, para Freire (2020b), o fazer pedagógico deve ser adequado à realidade fática do aluno e também à sua língua, ao seu mundo. Por assim ser, fala-se em um Bakhtin plural existindo na teoria freiriana que, ao se imbricarem, torna-se uma teoria de ensino de LP e LB, povoada das pluralidades bakhtinianas.

Por outro lado, Bakhtin vive em um espaço díspar do de Freire, produzindo cada um, a seu tempo, nos seus respectivos locais de fala, as suas reflexões teóricas. Freire (1921 -1997) está mais próximo da contemporaneidade, sendo um homem que nasceu no século XX, isto é, sob uma ótica cronológica, em momento posterior ao de Bakhtin (1895 – 1975), cujo nascimento demarca o século XIX. Como Freire (2019) desenvolve uma teoria de educação libertadora que tem nítidos pontos dialógicos com a bakhtiniana, pode-se mencionar que haja, em Paulo Freire, vários Bakhtins. Ora, a diversidade bakhtiniana reside no fato de que esse autor desenvolveu estudos tanto na área da Linguística como na da Literatura, de acordo com análise empreendida em subseções anteriores deste trabalho. Assim, não se pode falar em um Bakhtin, mas em dois (o linguista e o literato) ou até em vários outros, como observa Fiorin (2020).

Assunção e Souza (2019) afirmam que as contribuições de Bakhtin (2011) e Freire (2016), "[...] aliadas às pesquisas nas ciências humanas revelam que toda experiência de interpretação do mundo se realiza como prática social, adquirindo significado a partir de sua inserção em situações comunicativas e socioculturais concretas". (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 294). Nessa linha, há forte convergência entre essas teorias e "[...] os Novos Estudos do Letramento pelo foco dado às questões ideológicas e socioculturais [...]." (ASSUNÇÃO; SOUZA, 2019, p. 294). Ambos os autores se perfazem., mesmo estando, geograficamente, distantes, como teóricos da linguagem, complementando-se e aproximando-se, do ponto de vista, ideológico, social e político. Por isso mesmo, os dois são elementares para quem decide estudar o letramento, propondo um ensino discursivo de LP e de LB, na linha bakhtiniana, sob o enfoque de uma concepção libertadora de educação, de matrizes freirianas, segundo a qual o sujeito é o protagonista de seu aprendizado.

Para Freire (2020a), a palavra compreende conotações ideológicas e políticas, devendo ser o ponto de partida para a formação da consciência crítica do educando. Por essa via, esse educador brasileiro combate o que ele concebe como "[...] visão bancária do saber [...]" (FREIRE, 2020a, p.80). Nessa realidade de ensino atroz, o aluno é visto como "recipiente", mero "depósito" que deve receber os conhecimentos através do contato com o docente. Por isso, a denominação de "educação bancária". Esse modelo educacional acha pleno assento, no Brasil, associado a uma visão de ensino de LP e LB, a partir de um monolinguismo, que Bakhtin (2011) repudia.

Tal abordagem demonstra a falta de neutralidade no modo como é organizado o sistema nacional de educação, em qualquer que seja o país, (no caso desta pesquisa, no Brasil). Na mesma linha, Bakhtin (2014) compreende a isenção de neutralidade, nas diversas práticas discursivas da vida humana, demonstrando que a linguagem não é usada de forma aleatória, ao alvedrio do falante, em decorrência do fato de que ela "[...] está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acento é um processo difícil e complexo". (BAKHTIN, 2014, p.100).

A pedagogia freiriana, que se propõe libertadora, é pensada, sob a visão ideológica da inclusão, como forma de inserir não apenas os mais abastados economica e socialmente, mas também os "oprimidos" em um processo educativo que lhes garanta o direito de dominar as diversas práticas sociocomunicativas, enquanto participantes do diálogo da vida, de que trata Bakhtin (2014). O letramento vernacular, de modo peculiar, concebe a relevância do ensino de LP, em suas múltiplas variedades linguísticas, por meio das quais todos educandos, independente de qual seja a sua classe social, compreendam a complexidade da organização social.

Com isso, eles também podem ocupar os espaços de poder da sociedade criticamente, para os quais, geralmente, importa que o indivíduo domine a norma padrão de LP, com o propósito de que sejam legitimadas práticas humanas mais justas, nas palavras de Matos e Quadros (2021). Desse modo, o "oprimido" é o protagonista de sua libertação, em um processo de tomada de consciência pela via educacional, não obedecendo ao movimento vertical, no qual o "opressor" modifica a realidade do "oprimido", como é exposto por Freire (2003):

> Quem apenas fala e jamais ouve; quem "imobiliza o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação e democracia. Pelo contrário, quem assim atua e assim pensa, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas autoritárias. (FREIRE, 2003, p. 26-27).

O século XX, apesar de ser um período de avanço das teorias linguísticas sob a concepção bakhtiniana, ainda apresenta, em seu início, um paradigma desolador do ensino brasileiro, conforme Freire (2003) descreve acima. Quando se reflete que somente, em 1934, é promulgada a segunda constituição republicana, considerando a educação como direito de todos e, pela primeira vez, vinculando, compulsoriamente, os recursos provenientes de impostos para manutenção do sistema de educação brasileiro, entende-se o motivo dos poucos avanços, na seara educacional, ainda no início do século XX.

Dentro da visão bancária de educação, "[...] o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber [...]". (FREIRE, 2020a, p.81). Nesse processo, a aprendizagem não é concebida por meio do protagonismo ativo estudantil, sendo o aluno uma espécie de "depósito vazio", "passivo", para o qual o professor se reporta "doando" conhecimento. Bakhtin (2011), indo em linha semelhante ao que propõe Freire (2019), entende que todo o interlocutor (nessa acepção, os alunos) é sempre uma resposta ao seu locutor (nesse caso, o professor); participando, ativamente, do diálogo da vida.

A aprendizagem em sala de aula, de que trata Freire (2020a), é um entre tantos diálogos que a vida enseja no intercâmbio de múltiplas relações sociais, conforme observa Bakhtin (2016). Se a escola entende o processo de educar de modo diferente da forma como a vida se realiza na dinâmica em sociedade, ela está concebendo o ensino com missão distinta da sua incumbência cidadã.

UM CONSIDERANDO FINAL

Frente ao exposto, Freire (2020a) empreende discurso combativo à "educação bancária", entendendo-a como:

> [...] doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2020, p.81).

A escola não pode ignorar o embate social travado, em diferentes momentos históricos, no curso da existência humana na Terra. Desconsiderar essa premissa é o mesmo que não conferir o direito de o "oprimido" subverter a sua condição de "menor" e, efetivamente, inserir-se no meio social, operando para a construção de uma sociedade mais justa. Por isso, em uma concepção que se aproxima da bakhtiniana, Freire (1980) estabelece o seguinte entendimento dialógico:

> O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p.82 e 83).

Bakhtin (2016) reconhece a interação dialógica da língua e do homem que a verbaliza, no curso de sua existência – enquanto ser plural – posto que povoado de vozes. Freire (2003) compreende a necessidade da dialogia escolar como forma de contribuir no processo de significação humana, entendendo o educando como sujeito que aprende a ser e a se colocar, em presença dos inúmeros "outros", que o ajudam a tecer os diversos diálogos existenciais, em diferentes contextos enunciativos, "[...] não se esgotando, portanto, na relação eu-tu". (FREIRE, 2020, p.109). Se a vida é plural e interativa, a escola não pode se pretender educar de modo diferente, salvo se eivada da ideologia dominante que não favorece para uma formação cidadã. Por isso mesmo, Bakhtin (2016) refuta a ideia de monolinguismo e "critica a linguística burguesa" (BAKHTIN, 2016, p.143), o que nos dizeres de Freire (2019), é denominado de "educação bancária".

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. E. Paulo Freire é o antípoda de Jair Bolsonaro. *Justificando*, [s. l.], 21 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.justificando.com/2020/01/21/paulo-freire-e-o-antipoda-de-jair-bolsonaro/. Acesso em: 19 abr. 2021.

ASSUNÇÃO, E. T. C.; SOUZA, E. M. F. Diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: a palavraponte e a palavramundo, face social de uso do signo. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos.* v. 7, p. 286-300, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/9850-Texto%20do%20artigo-27031-1-10-20201024.pdf. Acesso em: 18 abr. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Questões de Literatura e de Estética:* a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini et al. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Os gêneros do discurso.* Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

DILMA Rousseff. *Último Segundo*, [s. l.], c2015. Disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/dilma-rousseff/53e8e018a5fea40938000077.html. Acesso em: 19 abr. 2021.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 19 – *Uma outra educação é posssível.* Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, P. *Conscientização:* teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a pedagogia da esperança. 23. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. *Ação cultural para a liberdade.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020a.

_____. *Política e Educação.* 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projeto de pesquisa?* 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.* São Paulo, v. 10, n.º 02, p. 329-338, 1994. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412. Acesso em: 23 mar. 2021.

Alexandra Gomes dos Santos Matos é mestra e graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve dissertação de mestrado aprovada com Distinção e Louvor, além de ser advogada, é professora efetiva de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira e de Direito Constitucional, na condição de Servidora Pública da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, bem como de docente do Colégio Santo Antônio de Jesus. É membro do Grupo de Pesquisa Múltiplas Linguagens da UNEB, campus V. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia, em Direito Educacional pela Faculdade Futura, pós-graduanda em Educação e Direitos Humanos. Contato: allmattos@yahoo.com.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/2445659610515416

SANTOS JUNIOR, Alfredo

PENSAMENTO CRÍTICO:
um elemento essencial para a educação em nossos dias

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões sobre o pensamento crítico e mostrar a sua dupla condição: de elemento constitutivo do processo educacional e, como objeto e conteúdo deste mesmo processo. Partimos da constatação de que o neoliberalismo não pode ser mais entendido como um sistema econômico e político, mas que se entranhou nas outras dimensões da vida humana, inclusive na educação, transformando-se em uma nova racionalidade que busca impor um modo de vida, fundamentado numa homogeneidade do pensamento. Na segunda parte, mostramos que uma forma de resistência a esta busca de homogeneidade de pensamento, está centrada no esforço de devolver a condição de sujeito – aquele que decide assumir o controle de sua própria existência – ao indivíduo concreto, encarnado, que desempenha vários papéis na sociedade. Mostramos, então, como o pensamento crítico, e a atitude que é consequência dele, se tornam aspectos essenciais na constituição deste mesmo sujeito. Procuramos mostrar os principais elementos que formam este pensamento crítico. Por último, argumentamos que como elemento a ser trabalhado no processo educativo, o pensamento crítico não pode ficar restrito aos limites da educação formal, dada na escola, mas que deve ser também objeto de atenção e trabalho desenvolvido por movimentos e organizações da sociedade civil, por meio da educação não formal. Em termos metodológicos, optamos por tomar um conceito geral para pensamento crítico e, a partir dele,

com os conteúdos fornecidos no curso, ampliá-lo, enriquecê-lo e dar-lhe uma orientação mais voltada à educação.

Palavras-chave: Crítica. Contexto. Dúvida. Sujeito.

PENSAMENTO CRÍTICO: UM ELEMENTO ESSENCIAL PARA A EDUCAÇÃO EM NOSSOS DIAS

ABSTRACT

This article aims to present reflections on critical thinking and to show its double condition: a constitutive element of the educational process and, an object and content of this same process. We start from the observation that neoliberalism can no longer be understood as an economic or political system, but that it has become embedded in other dimensions of human life, including education, transforming itself into a new rationality that seeks to impose a way of life, based on a homogeneity of thought. In the second part, we demonstrate that a way to resist to this search for homogeneity of thought, is centered on the effort to return the condition of the individual - the one who decides to take control of his own existence - to the concrete, incarnated individual, who plays several roles in society. We show, then, how critical thinking, and the attitude that results from it, become essential in the constitution of this same subject. We demonstrate the main elements that form this critical thinking. Finally, we argue that as an element to be worked on the educational process, critical thinking cannot be restricted to the limits of formal education, given at school, but that it should also be the object of attention and work developed by movements and civil society organizations, through non-formal education. Methodologically speaking, we choose to take a general concept for critical thinking. Based on it and with the concepts provided by the course, we enlarge it and enrich it giving a more focused orientation for education.

Keywords: Context. Criticism. Doubt. Subject.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do pensamento crítico para a educação em nossos dias. Tendo como pano de fundo as consequências do domínio do pensamento conhecido como neoliberal, vamos procurar identificar possíveis caminhos que possam fazer frente a este domínio. Nossa reflexão entende que o pensamento e a consequente ação crítica, tem um duplo sentido: ao mesmo tempo em que é essencial para que haja uma educação mais emancipadora, ele também é objeto desta mesma educação, ou seja, é conteúdo para ser ensinado tanto nas escolas, como em organizações da sociedade civil, por meio da educação não formal. Para tanto, vamos nos valer do conteúdo apresentado e estudado em várias aulas do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro' da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, bem como da literatura disponível em várias disciplinas.

O tema do pensamento crítico tem sido objeto de nosso estudo e pesquisa desde a defesa de nossa dissertação de mestrado, em 2015, que teve por título: 'A Questão do Sujeito, hoje: uma abordagem ao conceito de cuidado de si, em Michel Foucault'. O curso oferecido pela EaD Freiriana nos possibilitou ampliar em muito a visão sobre o tema, colocando em foco sua importância para a educação, em geral. Daí, nossa escolha do tema para este artigo.

UMA NOVA RACIONALIDADE

Quando, em 1989, um evento carregado de forte simbolismo – a queda do Muro de Berlim – marcou o final de uma época e o início de outra, houve uma explosão de otimismo, que embora justificada, foi vista por muitos pensadores como excessiva.

Este otimismo tinha por base a percepção de que, de fato, estávamos ingressando em um novo tempo em que haveria maior liberdade, as fronteiras perderiam parte de sua importância, que não haveria mais barreiras para o progresso e que os frutos desse progresso seriam distribuídos para todos.

Chegou-se, mesmo, a falar em "fim da História", querendo se dizer que a humanidade tinha ascendido a um patamar de evolução em que se abria um tempo de progresso perene. Mas, passado algum tempo, começou-se a perceber que os acontecimentos não confirmavam tal otimismo.

A economia, que passou a ocupar o lugar central nas relações da sociedade,

foi se tornando cada vez mais financeira, com um crescente deslocamento do dinheiro como meio, para um fim em si mesmo. O desenvolvimento passou a ser visto e medido prioritariamente na forma de crescimento econômico, gerando uma pressão para o aumento do consumo que, entre outros efeitos, tem colocado o meio ambiente sob forte pressão, sendo considerado fornecedor de insumos não renováveis, mas também como depósito do que é descartado na produção e no consumo.

Além disso, a desregulamentação e a liberalização dos fluxos de capital levaram à grande crise financeira de 2007 e 2008, devida à especulação e que tendo começado no mercado imobiliário dos EUA se estendeu para todo o mundo. Apesar de suas graves consequências, que incluiu a necessidade dos governos socorrerem empresas, principalmente os bancos, com recursos públicos, não ocorreram mudanças relevantes no sistema de governança, o que sugere que novas crises poderão ocorrer nos próximos anos.

Em suma, os benefícios prometidos pela globalização não estão sendo obtidos, mas os efeitos negativos, como o aumento da desigualdade, são sentidos de forma cada vez mais intensa. Segundo Moacir Gadotti, citando Milton Santos, "vivemos uma divisão em dois grandes blocos, os globalizadores e os globalizados" (EaD FREIRIANA, 2020-2021i).

Porém, o efeito mais impactante tem sido a transformação daquilo que seria apenas um sistema ou política econômica, na grande racionalidade de nossos tempos. Conforme dizem os pensadores Pierre Dardot e Christian Laval:[1]

> O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais, e para além delas, em todas sociedades que as seguem no caminho da "modernidade" Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber-se a si mesmo e a comportar-se como empresa.

É por esta penetração em todas as dimensões da existência humana que Dardot e Laval veem o neoliberalismo extrapolar a esfera puramente econômica, assumindo a condição de "nova razão do mundo" (Dardot e Laval, 2016, p. 16). E esta nova razão do mundo tem causado grande impacto na educação.

1 DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A Nova Razão do Mundo. São Paulo: Boitempo, 2016, p.16.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

O curso já citado oferecido pela EaD Freiriana apresentou um amplo painel sobre a evolução histórica da educação. Nele, fica claro que, apesar dos esforços já realizados e de muitas propostas colocadas em prática, ainda persiste uma dualidade entre duas escolas: uma voltada para a elite que governa e outra para aqueles que devem ser governados e que constituem a grande maioria.

Segundo Moacir Gadotti, comentando o pensamento de Anísio Teixeira, "a educação sempre reproduz e confirma a sociedade" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

A partir desta afirmação, podemos compreender que, hoje, o que presenciamos é a busca para submeter a educação ao modelo e aos princípios do mercado. E isto se dá em dois sentidos.

Primeiro, com o fato de que a educação se tornou um grande produto, atraindo o interesse de empresas que não têm maior interesse em oferecer uma educação crítica e emancipadora, mas, sim, obter ganhos atendendo às necessidades da formação profissional para o mercado. A este respeito vale citar Henry Giroux[2], que mereceu destaque na videoaula 14 (EAD FREIRIANA, 2020b): "Diante de cortes financeiros, recessão econômica e um mercado de trabalho minguante, a crítica progressiva e a crítica radical da escola têm-se reduzido a um murmúrio, sendo substituídas pela retórica dos especialistas em custos / benefícios".

Vale destacar que Giroux escreveu em 1983, portanto muito antes que o neoliberalismo se impusesse como a racionalidade dominante. Se na citação acima, fica claro o tratamento dado à educação como um negócio, outro ponto do texto mostra que a lógica do mercado também se impõe ao que deve ser ensinado: "A pedagogia da investigação crítica e da compreensão ética cedeu lugar à lógica da razão instrumental, com seu foco dirigido para a aprendizagem de competências isoladas e habilidades básicas" (GIROUX, 1986, p. 66).

Como diz Gadotti, na videoaula 14: "Em pleno século XX, voltamos a ver a escola como instrumento, desta vez para reproduzir a ideologia do capitalismo" (EAD FREIRIANA, 2020b).

Obviamente, esta é uma situação que precisa ser transformada. Conforme diz Gadotti na videoaula 21: "A educação não pode estar a serviço do mercado, mas a serviço da cidadania, do respeito aos direitos, da formação do povo soberano" (EAD FREIRIANA, 2020g).

2 GIROUX, Henry. A Teoria Crítica e Resistência à Educação. Petrópolis: Vozes, 1986, p.66.

Estamos falando de uma educação emancipadora, capaz de orientar a construção de outra civilização, mais justa, solidária, que busque diminuir as desigualdades e que tenha a preocupação de proteger o ambiente natural para as próximas gerações. E, conforme é dito na videoaula 22: "a educação emancipadora é que forma sujeitos" (EAD FREIRIANA, 2020h). Portanto, é para a formação dos sujeitos que precisamos, inicialmente, voltar o nosso olhar.

O SUJEITO

Segundo Moacir Gadotti, na videoaula 22; "Sujeitos são os que podem dizer sua palavra e fazer a sua história" (EAD FREIRIANA, 2020h). Considerando a importância desta figura, o que mais podemos dizer sobre ela? Como ela tem se apresentado ao longo da história?

Em 2007, o sociólogo Alain Touraine publicou um livro com o título 'Pensar Outramente - o discurso interpretativo dominante'. Logo no início, Touraine expõe o sentimento que parece descrever a situação que vivemos:

> "Nosso mal-estar é ainda maior ao descobrirmos que fomos aprisionados numa visão social, e de nós mesmos, que nos privava de qualquer liberdade e de toda a criatividade: a visão de uma sociedade sem atores, completamente submetida aos determinismos externos".[3]

Para Touraine a condição em que parecemos ter sido aprisionados, vem sendo construída e mantida há muito tempo e vem nos impedindo de sermos os agentes legítimos de nossos destinos. Ele atribui esta dominação ao que ele chama de Discurso Interpretativo Dominante, que descreve como sendo "este conjunto de representações que constitui uma mediação, mas, sobretudo, a construção de uma imagem de conjunto da vida social e da experiência individual" (TOURAINE, 2009).

O objetivo que Touraine mira em sua análise é mais amplo: ele vê no discurso interpretativo dominante, sejam quais forem os matizes que apresenta e tendências ideológicas que o suportam, uma tentativa contínua de anular a figura do sujeito: o agente, o ator, capaz de "construir-se a afirmar-se como ser de direitos e de liberdade" (TOURAINE, 2009).

Touraine, naturalmente, não ignora que o sujeito seja uma condição e

3 TOURAINE, Alain. Pensar Outramente - O discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009, p 21.

é por assim compreendê-lo que ele o vê assumir ao longo da história diversas figuras:

> O que eu entendo por sujeito não é a imagem quase secularizada de Deus tal como propôs o teísmo do século XVIII, ou a religião de Ser supremo, isto é, aquela da razão sob a Convenção. O Sujeito não é a razão guiando o Progresso rumo ao bem estar; ele não é nem um ator teológico, nem um ator histórico; ele é menos ainda um príncipe moralizador da sociedade ao serviço da própria sociedade, de sua integração ou de sua capacidade de mudanças.[4]

E conclui dizendo: "Mas, respondo aqui que este sujeito, definido fora de todo atributo social, portador de direitos universais, deve também ser visto tal como ele é, isto é, encarnado num trabalhador, num cidadão, num crente, etc." (TOURAINE, 2009).

Chegamos, aqui, ao ponto central da tese defendida por Touraine: depois de ver a condição de sujeito ser assumida pela religião, pela razão, pela ideia de progresso, pela história, é chegado o momento de trabalhar para que tal condição seja assumida pelo indivíduo, que não surge despido de qualquer condição, mas encarnado, desempenhando concretamente papéis na família, na comunidade, na política e na sociedade. Agora, estamos em condições de ampliar a definição dada ao sujeito na videoaula 22. Podemos, assim, dizer que:

- "Sujeitos são os que podem dizer sua palavra e fazer a sua história" (EaD FREIRIANA, 2020h). São verdadeiramente responsáveis pelas suas escolhas.
- Exercem o papel de cidadãos, porque compreendem que, como diz Moacir Gadotti, citando Claude Pantillon, na videoaula 17: "O homem não se forma sozinho. Não existe homem fora da comunidade humana" (EaD FREIRIANA, 2020b).
- Buscam e ampliam espaços de liberdade de ação, por meio dos vários papéis que exercem na sociedade.
- Mantém a consciência e a atitude críticas a respeito do contexto em que vivem.

É esta consciência e atitude críticas, que estamos chamando neste artigo de Pensamento Crítico, que desejamos considerar a seguir.

4 TOURAINE, A., Pensar Outramente, op. cit., p. 150.

O PENSAMENTO CRÍTICO

Foi o filósofo francês Michel Foucault quem, talvez, tenha melhor dado uma definição para o que estamos chamando de pensamento crítico. Em uma conferência proferida em 27 de Maio de 1978[5] Foucault aponta o que ele entende por atitude crítica: "[...] eu chamaria simplesmente arte de não ser governado, ou ainda, arte de não ser governado assim e a esse preço. Eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não ser de tal forma governado" (FOUCAULT, 1978).

Nosso argumento é que, diante do quadro de grande pressão para tornar homogênea uma visão de mundo, visão que interessa aos detentores do poder econômico e político, é urgente que a educação trabalhe em todos os níveis, a formação do pensamento crítico, ajudando a educandos e educandas de todas as idades a se constituírem como verdadeiros sujeitos. Entendemos que a educação para o pensamento crítico deve, entre outros, trabalhar três aspectos essenciais: o entendimento do contexto, o uso da dúvida e o cuidado com as simplificações.

- O entendimento do contexto

Em um dos seus últimos trabalhos[6], Zygmunt Bauman e Ezio Mauro, dão sua visão sobre o que envolve a construção de um contexto:

> "A construção do contexto é que torna os fatos inteligíveis, no sentido de que cria uma hierarquia, relaciona uns com os outros, encontra conexões e denuncia vazios, desenha uma narrativa em torno do fato, um mundo em torno de uma narrativa. Arrebata o evento do monopólio do momento em que ocorre, força-o a durar mais tempo e o desenvolve, revelando no processo as suas faces ocultas, que subvertem a dinâmica das expectativas".

Além de revelar as conexões, as relações existentes entre os fatos, a construção do contexto, nos dá a perspectiva do tempo para compreensão do que ocorre.

Primeiro, partimos do presente, o tempo da intencionalidade, o tempo em que tomamos consciência de que, como diz Moacir Gadotti: "a desigualdade social não é inquebrável" e que "o homem tem de se decidir, comprometer-se, escolher, precisa se encontrar com o futuro" (EaD FREIRIANA, 2020a). Ou seja, é o tempo em que entendemos que o futuro está para ser construído

5 Texto recolhido no site www.filoesco.unb.nr/foucault, a partir do artigo publicado no Bulletin de la Société Française de Philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 – 63, Abr/Jun 1990. Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor no Nascimento.

6 BAUMAN, Z. e MAURO, E., Babel – Entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2015, p. 93.

e que decidimos ser agentes nessa construção.

Segundo, visitamos o passado. Mais do que o tempo em que buscamos as raízes daquilo que estamos vivendo, o passado, ao apontar o que foi posto de lado, reprimido, nos mostra possibilidades que podem "ser utilizadas para iluminar as potencialidades radicais do presente" (GIROUX, 1983, p. 57). Ou seja, aquilo que não foi, mas que poderia ter sido, pode nos mostrar caminhos de ação, no presente, que podem ter forte impacto no futuro, na construção de um mundo melhor.

Por último, o futuro, um tempo que está em aberto e que depende daquilo que for feito no presente. Vale citar outra vez Giroux: "Os seres humanos não apenas fazem história, eles também fazem as limitações, e é desnecessário dizer, eles também as desfazem" (GIROUX, 1983, p. 59). Ou seja, aquilo que está é fruto da ação humana e se foi feito pelo ser humano, pode ser por ele desfeito. Como diz Moacir Gadotti: "O futuro é possibilidade, não é determinação" (EaD FREIRIANA, 2020e).

- O uso da dúvida

Segundo Moacir Gadotti, a pergunta "por que" era essencial para Paulo Freire. Ela vinha acompanhada de outras: "para quê" e "a quem interessa a resposta".

Em um mundo em que a informação é consumida rapidamente, sem que haja tempo para uma maior reflexão, estas questões são essenciais. Podemos acrescentar, ainda, outra pergunta complementar: "por que estão apresentando, dizendo, discutindo esta situação, este problema neste momento"? É preciso estar-se consciente de que não há neutralidade na forma como os fatos são apresentados e que sua exposição sempre tem por trás "interesses carregados de valores" (GIROUX, 1983, p. 33). Com relação a este aspecto, vale citar Bauman:

> Se estivermos equipados com a arma da dúvida, poderemos lidar com a sedução que acompanha os benefícios manifestos da modernidade; confrontados com cada solução inovadora, podemos perguntar quem conduz este processo. Quanto a mim, sou usuário do sistema no qual me movo, ou estarei sendo usado? Que liberdade real há na professada escolha que eu pareço ter acabado de fazer? (BAUMAN; MAURO, 2015, p. 144).

- Cuidado com as simplificações

Vivemos em uma realidade complexa, onde os fatos, as situações, guardam um grande número de relações com outros fatos e situações. Vivemos também uma época marcada pela necessidade de se fazer tudo com

rapidez, exigência que vem rotulada como condição de eficácia pessoal.

Não é, portanto, de se estranhar que, diante de uma questão mais difícil, complexa, que exige um tempo maior para reflexão, nos venha a tentação de decidir rapidamente, optando por um dos extremos e ignorando o fato de que entre estes extremos existem muitas opções de interpretação que poderiam ser mais adequadas. Como diz o educador espanhol Jorge Larrosa Bondia[7]: "A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre os acontecimentos".

O cuidado em explorarmos outras alternativas, além daquelas representadas pelos extremos de uma interpretação, cresce em importância se lembrarmos dos conflitos causados pela paixão excessiva com que, em nossos dias, se defende uma posição.

PENSAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Existem outros pontos que poderíamos elencar com relação ao pensamento crítico - tais como a crença de que a tecnologia pode ou poderá resolver todos os nossos problemas - mas que não cabem nos limites deste artigo. Mas, há um ponto adicional que desejamos destacar: a utilização dos meios de educação não formal.

Além das escolas, existe um espaço que pode e deve ser utilizado para o ensino do pensamento crítico: as organizações e movimentos da sociedade civil.

Em seu livro "Educação Não Formal e Cultura Política", a socióloga Maria da Glória Gohn, destaca o grande potencial que as associações da Sociedade Civil podem desempenhar no campo da educação.

Nossa experiência pessoal com a atuação de mais de vinte anos junto a estas organizações atesta a relevância desta atuação. Seja pela capilaridade que esta rede de associações apresenta, seja pelo número delas que se dedica a trabalhos ligados à educação, seja, ainda, pelo conteúdo deste trabalho, estas organizações podem desempenhar um papel relevante na educação não só para o pensamento crítico, mas para a cidadania em geral. Para tanto, é importante que atuem de forma articulada com as instituições formais de educação, sejam de natureza pública ou privada.

7 BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar. Rio de Janeiro: ANPED 2002, p. 23.

Como diz a proposta da Educação para o Século XXI apresentada pela UNESCO, no Relatório Delors: educar não pode se limitar aos muros da escola.

O VALOR DA UTOPIA

Como diz Moacir Gadotti na videoaula 17: "sem utopia não há educação; utopia é uma forma de ação" (EaD FREIRIANA, 2020d).

Esta afirmação é carregada de verdade. Em primeiro lugar pelo ideal que ela apresenta: sem um grande objetivo, sem algo que confira sentido às grandes e pequenas ações, não há educação. Acima de tudo, deve haver a convicção de que um outro mundo é possível e que mulheres e homens, comprometidos com um sentido de missão pessoal e coletiva, podem construir um futuro melhor.

Mas, também é verdade que a utopia é uma forma de ação. Como ensina Eduardo Galeano, utopias não foram feitas para serem alcançadas, mas para nos manterem caminhando. Mas, outro poeta, Antonio Machado, lembra que "o caminho se faz caminhando", ou seja, quando temos à nossa frente um grande ideal, à medida que caminhamos em direção a ele, vamos transformando, com nossas ações, a realidade que nos circunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos mostrar que para fazer face à tendência do neoliberalismo de impor um pensamento único, faz-se necessário restituir ao indivíduo concreto a condição de sujeito e que um dos principais meios para tanto é a adoção do pensamento crítico. Este pensamento pode ser objeto da educação, tanto em sua dimensão formal, como por aquela não formal. Fortalecer esta educação é uma tarefa inadiável se quisermos construir uma sociedade mais justa, solidária e com menos desigualdades.

REFERÊNCIA

BAUMAN, Z.; MAURO, E. **Babel** – Entre a certeza e a esperança, tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**, tradução de João Wanderley Geraldi, texto publicado na Revista Brasileira de Educação, nº 19, Jan/Fev/Mar. Rio de Janeiro: ANPED 2002.
DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal, tradução de Mariana Echalar. S. Paulo: Boitempo, 2016.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 2 – Videoaula 12 – **A pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 3 – Videoaula 14 – **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 3 – Videoaula 16 – **A Educação liberal e a Pedagogia do Oprimido.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 3 – Videoaula 17 – **A cidade educadora e a educação permanente.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 3 – Videoaula 18 – Uma educação voltada para o futuro, mas, qual futuro? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos, hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 21 – **Papel do educador, educadora, como Mestres do Amanhã.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021g.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 22 – **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021h.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.**

Módulo 4 – Videoaula 23 – **Educar para a cidadania global e planetária.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021i.
GIROUX, H. **Teoria Crítica e resistência em educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.
GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
SANTOS JUNIOR, A. **A questão do sujeito, hoje**: uma abordagem ao conceito de Cuidado de Si em Michel Foucault. Curitiba: Grande Loja da Jurisdição de Língua Portuguesa, 2018.
TOURAINE, A. **Pensar Outramente** – o discurso interpretativo dominante, tradução de Francisco Morás. Petrópolis, Editora Vozes, 2009.

Alfredo dos Santos Junior. Graduação em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. Especialização em Gestão de Recursos Humanos, pela Fundação Instituto de Administração. Mestrado em Filosofia pela Faculdade de São Bento. Diretor Executivo Instituto GESC. Contato: alyar01@uol.com.br.

SIQUEIRA, Ana Cristina dos Santos

O MESTRE E A FELICIDADE:
o professor do futuro é pensado no presente

RESUMO

Este artigo vem estabelecer um diálogo entre as reflexões despertadas pelo curso Mestre do Amanhã: fazedores do futuro da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire e o que é necessário para construir o professor do futuro. Como o assunto do curso trata da profissão docente e o processo de pensar a educação do futuro, a realização do curso foi uma fonte muito nutritiva de reflexão da práxis e da política, enquanto elementos que permeiam a teoria e a prática no conceito de Educação. Numa abordagem metodológica qualitativa, buscou-se na literatura e no material disponibilizado no curso uma descrição reflexiva de professor, para a invenção de uma nova educação, numa abordagem de relacionamento humano que considera o bem-estar. E, como resultado foi obtido um breve perfil descritivo de um sujeito professor construído com o auxílio das teorias de Freire, Nóvoa, Morin e o material do curso, num movimento, para entender como reformular o relacionamento professor/aluno, ensino/aprendizagem; como reinventar a presença e o interesse dos alunos, num entendimento que a educação é um direito humano.

Palavras-chave: Descrição de professor. Educação do futuro. Educação e bem-estar

THE MASTER AND HAPPINESS: THE TEACHER OF THE FUTURE IS THOUGHT OF IN THE PRESENTE

ABSTRACT

This article establishes a dialogue between the reflections aroused by the Mestre do Amanhã course: doers of the future and what is necessary to build the teacher of the future. As the subject of the course deals with the teaching profession and the process of thinking about the education of the future, the realization of the course was a very nutritious source of reflection on praxis and politics, as elements that permeate theory and practice in the concept of Education. In a qualitative methodological approach, a reflective description of the teacher was sought in the literature and in the material provided in the course, for the invention of a new education, in a human relationship approach that considers well-being. And, as a result, a brief descriptive profile of a teacher subject was obtained, constructed with the aid of the theories of Freire, Nóvoa, Morin and the course material, in a movement, to understand how to reformulate the teacher / student relationship, teaching / learning; how to reinvent the presence and interest of students, in an understanding that education is a human right.

Keywords: Teacher description. Education of the future. Education and well-being

INTRODUÇÃO

Esse artigo é uma produção da reflexão após a apreciação de todo o material oferecido no **curso Mestres do Amanhã: fazedores do futuro, da EaD Freiriana do instituto Paulo Freire.**

Como o assunto do curso trata da profissão docente – que é a profissão de carreira da pesquisadora – e o processo de pensar a educação do futuro, realizar esse curso foi uma fonte muito nutritiva de reflexão da práxis e da política, enquanto elementos que permeiam a teoria e a prática no conceito de Educação.

Assim sendo, vem à reflexão que a profissão docente é um tipo de profissão que quem a escolhe vai para as suas primeiras experiências já com uma ideia do que é ser professor.

Essa referência vem da sua vivência como aluno. A cada professor com quem conviveu, tomou uma característica, um jeito e até uma ideia completa do que quer reproduzir como professor.

Mesmo para quem se decide de última hora, ou que vai parar no ensino por uma condução não muito bem planejada, ao se deparar com o desafio de se posicionar diante de uma sala de aula emerge todas as suas impressões e marcas, que os seus vários professores deixaram nas suas passagens durante a escolaridade, da infância à juventude.

Ao mesmo tempo em que essa profissão aparenta ser atraente, pela clareza que logo provoca quando se pensa no como agir, torna-se um perigo mediante um profissional que não produz reflexão sobre a práxis e não investiga meios para promover a autonomia, a liberdade e o prazer nos seus alunos em fazer parte do movimento do aprender, do conhecer e ter contato com a produção do conhecimento humano, presente no currículo escolar.

Gadotti nos mostra os resultados de uma pesquisa da UNESCO sobre a profissão docente, onde

> [...] apenas 2% dos professores afirma que escolheu essa profissão na falta de outra opção e 53% dizem que escolheram ser professor porque amam a profissão, 78% tem orgulho de ser professor e 81% dizem que sua profissão é muito importante para a sociedade" (GADOTTI, 2019, p. 23).

A pesquisa foi divulgada em 2004, em publicação, e muito próximo dos 20 anos após essa publicação a sociedade mundial, globalizada, enfrenta a crise provocada pela pandemia da COVID-19 que nos remete a um estado de guerra.

A nação brasileira não vivenciou um período de guerra que destruiu cidades inteiras e o seu patrimônio histórico, como ocorreu em países da Europa e Ásia. Entretanto, foi possível perceber o quanto esta nação é frágil no seu sistema econômico e no seu sistema de saúde, que nesta situação de pandemia foram as primeiras frentes a sofrer as consequências da sua fragilidade.

É considerado frágil um sistema político desinteressado no combate ao preconceito e nas causas de aumento da extrema pobreza, que numa situação de pandemia não tem recursos previstos para a diminuição do impacto social e nem suporte para evitar que o sistema de saúde pública entre em colapso, como tivemos o desprazer de assistir esse cenário neste país.

E, como bem escreveu Boaventura de Sousa Santos

> ... a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia. (SANTOS, 2020, p. 25)

Esse autor português expôs as suas reflexões sobre as consequências da pandemia numa escala mundial, contudo a sua clareza faz possível refletir quais são os brasileiros, entre os pobres, trabalhadores de baixa renda, os marginalizados e o serviço público de base, estão no patamar do desinteresse da economia.

No entanto, a decisão de fechar as escolas, por se considerar ser um lugar com alto potencial de contaminação, remeteu a uma valorização do professor que há muito tempo não se via por aqui. É como se saísse o véu da indiferença social para um olhar de entendimento que o convívio com o professor implica mais do que o conhecimento escolar e que a escola é um lugar onde acontece a vida, onde se possui o acesso, mesmo que minimamente, pois viu-se que para muitos não há acesso nenhum, se não for por meio da escola.

O entendimento para esse termo *acesso*, precisa ser ampliado para ser possível perceber que na escola se tem acesso ao saber na dimensão do currículo, na dimensão do afeto, na dimensão da reunião das diferenças, na dimensão da organização pessoal, na dimensão dos recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), entre outras.

Com as dimensões de acessos, que se pode ter na escola e na convivência com o professor, emerge uma magia, que está no ambiente escolar, mas que precisa ganhar forças para ir além da escola e alcançar os permeios da vida adulta, que é *A boniteza de ser gente*, que o Gadotti (2019, p. 23) diz ter aprendido com Paulo Freire, quando o conheceu na década de 70.

> Entendo a escola como lugar de expressar os nossos desejos, sentimentos, esperanças. Ela é um espaço muito propício para a expressão e realização dos nossos sonhos. Também por isso, não dá para nos orientarmos por uma visão pessimista de educação escolar, que tende a considerá-la como simplesmente ultrapassada, fora do nosso tempo, em que as coisas se repetem como há duzentos ou mais anos. Mas se, eventualmente,

> reconhecemos na unidade educacional em que estamos, algumas características que poderiam contribuir para confirmar essa tese, razão maior para que nos organizemos a fim de, concretamente superá-la. (PADILHA, 2012, p. 148).

Na citação acima, Padilha nos traz o seu entendimento sobre o espaço *escola*, publicado a aproximadamente oito anos antes do evento da pandemia. Possivelmente, sua ideia passará a ser mais bem compreendida, para quem vivenciou o esvaziamento da escola por ter sido considerado um lugar nocivo à saúde pública, no mês de março no ano de 2020. Já se avançou para mais de um ano de pandemia, portanto há muita reflexão a ser externada em diferentes línguas e diferentes culturas sobre o ensino, a escola, o professor, o aluno. Entre outros temas contidos na sacola da Educação.

Então, esse momento do enfrentamento contra um vírus invisível aos olhos mas aterrorizador a saúde pública, que unifica a humanidade que vive neste planeta e iguala todos os sujeitos cidadãos em um mesmo propósito, num mesmo sentimento, independente das distâncias territoriais ou do status social, torna-se um momento de ressignificação da profissão docente colocando o *Mestres do Amanhã: fazedores do futuro* – título do curso que despertou o desenvolvimento deste artigo – como a luz no final do túnel, quando retoma os ideais de Paulo Freire de uma educação libertadora, emancipadora e política.

Uma experiência verídica, numa escola pública da periferia da cidade de São Paulo, cujo nome da escola será suprimido, houve o relato da seguinte situação, na qual um aluno, daqueles que são encarados pelos professores como um desafio diário, muito ativo, com certa agressividade e com um posicionamento de negação ao processo de aprendizagem, se mostrou apreensivo quando soube que a escola seria fechada numa medida de contenção da rápida contaminação do vírus, que ocorria em são Paulo. Todos nós ficamos apreensivos!

Ocorre que passado o primeiro impacto do fechamento das escolas, aos poucos os professores e a coordenação pedagógica foram retomando o contato com os responsáveis dos alunos e estabelecendo uma rotina de participação e interação dos alunos com os professores e com os assuntos escolares. Então, como ocorreu em muitas unidades escolares, os professores fizeram grupos de WhatsApp, para facilitar e dinamizar o relacionamento entre família, escola e aluno. E a professora, do caso em questão, ia se comunicando e sanando as dúvidas dos alunos, propondo as atividades e interagindo por áudio ou vídeo e a escrita nas mensagens.

E esse aluno, o desafio dessa professora, se fazia presente nas interações, realizava as atividades (coisa que durante as aulas era uma dificuldade fazê-lo realizar) e, com a ajuda da responsável desse aluno, a professora até recebia fotos dele realizando as atividades no seu caderno. Nas aulas era um menino que costumava dizer para a professora *não encher o saco!*; mas diante da situação imposta pela pandemia, o menino encaminhava áudios extremamente carinhosos e respeitosos para a professora. Em um deles, ele pergunta como vai a professora, pergunta se ela sabe dizer quando todos voltarão à escola e termina confessando estar com muitas saudades da professora. Foi, indescritivelmente, emocionante ouvir o seu áudio.

Esse é só um relato de exemplo, entre muitos que existem, da retomada do prestígio do professor. Seja pela afetividade, que antes não era percebida e agora passou a ser evidenciada, ou pelo próprio profissionalismo, que a situação deixou claro que nada substitui a atuação do professor, no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. O professor de escola pública da Educação Básica pode não despertar o interesse político/econômico, mas, sem dúvida, desperta o interesse afetivo/humano na comunidade escolar.

Então, quando Gadotti (2019) diz "Fazemos política quando nos perguntamos sobre o país que queremos e sobre a educação que precisamos para construir o país que queremos" (p. 39), faz refletir que o momento destas perguntas é agora, para projetar o futuro de uma educação que ensine sobre a liberdade e que seja emancipadora.

E, desta forma, que oriente a qualidade na educação num entendimento de um termo que tem um significado que abrange esse e outros aspectos da vida, a saber:

> Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.
> A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo [...] A escola não pode ser uma ilha da fantasia. Ela precisa trazer para dentro dela as contradições que seus protagonistas, alunos, professores, funcionários, gestores etc. têm fora dela. A vida do território onde se localiza a escola não pode ficar fora dos muros da escola. (GADOTTI, 2019, p. 74).

Após ter finalizado o curso "Mestres do Amanhã: fazedores do futuro" a grande reflexão que permeia a absorção do conteúdo do curso e as relações estabelecidas com outras referências, ancestrais ou construídas por saberes, é que para fazer o futuro é preciso uma consciência histórica que reverte em um ato político na busca do bem-estar, pautado no sujeito.

Diante do exposto, pretende-se compreender numa abordagem qualitativa, por meio de revisão da literatura e do material do curso realizado no Instituto Paulo Freire, qual a descrição que nos levará ao professor do futuro, considerando a profissionalização e o que se faz necessário construir para receber o prestígio profissional, que foi retomado com o advento da pandemia, de forma a ressignificar sua práxis, assim como a sua imagem, e enaltecer a importância do seu papel na sociedade.

Assim sendo, para iniciar a construção do professor do futuro foi buscado na teoria de Freire o conceito de *práxis.* Muito já foi explorado sobre essa ideia, e certamente ainda há muito a explorar, mas vamos tentar simplificar o seu entendimento, para facilitar a sua visualização diante de outros conceitos e autores.

A práxis de Paulo Freire nos leva a compreender que o professor é um sujeito histórico, que constrói e transforma a sua própria história e, por tanto, é um sujeito ativo e envolvido na sua prática pedagógica que se ergue concomitantemente com sua construção de saberes, por meio do conhecimento acadêmico e popular, cujas reflexões provocadas vão ajudando a se libertar das amarras embrenhadas na construção histórico/cultural/social, na medida em que vai tomando ciência dos processos que implicam em atos e costumes (DE PAULA; DE MELLO, 2018), e assim transforma a si e, consequentemente, ao meio.

Dessa forma, um professor do futuro precisa preparar o seu material de ensino disposto a se envolver com os seus alunos, seja de qual faixa-etária ou modalidade de ensino for. Conhecer os anseios e se relacionar com eles, reconhecendo neles um sujeito histórico transformador e construtor da sua própria história.

Em contatos com as reflexões causadas pela teoria de António Nóvoa, foi passível de compreensão sobre a rotina do professor estabelecer uma dinâmica com flexibilidade para adaptações e reorganizações que se fazem importantes, para melhorar o diálogo com as diferentes turmas, pois somos humanos se relacionando com humanos, portanto estamos em constante movimento de mudanças (CLARO, 2021, p. 33).

Nesse caso, o professor precisa estar atento às adaptações que se fazem necessárias para facilitar ou intensificar o seu envolvimento com os alunos nos processos, que o professor desencadeia, de ensino e aprendizagem.

Se retomarmos as ideias de Edgar Morin, que desenvolveu *Os Sete Saberes Necessários à Educação do futuro* (2001), apesar de a publicação consultada ser do início da primeira década do século XXI, as ideias contidas na obra aparentam não ter sido compreendidas, mesmo que já tenhamos chegado ao início da década de 20. Ou seja, faz 20 anos que este autor vem nos provocando com sua teoria sobre o sujeito psicossocial que somos, sobre o ser planetário e a necessária educação planetária, sobre enfrentar as incertezas, sobre ecologia.

Por ser um autor e uma obra coerente com a investigação proposta, Morin faz refletir sobre a necessidade de um professor que esteja atendo as adaptações necessárias no seu planejamento, que se envolva com os seus alunos no processo de construção de saberes e que esteja disposto a ir além das abordagens que despertam o processo cognitivo. Como seres inacabados que somos, precisamos experienciar processos de ensino/aprendizagem que nos desperte as subjetividades, que nos propicie experimentar processos afetivos e emocionais, que ensine o reconhecimento de sujeito em si e no outro; que nos apresente o planeta Terra como o lar da humanidade e que desenvolva o sentimento de pertença na escola, na cidade, no país e no planeta; que traga a reflexão sobre uma boa convivência com os nossos recursos naturais e culturais; que nos capacite a enxergar no outro a experiência com os sentimentos que já vivenciamos, assim como enxergar no outro a parceria necessária para transpor os obstáculos. A partir do hoje, vamos vislumbrar a utopia, pois amanhã poderá ser a nossa realidade, carregada de desafios que nem alcançou a nossa imaginação hoje.

Se buscarmos na memória, no início do século XX ter meninos e meninas compartilhando a mesma sala de aula era uma utopia; passada a metade deste mesmo século, ter alunos negros nos cursos superiores para profissionais liberais era uma utopia; no início do século XXI ter alunos assistindo as aulas on-line na escola pública era uma utopia.

Com o pensamento na ideia de utopia, o material do 4º módulo do curso com o título *Utopia que nos move* também servirá como reflexão para a descrição do professor do futuro.

Desta forma, conforme Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), o professor do futuro precisa se preparar para reinventar a educação, se organizar e organiza a sua prática para construir uma reinvenção e uma

emancipação social, pois as questões que abrangem os movimentos populares não estão distantes desta reflexão da reinvenção da educação. Essa transformação se dá numa reconstrução da sociedade que tenha como foco o bem-estar humano e a sua relação com o outro e com o planeta.

No mesmo módulo, o qual representa a última etapa do curso, em *Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã*, traz a reflexão sobre a configuração de docência que vivemos hoje, que se organiza numa perspectiva de reprodução do que consta nos materiais didáticos do sistema educacional. E a reflexão que olhar para trás nos ajuda a enxergar o futuro, pois nos dá a referência necessária para se projetar o que é o futuro e como construí-lo; para que construir o futuro e para quem?

A videoaula nos traz o relato de uma reflexão vivenciada, em Genebra, na aula de epistemologia genética de Piaget, sobre a tentativa de responder à pergunta: por *que as crianças aprendem?*

> Na tentativa de responder a esta pergunta, houve uma divisão dos participantes em três grupos: 1) chamados de Freud/Lacanianos, que respondeu que só se aprende quando tem prazer; 2) os chamados Deleuzianos, que respondeu ser o desejo que leva à aprendizagem; 3) os chamados Marxistas, que respondeu que se aprende quando existe a necessidade. As três abordagens nas respostas foram aceitas, porém não se chegou a uma conclusão. (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Assim, por fim, é possível compreender que o professor do futuro precisa estar atendo as adaptações, se envolver nos processos de construção dos saberes, estar disposto a promover ensino/aprendizagem para além do cognitivo, reinventar a educação (e os seus processos) e produzir vida feliz, com o prazer envolvido na aprendizagem, de forma que o professor também esteja envolvido na alegria, no prazer, na felicidade no seu convívio na escola, com a comunidade, na elaboração da emancipação, na edificação do coletivo.

RESULTADOS

Foi agrupado, aqui neste estudo, as obras e autores que convergem as suas ideias aos ideais do curso *Mestres do Amanhã: fazedores do futuro*. Numa breve explanação reuniu-se uma composição que se complementa, numa sobreposição que ao ser explorada revela nos entre meios uma

complexa malha de sobreposições, que neste momento lembra uma composição do artista plástico Jackson Pollock (1912 – 1956).

Estamos neste movimento, para entender como reformular o relacionamento professor/aluno, ensino/aprendizagem; como reinventar a presença e o interesse dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, num entendimento que a educação é um direito humano.

As questões da educação, nas diferentes modalidades, se esbarram com movimentos políticos de desqualificação e descaracterização. Contudo, é passível de entendimento que a educação é uma entidade incapaz de inexistir, mas com potencial para existir sem causar impacto na sociedade, o que pode ser tão perigoso quanto a não existência.

Então, quando Paulo Freire expressa que a educação é um ato político, pode querer dizer que é por meio da educação que transformamos as pessoas que construirão o futuro e as atitudes políticas que garantirão o bem-estar, a qualidade de vida, a liberdade e a capacidade de cada um construir a sua própria história e todos juntos construir uma nação mais justa.

REFERÊNCIAS

CLARO, Evelin. **Profissão: professor–diálogo com António Nóvoa**. *Diálogos com António Nóvoa*, 2021, 31.

DE PAULA, Lucimara Cristina; DE MELLO, Roseli Rodrigues. **A práxis histórica de Paulo Freire como fundamentação para as pesquisas sobre formação de educadores**. *Reflexão e Ação*, 2018, 26.1: 06-23.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 23 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

GADOTTI, Moacir. **A Escola dos Meus Sonhos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural.** 1ª ed., São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Alamedina, 2020.

Ana Cristina dos Santos Siqueira, professora na rede pública estadual de São Paulo, doutoranda no Programa de Doutoramento em Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias em Lisboa. Contato: acryssantos@gmail.com.

MARIA FLORENTINO, Ana

ECOPEDAGOGIA PARA A CIDADANIA GLOBAL E PLANETÁRIA:
Uma Ação para Educação e Saúde

RESUMO

A busca pelo **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** foi conhecer a filosofia da Educação e, para construir um percurso metodológico a partir da inquietação que emerge para a reconstrução de uma sociedade após a pandemia, em que os cidadãos possam ser facilitadores para este processo de mudança e ser fazedores do futuro, assumindo a missão de preparação e construção de uma nova civilização que não se reproduza e, sim que seja reinventada numa escola da compreensão e do companheirismo. O objetivo foi de propor uma integração das áreas da Educação e da Saúde, a luz da Educação Popular em Saúde, em que a necessidade deste diálogo para reinvenção de uma sociedade que participe na construção de políticas públicas, onde a cidadania passará a ser global e planetária numa ação intersetorial, interdisciplinar, intertranscultural e socioambiental. A estratégia foi de interconectar três agendas: Determinantes Sociais da Saúde (DSS); Promoção da Saúde (PS) e, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), estas em suas estratégias envolvem a participação social para endereçar as iniquidades e promover a equidade. Considerações finais: Este artigo não teve a pretensão de solucionar os problemas da educação e da saúde, mas reforça a emergência de uma pedagogia contra hegemônica a partir da

educação e da cultura popular, da pedagogia social e da ecopedagogia que fortaleça uma Educação para a cidadania. Que os equipamentos da Educação e da Saúde sejam espaços de alegria e contentamento cultural, criativa e inventiva, provocadora e libertadora.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Educação. Saúde.

ECOPEDAGOGY FOR GLOBAL AND PLANETARY CITIZENSHIP: AN ACTION FOR EDUCATION AND HEALTH

ABSTRACT

The seeking for the course "Masters of tomorrow: makers of the future", from EaD Freirinha of Paulo Freire Institute intended firstly to discover the Philosophy of Education and secondly to construct a methodological path from a restlessness which claims for a society reconstruction after the pandemic in which citizens are able to be facilitators of a change process and future makers. By doing so, they will be able to take over the mission of preparing and building a new civilization which does not merely reproduces itself, but a new one that could be created from comprehension and fellowship. The objective was to propose an integration of Education and Health based on the Popular Health Education in which there is a search for a dialog to reinvent a more participative society in the designing of public policies of a global citizenship which will become global and planetary in intersectorial, interdisciplinary and cross-cultural manners. The strategy was to interconnect three agendas: Social Determinants of Health (SDOH), Health Promotion (HP) and Sustainable Development Goals (SDG). These agendas are based on the strategy of involving social participation to address inequality and to promote equality. All this considered, this article did not intend to solve educational and health issues, moreover it reinforces the emergency of a non hegemonic social Pedagogy and an Ecopedagogy to strengthen the citizenship education and hopes that the educational and health organization/structure become spaces of joy and cultural contentment, creativity and invention, provocation and liberty.

Keywords: Ecopedagogy, Education, Health.

INTRODUÇÃO

A construção do artigo começou a se delinear a partir da Pedagogia da Existência, tema abordado no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (EAD FREIRIANA, 2020). quando esta deu sentido ao conceito ampliado de Saúde (VIII CNS,1986): "em seu sentido mais abrangente, a **saúde** é resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de **saúde**." Como pode **existir**, se os direitos essenciais para a vida são negados?

Neste sentido, este artigo tem o objetivo de propor uma ação intersetorial das áreas da Educação e da Saúde, a fim de contribuir para a cidadania global e planetária para uma ação intersetorial, interdisciplinar, intertranscultural e socioambiental. Para alcançar este objetivo propõe-se interconectar três agendas: Determinantes Sociais da Saúde (DSS); Promoção da Saúde (PS); Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esta ação favorece o fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS), não como uma conquista apenas do campo da saúde, mas do conjunto da sociedade e reafirma os princípios doutrinátios: Universalidade, Equidade e Integralidade.

Ser fazedor do futuro é preparar e construir uma nova civilização, principalmente num mundo pós pandemia em que gerou o aumento da desigualdade social e, esta reinvenção deste mundo não deve reproduzir uma escola que segrega e, sim, deve-se reinventar uma escola da compreensão e do companheirismo.

A perspectiva neoliberal, ao enfatizar o indivíduo, compromete a perspectiva coletiva, social e crítica, agrava a desigualdade social e segrega no dualismo educacional (EAD FREIRIANA, 2021a), o que nos últimos anos acirrou a homofobia, o racismo, a intolerância de todos os tipos, a fome e a pobreza. As possibilidades de resistência, de Henry Giroux (1986), com ideias neomarxista, ao examinar o pensamento crítico afirma que não há espaço para o conflito e a contradição e, neste sentido o papel dos professores radicais é de dar voz na participação do currículo aos pais e alunos.

É a democratização da escola a partir de uma rede de escolas cidadãs, a Escola deve estar aberta para a comunidade e, buscar outros equipamentos existentes naquele território. Segundo Santos, (1988:28), território é entendido, como um espaço geográfico em que está indissociável de um conjunto "de sistemas de objetos (fixos) e de ações (fluxos) que se

apresentam como testemunhas de uma história escrita pelos processos do passado e do presente".

Gadotti faz uma leitura na história da educação brasileira da Educação Liberal e a Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2003), e,apresenta os movimentos que questionavam a influência da educação liberal no Brasil, fundamentando que as ideias de emancipação já estavam presentes, destaque para o posicionamento de Anísio Teixeira, com o tema "Transigência ou Compromisso do Dualismo" que reforça que "As escolas não foram afinal criadas para renovar as sociedades, mas para perpetuá-las e, por isso mesmo, a sua relação com as estruturas sociais de classe havia de ser a mais estrita. Nenhum sistema de escolas foi jamais criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante, para perpetuar" (EAD FREIRIANA, 2021b).

Há uma crise da ESCOLA, identificada pela perda da certeza na qual a escola se apoiava em relação à função reprodutora da sociedade, hoje, temos menos respostas e mais perguntas. Jesus Palácios (1989), em "La cuestión escolar: críticas y alternativas", em que apresenta no capítulo "Valorização e integração: perspectiva", três questões que didaticamente apresenta em três grupos:

1) Na disfuncionalidade da escola tradicional as respostas são: a promoção de estudos puramente mecanicista; autoritárias; negação das relações interpessoais; desconhecimento da realidade; incapacidade de poder preparar o indivíduo para poder viver e atuar no mundo; incapacidade de equacionar a relação educação e política.

2) Reúne várias tendências educativas autoritárias;

3) Superação integradora das ilusões como um processo dialético. Nesse grupo, pode-se dizer que se encontra a Escola viva: transformadora, crítica e socialista.

A resposta dos organismos internacionais vem como "aprender a ser", mas Jacques Delors (2003) em "Educação um Tesouro a Descobrir", apresenta a educação do futuro fincada em quatro pilares.:

1. Aprender a conhecer
2. Aprender a fazer
3. Aprender a conviver
4. Aprender a ser

Para o Professor Gadotti (1995), o aprender traz as ideias da Escola Nova e, que Paulo Freire acrescentaria mais um pilar que seria os fins da educação e, é a grande questão dos mestres do amanhã, saber qual é o futuro, para isso devemos perceber que os meios servem para determinados fins, então devemos buscar respostas para: Qual o futuro queremos ir? Para que educamos? Contra quem? E a favor de quem? (EAD FREIRIANA, 2021b).

Precisa ter um projeto de cidade educadora, com formação de um cidadão crítico e dentro da sociedade. O que para Pierre Furter (1977) "sem utopia, sem projeto, não há esperança". Uma fala do Professor Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021c), tem muito impacto, quando reflete o momento atual: "a neutralidade é uma opção escondida". Muito interessante, uma vez que no curso de uma pandemia evidenciou-se o dualismo educacional. Há um descompasso entre as tecnologias sociais que produz um desencontro entre professor-aluno-pais.

Ivan Illich (1990) propõe três objetivos de um bom Sistema Educacional, que se configuram no momento atual como dilemas e desafios dados pela nossa desigualdade social e o nosso dualismo educacional, são eles: **1**. dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis em qualquer tempo de sua vida; **2**. capacitar todos que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo; **3**. dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto que tenha possibilidade que seu desafio seja conhecido. Essa fala de dar a todos se configura num otimismo pedagógico.

O Professor Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021d), cita Rousseau, quando aborda que a desigualdade é a fonte de todos os vícios e que gera servidão. Segue, com a educação emancipadora por Ivo Tonet, que traz uma educação cidadã, a qual leva a emancipação humana e fazem os sujeitos interagir e pró ativos. O grande desafio político-pedagógico é ultrapassar esta onda conservadora e recriar a esperança, ousadia, encontro, diálogo para a libertação, em que seja uma educação biófila - para a VIDA!

O Professor Gadotti entende que **emancipar** seria desbarbarizar citando, Theodor Adorno (1947) e, o que para Paulo Freire seria e é **esperançar**. Assim, ele apresenta (Quadro 1) cinco teses para uma educação emancipadora (EAD FREIRIANA, 2021e).

Quadro 1: Cinco teses para uma educação emancipadora

1. Não basta incluir. É preciso emancipar contrapondo ao neoliberalismo;
2. O Estado não pode perder a hegemonia sobre o projeto educacional, frente a mercantilização da educação. A relação professor - aluno é tensa por ser intermediada pelos valores de mercado;
3. Pedagogia Emancipadora é a Pedagogia da práxis => ação e reflexão;
4. Pedagogia da Terra => a Terra como um organismo vivo; os princípios sociocultural e socioambiental;
5. Educar para outros mundos possíveis.

ECOPEDAGOGIA PARA A CIDADANIA GLOBAL E PLANETÁRIA: UMA AÇÃO PARA EDUCAÇÃO E SAÚDE

O Prof. Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021f) traz algumas reflexões e culmina com a Ecopedagogia e Cidadania planetária onde haja justiça social, ética global e solidariedade. Tem como princípio a intertransculturalidade, inter no sentido da diferença entre as culturas e trans o que transcende estas diferenças.

Na perspectiva da educação para a cidadania planetária foi defendida numa Pedagogia da Terra em que

> finalidade a construção de uma cultura da sustentabilidade, isto é, uma biocultura, uma cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza. A cultura da sustentabilidade deve nos levar a saber selecionar o que é realmente sustentável em nossas vidas, em contato com a vida dos outros. Só assim seremos cúmplices nos processos de promoção da vida e caminharemos com sentido. Caminhar com sentido significa dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem sentido de muitas outras práticas que aberta ou solapadamente tratam de impor-se e sobrepor-se a nossas vidas cotidianamente. (GADOTTI, 2010, p. 77-78)

Quanto a responsabilidade dos cidadãos com o presente e o futuro, a Agenda 2030 (*United Nations*, 2021), com os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, estabelece uma nova perspectiva para a promoção da saúde. A 9ª Conferência Global de Promoção da Saúde realizada em 2016, em Xangai, com o tema a "Promoção da Saúde no Desenvolvimento Sustentável"

demanda uma resposta vigorosa de articulação de quatro pilares: "cidades saudáveis", "bom governo", "alfabetização em saúde" e "mobilização social". Esta importante agenda internacional requer articulação em âmbito nacional, estadual e local, e motiva a reativação do Comitê Gestor da PNPS, fortalecendo a intrasetorialidade e buscando alianças fora do setor saúde. Assim, soma-se o esforço para alicerçar a Ecopedagogia, qye tem como finalidade:

> [...] reeducar o olhar das pessoas, isto é, desenvolver a atitude de observar e evitar a presença de agressões ao meio ambiente e aos viventes e o desperdício, a poluição sonora, visual, a poluição da água e do ar etc. para intervir no mundo no sentido de reeducar o habitante do planeta e reverter a cultura do descartável. (GADOTTI, 2010, p. 77)

Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU), tem como metas a serem alcançadas até 2030 nos países que assinaram este compromisso. Assim, durante a Conferência Mundial, os países presentes e signatários, se comprometeram com a Declaração de Xangai sobre Promoção da Saúde, em fazer escolhas políticas audaciosas para saúde, enfatizando as ligações entre saúde, bem-estar e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas e seus Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Esta agenda tem a perspectiva de emancipar e envolver a participação social. A incorporação da política da Promoção da Saúde no contexto internacional é de criar redes colaborativas, diálogo entre o governo e população e avaliação das ações promotoras da saúde.

Portanto, as três agendas interconectadas Determinantes Sociais da Saúde (DSS); Promoção da Saúde e, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, quando direcionadas em suas estratégias podem endereçar as iniquidades e promover a equidade. No contexto Brasileiro é da qualificação e reforço das Políticas Públicas e o debate sobre desigualdades sociais que gera iniquidades de acesso seja na saude, educação moradia, trabalho, lazer e entre outros.

Para melhor ilustrar, o Quadro 2, apresenta estas três agendas que podem e devem ser pauta para um debate nos territórios, a fim de eleger as prioridades quanto as políticas públicas do local adscrito para que haja uma parceria compartilhada de responsabilidade entre a comunidade, estado/município, ONG's e outros parceiros, que se promova a vida (educação biófila) com qualidade e respeito as diferenças.

Quadro 2: Agendas interconectadas Determinantes Sociais da Saúde[1] (DSS); Promoção da Saúde[2] (PS) e, Objetivos do Desenvolvimento Sustentável[3] (ODS) para uma Educação em Saúde Biófila.

DSS	PS	ODS
Reflete as condições sociais, a posição de cada indivíduo na sociedade, as condições de habitação e as condições ambientais do entorno do domicilio, a existência de restrições no acesso à alimentação e a outros bens fundamentais para a vida, as atividades realizadas no trabalho e as condições oferecidas para este trabalho.	**Temas Prioritários:** Alimentação saudável Prática corporal e atividade física Prevenção e controle do tabagismo Redução da morbimortalidade por acidentes de trânsito Prevenção da violência e estímulo a cultura de paz Promoção do desenvolvimento sustentável Saúde da População Negra Valorização da Paternidade Saúde da População Indígena Diversidade Religiosa Saúde Integral LGBT Saúde dos Refugiados Redução da morbimortalidade em decorrência do uso abusivo de álcool e outras drogas.	**1**: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; **2**: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; **3**: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; **4**: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; **5**: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; **6**: Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; **7**: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; **8**: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; **9**: Construir infra estruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; **10**: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; **11**. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; **12**. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; **13**. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; **14**. Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; **15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; **16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis e, o **17.** Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

1 ROUQUAYROL ALMEIDA; GURGEL, Marcelo. Epidemiologia & Saúde. 8 ed. Rio de Janeiro: MEDBOOK, 2017. **ISBN:** 9788583690290

2 Política Nacional de Promoção da Saúde (PNPS). PORTARIA Nº 2.446, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2014.

3 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/06/Roteiro-para-a-Localizacao-dos-ODS.pdf Periódicos

Os desafios são imensos para isto os colegiados: na escola, na saúde, na comunidade tem que estar atuantes e envolvidos para trabalhar os Determinantes Sociais da Saúde, a Promoção da Saúde e os ODS em diferentes cenários,

Avaliação das ações de promoção da saúde e dos ODS articuladas aos DSS proporcionará a construção de um enfoque promotor e preventivo com direcionamento para as ações emancipatórios que levam a autonomia dos sujeitos; distribuição mais equitativa de poder e riqueza (EAD FREIRIANA, 2021c).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo não teve a pretensão de solucionar os problemas da educação e da saúde, mas reforça a emergência de uma pedagogia contra hegemônica a partir da educação e da cultura popular, da pedagogia social e da ecopedagogia que fortaleça uma Educação para a cidadania e que a valorização da Soberania, seja cultural, social e política, possa superar o dualismo educacional que cria abismos e acirra a desigualdade social.

Portanto ser fazedor do futuro é preparar e construir uma nova civilização que não reproduza e, sim que se reinvente numa escola que seja de valorização da pessoa, que esteja impregnada do amar e com o compromisso da realização humana.

Que os equipamentos Escolares e as Unidades de Atenção Primária à Saúde sejam espaços de alegria e contentamento cultural, criativa e inventiva, provocadora e libertadora, desta forma possam reconhecer o princípio da equidade e contribuir para a superação das iniquidades sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Promoção da Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

BUSS, P. M. PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, 2007

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 12 - **A pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 22 - A educação emancipadora frente às políticas neoliberais. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 16 - A educação liberal e a pedagogia do oprimido. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 20 - Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 19 - Uma outra educação é possível.. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24. **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021e.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 23. Educar para a cidadania global e planetária. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021f.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURTER, Pierre. **L'Amérique utopique. Essai sur la contribution de la pensée utopique au développement de la formation des latino-américains**. Ginebra, Université de Genève, 1977.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Ática, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação** /. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Cidadania planetária ; 3)

GIROUX, H. **Teoria Crítica e Resistência em Educação, Petrópolis:** Editora Vozes, 1986. 336 p.

IILICH, Ivan. **Educação e liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990.

ONU. Organização das Nações Unidas. Plataforma Agenda 2030. **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** Disponível em: Acesso em: 7 de maio de 2021.
PALACIOS, Jesús. **La cuestión escolar - Críticas y alternativas**. Barcelona (Espanha): Laia, 1989
SANTOS M, 1988. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec.

Ana Maria Florentino, Ms em Psicologia Social, Nutricionista, Docente da Universidade Estácio de Sá/RJ – nos Cursos de Graduação Medicina e Nutrição e, ativista em movimentos sociais dos direitos à saúde, educação e alimentação. Diretora Técnico científica da Associação de Nutrição do Estado do Rio de Janeiro. Contato: ana.florentino@estacio.br / anamariaflor@uol.com.br.

O SENTIDO SOCIAL E HISTÓRICO DO TRABALHO DOCENTE EM FAVOR DA EMANCIPAÇÃO

RESUMO

Como fruto da participação no **Curso "Mestres do amanhã fazedores do futuro" oferecido pelo Instituto Paulo Freire (IPF), ministrado pelo professor Moacir Gadotti**, esboçamos aqui uma breve reflexão sobre o sentido social e histórico do trabalho educativo em favor da emancipação. Para a construção deste texto, tivemos como problematização norteadora: o trabalho docente pode efetivamente contribuir na formação de pessoas emancipadas, engajadas na construção de uma sociedade e educação mais justa e democrática para todos/as? Assim, estruturamos nossa argumentação em quatro partes que se relacionam: educar para inclusão e emancipação; educar para construção de outra sociedade possível; educar para a transgressão e, por fim, breves considerações finais. Nos fundamentamos para isso, nas videoaulas do curso, nas leituras de alguns/mas autores/as indicados/as pelo professor Moacir Gadotti durante o curso e a partir de autores como: Hooks (2017), Rufino (2019), Youssef (2018), Almeida (2020), Freire (2014), Frigotto (2010), Akotirene (2020), entre outros/as. Apontamos que um dos grandes desafios do trabalho docente do presente e do futuro estar alicerçado em pensar o mundo, pensar sua prática e definir o papel e os objetivos de sua práxis social e pedagógica e conforme isso, tentar agir coerentemente em seu fazer cotidiano. A educação antirracista tem

importante papel na transformação social e na redução das desigualdades raciais e sociais e do dualismo educacional. E esta educação antirracista é trabalho de todos/as os/as docentes indistintamente.

Palavras-chave: Inclusão Étnico-Racial. Emancipação. Trabalho Docente.

THE SOCIAL AND HISTORICAL MEANING OF TEACHING WORK IN FAVOR OF EMANCIPATION

ABSTRACT

As a result of participation in the Course "Masters of Tomorrow Makers of the Future" offered by the Paulo Freire Institute (IPF), taught by Professor Moacir Gadotti, we outline here a brief reflection on the social and historical meaning of educational work in favor of emancipation. For the construction of this text, we had as a guiding question: can the teaching work effectively contribute to the formation of emancipated people, engaged in the construction of a fairer and more democratic society and education for all? Thus, we structured our argument in four parts that are related: educating for inclusion and emancipation; educate for the construction of another possible society; educate for the insurgency and, finally, brief closing remarks. We base our reasoning on this, in the course's video classes, in the readings of some authors indicated by professor Moacir Gadotti during the course and from authors such as: Hooks (2017), Rufino (2019), Youssef (2018), Almeida (2020), Freire (2014), Frigotto (2010), Akotirene (2020), among others. We point out that one of the great challenges of the teaching work of the present and the future is to be based on thinking about the world, thinking about its practice and defining the role and objectives of its social and pedagogical praxis and, accordingly, trying to act coherently in its daily work. Anti-racist education plays an important role in social transformation and in reducing racial and social inequalities and educational dualism. And this anti-racist education is the work of all teachers without distinction.

Keywords: Ethnic-Racial Inclusion. Emancipation. Teaching work.

INTRODUÇÃO

Compreendemos que um dos grandes desafios dos/as docentes do presente e do futuro está alicerçado em pensar o mundo, sua prática e definir o papel e os objetivos de seu trabalho social e pedagógico e conforme isso, tentar agir coerentemente em seu fazer cotidiano. E, como as mudanças não são permanentes, precisamos estar continuamente em luta, ressitências, transgressões. Acreditamos que esse é o primeiro grande desafio.

Nesse sentido, esboçamos aqui uma breve reflexão sobre o sentido social e histórico do trabalho educativo docente em favor da emancipação. Esta reflexão se baseia nos fundamentos teóricos-conceituais estudados durante o Curso de qualificação profissional "Mestres do amanhã fazedores do futuro", oferecido pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire (IPF) no período de outubro de 2020 a maio de 2021, ministrado pelo professor Moacir Gadotti. Para a construção deste texto, temos como problematização norteadora: o trabalho docente pode efetivamente contribuir na formação de pessoas emancipadas, engajadas na construção de uma sociedade e educação mais justa, antirracista e democrática para todos/as?

Para responder à indagação, estamos cientes que esta questão não se esgota neste texto. Primeiro, pelas próprias limitações de estrutura aqui presente. Como também por ser uma questão bastante complexa e que exige diversos olhares, diversas abordagens e possibilidades na discussão e reestruturação para a ação. Nosso objetivo é contribuir com uma breve reflexão sobre a escola como espaço de disputa e o/a papel dos/as docentes, como mestres do hoje e do amanhã enquanto fazedores do futuro, no processo de transformação educacional através da superação do histórico dualismo educacional e das desigualdades raciais e socias. Contribuindo assim na construção de uma sociedade mais justa, antirracista e democrática.

Estruturamos nossa argumentação em quatro sessões que se relacionam. As quatro sessões foram inspiradas e organizadas tendo como eixos estruturantes as teses apresentadas pelo professor Moacir Gadotti na videoaula 24 do curso (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Nos fundamentamos nas videoaulas do curso, na leitura de alguns/mas autores/as indicados/as pelo professor Moacir Gadotti durante o curso e em autores/as que fazem parte de nosso repertório de estudo pessoal e profissional. Assim, na tentativa de apontar algumas respostas a nossa questão principal sobre como o trabalho docente pode efetivamente contribuir na formação

de pessoas emancipadas, engajadas na construção de uma sociedade e educação mais justa, antirracista e democrática para todos/as, em quatro sessões, quais sejam: "educar para inclusão e emancipação"; "educar para a construção de outra sociedade possível"; "educar para a transgressão" e, por fim, breves considerações finais, para efeitos de outras construções que poderão ser feitas, a partir destas.

EDUCAR PARA INCLUSÃO E EMANCIPAÇÃO

A educação por essência deveria estar a serviço da inclusão e consequente emancipação de todas as pessoas. No entanto verificamos que ainda precisamos caminhar muito para o alcance dessa missão. Como nos disse Gadotti principalmente nas videoaulas 13 a 18 do modulo 3 do curso, é preciso a superação das desigualdades raciais e socias e do dualismo educacional. Portanto, estamos em uma encruzilhada. E encruzilhada é possibilidade (RUFINO, 2019). A possibilidade que vislumbramos caminha na direção de compreender a educação de fato como direito que deve ser para todos/as não só em termos de acesso, mas ter assegurado o direito de poder estar, poder ser, poder existir, poder resistir. Bem como, compreender a forte influência da política como definidora de nossas vidas e existências. A política define as políticas públicas e educacionais.

Ser mestre de hoje e de amanhã implica, no exercício de nossa profissão, compreender os processos que envolvem a produção de políticas públicas, os modelos de formulação e análise de políticas públicas que orientam a definição de agendas, tomadas de decisão, elaboração, implementação e avaliação: quem, como, quando e porque foi decidido. Ir construindo uma visão mais ampla das questões estruturais, conjunturais e estruturantes que envolvem a compreensão e análise de políticas públicas e das relações de poder envolvidas no processo.

Desse modo, a escrita desta sessão, tem como objetivo principal, fazer uma breve reflexão a partir do que nos diz Youssef (2018), "analisar a crise da democracia e dos seus sistemas de representação contemporâneos que, cada vez mais sem credibilidade, afastam a sociedade da participação política e intensificam a ideia de que a política ou os políticos não representam a sociedade" (p.35). O que cada vez mais reforça a ideia permeada no senso comum de que política não se discute. De que discutir política não vale a pena. Ao mesmo tempo em que contribui para o apagamento de possíveis potenciais lideranças e/ou

carreiras políticas que poderiam fazer a diferença nos diversos coletivos em prol da nossa democracia.

Educar para inclusão e emancipação implica aos mestres de hoje e do amanhã aprender a conhecer a realidade da cidade, das pessoas, para saber analisar a conjuntura política, eleitoral, social. Ir construindo uma visão mais ampla da conjuntura e das relações de poder. Sendo uma importante liderança no contexto intra e extra escolar.

Considerando o sistema democrático em evidência no nosso país. E, por entender que democracia se legitima pela incorporação de demandas específicas, preservando-se a ideia de igualdade real a todas as pessoas indistintamente. Necessário se faz, um ajuste nas estruturas de poder, de forma que estas estruturas de poder possam de fato ser acolhedoras e responsivas às necessidades de todos e de cada um/a dos/das cidadãos e cidadãs. Daí o critério de pluralidade e representatividade serem fundamentais.

Estamos imersos em uma sociedade capitalista que se caracteriza pela exploração e pelo racismo estrutural e institucional. E estas explorações dinamizam a acumulação de capital, com arranjo político neoliberal. E se sustenta sobre a base de dependência que se fundou, se estrutura e se reestrutura a partir das desigualdades e exclusões raciais, de gênero e socioeconômicas em benefício das transnacionais e do capital financeiro. A sustentação destas desigualdades se dá a partir dos conceitos de ciência e desenvolvimento científico-tecnológico.

Inclusão e emancipação implicam respeito a pluralidade: racial, social, epistemológicas, gênero, sexistas, culturais, etc. A pluralidade é essencial no sentido de compreendermos os territórios como espaços políticos, que envolvem lugares de falas diversos e todas as relações simbólicas estrutural e estruturantes construídas. O currículo escolar com foco na pluralidade requer o desenvolvimento de uma educação antirracista a partir do ensino teórico-prático das relações étnico-raciais, mas a partir da concepção de hibridismo. Hibridismo não se trata de misturar saberes, culturas, epistemologias, etc. Mas aproximar, interligar, dialogar com as diferenças (CANCLINI, 2005). Por isso, é preciso tocar sim na ferida do racismo como construção histórica e social de pessoas racializadas e que produz práticas racistas até hoje: na organização das classes, nas relações de poder, nas hierarquias sociais e institucionais, nas relações de trabalho, no genocídio (físico e simbólico) de negros/as, indígenas, quilombolas, ciganos/as, etc. Assim como no epistemicídio por meio da exclusão de saberes e epistemologias negras e indígenas, ainda tão

presente nos espaços escolares em todos os níveis de ensino.

Educar para inclusão e emancipação implica na valorização dos diversos saberes presentes na sociedade, na importância de pessoas ligadas a movimentos raciais, sociais e suas reinvindicações históricas: direitos e condições de trabalho, reinvindicações de poder estar, ser, existir e resistir em todos os espaços, suas produções, protagonismos, inserções políticas... É imperativo "a importância de pautarmos como sujeitos as questões que são essenciais para o rompimento da narrativa dominante e não sermos tão somente capítulos em compêndios que ainda pensam a questão racial como recorte" (ALMEIDA, 2020, p. 17).

Como mestres de hoje e do amanhã – fazedores do presente e do futuro, precisamos continuar na persistência qualitativa da contribuição coletiva na construção de um projeto de sociedade mais inclusiva, antirracista e justa para todas e todos. A formação para a emancipação de pessoas, formação de lideranças têm muito a contribuir nesse sentido. A prática política e educacional antirracista e democrática precisa, sobretudo, ser paritária. É impensável que, em uma democracia contemporânea, a maioria da população seja mantida afastada de suas práticas efetivas de processos de decisão, dentro e fora das instituições escolares.

EDUCAR PARA CONSTRUÇÃO DE OUTRA SOCIEDADE POSSÍVEL

Compreendendo a educação inclusiva e emancipadora como direito, educar para criação de projetos alternativos de sociedade é imperativo. Projetos de sociedade mais justos, antirracistas e democráticos que inclui e respeita a participação de todos/as nas tomadas de decisões. A sociedade capitalista e a educação neoliberal inclui, mas para o consumo e não para cidadania antirracista.

Educar para outro mundo possível implica compreender que as tensões e disputas se dão no âmbito ideológico em relação a função social da escola: mercantilização da educação ou a educação como possibilitadora de mudanças raciais e sociais; este é um dualismo histórico que urge ser superado. E é reflexo da política desenvolvida, das políticas públicas educacionais e no trabalho cotidiano nas unidades escolares: quem tem direito ao conhecimento, qual(is) conhecimento(s) e a serviço de quem.

Após longos períodos de luta a partir de movimentos sociais, da sociedade civil, sindicatos, associações, etc., tivemos a promulgação da Constituição

de 1988 que assegura o direito a educação pública e gratuita, oferecida pelo Estado, a todos e todas. Porém, há vários tensionamentos e contradições em relação as políticas públicas e educacionais, que são criadas para que as escolas sejam reprodutoras do sistema capitalista e do ideário neoliberal. Isso, para que a educação pública escolar tenha o sentido de conformação à ordem vigente pela classe trabalhadora. Para isso, passa-se a ideia de que a educação e a produção dos conhecimentos são neutras. O currículo educacional tem fundamento colonial, etnocêntrico, e portanto o trabalho do professor precisa ser apenas técnico e não político. Por isso que projetos conservadores e contrários a natureza da escola pública como o "Escola sem Partido" estão sempre sendo propostos nas estruturas de poder.

Há grande insistência na teoria do capital humano como fundamento pedagógico a se materializar no cotidiano pedagógico para a formação de pessoas com habilidades de mão de obra aptas para o processo produtivo. Percebe-se grande influência das questões mercantis na estruturação curricular e na organização das escolas, institutos federais e universidades. E com isso, a defesa dos princípios da teoria do capital humano na formação de pessoas aptas para o mercado a partir do *fetiche* no uso de alguns conceitos como qualidade total, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências/empregabilidade e da ideologia do capital social/empreendedorismo, na prática pedagógica (FRIGOTTO, 2010). Este contexto requer cada vez mais a urgência do questionamento desse ideário com vistas a criação de possibilidades de reorganização de um processo educativo mais democrático, inclusivo, justo, sustentável, antirracista, com qualidade, para todos/as.

Precisamos constantemente como defensores da escola pública, popular, gratuita, tensionar o debate na defesa da construção de uma sociedade e escolas inclusivas, democráticas, antirracistas a partir da formação de pessoas conscientes, politizadas, críticas, reflexivas e atuantes. Que se envolvam em espaços de tomadas de decisão: associações, organizações, movimentos sociais, de categorias, partidos políticos, sindicatos, etc. Precisamos continuar na busca por meios, instrumentos, mecanismos de participação coletivos. Pela ampliação da educação pública, gratuita de qualidade social para todos e todas e em todos os níveis de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior e Pós-Graduação; e em todas as modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, Educação Quilombola e Indígena, etc.

Políticas de ações afirmativas têm relação direta com os princípios democráticos na construção de uma sociedade efetivamente justa, inclusiva e antirracista. O que significa que não haverá efetivação da democracia e igualdade sem inclusão racial de negros/as, indígenas, etc. Esta inclusão precisa se dá em todos os espaços e em todos os espaços de poder de decisões, em nossa sociedade. Para tanto, as políticas de ações afirmativas precisam estar acompanhadas de políticas valorativas: real efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e; políticas de permanência institucionalizadas.

Pssibilidades nascem dos cruzos (RUFINO, 2019). Transgredir contra modelos prontos, políticas neoliberais na educação, práticas e concepções universalistas e dualistas, etc., é necessário. Educar para construção de outra sociedade possível, implica agir e educar para a transgressão. E educar para a transgressão requer rebeldia como única reação possível: desafiar o poder, o ódio e a moral (BELL HOOKS, 2017). E a escola como um espaço de disputa é um dos caminhos onde as mudanças precisam começar e perdurar. Para isso, precisamos estar constamente em/na luta.

EDUCAR PARA A TRANSGRESSÃO

Educar para inclusão, emancipação e criação de outro mundo possível requer assumir o protagonismo de mudanças estruturais e estruturantes urgentes, rumo a uma sociedade efetivamente humana, cidadã, justa, solidária, antirracista. E isso precisa ser feito em nosso presente, mas com o olhar no passado e passos para o futuro. Por isso, os profissionais da educação, mestres de hoje e de amanhã, precisam ser os que hoje buscam fazer a diferença no mundo, em seu trabalho local e global. São aqueles/as quem não podem abrir mão de sua autoria didático-político-pedagógica e de planejamento sistematizado. São quem precisam compreender que nosso trabalho não é imediatista, compreender a educação como processo intencional. Por isso, não somos reprodutores, tecnicistas ou neotecnicistas. Somos os que entendem que o trabalho de educar não tem receitas, é produção, construção, a partir de cada contexto, conectado ao contexto maior de nossa humanidade planetária. Somos quem cotidianamente vai construindo, organizando, sistematizando uma educação que faça sentido, que tenha sentido na vida dos/as educandos/as e na nossa.

Por isso, os/as profissionais da educação são aqueles que estão sempre em formação, que buscam referências no passado e do presente: pensadores, ativistas, profissionais orgânicos, das comunidades tradicionais, dos movimentos sociais, etc. Precisam ser aqueles/as que estão sempre antenados/as aos temas da vida, que relacionam estes temas à sua reflexão, ao seu discurso e a sua ação, de maneira coerente e continua. São os que dominam uma teoria e uma metodologia de compreensão de mundo e do fazer pedagógico. Para que possam ir ao encontro de cada estudante e caminhar junto. Por isso, o diálogo, a escuta, a humildade são necessárias e fundamentais.

Também é importante compreender o processo da política, entender os modelos de representação, lideranças, partidos e representados; as formas de se constituir carreiras políticas; as práticas dos "jogos políticos": coalizões, cooptações, etc. Entender como deve se organizar e como os outros se organizam é bem difícil, mas necessário e exige muito, muito conhecimento e profissionalismo. E isso independe de quem queira seguir carreira política. É algo essencial a qualquer pessoa. Que precisa entender que é necessário se envolver de alguma forma, pois a política define nossas vidas. A política define o que pode e o que não pode nas diversas áreas sociais: educação, saúde, trabalho, economia, etc. É necessário estar atento as formas de constituição de carreiras políticas: capital familiar, econômico, social e cultural. Estes quatro capitais reúnem condições para construção do capital político. Ao mesmo tempo estar atento aos elementos que definem a decisão do/a eleitor/a.

Infelizmente, continua latente que geralmente, uma parte do/a eleitor/a, reduz seu voto a questões econômicas e soluções imediatas. Dando abertura a estratégias populistas por alguns candidatos/as e a redução a ações da política tradicional: como barganhas pelo voto popular. Ao mesmo tempo que dificulta a construção de líderes orgânicos, e sim de um produto a ser vendido. Daí a perspicácia das lideranças que desejam fazer diferente: formação política das lideranças, do/a eleitor/a para sua corresponsabilidade na vida em comunidade local e global.

Os percalços no caminho são evidentes, mas como professores/as comprometidos com o presente e com o futuro, é preciso manter o foco quanto aos riscos e custos envolvidos na decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Precisamos com urgência da consolidação da nossa democracia. E isso só será possível a partir do combate ao racismo institucional, estrutural, do ciseteropatricardo e do capitalismo. Por isso, precisamos da construção de um projeto de sociedade efetivamente justa, democrática e antirracista, respeitando-se nossas pluralidades. Neste projeto não cabe o mercantilismo, neotecnicismos, militarismos, genocídios, etc.

A implementação e aprimoramento de políticas de ações afirmativas são fundamentais nos processos necessários ao desenvolvimento de uma educação que seja efetivamente antirracista: cotas, bancas de heteroidentificação, políticas de permanência institucionalizadas.

Necessitamos de ações concretas na agenda das políticas públicas, focadas em resolver as desigualdades raciais, de gênero, sócio-econômicas, de geração das pessoas, em relação as condições de vida, emprego, renda, escolarização. Melhoria da educação básica pública, gratuita e com qualidade social. Fortalecimento da autonomia institucional e de liberdade didático-pedagógica docente. Não podemos abrir mão de nossa autoria e autonomia docente, que precisa ser preservada, estimulada e efetivada sempre.

Por isso, considerando que a escola é um espaço de construção democrática, de formação e humanização das pessoas para que estas possam se transformar e transformar o mundo, o trabalho pedagógico docente pode e deve contribuir na formação de pessoas emancipadas, engajadas na construção de uma sociedade e educação mais justa, antiracista e democrática para todos/as. O trabalho educativo e dos/as docentes tem por natureza o princípio político. É preciso nos pocionarmos a favor de quem, para que e como, estamos a serviço e seguir isso em nosso trabalho com coerência.

É nosso papel também, buscar e estimular criticamente a análise da crise da nossa democracia e dos seus sistemas de representação contemporâneos que, cada vez mais tem perdido credibilidade, afastado o povo da participação política e intensificado a ideia de que a política e os políticos não representam a sociedade (qual política, quais políticos/as...?), de que política não se discute. A partir do momento que a política define nossas vidas (ou mortes: físicas e simbólicas), formas de existências, se seremos incluídos de fato ou não, etc. Precisamos discutir, entender, participar e protagonizar sua transformação. E isso também se desenvolve nas escolas.

Educar para emanciapação requer transgressões, erguer nossas vozes em favor de outra soceidade e educação possível. A educação antirracista tem importante papel na transformação social e na redução das desigualdades raciais e sociais e do dualismo educacional. E esta educação antirracista é trabalho de todos/as os/as docentes indistintamente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3: Dualismo educacional e desigualdade social (videoaulas 13 a 18). Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4: Utopias que nos movem (videoaulas 19 a 24). Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola "improdutiva"**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

YOUSSEF, Alê. **Novo poder**: democracia e tecnologia. Belo Horizonte/MG: Editora Letramento, 2018.

Ayala de Sousa Araujo. Pedagoga pela UESC. Mestre em Educação pela UFS. Docente no Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, Campus Ivaiporã. Contato: sousayala@gmail.com

PEREIRA, Beatriz Mateus

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE BARBÁRIE

RESUMO

Educação em tempos de barbárie é a explicitação do que se experimenta na educação na história recente onde a precariedade histórica das políticas educacionais no Brasil convive com os horrores da intolerância e os desafios impostos pela pandemia provocada pela COVID19 e todas as demandas de reconfiguração exigidas por ela. O objetivo deste trabalho é contribuir para o dimensionamento dos muitos problemas que terão que enfrentar todos os que sonham com uma outra educação possível. Para essa tarefa a reflexão proposta pela EaD Freiriana é um luzeiro a guiar a reflexão, um percurso que permite o diálogo entre teoria e prática, num movimento dialético, que continua tornando possível projetar o futuro, mesmo em meio a tantas sombras e obscuridades. A finalização do trabalho tem um tom otimista que corrobora com a própria proposta do curso Mestres do Amanhã, Fazedores de Futuro, ao concluir reiterando a perspectiva de que a superação da desigualdade social e do dualismo educacional não são inquebráveis, por mais que às vezes pareça. Uma outra educação é possível. Um outro mundo é desejável.

Palavras-chave: EaD Freiriana. Dualismo Educacional. Pandemia.

EDUCATION IN TIMES OF BARBARISM

ABSTRACT

Education in times of barbarism is the explanation of what is experienced in education in recent history where the historical precariousness of educational policies in Brazil coexists with the horrors of intolerance and the challenges imposed by the pandemic caused by COVID19 and all the demands of reconfiguration imposed by it. The objective of this work is to contribute to the dimensioning of the many problems that will have to face all those who dream of another possible education. For this task, the reflection proposed by EaD Freiriana is a light to guide reflection, a path of reading that allows dialogue with theory and practice, in a dialectical movement that continues to make it possible to project the future, even in the midst of so many shadows and obscurities. The completion of the work has an optimistic tone that corroborates with the proposal of the Masters of Tomorrow, Doers of the Future course, by concluding by reiterating the perspective that the overcoming of social inequality and educational dualism are not unbreakable, however much it seems and is very difficult. Another education is possible. Another world is desirable.

Keywords: EaD Freiriana. Educational Dualism. Pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de um esforço coletivo de refletir sobre a educação numa perspectiva muito claramente definida a partir do rigor analítico que o retorno ao passado nos oferece, sempre que estamos dispostos a projetar o futuro com compromisso, responsabilidade e sem romantizar a realidade na qual nos inserimos do lugar de educadores. Esse é o cume da montanha do qual nos posicionamos para escrever sobre a realidade dinâmica da educação com um profundo sentido de contribuir no presente com as relações educativas.

Esta produção está vinculada ao que a precede e a torna significativa, o Curso '**Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Esse espaço de formação continuada que constitui a EaD Freiriana e em especial o curso que mencionamos anteriormente são geradores de grandes encontros, de sujeitos do fazer educacional que se atraem por convicções pedagógicas em relação a construção de outro mundo possível. Gentes que se encontram numa longa jornada

de esperançar. Uma esperança pró-ativa e de antecipação do futuro confeccionado a muitas mãos, plural, múltiplo, diverso, dialógico e includente, seguindo os passos do Mestre Paulo Freire.

E desse lugar, de fazedores de futuro, é que produzimos agora, nesse momento especialmente difícil que atravessa a humanidade, em meio às dores de uma pandemia que diz muito sobre nós e o modo deletério como temos nos relacionado com o mundo a nossa volta; num tempo em que convivemos com uma crescente intolerância que nos leva a pensar na relevância da proposição de Adorno, em Educação após Auschwitz, de que seja essa a meta da educação: que Auschwitz não se repita (ADORNO, 2003); num contexto de (in) civilização e barbárie; que nos desafiamos a escrever, inclusive para não permitir que horror, o pessimismo e o medo nos paralise.

Segundo Moacir Gadotti, o futuro é o lugar da liberdade e o presente é o lugar da decisão (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), e para decidir há muitos elementos a serem considerados na contemporaneidade.

1. A EDUCAÇÃO É UM DIREITO HUMANO

> Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (ONU, 1948, Art. 26, item 1)

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos estamos longe da sua garantia de fato. É bem verdade que avançamos muito no que diz respeito a oportunidade de acesso à escola nas últimas décadas, contudo, se tomarmos por referência os dados apresentados por Pedro Demo (2019) veremos que estar inserido na escola não se configura automaticamente estar aprendendo e se desenvolvendo.

> Termina os Anos Iniciais (AI) do Ensino Fundamental (EF) na condição "proficiente" apenas 1%; os Anos Finais (AF), só 4%; o Ensino Médio (EM), 12%. E mesmo no nível superior, tão-só 34%. É uma situação absolutamente grotesca que sequer o nível superior é capaz de garantir "proficiência". (DEMO, 2019, p. 01)

Os dados nos permitem constatar que a qualidade da educação ofertada não assegura à maior parte da população o desenvolvimento elementar

que lhe permitiria exercer sua cidadania plenamente. E pelo tempo que perdura essa situação no país não há excessos em corroborar com a assertiva de Darcy Ribeiro de que o fracasso da educação é um projeto, no caso brasileiro. O que nos leva ao segundo elemento a ser considerado: o dualismo educacional problematizado por Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) e que aqui consideramos, ele próprio, o dualismo, como uma violação dos direitos humanos.

2. DUALISMO EDUCACIONAL

Ao situar historicamente o dualismo educacional, Moacir Gadotti nos faz um convite a refletir sobre o processo de expropriação do saber da comunidade. Compartilha sua percepção da escola como resultado da divisão social do trabalho e a desigualdade que marca a origem dessa escola, onde o Estado age como braço do mercado que assume a hegemonia. Sua tese fundamental é de que a educação segue o caminho da desigualdade. (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) Parece fundamental pensarmos sobre essa captura da escola e suas implicações, algumas delas mencionadas anteriormente quando olhávamos para os provocantes resultados demonstrados por Pedro Demo. Quando o saber da comunidade é expropriado, quando a escola passa a operar segundo os ditames do mercado, quando a escola oferece uma "educação aligeirada para os pobres e uma educação integral para as elites" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c), a educação tornar-se privilégio e como afirmava Anísio Teixeira, isso, um privilégio, é que a educação não deve ser.

A educação é direito humano e profissionais e estudantes deveriam estar se formando sempre em direitos humanos, deveríamos favorecer em nossos processos educativos a educação para "o nunca mais", como menciona Vera Candau, a fim de que Auschwitz não se repita e novas barbáries não continuem a ocorrer cotidianamente.

O dualismo educacional não surge e se forja na pandemia provocada pela COVID19, mas é precisamente neste momento em que as desigualdades são exacerbadas e agudizadas, tornando a situação ainda mais crítica e exigindo de nós ação. Segundo menção feita por Moacir Gadotti "A rebeldia seria a única reação possível à injustiça" 2020-2021c).

3. DESIGUALDADES EDUCACIONAIS ANTERIORES A PANDEMIA POR COVID19

Inúmeros problemas assolavam as escolas públicas no país antes da pandemia. Dentre eles a precariedade da infraestrutura

> Apenas 4,5% das escolas públicas do país têm todos os itens de infraestrutura previstos em lei, no Plano Nacional de Educação (PNE), de acordo com levantamento feito pelo movimento Todos pela Educação. As condições de infraestrutura são mais críticas no ensino fundamental, etapa que vai do 1º ao 9º ano: 4,8% das escolas possuem todos os itens. No ensino médio, a porcentagem sobe para 22,6%.
>
> O levantamento foi feito com base no Censo Escolar de 2015 e levou em consideração o acesso à energia elétrica; abastecimento de água tratada; esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos; espaços para a prática esportiva e para acesso a bens culturais e artísticos; e, equipamentos e laboratórios de ciências. Foi considerada ainda a acessibilidade às pessoas com deficiência.
>
> Entre os itens mais críticos estão o laboratório de ciências – presente em apenas 8,6% das escolas públicas de ensino fundamental e 43,9% de ensino médio – e a quadra esportiva – presente em apenas 31% de todas as escolas públicas. Fatores básicos, como acesso à água tratada e esgoto sanitário, ainda não são universais, sendo verificados, respectivamente, em 91,5% e 37,9% das escolas públicas. (AGÊNCIA BRASIL, 2016)

Em algumas regiões além da precária infraestrutura disponível ainda ocorre a superlotação de turmas, o que dificulta muito a realização de um trabalho bem feito de acompanhamento da trajetória escolar de cada sujeito, assegurando o atendimento à individualidade de cada sujeito.

Somadas a essas duas questões e com imenso potencial de torná-las ainda mais severas a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional nº 95 congelando os gastos com educação por pelo menos duas décadas, em concomitância com a promoção da reforma do ensino médio e a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que constitui uma confluência perversa.

Como se não bastasse o que apontamos até agora, os docentes passam a conviver, sobretudo a partir de 2018 com uma constante suspeição em relação a validade do seu trabalho, inclusive com episódios de filmagem de aulas e atividades escolares com o intuito de ridicularizar ou colocar em xeque a atuação do professor em sala de aula, dando materialidade as ameaças do movimento pela Escola sem Partido.

Esses ataques à escola, ao fazer docente e ao próprio Paulo Freire fazem parte das estratégias de sustentação ideológica do sucateamento

da escola pública e do aprofundamento do dualismo educacional que resulta em agravamento das desigualdades educacionais e sociais. Essas estratégias também intencionam enfraquecer ainda mais os professores que vem sofrendo de sobrecarga de trabalho e que tem pouco ou nenhum acesso a formação continuada.

Ademais, há em curso uma longa história de desvalorização dos professores, em especial pensando no recorte de gênero, que não iremos abordar nesse momento.

4. O AGRAVAMENTO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID19

Durante a pandemia toda esse processo que vinha se consolidando de precarização da oferta da educação pública e gratuita, com a redução dos investimentos, a falta de um projeto político pedagógico que resultasse de produção coletiva envolvendo os diversos sujeitos das comunidades educativas e que valorizassem o seu saber, passaram a enfrentar desafios ainda mais robustos. E essa é a atual situação não apenas do Brasil, mas de outros países da América Latina, que assim como o Brasil, vinham de um processo de desvalorização da educação pública, cada qual dentro de sua dinâmica, com algumas poucas exceções é verdade.

De acordo com a CEPAL e a UNESCO,

> La mayoría de los países cuentan con recursos y plataformas digitales para la conexión remota, que han sido reforzados a una velocidad sin precedentes por los Ministerios de Educación con recursos en línea y la implementación de programación en televisión abierta o radio. No obstante, pocos países de la región cuentan con estrategias nacionales de educación por medios digitales con un modelo que aproveche las TIC (Álvarez Marinelli y otros, 2020). A ello se suma un acceso desigual a conexiones a Internet, que se traduce en una distribución desigual de los recursos y las estrategias, lo que afecta principalmente a sectores de menores ingresos o mayor vulnerabilidad (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Esta situación exige, por un lado, priorizar los esfuerzos dirigidos a mantener el contacto y la continuidad educativa de aquellas poblaciones que tienen mayores dificultades de conexión y se encuentran en condiciones sociales y económicas más desfavorables para mantener procesos educativos en el hogar y, por otro lado, proyectar procesos de recuperación y continuidad

> educativa para el momento de reapertura de las escuelas, que consideren las diferencias y las desigualdades que se profundizarán en este período. (CEPAL-UNESCO, 2020, P.3 e 4)

Esse quadro de oferta da educação de forma remota por meio de plataformas digitais alargou ainda mais o abismo existente entre escolas públicas e privadas, entre a educação oferecida aos pobres e aquela dispensada à elite. As famílias precisaram assumir mais uma tarefa, sem qualquer aporte para fazê-lo. Diante de um cenário de ampliação da fome e do desemprego, como exigir que as famílias priorizem a internet para assegurar a crianças e adolescentes o direito de estudar? Como lidar com uma casa que muitas vezes não possui espaço adequado para garantir as mínimas condições para que estudem? De uma hora para outra as famílias tiveram que assumir a infraestrutura, que o Estado tem dificuldades em garantir em situações muito menos adversas, para que seus membros possam se educar.

Por outro lado, professores com a obrigação de se "reinventarem com urgência" diante de uma pandemia que nem ao menos tiveram condições mínimas de elaborar. Precisando adaptar o espaço de trabalho, ajustar a rotina, desenvolver novas habilidades, lidar com o estresse gerado no interior das famílias, desprovidos de meios para pensar sobre as adaptações, a contextualização do currículo e o rearranjo dos objetivos de aprendizagem, sem suporte emocional e com a competência de oferecê-lo ao outro. É óbvio que reinvenções são possíveis e num certo sentido desejáveis, mas é preciso não romantizar esse momento. Os professores estão sobrevivendo, assim como boa parte das famílias, suas crianças, adolescentes e jovens e não vivendo numa bolha criativa.

A premissa de que é possível disponibilizar atividades aos que não dispõe de acesso à internet ou aqueles cujas redes optaram por abordar os conteúdos através de canais de TV, por exemplo, supõe uma autonomia para o estudo que não é notada no cotidiano escolar e que dialoga com os dados apresentados nesse trabalho sobre a proficiência. Como imaginar que esses sujeitos que chegam ao final do ensino médio sem ter alcançado proficiência, cerca de 88%, terão autonomia para estudar sem a mediação do professor? Também não basta ter acesso a qualquer tipo de internet, pois é muito comum que o único serviço disponível seja o 3G, num aparelho celular, o que mesmo para aqueles com habilidades bastante desenvolvidas pode ser um enorme desafio.

CONSIDERAÇÕES

Como enunciado por Gramsci contra o pessimismo da razão, o otimismo da vontade. O professor Moacir Gadotti e creio que aqui seja importante qualificá-lo assim, pois isso traz de algum modo seus 60 anos de estrada no magistério, nos convoca a atuar partindo da premissa de que a desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebrantáveis. Há espaço para a pedagogia como reação e é preciso que consideremos do modo mais realista possível, sob pena de perdemos potência, se não o fizermos, no poder da educação.

Esse é o grande desafio de todos nós, educadores, nos posicionarmos como Mestres do Amanhã, assumirmos o lugar de Fazedores de Futuro, não esperar que o futuro nos alcance, mas nos anteciparmos a ele, prepararmos para o futuro, sonhar com o futuro em que superemos o dualismo e avancemos na direção de uma escola unitária que não apenas instrua e inclua, mas que emancipe.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **"Educação após Auschwitz"**. In: **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo. 2003. Paz e Terra. Tradução de Wolfgang Leo Maar p. 119-138.

AGÊNCIA BRASIL. **Apenas 4,5% das escolas têm infraestrutura completa prevista em lei.** 2016. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/apenas-45-das-escolas-tem-infraestrutura-completa-prevista-em-lei-diz>, acessado em 07/05/2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão e SACAVINO, Susana Beatriz. **Educação em direitos humanos e formação de educadores**. Porto Alegre. Revista Educação. 2013. V.36, n. 1, p. 59-66.

DEMO, Pedro. **Direitos humanos supremacistas à brasileira: de como fabricar cidadanias privilegiadas**. 2019. Texto disponibilizado pelo autor durante as aulas da pós-graduação em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global, da PUCRS.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 2 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EUA. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York. 1948. Disponível em https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por, acessado em 07 de maio de 2021.

Beatriz Mateus Pereira é mestre em Políticas Sociais (UENF), Especialista em Gestão de Políticas Sociais (PUC Minas), cursando especialização em Direitos Humanos, Responsabilidade Social e Cidadania Global (PUCRS) e Socióloga (FAFITA). Professora Universitária, na UNIFLU e Professora da SEEDUC-RJ. Endereço eletrônico: biamateus@gmail.com.

AMARAL, Bianca Barbosa Melo

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o contexto pandêmico e os impactos na educação, bem como nos processos de desigualdade social. Para tanto, buscou-se discutir a repercussão da pandemia na educação; abordar a formação dos professores, na perspectiva de compreensão se estaria contemplando os novos desafios sociais incluindo o uso e domínio das novas tecnologias associadas à um contexto emergencial, além de refletir sobre os impactos ocasionados pela pandemia na desigualdade social. Constitui-se em uma breve análise, por meio de revisão de literatura, acerca do contexto pandêmico e suas repercussões na educação, formação de professores e desigualdade social. Neste cenário muitas questões do contexto educacional foram escancaradas e revelaram fragilidades em reconfigurar-se diante da conjuntura pandêmica, como o desigual acesso aos direitos básicos para sobrevivência, dessa forma, compreende-se que há uma ligação entre a educação, formação de professores e a desigualdade social, e como as condições de viver afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Desigualdade Social. Educação. Pandemia.

EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT

This article aims to analyze the pandemic context and the impacts on education, as well as on the processes of social inequality. Therefore, we sought to discuss the impact of the pandemic on education; approaching teacher education, from the perspective of understanding, would be contemplating new social challenges including the use and mastery of new technologies associated with an emergency context, in addition to reflecting on the impacts caused by the pandemic on social inequality. It consists of a brief analysis, through a literature review, about the pandemic context and its repercussions on education, teacher training and social inequality. In this scenario, many issues in the educational context were opened up and revealed weaknesses in reconfiguration in the face of the pandemic situation, such as the unequal access to basic rights for survival, thus, it is understood that there is a link between education, teacher training and social inequality, and how living conditions directly affect the teaching and learning process.

Keywords: Social inequality. Education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal analisar o contexto pandêmico e os impactos do mesmo na educação, bem como nos processos de desigualdade social.

Dessa forma será discutida a repercussão da pandemia na educação e como isso afetou diretamente a desigualdade social brasileira, além de uma breve reflexão sobre a formação dos professores / docentes.

Este trabalho constitui-se enquanto inquietação da pesquisadora, que vem percebendo na prática as consequências da pandemia em diversos aspectos da vida humana, dentre eles a Educação.

A relevância desta pesquisa se dá pela compreensão da ligação direta entre a desigualdade social e o contexto educacional, sobre como as condições sociais de viver afetam diretamente o processo de aprendizagem, além de propor uma reflexão crítica acerca da formação docente, e o abismo que existe entre teoria e prática.

Para tanto foi realizada uma pesquisa do tipo revisão bibliográfica, através de obras de Paulo Freire, das videoaulas do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, correlacionando com outros autores que discutem a temática abordada.

Após esse levantamento bibliográfico e leituras reflexivas, buscou-se responder a seguinte questão problema: Quais os impactos da pandemia do vírus Covid-19 na educação e na desigualdade social brasileiras?

Este artigo está organizado da seguinte forma: Introdução; Lugares da Educação e Desigualdade Social em Tempos de Pandemia; Formação Docente frente aos novos desafios sociais; Considerações Finais.

LUGARES DA EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

Partindo do ato de refletir criticamente o contexto educacional no atual cenário, os impactos provocados pela pandemia do vírus COVID-19 marcaram o ano de 2020 como uma das maiores crises sanitárias, que afetou relações sociais, saúde, economia, política, educação e descortinou as fraturas do sistema educacional brasileiro, trazendo à tona a imensa desigualdade social que estamos imersos.

No Brasil, no mês de março de 2020, grande parte das atividades do nosso cotidiano foram quebradas, e de forma brusca fomos atravessados por mudanças em nossa rotina, que pediram essencialmente o isolamento e distanciamento social e passamos a viver em um sistema de privação de liberdade dentro das nossas casas.

Rapidamente tivemos que nos readaptar a uma rotina que incluía na mesma um domínio e uma expertise no uso de novas tecnologias, então vários segmentos passaram a trabalhar em sistema de *home office*, e na Educação não seria diferente, ainda em março de 2020 as aulas presenciais foram suspensas, de acordo com a portaria 343 do Ministério da Educação, e passaram a acontecer em um sistema de ensino remoto, utilizando para isso ferramentas tecnológicas (BRASIL, 2020).

Tantas mudanças de forma repentina escancararam as fragilidades da nossa educação. A despeito disso:

> A necessidade de distanciamento social como forma de prevenção à COVID-19 esvaziou escolas e universidades de um dia para o outro, modificando subitamente a rotina de milhões de estudantes e milhares de professores. E como não bastassem os desafios de ordem social, psicológica e econômica que eles estão enfrentando, ainda precisam lidar com a imposição e/ou pressão pelo ensino remoto e os desafios que ele traz. (CASTRO, 2020, p. 104)

A realidade imposta se configurou como um verdadeiro desafio, pois evidenciou a ausência no domínio de novas tecnologias, restando às equipes pedagógicas facilitar o aprimoramento dos profissionais na obtenção de novas habilidades. Muito do que foi adotado foi na base do improviso, trazendo inúmeras dificuldades ao processo de ensino, aprendizagem e de avaliação pelos professores.

Mais do que tudo, é necessário repensar o quanto a pandemia trouxe à tona as mazelas da profunda desigualdade entre as classes sociais brasileiras e as condições de acesso aos recursos de diversas ordens dentre eles a educação, trazendo como principais consequências o êxito e permanência dos alunos de classe média e alta, e o fracasso escolar dos alunos pobres.

Acerca dessa reflexão Moacir Gadotti aponta que:

> Às vezes aparecem exemplos bem-sucedidos de pessoas que mesmo com todas as dificuldades, conseguiram vencer todas as etapas da educação e são apresentados como exemplos, são premiados, fazem concurso. Mas essas são mais exceções que propriamente exemplos. E quando você dá o prêmio para alguns, você acaba indiretamente castigando os outros que não conseguiram, sem examinar as condições pelas quais esses foram sucesso ou não foram bem-sucedidos na Educação (EAD FREIRIANA, 2021-2021a).

Nessa perspectiva existem dois sistemas, um dualismo educacional que apresenta uma educação mais aligeirada para os pobres e uma educação para as elites, o que segundo Moacir Gadotti seria a própria reprodução das classes, onde a desigualdade social não só se configura como perpetua-se. (EAD FREIRIANA, 2021-2021b).

A configuração da situação de pobreza é evidenciada em vários momentos na obtenção dos direitos básicos dos sujeitos, como: moradia digna, educação, serviços de saúde, saneamento, crédito no mercado, qualidade de vida, instabilidade financeira, abandono escolar, não planejamento familiar, exclusão digital, dentre outros.

A situação de aceitação e resignação do destino precisam ser analisadas e podem revelar desde a falta de oportunidade, dificuldades de diversas ordens, situação de pobreza e miséria que irão atingir diretamente nas condições para que se alcance êxito educacional, por exemplo.

> As crianças, quando não são obrigados a deixar a escola para trabalhar e contribuir à renda familiar, têm de lidar com situações domésticas que representam um obstáculo ao estudo: falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos irmãos menores, etc. Além disso, eles testemunham, frequentemente, episódios de violência doméstica e não recebem um apoio adequado de seus pais, os quais, quase sempre, possuem escolaridade baixa ou nula não sendo capazes, ou mesmo dispostos, a apoiá-los em seus deveres. (PINZANI e REGO, 2014, p. 24)

E dentre tantas outras facetas a total exclusão da cidadania somada às desigualdades sociais repercutem diretamente na educação, no fracasso ou permanência escolar, e em um contexto de crise de saúde pública e educação remota configura-se visivelmente uma educação para ricos e uma educação para pobres, consequentemente, o acesso a bens e serviços essenciais para sobreviver por uma parcela cada vez menor da sociedade.

FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS NOVOS DESAFIOS SOCIAIS

A formação acadêmica dos professores, trouxe à tona lacunas que precisam ser discutidas, como o uso e domínio das novas tecnologias associadas à um contexto emergencial, como se desdobrar com a falta de recursos materiais nas instituições de ensino, e primordialmente, sobre como possibilitar o alcance à educação formal pelos alunos que não tem acesso à internet, não tem aparelhos tecnológicos, ou sequer tem o que comer em casa? São esses alunos que configuram, de fato, a realidade do nosso país.

Por ser um fenômeno novo, que ainda estamos vivenciando, a pandemia e seus efeitos, nos colocam diante de pontos de reflexões onde o professor no contexto escolar, remoto ou não, deve observar as suas maiores dificuldades e como enfrentá-las em um verdadeiro processo de reconstrução das suas práticas, aprendendo a cada dia novas habilidades e como lidar com esse novo cenário.

Analisando o Artigo 205 da Constituição Federal, que aponta que a Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, percebemos claramente um abismo entre o que a lei pontua e como a realidade de fato se descortina (BRASIL, 1988).

A despeito disso, Moacir Gadotti referindo-se à obra de Anísio Teixeira, acerca de como o autor chamava a atenção sobre a Formação do educador, o que denominou de Dualismo Camuflado, pois enquanto se afirma que há oportunidade igual para todos, e que todos têm acesso à mesma educação, o que não é verdade e que não corresponde à realidade (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Dentre inúmeras fragilidades, a pandemia aguçou consideravelmente a desigualdade social brasileira, e no contexto educacional, as lacunas foram evidenciadas de forma gritante, como por exemplo: o despreparo da comunidade escolar em lidar com novas tecnologias e a falta de recursos materiais para alcançar a todos.

Acerca da formação docente e das habilidades exigidas em meio ao contexto de educação remota, como o uso e domínio de novas tecnologias, faz-se necessário refletir se a formação acadêmica dos professores estaria contemplando os novos desafios sociais, reconhecendo os desafios impostos no âmbito educacional, e questionando-se se a academia está de fato preparando esse profissional para a prática.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área. Atualmente o profissional docente deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

Nóvoa (2002) diz que: "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. " Nessa ótica, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Além disso, muitas vezes a graduação pode ter deixado nessa formação algumas lacunas que comprometem as práticas pedagógicas e educacionais que, portanto, necessitam ser avaliadas e reavaliadas em busca de uma formação onde as essas atitudes reflitam o aprofundamento

do conhecimento e das competências, neste constante e permanente aperfeiçoamento, a cada palestra que assiste, cada seminário que participa, e cada novo curso que faz procurando suprir as necessidades que o cotidiano lhe mostra.

Com base nisso, Freire aponta que a formação do docente deve causar a indagação no educador, desafiando-o à apropriação de saberes que são necessários à prática educativa. Ainda ressalta que a formação permanente dos professores, é o momento fundamental de reflexão sobre o seu fazer em sala de aula, de maneira que se pense criticamente em sua atuação de hoje ou de ontem para melhorar as próximas ações (FREIRE, 1996).

A escola é um lugar de formação, é preciso criar uma cultura de partilha, de sessões de reflexão. É o diálogo com os outros que nos faz pessoas, é o diálogo com os colegas que nos faz profissionais da educação. Portanto, é preciso construir outra maneira de estar na escola, pensando junto aos processos de ensino e aprendizagem os desafios sociais apresentados diante do cenário pandêmico, dentre eles a fome, a miséria, o desemprego, a falta de estrutura e acesso para assistir às aulas remotas, dentre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou temas relacionados à educação, desigualdade social e formação dos docentes frente aos desafios impostos pela pandemia que nos colocou diante de um contexto emergencial.

Essas mudanças que ocorreram de forma tão brusca e aceleradas em toda a sociedade, especialmente na educação e no seu formato, delineiam um processo irreversível, pois possivelmente algumas ferramentas tecnológicas que passaram a ser utilizadas irão agregar-se ao processo de ensino-aprendizagem, devido a sua eficiência.

Na atual conjuntura pandêmica, algumas escolas realizaram ações como: mapeamento dos casos dos alunos que não estavam acompanhando as aulas, disponibilização de materiais impressos aos alunos, visitas domiciliares, dentre outros, porém, tudo isso exige uma logística muito grande para recursos financeiros e humanos tão escassos.

No tocante às adversidades vivenciadas pelos docentes, podemos pensar

que mesmo diante do cenário de ensino remoto, é nesse contexto que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Neste cenário muitas questões foram escancaradas, como o desigual acesso aos direitos básicos para sobrevivência, a ausência de ferramentas tecnológicas para acompanhar as aulas, pouco ou nenhum acompanhamento familiar, distanciamento da realidade dos alunos, dentre outros. Compreende-se que há uma ligação entre a educação e a desigualdade social, e como as condições de vida afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020**. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Publicado em: 18/03/2020 / Edição: 53 / Seção: 1 / Página: 39. Órgão: Ministério da Educação / Gabinete do Ministro. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

CASTRO, Karina Rocha Rosa. *Formação continuada de professores em tempos de pandemia: empoderamento, resistência e possibilidades*. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira et al (Org.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020, p. 102-117.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 – **Educar para a Liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 – **A Desigualdade Social e o Dualismo Educacional não são inquebráveis.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.
PINZANI, Alessandro. REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania – Módulo I.** Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ministério da Educação – Governo Federal – BRASIL, 2014.

Bianca Barbosa Melo Amaral é Psicóloga (UNIFSA) e Pedagoga (UEMA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UEMA), Docência na Educação Superior (FATESP) e Saúde da Família (UNINTER). Trabalha com Psicologia Escolar / Educacional na SEDUC - PI. Email: biancabarbosa_10@hotmail.com

EDUCAÇÃO PARA SER MAIS E A BUSCA DO INÉDITO VIÁVEL:
educar na esperança, no sonho, na alegria e no amor

RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre a significância da educação problematizadora baseada na prática da liberdade, do amor e da esperança, ingredientes propulsores da transformação da realidade. O estímulo aos sonhos possíveis e a alegria que isso produz permitem a construção de um futuro diferente, de um *status quo* de justiça social, mais altruísta e solidário. A escola possui papel imprescindível no contexto de elaboração desse mundo renovado, contribuindo para a feitura da história enquanto possibilidade e não determinismo. Para que o potencial transformador e emancipador da educação se efetive, é preciso que os educadores se comprometam com a *práxis* libertária, dialógica e democrática, cujo objetivo principal é a educação para *ser mais*, referenciada na busca dos inéditos viáveis. *Ser mais* relaciona-se ao despertar da consciência de sujeito atuante na história, que não é apenas determinado pelos acontecimentos, mas que também é capaz de interferir na pluralidade de caminhos possíveis. A busca do inédito viável – algo que pode vir a ser, a partir da esperança histórica ancorada na prática – é um anúncio esperançoso do futuro que estamos escrevendo desde já. Futuro que pretendemos cada vez mais humanizado, alegre e amoroso.

Palavras-chave: Esperança; Inédito viável; Ser mais.

EDUCATION TO BE MORE AND THE SEARCH FOR THE UNTESTED FEASIBILITY: TO EDUCATE IN HOPE, IN DREAMS, IN JOY AND IN LOVE

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect about the significance of problematizer education based on the practice of freedom, love and hope, ingredients that propel the transformation of reality. The encouragement of possible dreams and the joy that this produces allows for the construction of a different future, a *status quo* of social justice, more altruistic and supportive. The school has an essential role in the context of the elaboration of this renewed world, contributing to the making of history as a possibility and not determinism. For the transformative and emancipatory potential of education to become effective, it is necessary that educators commit themselves to libertarian, dialogical and democratic *práxis*, whose main objective is the education *to be more*, referenced in the search for the untested feasibility. *Being more* is related to the awakening of the consciousness of a subject active in history, which is not only determined by events, but which is also capable of interfering in the plurality of possible paths. The search for the untested feasibility – something that can come to be, from the historical hope anchored in practice – is a hopeful announcement of the future that we are writing right now. A future that we intend to become more and more humanized, joyful and loving.

Keywords: Hope; Untested feasibility; To be more.

INTRODUÇÃO

Há tempos a sociedade, no Brasil e no mundo, coloca a educação na pauta de acalorados debates. Qual é a escola que estamos fazendo e qual desejamos fazer? Essa pergunta pode ser perturbadora, uma vez que nos leva a profundas reflexões sobre a forma como existimos e resistimos, *quem* somos e *com quem* somos.

A identidade dessa escola que fazemos e que queremos fazer revela muita coisa acerca de nós mesmos e das relações que estabelecemos *com o mundo* e *com os outros no mundo.* A concepção de escola na

qual depositamos expectativas expõe facetas importantes de nossa humanidade (ou mesmo desumanidade) e, quando se propõe libertária e problematizadora, nos estimula a querer *ser mais*, com base na esperança de que mudar é possível e necessário.

Para que possamos desfrutar de existires mais alegres, altruístas e solidários –portanto, avessos ao egoísmo e à desesperança – é preciso que sejamos fazedores de um futuro diferente, partindo da reconstrução da realidade atual. O futuro da educação como projeto humanitário renovado, cuja base seja o vigor da esperança histórica, será resultado do fazer de educadores que acreditam na educação como anúncio da liberdade e da emancipação dos homens e mulheres enquanto sujeitos partícipes de uma história em contínuo movimento. História que não é determinismo, mas sim possibilidade.

Acreditar na viabilidade dos sonhos é defender a educação promotora de inéditos viáveis[1], de desenhos de mundo mais bonitos e coloridos, repletos de vida amorosa e feliz. A consolidação dos inéditos viáveis, por sua vez, demanda jamais prescindirmos da esperança e do sonho. Não a "esperança na pura espera" (FREIRE, 2013a, p. 12), mas sim aquela que se ancora na prática, na busca pelo *ser mais* e pela superação das situações-limite – obstáculos que dialogam com a opressão e desafiam (embora não impeçam) a possibilidade histórica de *ser mais*. É a partir da defesa irrestrita dessa possibilidade histórica proposta por Freire, de existirmos com total liberdade e dignidade humanas, que nasce a escrita deste artigo.

PAULO FREIRE E ESPERANÇA REVOLUCIONÁRIA

Em sua *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire anuncia uma educação capaz de preencher de dinamismo e esperança revolucionária o presente que vivemos e o futuro que queremos. "A educação problematizadora, que não é fixismo reacionário, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa" (FREIRE, 2013b, p. 105).

1 Ana Maria Araújo Freire (2013, p. 277) descreve o inédito viável como "coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um 'percebido-destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade". Paulo Freire (2013a, p. 142) afirma que a leitura do mundo possibilita "a decifração cada vez mais crítica da ou das 'situações-limite', mais além das quais se acha o 'inédito viável'". Dessa forma, tendo por base a esperança de superação das situações opressoras, avançamos em direção à *práxis* libertadora e ao advento de uma realidade renovada, de um mundo mais justo e digno de se viver.

A concepção problematizadora e libertadora da educação, portanto, alimenta a militância em favor da escola *viva, alegre e livre* – escola que valoriza a humanização das relações e a solidariedade entre educadores e educandos. Trata-se de um processo permanente e transformador que promove o *ser mais*, na medida em que reconhecemos que *só é possível ser no mundo a partir do diálogo com a existência do outro*. "Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires", afirma Freire (2013b, p. 107-108).

Nessa perspectiva, compreendemos que a educação problematizadora é aquela que possibilita, *a nós e ao mundo*, a conquista da liberdade enquanto trabalho de humanização que é feito e refeito a várias mãos. Logo, é a educação do sonho, do encanto, da esperança e do abraço, que não combina em nada com os pacotes pasteurizados de ensino e aprendizagem promovidos pelo mercado ascendente das empresas de educação; com a falácia da meritocracia; com a negligência do discurso neoliberal e a supervalorização dos exames vestibulares e dos *rankings* das melhores instituições de ensino (CARNEIRO, 2019) – tidas como aquelas que mais sabem preparar os jovens estudantes para o competitivo mundo extraescolar, começando pelo treinamento que busca o ingresso deles nas universidades e cursos superiores de maior concorrência.

Se a educação que ora defendemos é libertadora e aclama a solidariedade entre os sujeitos históricos, só pode ser uma educação a favor da igualdade de condições e oportunidades. Uma educação justa. Dessa forma, a desigualdade que percebemos, desde muito tempo, nos sistemas educacionais brasileiros – e que persiste até hoje, sendo inclusive intensificada pela agenda desumanizadora do neoliberalismo – é forte evidência de que a sociedade brasileira ainda não reconheceu suficientemente o valor desse tipo de escola livre, igualitária e democrática. Não seria isso sintoma de um contexto histórico recheado de retrocessos e discursos autoritários e conservadores, que defendem o contrário da democracia e da justiça social?

Em meio à avalanche de desafios, desigualdades e violências que se produzem e reproduzem historicamente em nosso país, não parece precipitado concluir que o campo educacional "sofre também a invasão do desencanto" (GENTILI; ALENCAR, 2001, p. 17). Parafraseando o título da obra de Gentili e Alencar (2001), *educar na esperança em tempos de desencanto* com certeza não é tarefa nada fácil. No entanto, é um

desafio necessário e bastante bonito de ser assumido. "Educar, mais do que nunca, é acumular saber para humanizá-lo, distribuí-lo e dar-lhe um sentido ético, isto é, solidário, cuidadoso com a dignidade do ser humano e do mundo" (ALENCAR, 2001, p. 100). Ora, se o *status quo* incentiva a inatividade da esperança e o egoísmo das relações humanas, e isso evidentemente reflete na escola, então percebemos o quão necessária é a persistência de uma identidade de escola que se propõe diferente dos valores socialmente constituídos pela desigualdade, encetando assim mudanças profundas nas pessoas e, consequentemente, promovendo a construção de uma cidadania mais plena e justa.

"Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade" (FREIRE, 2013b, p. 25). A concepção freiriana de educação como prática da liberdade (FREIRE, 2020a) é uma defesa da vida em seu significado mais potente e amplo. Sendo assim, a educação deve ter como uma de suas premissas a construção responsável e respeitosa da liberdade, a partir da superação da dicotomia *opressores-oprimidos* e da assunção de um processo dialógico – portanto coletivo – de humanização.

EDUCAÇÃO E HUMANIZAÇÃO PARA EMANCIPAR E TRANSFORMAR

Com base nas considerações acima desenvolvidas, podemos inferir o seguinte: a educação de qualidade deve estar comprometida com a *humanização* e a *solidariedade dos existires* (FREIRE, 2013b), e só pode ser colocada em prática se estivermos dispostos a encampar a luta contra os individualismos, as injustiças e desigualdades, em prol de um educar esperançoso, socialmente responsável, solidário e afeito à *valorização das relações de alteridade* – ou seja, relações que comunicam o *outro* e *eu*, sem preterir nenhuma das identidades que participam desse diálogo existencial. Nessa mesma direção, Pinheiro (2010, p. 44) afirma que o grande desafio de uma boa educação consiste em aprender a se "colocar no lugar do outro"; mostrar que "a igualdade reside justamente na liberdade de escolha desta ou daquela forma de vida. [...] Que conviver com o diferente e o outro é a própria vida" (PINHEIRO, 2010, p. 44).

No ato de educar deve residir, necessariamente, o compromisso amoroso com a vida. Não apenas a *vida minha*, conjugada no singular, mas especialmente a *vida nossa* – algo que só se consegue realizar no

plural, no coletivo das coisas e das possibilidades. É por esse motivo que uma educação transformadora jamais pode acontecer se a base que a fundamenta estiver em oposição à diversidade do mundo e à conquista da consciência crítica e da liberdade humanas.

Para que a escola seja lugar emancipador, é importante que as personagens que o constituem estejam dispostas a viver e conviver em diálogo ativo com a esperança e a alegria, compreendendo que somos reinvenções frequentes de nós mesmos e dos outros – projetos inconclusos, capazes de melhorar um pouco mais a cada dia por meio das relações de alteridade que estabelecemos.

Os seres humanos, quanto mais conscientes de sua humanidade, mais percorrem *caminhos da possibilidade* e não vias predestinadas, imutáveis. Ora, se a humanidade é um conjunto amplíssimo de trajetórias; se nessas trajetórias realizam-se as mais profundas mudanças de percurso; e se *educar é, em primeira instância, humanizar* – então, podemos concluir que a educação exige sempre a abertura à pluralidade dos caminhos, a ampliação das liberdades e a persistência da convicção esperançosa de que *mudar não é algo apenas possível, mas sim absolutamente necessário*! "Magistério é missão e **construção**. Professores e professoras são pedreiros que colocam tijolos no edifício de uma nova sociedade, que não será feroz e excludente como a atual" (ALENCAR, 2001, p. 110, grifo do autor).

Tais reflexões nos levam novamente ao início, ao título mesmo do curso que inspira a produção deste e-book: somos *mestres do amanhã, fazedores do futuro*. Mas que futuro é esse do qual tanto falamos? Seria um futuro com condições análogas às dos tempos atuais? Qual futuro é elaborado pela sociedade e pela educação do presente? Já abordamos neste artigo que a educação é prática potente de humanização e de reconstrução das possibilidades, e que ajudar a transformar o estado de coisas é premissa da escola que se pretende libertadora. Portanto, só podemos admitir que o futuro desde hoje elaborado deve conter, em seu cerne, as sementes de um mundo diferente, melhorado e muito mais humanizado.

Esse é o trabalho árduo e desafiador dos educadores, profissionais "militantes de um projeto rebelde e amoroso de regeneração do mundo", parteiros e "parteiras do futuro!" (ALENCAR, 2001, p. 110). Antes de tudo, é fundamental enxergar o futuro como "campo da possibilidade" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), nas palavras do professor Moacir Gadotti no curso **"Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**, da EaD Freiriana

do Instituto Paulo Freire. Gadotti nos incentiva a "disputar o espaço para uma educação emancipadora, dentro desse espaço de um outro mundo possível, de um outro pacto pela educação!" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). A esse respeito, talvez seja válido nos perguntarmos: será que, de fato, acreditamos neste futuro como um campo vasto de inéditos viáveis, ou seja, de "sonhos possíveis e, sobretudo, coletivos [...] em direção à justiça social"? (SOUZA; CARVALHO, 2018, p. 1295).

Leonardo Boff (2013) explica o inédito viável como uma esperança histórica, "aquilo que ainda não foi ensaiado e é inédito, mas que pode, pela ação articulada dos sujeitos históricos, vir a ser ridente realidade" (BOFF, 2013, p. 9). Edificar ridente realidade prevê a aniquilação da desesperança alienante, a qual torna as pessoas "impotentes em face da realidade opressora" (FREIRE, 2013b, p. 53), situação-limite aparentemente instransponível. O inédito viável propõe a revitalização da esperança transformadora, como processo histórico de superação das situações-limite que oprimem e desumanizam o ser humano.

A consolidação dos sonhos possíveis, dos inéditos viáveis capazes de trazer mais boniteza à sociedade, partindo da superação de situações-limite que tanto nos sufocam e privam da liberdade, somente pode realizar-se mediante a prática de uma educação altruísta, pautada em ideais coletivos, solidários e humanizados, avessos ao individualismo, ao desamor e à desesperança. Fazer um mundo melhor, mais justo, cooperativo e alegre é uma das utopias que nos movem. Precisamos alimentar essas utopias, nos incentiva Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b), pois, sem elas, pouco avançamos em direção ao lugar aonde desejamos chegar.

Mas, que lugar é esse, afinal? De qual inédito viável estamos falando? Para responder a essa pergunta, recorremos à afirmação de Loos, Sant'Ana e Rodríguez (2010, p. 158): "o exercício da alteridade impregnará em cada indivíduo o amor necessário ao outro, a si mesmo e à vida, cultivando por meio da resiliência possibilidades de superação das adversidades – logo, de defesa da existência". Também Paulo Freire destaca a necessária e persistente "fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar" (FREIRE, 2013b, p. 263).

Com base em um profundo sentimento de empatia, no otimismo esperançoso e na vontade amorosa, rebelde e militante (ALENCAR, 2001) de modificar aquilo que não contribui com a edificação de um *mundo de inéditos viáveis*, educadores comprometidos com a construção de um espaço da vida coletiva renovado, coerentemente defendem a feitura de escolas renovadas – a partir da realização de projetos político-pedagógicos

e momentos de reflexão e diálogo cada vez mais democráticos.

Freire (2020b, p. 77) nos ensina que a mudança do mundo "implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho". Dessa forma, podemos inferir que a base de outro mundo possível é o amor profundo entre as pessoas, o respeito ilimitado às diferenças humanas, a justiça social e a conscientização libertadora de caráter coletivo – portanto, antiegoísta – capaz de transcender as relações de opressão e desigualdade. Conceber tal dimensão não como algo inatingível, mas sim como um inédito viável, dá fôlego ao ser humano. Incentiva a continuidade dos sonhos e percursos iniciados, e permite o desenho de outros inúmeros caminhos. Engendra uma escola diferente, que persegue inéditos viáveis e se alegra com isso, tornando essa busca parte imprescritível de sua identidade.

Há outro componente crucial para a consolidação da escola renovada, assumidamente livre, democrática e transformadora, esperançosa da mudança do mundo, da produção e reprodução de infindáveis sonhos. Tal componente é a alegria e sua busca, que coincide com a luta permanente pelo *ser mais*.

O que ofusca a alegria e a vontade de *ser mais* é a opressão da desigualdade e das injustiças sociais, das situações-limite com as quais precisamos lidar cotidianamente, mas que não representam barreiras intransponíveis – pois, se assim fosse, ter esperança seria algo inútil e a realidade jamais mudaria. "Só há história onde *há tempo problematizado* e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história" (FREIRE, 2020b, p. 71, grifo do autor). Nós não somos apenas resultados prontos da história, mas sim construtores dela, fazedores de nós mesmos, do presente e do futuro – por isso, a alegria e a esperança são sentimentos possíveis, inspiradores da resiliência humana e veículos da transformação dos tempos.

O *diálogo amoroso entre o sonho e a esperança* – que possibilita a alegria de *ser mais*, no contexto de um mundo que tenta nos fazer *menos* gente, com base na opressão desumanizante – promove "o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 2013a, p. 123). Daí emerge a compreensão da história como possibilidade e não determinismo. Nesse sentido, o sonho é "também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança" (FREIRE, 2013a, p. 123).

Finalmente, entre tantas outras reflexões que nos seriam aqui permitidas, consideramos fundamental destacar que "a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (FREIRE, 2013a, p. 12). Sendo

assim, educar para um mundo melhor, repleto de mais amor, esperança e dignidade, demanda a afirmação de uma prática educativa que aproxime a t*eoria da ação dialógica* da *práxis libertária e democrática* – de forma a eliminar a distância entre o que se diz e o que se faz, transformando a reflexão sobre a pertinência do *ser mais* em ação que nos permita, de fato, *ser mais* (FREIRE, 2020b). É com essa predisposição amorosa que nos afirmamos no mundo como *educadores-fazedores* do presente e do futuro, *educadores-sonhadores* implicados na (re)elaboração de uma humanidade que se proponha mais democrática, justa e feliz.

A EDUCAÇÃO QUE DESEJAMOS DESDE AGORA

A educação que tem como orientadores de percurso a realização do sonho coletivo, a busca do inédito viável e a alegria persistente que daí decorre: essa é a educação que desejamos! A escola que pretendemos no futuro não é, por isso, diferente daquela que queremos desde agora para o nosso presente. A escola pretendida por nós, *educadores-fazedores* do hoje e do amanhã, é uma escola de vida pulsante, solidária, esperançosa, amorosa e absolutamente *humana* – em toda significância que essa palavra possui.

Não estamos objetivando uma educação da igualdade no sentido de desconsiderar a pluralidade das existências. Nosso objetivo, como *educadores-sonhadores*, é consolidar um espaço socioeducacional que respeite e potencialize as diversidades dos modos de ser e estar no mundo, para que o *ser mais* de cada sujeito histórico seja legitimado. Para que todos e todas possam *ser e atuar cada vez mais* no mundo. Para que o meu *ser mais* dialogue com o seu e reverbere um *ser mais coletivo*, que só pode acontecer quando efetivada a concretude histórica da justiça social plena, da liberdade e igualdade de oportunidades e direitos humanos. Esse é um inédito viável que atua a favor da superação de situações-limite expropriadoras da dignidade humana e que prevê a revitalização da humanidade invisibilizada pelo estado de coisas opressor.

A história enquanto possibilidade estabelece a mudança como uma necessidade premente. A conscientização do potencial que nós detemos para interferir na construção da realidade é o que desperta a esperança histórica mobilizadora da transformação e da emancipação humana. A consciência de sermos sujeitos fazedores dos tempos e espaços da

história convida-nos à aventura criativa, curiosa, desafiadora e política de refazer, reconstruir e redizer essa história que nos é apresentada. A educação é, assim, um movimento de luta e revitalização amorosa da esperança, da história e da vida daqueles que se conhecem e reconhecem na profundeza do diálogo dos seus existires, promovendo uma experiência renovada de ser.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 99-117.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 6-8. E-book.

CARNEIRO, Silvio. Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 41-46.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 4, Videoaula 19 - **Uma outra educação é possível.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 272-334. E-book.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 47ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 66ª ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b. E-book.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. Apresentação: Esperança versus Desencanto: o duelo. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p.

11-23.
LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato; RODRÍGUEZ, Susana Inés Núñez. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 149-164.
PINHEIRO, Celso de Moraes. Tolerância e respeito à alteridade em uma educação democrática. In: GUÉRIOS, Ettiène; STOLTZ, Tania (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 39-48.
SOUZA, Anderson Rodrigues de; CARVALHO, Jaciara de Sá. "Situação-Limite", "Ato-Limite" e "Inédito Viável": Categorias atuais para problematizar a "Percepção" da realidade. **Revista e-Curriculum**, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. São Paulo, v.16, n.4, p. 1288-1308 out./dez.2018.

Caique Pedro Augusto. Coordenador Pedagógico na EMEF General Osório. Especialista em Gestão da Educação Pública (Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP), licenciado em História (Faculdade Santa Izildinha/FIESI) e em Pedagogia (Universidade Metropolitana de Santos/UNIMES). E-mail: caique.augusto@sme.prefeitura.sp.gov.br

MARIANO, Camilla

A DUALIDADE EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

RESUMO

A partir das exímias aulas ministradas pelo professor Moacir Gadotti e suas provocantes reflexões, esse trabalho tem como foco temático refletir sobre a dualidade educacional entre ricos e pobres que tem sua origem em diversos fatores, sendo um deles a desigualdade social. Como nos dizia Freire, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", assim o método de estudo escolhido foi de cunho qualitativo visando um breve olhar reflexivo para o processo de ensino dual realizado nas escolas brasileiras. Estas tem sido aparelhos ideológicos do Estado, onde o ensino e à identidade cultural não tem reconhecimento e o que predomina é uma educação padrão onde todos aprendem da mesma maneira. Os estudos realizados durante o curso permitiram enxergar a predominância de uma educação capitalista, que impede o acesso ao ensino a maioria da população e faz prevalecer uma pedagogia que oprime. A contradição existente entre a teoria e prática, a falta de políticas públicas e a reprodução do passado elencados durante o curso nos trazem novos pensamentos e ao mesmo tempo reavivam à esperança em dias melhores.

Palavras-chave: Contradição. Dualidade. Ensino.

THE EDUCATIONAL DUALITY IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT

Based on the excellent classes taught by Professor Moacir Gadotti and his provocative reflections, this work has as its thematic focus to reflect on the educational duality between rich and poor that has its origin in several factors, one of them being social inequality. As Freire told us, "the reading of the world precedes the reading of the word", thus the chosen method of study was of a qualitative nature, aiming at a brief reflective look at the dual teaching process carried out in Brazilian schools. These have been ideological apparatuses of the State, where teaching and cultural identity is not recognized and what prevails is a standard education where everyone learns in the same way. The studies carried out during the course allowed us to see the predominance of a capitalist education, which impedes access to education for the majority of the population and makes a pedagogy that oppresses prevail. The existing contradiction between theory and practice, the lack of public policies and the reproduction of the past listed during the course bring us new thoughts and at the same time rekindle hope for better days.

Keywords: Contradiction. Duality. Teaching.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, o que é dualismo educacional? Quais suas origens? E suas consequências para o ensino? São questionamentos pertinentes para a realização desse trabalho de caráter qualitativo e com base teórica em Paulo Freire e para mim enquanto professora.

A educação brasileira apresenta um histórico de ensino que favorece as elites. Segundo Manacorda (1989) o desapropriado desenvolve suas capacidades produtivas e perde a sua pequena ciência. Ou seja, ao trabalhador que presta seus serviços braçais no chão das fábricas é reservado um ensino voltado à reprodução, onde a didática é a instrução. Enquanto que para o capitalista, a educação é reflexiva, crítica e formativa, gerando assim um sistema educacional que ressalta a desigualdade.

No Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, esse assunto é destacado e nos remete a pensar

sobre a importância da democratização do ensino: educar para a vida ou para o mercado? A dualidade educacional precisa ser discutida e superada.

DESENVOLVIMENTO

Nas palavras do sábio patrono da educação brasileira, "a superação e a não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza" (FREIRE, 1996, p.17). Nós professores necessitamos refletir sobre o ensino dessa maneira, proporcionando a todos os alunos, sem distinção de classe, um ensino crítico, no qual a essência é a curiosidade e a realidade não é de acolhimento, mas de conhecimento. Como nos diz o professor Moacir Gadotti: "O dualismo não é inquebrável" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

As consequências deixadas por esse modelo de Educação fordista são fortes, e o que destaco aqui é a dualidade do ensino na educação. O Brasil apresenta um histórico de quase 500 anos de escravidão, essa é uma marca que ficou até os dias de hoje gerando a desigualdade social. O descaso com a população mais carente, a fome, a corrupção, a violência, o privilégio nas mãos de poucos, as oportunidades organizadas conforme a classe social, o monopólio, a discriminação racial, social e cultural são fatores que atingem a escola e o ensino, levando nós "Educadores do Amanhã" a refletir sobre o que Paulo Freire (1996) propõe: "Ensinar exige consciência do inacabamento" (p.21).

Nesse sentido, o movimento de resistência é perseverar na luta por políticas públicas, currículos, direitos sociais e escolares voltados as minorias brasileiras. Além de desenvolver dentro da sala de aula uma Pedagogia Crítica: o que? Como? Pra quê? Para quem? Por que? Onde? São questionamentos que os nossos alunos devem levantar sobre a atual sociedade em que vivemos.

As diferenças entre o rico e o pobre no contexto escolar podem ser observadas desde a Educação Infantil que é a primeira etapa da educação básica: enquanto algumas crianças frequentam exclusivamente os Centros Municipais de Educação Infantil porque encontram nesse ambiente alimento, higiene e atenção; outras são matriculadas com foco no desenvolvimento da sua aprendizagem. Essa é a realidade de milhares de crianças, que desde pequenas são vítimas das desigualdades sociais e que leva os próprios professores a refletirem sobre as suas

práticas pedagógicas: quem é o meu aluno? A qual contexto social ele pertence? E como organizar o meu planejamento em prol de uma Educação Libertária?

Nas palavras do professor Moacir Gadotti: "A escola pública nasceu liberal no Brasil e continua mesmo liberal, autoritária se aprofundando, mas nasceu com esse caráter mais liberal" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Assim, a consciência de uma educação popular que emancipe o oprimido se faz urgente no atual contexto neoliberal, e a escola tem essa função social de romper com a manutenção do *status quo*. Freire (2000) em seus escritos confirma a necessidade dessa superação:

> A transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não re-conhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (FREIRE, 2000, p.53-54).

Educar é um ato político! As leituras freirianas ampliam nosso olhar para essa profunda reflexão sobre a educação brasileira que na realidade sofre com uma legislação ideológica, capitalista e conservadora. E ao mesmo tempo, são nessas contradições que está a utopia. Qual utopia? A da transformação do mundo, onde os sonhos das minorias tenham condições materiais, tecnológicas e científicas para se concretizarem. Mas, para que esse acontecimento se consolide, o movimento de luta contra o imperialismo cultural que impõe uma educação bancária e desconsidera a diversidade dos povos brasileiros precisa ser o alicerce de uma Pedagogia Libertadora. Uma educação neutra significa negar os sonhos propostos por Paulo Freire: "[...] a utopia é uma construção mental que apresenta um mundo diferente onde se efetiva a felicidade humana" (FELIPE, 1979, p.70).

Para ele, a esperança não decorre do verbo esperar e sim tem o sentido de esperançar-se que significa não desistir e ir adiante. As consequências que a desigualdade e o dualismo educacional deixam para a escola e para o mundo são fortes: a fome, o analfabetismo e o desemprego são algumas delas. No entanto: "Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir,

ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos" (FREIRE, 2000, p.22). Na práxis docente, ao sujeito que falta o pão de cada dia, a esperança de um amanhã repleto de luz deve ser colocada a sua vista: qual amanhã? E de que maneira fazer esse processo acontecer? Como tornar a esperança crítica? São indagações que movimentam os nossos pensamentos e as nossas práticas.

Nas palavras de Freire (1992), a Pedagogia da Esperança é uma necessidade humana que torna a ação-reflexão uma possibilidade de luta, não deixando a desesperança prevalecer. No mundo, a justiça social é possível e não se pode desistir dela, o caminho é longo e marcado por uma diversidade de sentimentos (amor, tristeza, raiva, alegria, desânimo...) mas devemos prosseguir rumo a uma educação com mais amor.

Nesse processo é construído a humanização do ser humano, um conceito base para a Educação Problematizadora, que provoca a discussão e o "ser mais" dos indivíduos: "O ser humano não pode ser considerado como uma realidade pronta, acabada, mas sim como um ser em busca constante de autorrealização e crescimento, o que pode ser identificado com seu processo contínuo de humanização" (MELO; NOGUEIRA, 2018, p.2). E como trazer essa humanização para a práxis pedagógica? Esse é mais um desafio que os professores encaram para romper com a desumanização existente na história dos homens. De acordo com Mendonça (2008) o diálogo, os debates e os questionamentos desenvolvem a consciência crítica e a vocação ontológica, ou seja, somos seres cuja existência é inacabada. O próprio Paulo Freire confirma essa inconclusão humana:

> Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 1987, p. 83-84).

Dessa maneira, existem saberes diferentes que a cada instante fazem do aluno um sujeito do conhecimento, que com suas experiências constrói junto do professor os conceitos científicos.

Na ação concreta fazer outra educação é uma realidade utópica? Muitas vezes sim. No cotidiano escolar possibilitar uma educação emancipadora frente aos desafios que o neoliberalismo impõe não é uma tarefa fácil, porém não é impossível. Mostrar as diferenças e desigualdades existentes ao nosso redor e que vão permear a nossa vida é missão dos "Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro". Conforme o professor

Moacir Gadotti: "A base nacional da educação somos nós, que estamos no chão da escola" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Mas e a Base Nacional Comum Curricular? É um documento que fortalece a educação bitolada e mercadológica, que desconsidera o contexto das minorias e é uma armadilha para a escola de todos.

CONCLUSÃO

Portanto, como tornar o ensino contra-hegemônico? E fazer da desigualdade um instrumento de luta? Em contraposição a dualidade educacional, quais são os fins da educação? E as perspectivas dessa para o futuro? A reforma na conjuntura política também implica na construção de uma educação mais justa, alegre e que possibilite a conquista de sonhos. Novas ações proporcionam novas realizações!

A crítica é um elemento essencial na compreensão da dualidade educacional, porque nos faz pensar a origem, as causas e consequências desses graves problemas que atingem a sociedade brasileira. As categorias conflito e resistência também são relevantes e nos remetem a importância da luta. Para haver mudança é preciso um enfrentamento entre o poder público e as políticas públicas que favorecem as minorias. E o professor, muitas vezes, é aquele que faz essa linha de frente na busca por uma educação mais justa.

Dessa maneira, com os estudos realizados fica nítido a urgência de uma Educação Popular, que permita o acesso ao conhecimento de todas as camadas sociais e seja resistência em meio ao contexto neoliberal em que vivemos.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 - **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro.** Módulo 4, Vídeoaula 21 – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FELIPE, Sônia Teresinha. **O Conceito de Utopia na proposta Paulofreireana**. Porto Alegre: 1979. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/download/23744/21311>. Acesso em 13 de julho de 2021.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. – São Paulo; Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
JÚNIOR, Ebenezer da Silva Melo; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. **A humanização do ser humano em Paulo Freire:** a busca do "ser mais". Formação Docente, v. 3, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasizabela/index.php/fdc/article/viewFile/254/276>. Acesso em 13 de julho de 2021.
MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias/** Mario Alighiero Manacorda. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da Humanização** – A pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

Camilla Mariano, acadêmica do curso de pedagogia da Unioeste – campus de Francisco Beltrão. Professora da Educação Infantil no município de Pato Branco – PR. Contato: camyllamariano@gmail.com.

PAES, Carla Regina Santos

PAULO FREIRE EM TEMPOS DE ENSINO HÍBRIDO

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal demonstrar que é possível obter resultados positivos na aprendizagem de educandos por meio do Ensino Híbrido, durante a pandemia de Covid-19 no ano de 2020. Este trabalho está dividido em duas partes. A primeira faz um breve apanhado histórico sobre a educação e a segunda, evidencia a análise do conceito sobre o que é ensino híbrido e das obras freirianas: 'Pedagogia do Oprimido' e 'Pedagogia da Autonomia". Na conclusão do trabalho é possível observar que por meio das aplicações das teorias freirianas no processo de ensino e aprendizagem e a utilização das tecnologias como facilitador na construção de conhecimentos é possível realizar uma educação à distância proveitosa.

Palavras-chave: Ensino Híbrido. Pandemia de Covid-19. Pedagogia da Autonomia. Pedagogia do Oprimido.

PAULO FREIRE IN TIMES OF HYBRID TEACHING

ABSTRACT

The main objective of this research is to demonstrate that it is possible to obtain positive results in the learning of students through Hybrid Education, during the Covid-19 pandemic in the year 2020. This work is divided into two parts. The first provides a brief historical overview of education and the second shows the analysis of the concept of what is hybrid teaching and Freire's works: 'Pedagogy of the Oppressed' and 'Pedagogy of Autonomy". At the conclusion of the work, it is possible to observe that, through the application of Freirian theories in the teaching and learning process and the use of technologies as a facilitator in the construction of knowledge, a fruitful distance education is achievable.

Keywords: Hybrid Teaching. Covid-19 pandemic. Autonomy Pedagogy. Pedagogy of the Oppressed.

INTRODUÇÃO

Em se tratando de questões ligadas ao campo educacional, os educadores têm a necessidade de estar sempre em alerta para todos os tipos de desafios que precisam encarar e superar cotidianamente. No momento, infelizmente, não há nada mais tão preocupante e desafiador quanto pensar em como fazer com que os educandos tenham a oportunidade de experenciar a construção de suas próprias aprendizagens em plena pandemia de covid-19[1] e por essa razão, afastados dos espaços escolares.

Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** explica que contribuir para a formação de educandos conscientes, democráticos, reflexivos é preciso de tempo, confiança, respeito, diálogo, enfim, laços que o dia a dia da vida escolar traz naturalmente. Porém, na atual conjuntura pela qual nos encontramos, isso definitivamente não é possível, visto que, se nem sair de casa, podemos, devido ao isolamento social, imagine então continuar frequentando a escola. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

1 Segundo o Ministério da Saúde, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, em que pacientes podem ser assintomáticos, ou mesmo sintomas leves, moderados ou graves. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca Acesso em: 23/03/2021.

Nesse caso, o mais indicado para que os conhecimentos continuem sendo construídos, mesmo que à distância, seria por meio do ensino híbrido, especialmente agora em que precisamos mais do que nunca investir na formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e, que possam refletir criticamente sobre todos os acontecimentos da nossa realidade atual.

O objetivo deste artigo é demonstrar que por meio das teorias freirianas poderão ser obtidos resultados positivos na aprendizagem dos educandos, mesmo durante a pandemia do Covid-19, utilizando-se o Ensino Híbrido. Com isso, dois fatores tornam-se de extrema relevância: o comprometimento do educador no processo ensino e aprendizagem de cada um dos seus educandos e a utilização de tecnologias como meio facilitador de construção de conhecimentos.

Para que se chegue até esta modalidade de ensino, é interessante e importante conhecer e entender a educação desde o seu começo, seus teóricos (e teorias), seus avanços, seus entraves...

DA EDUCAÇÃO PRIMITIVA À EDUCAÇÃO POPULAR: UM BREVE HISTÓRICO

Historicamente, a educação teve início ainda no período primitivo. As tradições, crenças, conhecimentos eram transmitidos oralmente pelos mais antigos, todos os membros da comunidade eram considerados importantes, todas as opiniões eram escutadas e as decisões eram tomadas mediantes discussões, comunitariamente. Porém, ao longo dos tempos, as relações foram se modificando e as desigualdades: econômicas, sociais, culturais transformaram a educação em sucessivas lutas entre as classes sociais dominantes e dominadas. Isto é, além do ato de aprender não ser mais algo universal, fica claro que entre os que receberiam, a formação se daria de forma diferenciada. (GADOTTI, 2009).

Conforme os séculos foram se passando, mudanças foram ocorrendo, a maneira de ensinar e aprender iam acompanhando essas mudanças. Cada grupo de teóricos, em suas respectivas épocas, travaram suas lutas, juntamente com as minorias, na esperança de tornar a educação algo público, gratuito, laico. A tradição do professor ser o detentor e transmissor dos conhecimentos, lentamente foi dando lugar a centralização no aluno e na aprendizagem. Dewey (2010) confirma isso quando afirma que a educação é um processo de constante (re)construções de experiências que os indivíduos têm ao longo da sua existência.

Se, mundialmente, a busca pelo conhecimento foi um ato de resistência, o que dizer então de como se deu a educação no Brasil, um país que foi invadido (e não descoberto, como ainda se tenta denominar). Os indígenas que já habitavam antes da chegada dos colonizadores e mais tarde, os negros que vieram como escravizados, tiveram uma educação imposta, domesticadora, desumana, arbitrária. Ou seja, a cultura, a tradição, a religiosidade advinda dos colonizados foi expressamente desqualificada, desvalorizada, discriminada, apenas o que foi trazido pelos europeus era aceita, qualificada, relevante. A partir desses fatos é que podemos entender o eurocentrismo[2] que até hoje perdura na América Latina, em especial, para nós, no Brasil. (MUNANGA, 2020)

Após sucessivas teorias pensadas e aplicadas ao longo de todos esses séculos, surge a **Educação Popular**, nascida peculiarmente de lutas populares. Ela tem como fundamento a emancipação. É uma educação baseada na própria cultura de determinado grupamento social e vice-versa. Na metade do século XX esse ensino começou a ganhar consistência, e, que teve como maior representante, Paulo Freire, que a tornou uma política pública. Sua obra: "Pedagogia do Oprimido" foi um grande marco tanto na educação brasileira como na mundial, pois discutia a libertação do oprimido frente ao seu opressor. (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Brandão (2012) explica que o ato de educar não é algo que ocorre somente dentro de uma sala de aula, mas também no cotidiano dos indivíduos, seja, dentro de casa, no trabalho, na comunidade. Existem vários tipos de educação, que podem tanto oprimir quanto libertar. A Educação Popular direciona a aprendizagem segundo análises constantes da cultura dos grupos sociais, visto que, mesmo dentro de uma mesma comunidade existem várias realidades e tipos de desigualdades sociais. Como é uma aprendizagem baseada na pesquisa, diálogo, afetividade, todos os envolvidos podem falar sua própria palavra e ouvir a dos outros. Isso dará a oportunidade de eles refletirem mais criticamente sobre a leitura de mundo que possuem e com isso poderem contribuir mais ativamente em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

Freire (2013) comenta que desde que o homem nasce já vai fazendo a leitura do seu mundo, e, conforme vai crescendo, antes mesmo de entrar na escola, vai entendendo a vida que o cerca mediante a sua convivência diária: família, vizinhos, amigos, igreja. Como o ato de existir é dinâmico e o ser humano é inacabado, passamos por constantes transformações. E, para que essa leitura seja realmente reflexiva é fundamental que

2 Europa como centro cultural do mundo.

cada qual construa (e reconstrua) seus pontos de vista por meio de constantes questionamentos, dialogicidades, comprometimento em participar ativamente dos rumos que a comunidade na qual ele está inserido está tomando.

O educador, nesse caso, ainda segundo o autor, agirá como mediador (e não como detentor de conhecimentos como antes), a afetividade e a cultura serão de suma importância, já que esses são ingredientes fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Esta é uma das razões para que a educação atue diretamente ao mesmo tempo como produtora e o produto da sociedade.

Contudo, na situação em que nos encontramos (em plena pandemia) o que nós educadores poderemos fazer para que os educandos continuem com sua busca pelo conhecimento crítico e democrático mediante ao real significado e condições de acesso a uma educação híbrida?

ENSINO HÍBRIDO, O QUE SIGNIFICA?

Ao contrário do que se pode pensar, o ensino híbrido já existe e é aplicado desde os anos 60 nos Estados Unidos (EUA), todavia, começou a ficar em maior evidência para parte da população brasileira pelo fato do surgimento da pandemia. A ideia principal é que seja possível utilizá-lo como um suporte para aprendizagem dos educandos, já que combina o ensino em espaços educacionais ao ensino virtual, associados a utilização dos diversos recursos didáticos e aos instrumentos tecnológicos. As aulas não precisam obrigatoriamente ser síncronas[3], os professores poderão utilizar de apresentação de materiais assíncronos, como por exemplo, textos, áudios, vídeos etc. (MORAN, 2015).

Muitas escolas passaram a se valer do ensino remoto como uma interessante saída para momentos emergenciais como o que estamos vivendo, pois foi um modo de viabilizar a continuidade das atividades pedagógicas, mesmo que pela internet, para amenizar os impactos na aprendizagem das crianças e jovens por precisarem ficar afastados das instituições escolares. Entretanto, apesar do ensino remoto utilizar também a tecnologia como recurso didático para contribuir com as metodologias de ensino, é relevante explicar que ensino híbrido não é a mesma coisa que ensino remoto.

Nesse último, a aprendizagem segue a mesma rotina de uma sala de aula, porém, professores e alunos estarão cada qual em locais distintos e as transmissões são realizadas via internet. Esse tipo de aula remota

3 Em tempo real.

foi mais uma forma emergencial para esta época pandêmica com o intuito de assegurar o prosseguimento das atividades pedagógicas para que os educandos não fossem tão prejudicados por se encontrarem, por questão de saúde pública, apartados das escolas. (CRESPO, 2020).

Além dos conceitos acima citados, Moran (2015) menciona questões muito interessantes, que conjuntamente podem ser considerados híbridos: as falas de docentes e discentes, os princípios morais e éticos, as relações de convivências, as aprendizagens, os sistemas educacionais, as instituições, os grupos sociais em si porque são desiguais, contraditórios. Os discursos são por vezes, completamente desconexos dos comportamentos dos envolvidos, ou seja, a teoria é uma, mas a ação é completamente distinta. Contudo, um detalhe muito interessante nos chama atenção nas palavras do autor: "o ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento". (MORAN, 2015, p. 28).

Em outras palavras, o tempo que cada um levará para apreender cada conceito estudado será respeitado, os estudantes são os protagonistas das suas aprendizagens, os professores mediarão diálogos, reflexões, avaliações, e, talvez um dos fatores mais relevantes, esse tipo de ensino oportuniza a colaboração entre os envolvidos durante o processo ensino e aprendizagem. Isso sem dúvida, traz à tona um pensamento de Paulo Freire (2013) de que a heterogeneidade ajuda nas leituras de mundo e, que querer homogeneizar a educação apenas faz aumentar ainda mais as desigualdades sociais.

O ENSINO HÍBRIDO E PRINCÍPIOS DAS TEORIAS FREIRIANAS

Freire (2013) explana sobre uma educação em que os opressores ditam desejos, conceitos, opiniões e os oprimidos apenas seguem, sem analisar os conteúdos e intenções dessas falas, ou seja, por vezes, o sujeito prefere sujeitar-se a uma pseudo estabilidade que encarar o desconhecido, que nesse caso, é a sua liberdade. Usam tanto o seu poder de persuasão para reprimir, explorar e desumanizar, que acabam transformando o oprimido em opressor, seja por identificação ou vitimização. Porém, eles não têm essa mesma disposição para libertar, visto que, manter as desigualdades além de lhes proporcionar uma condição cômoda, ainda aparenta uma falsa representação de magnanimidade. Isto é, quem tem que entender, refletir e transpor essas opressões, são justamente os oprimidos.

Uma educação para Freire (2013) em que o professor apenas transmite os conteúdos que ajudam a sociedade a continuar reprimindo, e em que seus alunos apenas sendo seus depositários e reprodutores dessa repressão é chamada de educação bancária. É relevante salientar que por fazerem parte e serem consequência de um grupo social que adota esse sistema, por vezes, os professores efetuam (mesmo sem perceber) esse tipo de educação.

Freire (2013) diz que uma educação horizontal (não vertical como na bancária) baseada na dialogicidade reflexiva permite que os indivíduos se descubram e se aceitem como tais, que compreendam a si mesmos e aos outros e que por meio dessa conscientização possam dizer cada qual suas próprias ideias e palavras. Ou seja, quem ensina aprende e vice versa, todos mediados pelos acontecimentos cotidianos, sem imposições ou autoritarismos alienantes.

Freire (2013) continua explicando que pela vida ser dinâmica e não estática, os sujeitos são inacabados, vivem e participam ativamente da construção histórica de suas existências. A humanidade não existe sem o planeta, nem tampouco o contrário. Para isso, é importante que a educação seja estimulante, contínua, que os educandos possam estar sempre buscando descobrir, aprimorar os conhecimentos, apreender sempre e enquanto estiverem fazendo parte do mundo.

Além do mais, Freire (2019) prossegue argumentando que, como os educandos são sujeitos históricos e sociais, desde que nascem, portanto, muito tempo antes de entrarem na escola, vão construindo seus conhecimentos e visões de mundo. Por essa razão, é relevante que os educadores sejam curiosos, reflexivos, instigadores. Pesquisadores que procurem fomentar e orientar seus educandos em suas buscas para apreender, analisar, questionar, intervir no mundo que os cerca. Para tal, a ética, o respeito a autonomia e a dignidade de cada um dos educandos é algo fundamental.

Porém, não somente isso, Freire (2019) define que os educadores devem ser comprometidos com a sua profissão (gostar do que fazem), quanto com as suas constantes pesquisas sobre os educandos, procurando saber quais as realidades de cada um dos seus alunos, os conhecimentos prévios sobre os assuntos e os conteúdos que serão apresentados para a partir do que já existe produzir algo novo. Para isso, torna-se necessário estarem dispostos a ouvir, sem discriminações, respeitando a individualidade e a identidade, para que cada qual com suas respectivas

dificuldades possam se expressar, perguntar, questionar, buscar suas próprias respostas.

Lembrando que, esse "gostar" não significa ser permissivo a tudo e deixar que as coisas aconteçam de forma aleatória para que o tempo ajuste tudo porque os sujeitos são inexperientes, mas sim, aquele, que se dedica e incentiva o progresso das descobertas dele, isto é, exercerá sua autoridade, imporá limites, sem com isso, praticar o autoritarismo.

Esse comprometimento para Freire (2019) tanto pessoal quanto profissional dos educadores, aliados às suas bases teóricas e práticas pedagógicas, contribuem de maneira otimista, esperançosa, atenta, aberta às mudanças que vão surgindo ao longo da construção não somente da aprendizagem quanto na formação como um todo, individual de cada educando, visto que um dos objetivos é ajudar o discente pensar criticamente e intervir (e não viver de forma neutra) sobre a realidade que o cerca. Além disso, procurar fazer avaliações (e autoavaliações) éticas, críticas, coletivas, e, acima de tudo, justas.

Isso significa dizer que, não existe ensino sem aprendizagem. Quem ensina aprende e quem está aprendendo está ensinando também. Por esse motivo educandos e educadores estão no mesmo patamar de igualdade, não há superioridade ou inferioridade na construção da aprendizagem.

Como educadores freirianos sabemos que a convivência diária é essencial para que sejam criados e, principalmente, mantidos laços de afetividade entre educadores e educandos. Vínculos como: respeito, confiança, amizade facilitam (e muito) a aprendizagem, e, por essa razão devem ser sempre valorizadas e, portanto, priorizadas.

Entretanto, a partir do momento em que as pessoas precisaram se recolher em quarentena para evitar o contágio do vírus da COVID-19 (pandemia pelo qual ainda estamos passando), a saída imediata da grande maioria das escolas foi adotar o ensino remoto, conforme dito anteriormente, por vezes foi erroneamente confundido e/ou chamado de ensino híbrido.

Muitas dificuldades foram encontradas ao longo desse processo pandêmico no ano de 2020. Embora os docentes tivessem boa vontade, essa não era uma situação normal em que eles pudessem ir às casas dos educandos ou mandar recado (como normalmente fazem) para saber porque estavam faltando nas aulas, muito pelo contrário, era uma situação perigosa em que muitos, pela falta de sensibilidade dos governantes[4], ou caíram

4 No caso das escolas públicas.

doentes ou morreram.

Por essa razão, a falta de calor humano pelo qual estávamos todos acostumados a ter/viver no dia a dia da escola, ausência de equipamentos tecnológicos adequados[5], comunicação escassa[6] foram grandes desafios que dificultaram o processo de aprendizagem. Dificultou, mas não nos fez desistir. Começamos a buscar outras opções, ou seja, buscar estratégias para que ninguém da nossa lista de frequência ficasse desamparado ou pior, desistisse. Com os números que tínhamos, formamos grupos de WhatsApp com o intuito de fazer/manter contato com os educandos. Os professores se dividiram nas atividades: uns gravaram videoaulas, outros pensaram nas atividades, outros, nas alternativas que teríamos para que conseguíssemos alcançar nossos objetivos que eram o de não permitir que os alunos desistissem e que cada um pudesse acompanhar de acordo com suas possibilidades e aprender no seu próprio tempo.

Nos propomos a realizar o que achávamos ser possível de se fazer, considerando o princípio de Freire (2019) quando sinaliza que uma verdadeira aprendizagem para acontecer, ela precisa ter uma finalidade. A partir disso o próprio aluno irá construindo dentro do seu ritmo, sua trajetória, sua própria história, seus conhecimentos permanentemente, isto é, durante toda a sua existência. Outro importante aspecto diz respeito a realização de avaliações significativas, pautadas na emancipação dos educandos, em que erros e acertos são considerados como parte do processo de construção de conhecimento, permitindo a todos perceber o quanto estão progredindo.

Se observarmos bem, as ideias de Freire vão perfeitamente ao encontro do significado do ensino híbrido, que conforme citado, promove o protagonismo na busca da compreensão do mundo, respeita o tempo de cada educando, proporciona a troca de experiências e colaboração entre eles e, mudando a velha cultura tradicional de avaliar as pessoas mais com o intuito de punir seus erros, e não de observar o progresso do que estão aprendendo.

No final do ano, mesmo ainda persistindo a pandemia, foi possível observar que os educandos, em sua maioria, conseguiram acompanhar as aulas e as atividades propostas. Mesmo quem não tinha internet ou WhatsApp pediu emprestado a um vizinho ou parente próximo, cumpriu o que foi sugerido. Os educadores, após cada ação, fizeram avaliações sobre as práticas aplicadas para saber o que deu ou não certo.

5 Muitos educandos não têm acesso à internet, ou não tem computador nem ao menos celular, em determinados casos.

6 devido a pandemia, muitos estudantes ficaram pelo caminho, porque não possuíam telefones (fixos ou celulares). Isso dificultou o contato com seus professores

ISSO NÃO É O FIM... ESTAMOS APENAS COMEÇANDO!

Ao longo da pandemia, a maioria dos educadores tiveram que ter planos A, B, C, enfim, muitas ideias, planejamentos, metodologias precisaram ser postos em prática, avaliadas, seguidas ou descartadas. Cada turma teve seus próprios problemas, dificuldades, dúvidas, realmente não foi nada fácil. Um dia era porque a conexão estava ruim, outro porque tinha um ou várias pessoas doentes, perdas enormes durante o percurso, enfim, mil dificuldades.

Porém, no fim, percebemos que tivemos mil e uma oportunidades para que todos aprendessem. Portanto, é possível sim obter bons resultados aplicando as teorias freirianas no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, recorrendo ao ensino híbrido e ao uso das tecnologias como facilitador da construção de conhecimentos. Isso foi significativo para percebermos a importância de cada grupo ir em busca das possibilidades e estratégias plausíveis para resolver cada problema que se apresentasse.

O importante é mantermos os princípios freirianos que são a esperança e a vontade de continuar querendo questionar, dialogar, aprender sempre. É o que nos move, é o que nos mantém vivos. É claro, há uma grande divergência entre as tecnologias sociais e a educação, as novas tecnologias são verdadeiramente poderosas armas, em mãos erradas podem ser um total desastre, porém se usadas com o desejo de ajudar a educação, serão, sem dúvida, máquinas que auxiliarão, a quem quiser, e tiver acesso a ter novas visões de mundo, a buscar conhecer reflexivamente, seja com ou sem pandemia, pois ser crítico ajudará inclusive a entender melhor toda a situação atual pela qual (ainda) estamos passando.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos; 318)

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID-19**. Brasília, DF. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca .Acesso em: 23/03/2021.

CRESPO, Natália Deus de Oliveira. CRESPO, Larissa Codeço. (Orgs.). **Ferramentas Digitais para o Ensino:** O Ensino Remoto Emergencial em Evidência. Even3 Publicações – 1. ed. – Recife, 2020. Livro digital; 85 p.: il.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Editora Martins Fontes – Selo Martins, 2010.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 – **A educação como imperialismo cultural: resistências e alternativas**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia**. Editora Paz e Terra, 2019.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2013.
GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. Editora Ática, 8ª ed, 2009.
MORAN, José. Um conceito-chave para educação, hoje. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27 a 38.
MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4ª ed. 2.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. – (Coleção Cultura Negra e Identidades)

Carla Regina Santos Paes é Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (UNAMA, 2020). É Membro dos Grupos de Pesquisas Capital Social e Cultural no contexto midiático contemporânea (UNAMA/CNPQ) e do GITA – Interfaces do Texto Amazônico. Atua como Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) desde 2012. Contato: paes.c@globo.com

ASSUMPÇÃO, Solange Bonomo
ANGILELI, Cecilia Machado

EDUCAÇÃO, DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO À CIDADE

RESUMO

Neste artigo, procuramos refletir sobre algumas possíveis relações entre Educação, Direitos Fundamentais e Direito à Cidade, ressaltando como o cenário de desigualdade social e educacional entre as brasileiras e brasileiros vem perpetuando uma condição de segregação das moradoras e dos moradores das periferias urbanas. Como resposta aos desafios dessa segregação, alimentando a esperança freireana de transformação da realidade pela conscientização crítica, emerge a formação de docentes para uma educação dialógica e libertária, em diferentes níveis e etapas de escolarização, de modo a alterar as práticas escolares tradicionalmente excludentes e elitistas, assim como o fortalecimento da educação popular, a fim de que, junto com a comunidade, seja feita a (re)leitura do mundo e a caminhada-ação conjunta na direção da efetivação dos direitos fundamentais de cada pessoa.

Palavras-chave: Educação. Direitos Fundamentais. Direito à Cidade. Escola Crítica.

EDUCATION, SOCIAL RIGHTS AND THE RIGHT TO THE CITY

ABSTRACT

In this article, we seek to reflect on some possible relationships between Education, Fundamental Rights and the Right to the City, emphasizing how the scenario of social and educational inequality between Brazilian man and Brazilian women has perpetuated a condition of segregation of residents of peripheries. In response to the challenges of this segregation, nurturing Freire's hope of transforming reality through critical awareness, the formation of teachers for a dialogical and libertarian education emerges, at different levels and stages of schooling, in order to change traditionally excluding and elitist school practices, as well as the strengthening of popular education, so that, together with the community, the reading of the world is carried out and the joint walk-action towards the realization of the fundamental rights of each person.

Keywords: Education. Fundamental rights. Right to the City. Critical School.

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, frisa que a República Federativa do Brasil tem como regime de governo um Estado Democrático de Direito[1]. Dentre seus fundamentos, para os propósitos deste artigo, destaca-se a cidadania e a dignidade da pessoa humana.

A atenção a esses dois fundamentos exige do Estado o planejamento e a implementação de políticas públicas na direção das metas constitucionais previstas no artigo 3º (BRASIL, 1998), ou seja, a:

- construção de uma sociedade livre, justa e solidária;
- erradicação da pobreza e da marginalização;
- redução das desigualdades sociais e regionais;
- promoção do bem de todas e todos, sem preconceitos ou quaisquer outras formas de discriminação, incluindo-se aqui, a condição de estar em situação de analfabetismo.

1 O Estado Democrático de Direito implica "a institucionalização do poder popular, num processo de convivência social pacífico, numa sociedade livre, justa e solidária e fundada na dignidade da pessoa humana." (SILVA, 2005, p. 228)

Essas metas, diretamente relacionadas aos direitos e às garantias fundamentais de toda cidadã brasileira e todo cidadão brasileiro, como se verifica no artigo 5º da Constituição, coloca em relevo a igualdade das pessoas perante a lei, intrinsicamente articulada ao direito à vida digna, à liberdade de expressão, de consciência e de associação e também à garantia de acesso à informação.

Para a efetivação dessas garantias legais, afirmam-se os direitos sociais à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência às pessoas desamparadas, essenciais quando falamos de Direito à Cidade, entendido como um direito de não exclusão das pessoas que vivem em espaços urbanos de usufruir das qualidades e dos benefícios da vida urbana (LEFEBVRE, 1991), tal qual disposto no Estatuto da Cidade (BRASIL, 2001)[2].

O conhecimento desse conjunto de direitos sociais no processo de luta pela justiça social encontra-se intimamente articulado à oferta sistematizada de educação, embora não se limite a ela, pelo fato de que, pelo menos, a Educação Básica deve ser assegurada para todas as brasileiras e todos os brasileiros, com vistas à apropriação dos saberes historicamente construídos, à conscientização relativa às visões de mundo em disputa no cotidiano das pessoas e ao compromisso com a defesa da "cidade para todas e todos".

Tendo em vista essa relação entre o estado de direito e a educação escolar, propõe-se a seguinte questão norteadora: a discussão do direito à cidade chega às creches, às escolas de Educação Infantil, às de Ensino Fundamental, às de Ensino Médio e profissional, às da Educação de Jovens e Adultos e às da Educação Superior?

2. OS DIREITOS SOCIAIS E O DIREITO À CIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

A maior diretriz no campo da Educação, a Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a despeito de regular a educação escolar, que se realiza em instituições de ensino do sistema educacional brasileiro, reforça o caráter amplo do que se entende por Educação ao frisar a abrangência dos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da

2 Nesse Estatuto, no parágrafo único do artigo 1º, prevê-se "o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental" (BRASIL, 2001).

sociedade civil e nas manifestações culturais. Dito de outra forma, a Educação é entendida como prática social que acontece em todos os lugares, inclusive na escola.

No âmbito escolar, a proposta de vinculação dos processos educacionais com a prática social é obrigatória, conforme art. 1º, § 2º da LDB (BRASIL, 1998), o que exige a incorporação do debate do direito à cidade nos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares em diferentes níveis de ensino.

Tomando como exemplo a Educação Infantil, em documentos norteadores dessa importante etapa de escolarização podem ser encontrados tópicos relacionados aos direitos sociais, à discussão territorial e ao direito à cidade, ainda que não tão abrangentes quanto o necessário. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)[3] e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil[4], de 2018, as pautas da diversidade, da inclusão, das subjetividades e dos direitos fundamentais passam a ser ali assinaladas para a atenção das professoras e dos professores e muito podem ser potencializadas pelo debate, a partir do corpo docente e técnico da escola, com as crianças nas salas de aula da Educação Infantil.

O caso acima traz à luz o debate de que, desde o início do processo de escolarização, encontram-se orientações para a discussão dos direitos sociais, do direito à cidade, ao campo, aos territórios de direito dos povos originários e de comunidades tradicionais, entre outros.

Para que essa discussão não se reduza a uma simples retórica, é preciso pensar na defesa de uma pedagogia radical, alimentada por educadoras e educadores radicais, ou seja, docentes comprometidos em defender e consolidar uma democracia escolar que se efetiva, como ressalta Gadotti (EAD FREIRIEANA, 2020-2021a), no curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, pela escuta e pelo acolhimento da voz de todas e todos (estudantes, docentes, auxiliares, gestores, comunidades) no controle e na participação do currículo e da política escolar, além de estabelecimento de redes de escolas que movimentem os rumos da sociedade.

3 Nesse documento encontramos três tópicos que se relacionam à discussão das pessoas no território: Proposta Pedagógica e Diversidade; Proposta Pedagógica e Crianças Indígenas; Proposta Pedagógica e Infâncias do Campo.

4 No texto encontramos a afirmação de que a "criança tem o direito de interagir na cultura", no ambiente e na comunidade em que se insere, de maneira a entrar em contato com todo o patrimônio de saberes que sua comunidade, região, cidade e país podem oferecer. Valores como a Democracia, a Inclusão e a Diversidade devem ser colocados em primeiro plano na educação de crianças de 0 a 5 anos, pois é nessa etapa da vida que elas constroem suas primeiras referências para esses valores (BRASIL, 2018, p. 47).

3. A EXCLUSÃO EDUCACIONAL E A AMEAÇA AOS DIREITOS

Na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), relativa ao ano de 2019, divulgada em julho de 2020, fica evidente uma dura realidade de exclusão educacional, que acaba sendo acompanhada por severas consequências na esfera pessoal, familiar, econômica, profissional, entre outros âmbitos da vida daquelas e daqueles que, em uma sociedade letrada, não dominam o código da escrita. O estudo revela que 6,6% da população brasileira (aproximadamente 11 milhões de pessoas) não consegue ler nem escrever textos simples que possam atender às necessidades mais básicas de sua vida cotidiana.

No entanto, cabe enfatizar que essa condição de analfabetismo afeta as brasileiras e os brasileiros de modo distinto. Essa condição é um forte marcador entre as pessoas com idade mais avançada, para as quais o direito de acesso à escola na idade adequada foi negado e mostra-se mais presente no grupo de pessoas pretas e pardas, o que reforça a existência de desigualdades étnico-raciais a serem combatidas, entre outros aspectos que fogem ao escopo deste artigo, mas que devem mobilizar o debate sobre a restrição do direito à educação que foi historicamente conquistado. Excluídas da escola, limitadas em diferentes momentos pela condição de analfabetismo, tolhidas ou desinformadas sobre formas de organização de fortalecimento de lideranças populares, um grande contingente de brasileiras e de brasileiros que não avançaram além de níveis muito elementares no processo de escolarização, como direito, e outras tantas pessoas que nem chegaram a sentar nos bancos das escolas, ficam à margem das discussões do Direito à Cidade.

Tendo em mente esse panorama da alfabetização e escolarização no Brasil, no contexto da pandemia do Novo Coronavírus que vivenciamos, cabe focalizar o que a educação e o acesso à Cidade significam para as brasileiras e os brasileiros das periferias[5]. As ações de extensão universitária promovidas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) evidenciaram a gravidade da falta de acesso a informações básicas de saúde pública, quase sempre vinculadas pela palavra escrita, somada à virtualização dos serviços públicos (a exemplo da solicitação digital de auxílio emergencial na pandemia). O resultado disso é uma dupla exclusão para as pessoas em condição de maior vulnerabilidade: e que se efetiva pela ausência de código acessível e a exclusão digital, abrindo brecha para a ação de pessoas oportunistas.

5 Em diferentes estudos, como o de Estrela e outros(as) pesquisadores(as), publicado em 2020, há importantes considerações sobre os marcadores de gênero, classe e raça como condição vulnerabilizadora à exposição do vírus da COVID-19 nos mais diversos cenários mundiais e a urgência de políticas socioeconômicas de maior abrangência na vida dessas pessoas, para além de auxílios emergenciais, e de ampliação do acesso a melhores condições de saúde, educação, moradia e renda.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou incidir luz ao debate sobre algumas possíveis relações entre Educação e diretos que são essenciais à vida das pessoas, assim como apresentar elementos sobre o cenário de desigualdade social, econômico e educacional entre as brasileiras e os brasileiros, alimentando a condição de segregação das moradoras e dos moradores das periferias.

Como resposta aos desafios ora apresentados é possível vislumbrar ações em duas direções intrinsicamente articuladas: I) a relevância da formação de docentes radicais para e pela cidadania – fundamentada no exercício da crítica que desnuda ilusões e imagens distorcidas sobre a realidade, sobre a escola e sobre o exercício da docência – de modo que a práxis docente altere ou, no mínimo, impacte, a dinâmica de escolas e universidades em função de seus problemas e suas possibilidades, como destaca Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b); II) o incremento de ações de educação popular, a fim de que educadoras, educadores e a comunidade, juntas e juntos, possam problematizar criticamente as ausências encontradas, pela via do conhecimento de seus direitos e das formas de denúncias de violações, como também caminhar solidariamente na construção de alternativas para que todas as pessoas possam progressivamente ocupar os espaços até então não ocupados.

Essas direções organicamente integradas anunciam um projeto de educação e de escola para o futuro, exigindo, para tanto que reconheçamos nosso inacabamento (FREIRE, 1987, p.72)[6], pois, ao assumi-lo, abrimos espaço para o "devir", para a reinvenção da educação, nas palavras de Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021c) e da sociedade democrática e justa na qual "freireanamente" sonhamos viver.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

6 Não é possível falar do homem sem mundo, pois é partir dessa relação dialética e dialógica que se constitui o sujeito e a sua própria percepção da realidade, permitindo-lhe se mover e transformar essa mesma realidade. Em outras palavras, os homens são "seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica, também, é igualmente inacabada" (FREIRE, 1987, p. 72, grifos do autor).

BRASIL. **Lei nº 10.257**, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial, 11/07/2001, p.1.
BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC/COEDI/DICEI/SEB, 2018.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 3, Videoaula 14 - A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 3, Videoaula 17 - A cidade educadora e a educação permanente. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 4, Videoaula 20 - Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
ESTRELA *et al*. Pandemia da covid 19**:** Refletindo as vulnerabilidades à luz do gênero, raça e classe. **Ciência e Saúde Coletiva** (on-line), v. 25, n. 9, p. 3431-3436, set.2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v25n9/1413-8123-csc-25-09-3431.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - PNAD Contínua - Principais resultados - Dezembro 2019. Disponível em: <encurtador.com.br/vBQY2>. Acesso em: 10 fev. 2020.
LEFEBVRE, Henri. **O Direito à Cidade**. Trad. de Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991.
SILVA, Enio Moraes da Silva. O Estado Democrático de Direito. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, ano 42, n. 167, p. 213-229, jul./set. 2005.

Solange Rodrigues Bonomo Assumpção é pedagoga, especialista em Alfabetização, mestra em Linguística e doutora em Letras. Concentra seus estudos e suas pesquisas na formação de docentes, na Educação Popular e no uso de linguagens e tecnologias na educação. Contato: solange.assumpcao@unila.edu.br.
Cecilia Maria de Morais Machado Angileli é arquiteta e urbanista, mestre e doutora em Arquitetura e Urbanismo, e pós-doutora em Planejamento Urbano. É professora universitária e educadora popular em favelas e ocupações há cerca de 19 anos. Contato: cecilia.angileli@unila.edu.br.

MOURÃO CARVALHO, Cecilia Maria

A REINVENÇÃO DA ESCOLA NA CONTEMPO-RANEIDADE:
contributos das pedagogias transgressoras

RESUMO

O presente trabalho foi produzido com o objetivo de mapear, nas pedagogias transgressoras, o aporte para construção de uma escola cidadã que cumpra a função social de educar para a liberdade e a emancipação. O estudo bibliográfico foi realizado a partir de contributos que apontam para a construção de uma escola comprometida com as lutas sociais mais amplas e com a humanização e emancipação dos sujeitos sociais, a saber; a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Indignação e Pedagogia da Autonomia, de Freire (2000, 2005, 2020), a Pedagogia do Conflito, de Gadotti (1995, 2003) e a Pedagogia Engajada, de hooks (2019a, 2019b). O Curso "Mestres do Amanhã, fazedores de futuro", ministrado pelo professor Moacir Gadotti, pela EaD Freiriana, do Instituto Paulo Freire (2020-2021), serviu como referência para as reflexões tecidas ao longo do trabalho a partir do referencial teórico utilizado. Os resultados apontam que a reinvenção da escola pública e popular, envolve a assunção de um compromisso de transformação das pedagogias opressoras por pedagogias libertadoras e engajadas.

Palavras-chave: Escola. Emancipação. Humanização. Liberdade. Pedagogias transgressoras.

THE REINVENTION OF SCHOOL IN CONTEMPORARY TIMES: CONTRIBUTIONS FROM TRANSGRESSIVE PEDAGOGIES

ABSTRACT

The present work was produced with the objective of mapping, in the transgressive pedagogies, the contribution for the construction of a citizen school that fulfills the social function of educating for freedom and emancipation. The bibliographic study was carried out from contributions that point to the construction of a school committed to the broader social struggles and to the humanization and emancipation of social subjects, namely; the Pedagogy of the Oppressed, the Pedagogy of Indignation and the Pedagogy of Autonomy, of Freire (2000, 2005, 2020), the Pedagogy of Conflict, by Gadotti (1995, 2003) and the Engaged Pedagogy, by hooks (2019a, 2019b). The course "Masters of Tomorrow, doers of the future", taught by Professor Moacir Gadotti, by EaD Freiriana, from the Paulo Freire Institute (2020-2021), served as a reference for the reflections woven throughout the work based on the theoretical framework used. The results show that the reinvention of public and popular schools, involves assuming a commitment to transform oppressive pedagogies by liberating and engaged pedagogies.

Keywords: School. Emancipation. Humanization. Freedom. Transgressive pedagogies.

INTRODUÇÃO

> A luta pela cidadania, no campo educacional, é a mesma luta pela cidadania que constrói a emancipação humana no conjunto das lutas sociais. (GADOTTI, 2004, p. 13)

Vivemos um momento muito peculiar na história da humanidade com fortes tensionamentos entre o instituído e o instituinte no campo político-social e, por consequência, no campo educacional. A escola, mais especificamente a pública popular, nunca foi tão exposta e desqualificada em seu trabalho, sobretudo em decorrência dos resultados das avaliações externas, mas, principalmente, por conta dos interesses mercadológicos

que continuam golpeando o direito universal à educação e a uma existência digna.

Desse modo, problematizar a função social da escola em nosso contexto de desmonte do Estado brasileiro e de retrocesso civilizatório, é se contrapor a um modelo autoritário e opressor que permeia a história dessa instituição desde sua criação. Tal modelo foi duramente combatido por Paulo Freire ao denunciar a concepção bancária de educação como instrumento de opressão e anunciar o horizonte da educação problematizadora e libertadora. (FREIRE, 2005)

No âmbito do **Curso "Mestres do Amanhã, fazedores do futuro", da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, o professor Moacir Gadotti, na videoaula 13, Educar para a liberdade e emancipação, coloca em evidência as desigualdades sociais e a repercussão no sistema educacional (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Assim como a sociedade é dividida em classes, o sistema educacional se organizou de forma a atender a cada uma dessas classes com configurações distintas, constituindo um sistema dualista de educação. As intencionalidades dessa educação dual, para a formação dos sujeitos, são tão díspares quanto são os modelos de escola pensados para uma e outra classe, o que revela a reprodução da estrutura social injustiça e excludente.

O mal-estar causado por essa arquitetura pedagógica segregadora, intensifica o debate crítico e acirra disputas de projetos no campo educacional. Visando o rompimento com essa estrutura antidemocrática de escola, busca-se nesse trabalho, mapear, nas pedagogias transgressoras, o aporte para construção de uma escola cidadã que cumpra a função social de educar para a liberdade e a emancipação.

A partir da proposição de pedagogias contra hegemônicas, que confrontem o instituído, buscou-se respostas às questões norteadoras da pesquisa: Como a escola pode se constituir em espaço de insurgência num contexto opressor e excludente? Como educar para a liberdade e emancipação num contexto marcado por uma educação submissa aos interesses da elite e do mercado?

Os principais contributos foram extraídos das pedagogias transgressoras, que apontam para a construção de uma escola comprometida com as lutas sociais mais amplas e com a humanização e emancipação dos sujeitos sociais, a saber; a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Indignação e Pedagogia da Autonomia de Freire (2000, 2005, 2020), a Pedagogia do Conflito, de Gadotti (1995, 2003) e a Pedagogia Engajada, de hooks (2019a, 2019b).

1. ESCOLA EM CRISE?

Na atualidade, diuturnamente, questionamentos são levantados acerca da efetividade da função social da escola e muitas políticas são pensadas em gabinetes para mitigar a crise da escola, desde a alfabetização até a última etapa da Educação Básica. No entanto, falar em crise da escola evoca um reducionismo perigoso, uma vez que a crise não é apenas da escola, é uma profunda crise histórica e civilizatória.

Tocar no debate acerca da crise civilizatória é trazer à tona o conceito de civilização, caracterizada por Santos (2018, p. 138) "pelo empenho de humanização que torna possível a convivência e a constituição de uma morada comum entre os seres humanos". Logo, o caráter ético do projeto civilizador com seus princípios, regras e valores, tornam viáveis aos humanos habitar em sociedade. Na contramão desse processo, o projeto ultraliberal se utiliza da estratégia de cooptação da escola, para estagnar a formação da consciência dos cidadãos e impor um modelo de educação que "concebe a escola como fábrica produtora de dados a serviço do mercado [...], atuando como bolha funcional sem relação crítico-transformadora com o contexto social que a envolve". (SANTOS, 2018, p. 157)

Esse processo de despolitização, no qual a lógica do mercado vai interferindo nas decisões macropolíticas que se impõem na escola, é denunciado pelas teorias críticas da educação e combatido pelas pedagogias transgressoras. Gadotti endossa a crítica a esse modelo ao afirmar que "a escola não é fábrica de aprendizagem, é espaço de relações sociais e humanas" (EAD FREIRIANA, 2020/2021e). Nesse sentido, defende a escola e a educação como empreendimento ético, de resistência e luta.

Verifica-se quão importante é a percepção de que nada na história é definitivo, pois entender a história como tempo de possibilidades e não de determinismos, contribui para que se demarque o lugar social dos sujeitos nela, visando novas construções. Acerca dessa discussão, Freire (2020) assevera:

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural". [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso

> mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 2020, p. 21)

Tal ideologia fatalista, ao despolitizar a educação, a reduz a puro treinamento (FREIRE, 2000), atendendo assim à finalidade da educação que o estado neoliberal hoje propõe, uma educação que gera a mesma docilidade e submissão de outrora, para adaptação a uma sociedade extremamente desigual.

Ante tantos avanços que podem ser enumerados, como a conquista da escola pública, o fato é que a desigualdade social permanece e o dualismo educacional também. Tal fato gera incômodo nas classes populares e a luta pelo acesso à educação é intensificada. Por isso Freire (2000) defende que "a briga pela atualização do sonho, da utopia da criticidade, da esperança, é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança." (FREIRE, 2000, p. 115).

Dayrell (1996) concebe a escola como espaço sociocultural, levando em conta a dimensão do dinamismo presente em seu cotidiano por meio da diversidade dos sujeitos sociais e históricos que ali circulam. Dessa forma, privilegia a ação dos sujeitos na trama social que constitui a escola, enquanto instituição, uma vez que não são tão somente agentes passivos perante uma estrutura. Assim a instituição escolar é resultado de um confronto de interesses entre a organização oficial do sistema escolar e dos sujeitos, alunos, professores, funcionários "que criam uma trama própria de inter-relações, fazendo da escola um processo permanente de construção social." (DAYRELL, 1996, p. 137).

Dessa forma, a escola como espaço sociocultural compreende uma dupla dimensão: a institucional, que envolve normas e regras que tentam unificar e restringir ação dos seus sujeitos e a cotidiana, que abarca uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, apropriação ou repulsa, transgressão e acordos. Assim, "o processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva". (DAYRELL, 1996, p. 137).

Em face do exposto, qual seria o papel da escola e dos educadores, na atual conjuntura, para superação dessa crise? Como sintonizar a luta por uma escola de qualidade à luta pela construção de uma sociedade mais solidária e democrática? Eis as questões que guiam as discussões a seguir.

2. A REINVENÇÃO DA ESCOLA COMO ESTRATÉGIA DE ROMPIMENTO COM A ESCOLA AUTORITÁRIA E BURGUESA

> Se o povo brasileiro, se as classes populares têm sido proibidas de falar, se a experiência histórica desse país é a do silêncio dessas classes, acho que é exatamente "gritando" que elas vão obter o direito de falar. (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 91)

Um clamor por mudança tem ecoado por meio de muitas vozes que "gritam" nesse contexto conturbado e injusto de uma escola reprodutora, descortinando as ideologias hegemônicas presentes na educação escolar que atuam na manutenção da sociedade tal qual está constituída, com desigualdades abissais.

Desse modo, importa remontar à história da nossa sociedade burguesa que englobava uma nova concepção de homem, no entanto Ponce (2007) explicita que, na realidade, era o velho travestido de novo, já que esse homem continua vinculado a uma classe opressora "que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado" (PONCE, 2007, p. 174). E nessa perspectiva, completa,

> Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão [...]. Só um povo 'gentil e meditativo' é que poderia suportar sem 'discussão' a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola se apressa em preparar. (PONCE, 2007, p. 173-174).

A partir desse contexto, é mister pensar a reinvenção da escola pública como estratégia de rompimento com a escola autoritária e burguesa. Tal estratégia comporta insurgências contra toda imposição de políticas educativas definidas nos gabinetes ministeriais ou das secretarias, construídas a partir de uma visão míope dos ricos e potentes processos que ocorrem no seio da escola (ALVES, GARCIA, 2000). Assim, é preciso observar o que há de interessante no cotidiano escolar "identificando fazeres e pensares emancipatórios inspirados em utopias educativas e sociais, histórica e coletivamente tecidas por todas e todos que engajaram/engajam na luta por mudar o mundo. (ALVES; GARCIA, 2000, p. 11)

Logo, não se pode minimizar os conflitos, resistências e a luta contra hegemônica, presentes na escola. Enxergar a escola restrita à função

reprodutora, é negligenciar a ação dos sujeitos que fazem dessa instituição um espaço de insurgência e questionamento do status quo.

Freire (2000) mesmo tecendo críticas à educação escolar opressora, defendeu a construção de uma escola democrática, participativa e progressista que não castrasse a altivez dos educandos em nome da ordem e da disciplina.

> O problema é mostrar essa relação dialética entre o subsistema educacional, em qualquer sociedade, e o sistema global, que gera esse subsistema. Para mostrar que ele não é apenas a reprodução da ideologia dominante, mas que também possibilita, ou melhor, que dentro dele é possível uma contraposição. (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 61).

Sendo assim, a educação freiriana de cunho crítico, libertador e emancipador, substituiria a educação bancária, reprodutivista. Daí que Freire (2000) conclama à coerência, enquanto forma ética de se comportar, diminuindo a distância entre o discurso e prática. Logo, os educadores, que se põem numa posição de radicalidade, precisam lutar para tornar possível a democracia escolar.

Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021c) afirma que "o que se produz de novo, se produz dentro da resistência, da contestação, da rebeldia", no entanto enfatiza que o desafio maior para os educadores é o de "não transgredir no campo dos valores e no âmbito da leitura crítica da realidade" (GADOTTI, 2004, p. 13). É desse modo, que os "inéditos viáveis" freirianos são materializados, oferecendo sempre o horizonte de rompimento com o dualismo educacional, que a muitos parece inquebrável.

3. INSURGIR: POR QUE, PARA QUE E COMO? O LUGAR DA HUMANIZAÇÃO E DA EMANCIPAÇÃO

> [...] construir uma escola pública mais alegre, fraterna e democrática e, ao mesmo tempo, séria e competente, é difícil, mas é possível. É um processo a longo prazo. (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 10).

Compreender as contribuições que a educação pode oferecer aos processos de transformação da realidade é conceber a escola como espaço/tempo em perene mudança, espaço no qual os sujeitos sociais e históricos vivem a complexidade dos processos coletivamente construídos. Nesse sentido, as pedagogias transgressoras e insurgentes apontam trilhas por meio das quais a travessia de uma educação opressora para uma educação humanizadora seja possível. Em Freire (2005) a humanização é compreendida na perspectiva da ação consciente perpetrada pelos sujeitos para transformar o mundo, já Gadotti advoga o humanismo que não apenas diminua a distância entre oprimidos e opressores, mas que suprima toda a opressão. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Assim, a instituição escolar, como espaço de relações sociais e humanas, é marcada pela pedagogia do conflito e do diálogo como estratégias necessárias para o processo de descolonização que encontra na escola cidadã um espaço propício para se desenvolver. Ao discutir sobre a "Pedagogia do Conflito" Gadotti (2003, p. 7) a define como "a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, mas ao contrário, o afronta, desocultando-o."

> [...] uma pedagogia capaz não apenas de transmitir um legado histórico de maneira crítica, mas igualmente de plantar as sementes de uma nova cultura que supere as contradições atuais, as falsas dicotomias, a opressão e o desamor presentes nas estruturas burocráticas do nosso edifício educacional. (GADOTTI, 2003, p. 8)

A pedagogia progressista mencionada, tem suas bases no diálogo, uma vez que este se articula com o conflito como estratégia do oprimido de romper com o silêncio que é imposto a ele pelas práticas autoritárias. Nessa lógica, essa pedagogia libertadora se constitui em um grito dos historicamente silenciados, dos interditados em seu direito da fala, grito que acena para a reinvenção da escola.

Dentre as lições, relatadas por Freire, à frente da administração da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) está a defesa da autonomia da escola como estratégia para a melhoria da sua qualidade, uma vez que "não existe um modelo único capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições." (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 10)

Tal escola assume uma importante função social de, junto a outros coletivos, "reconstruir a sociedade brasileira, para que então as grandes massas desse país, sempre silenciadas e apenas rompendo esse silêncio

imposto através de gritos de rebeldia, sejam livres". (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 93)

O silenciamento imposto aos sujeitos subalternizados pelos valores burgueses é abordado por Carvalho e Batista (2020) que apontam a necessidade de subversão da cultura dominante, por meio dos atos de ouvir e falar. Baseados em hooks (2019a) falam de uma cultura da resistência e criação de uma concepção de mundo contra hegemônica, por meio do confronto com os conhecimentos impostos pela epistemologia dominante.

Desse modo, tal concepção se opõe radicalmente a um modelo de escola opressor, homogeneizador, negador das individualidades e das diferenças, como a escola cívico militar, projeto em expansão no Brasil atual (des)governado por um presidente de extrema-direita. A crítica a esse modelo autoritário é encampada por hooks (2019b), visto que o autoritarismo desumaniza, liquida a magia do estudo, torna-o opressivo e repressivo.

Não é por acaso que, na atualidade, defende-se e luta por uma educação democrática que reinvente, conscientize, humanize e promova a emancipação dos sujeitos. A escola pode se reconfigurar como espaço de formação ampla desses sujeitos, priorizando o seu processo de humanização. Só uma postura negacionista, assentada na malvadez neoliberal, defenderia o contrário.

Ao discutir sobre a forma como os educadores democráticos podem trabalhar para não reforçar as estruturas de dominação existentes, hooks (2019b) afirma a importância da educação progressista uma vez que ela "pode ser o único lugar onde as pessoas podem encontrar apoio para adquirir uma consciência crítica, para assumir qualquer compromisso com o fim da dominação" (p. 203). Fala da existência de subculturas da resistência nos sistemas educacionais, onde a educação como prática da liberdade acontece.

A pedagogia engajada de hooks (2019a) afirma a diferença, a diversidade cultural, a paixão pela justiça, o amor pela liberdade e o prazer de ensinar como ato de resistência que se contrapõe ao desinteresse. Uma prática pedagógica que nasce da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, fortemente inspirada na pedagogia libertadora freiriana, com a preocupação de "questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação (como o racismo e o sexismo) e ao mesmo tempo proporcionam novas maneiras de dar aulas a grupos diversificados de alunos". (p. 20) Em suma, a pedagogia engajada

transforma a prática de ensino em foco de resistência e vê a sala de aula como um ambiente de possibilidades.

> Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura de mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (hooks, 2019a, p. 273)

Nesse sentido, há uma necessidade de que os educadores e educadoras assumam a tarefa histórica de rompimento com o discurso dominante de uma classe hegemônica opressora e, enquanto categoria, assumam-se como classe trabalhadora, marcando essa travessia por meio da consciência crítica e política. (FREIRE, GADOTTI, GUIMARÃES, 1995, p. 58). Por isso, Freire (2000, p. 107) chama a atenção para "a promoção da ingenuidade para a criticidade que não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil", uma vez que "não é na resignação, mas na rebeldia que nos afirmamos" (FREIRE, 2000, p. 81)

Ao discutir a perspectiva de que uma outra educação é possível, Gadotti convoca ao engajamento. Tal convocação enseja esperança e o horizonte da utopia, mas uma utopia que se concretiza, à medida que se projeta, de modo insurgente e coletivo, o caminho que se quer trilhar para alcançar uma sociedade mais justa e menos desigual, pois "só a crítica, que se converte em práxis, escapa da ilusão" e "sem utopia, sem projeto, não há pedagogia, não há educação." (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

A escola necessária hoje pressupõe uma educação para além dos conteúdos curriculares impostos pelos documentos oficiais. Daí a emergência de uma pedagogia contra hegemônica que construa a escola cidadã, que viva a experiência tensa da democracia participativa e cumpra a grande tarefa da educação emancipadora que é quebrar o ciclo da servidão, da subordinação e formar o povo soberano. (GADOTTI, EAD FREIRIANA, 2020-2021f)

Em síntese, uma educação para edificação de outros mundos possíveis é aquela que supere a lógica desumanizadora do capital fundamentada no individualismo e no lucro. (GADOTTI, 2019, p. 155)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> [...] nunca, talvez, tenhamos tido mais necessidade de sublinhar, na prática educativa, o sentido da esperança do que hoje. (FREIRE, 2000, p. 114)
> De fato, estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. (GADOTTI, 2004, p. 124)

O mapeamento e organização dos contributos de diversos militantes e pensadores da educação que se vinculam às pedagogias transgressoras e insurgentes, expostas nesse trabalho, ensejam a assunção de um compromisso de transformação das pedagogias opressoras por pedagogias libertadoras e engajadas, que subsidiem a reinvenção da escola pública.

A Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia, a Pedagogia da Indignação, de Freire, somadas à Pedagogia do Conflito, de Gadotti e à Pedagogia Engajada de hooks, são alguns exemplos, no universo maior de potentes movimentos que se levantam, num contexto opressor e excludente, para constituição da escola como espaço democrático de resistência e insurgência.

Tais pedagogias apontam para o importante papel da escola e dos educadores, na atual conjuntura, na superação de um modelo de escola que não forma para a emancipação e libertação, mas para a obediência e a servidão. Portanto, a luta por uma escola pública de qualidade social se vincula à luta pela construção de uma sociedade mais solidária e democrática. Daí a necessidade de uma pedagogia radicalmente transformada pelo compromisso com uma educação crítica e emancipadora, por meio da qual o desafio, a tomada de decisões, o compromisso, a esperança, a utopia, o diálogo e a dúvida sejam vicejantes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **A invenção da escola a cada dia**. São Paulo, DP&A, 2000.

CARVALHO, Cecilia M. M.; BATISTA, Magno S. Além da leitura do mundo: o lugar de Paulo Freire na educação. **Universidade Sociedade**, n. 66, ANDES-SN, julho de 2020. p. 290-299. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0163d20dc7de4f9b2903348157121ab0_1596131342.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 4 - **A humanitas: a formação do orador - a romanização**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 – **Educar para a liberdade e emancipação.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 - **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 17 - **A cidade educadora e a educação permanente**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 - **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: introdução à Pedagogia do Conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Uma escola, muitas culturas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire: 2004. p. 117-124.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF, Martins Fontes, 2019a.
HOOKS, Bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019b. p.199-207.
PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
SANTOS, Luciano. O golpe de Estado no Brasil como fenômeno anticivilizatório. In: SANTOS, Luciano; CARNEIRO, Nadia Virginia B. (orgs). **Contra o golpe**: caderno de democracia. Salvador: Edufba, Eduneb, 2018. p. 137-162.

Cecilia Maria Mourão Carvalho é Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Gestão Pública Municipal e Supervisão Escolar. Compõe a Coordenação Colegiada do Fórum de Eja Extremo Sul BA. Professora na UNEB, Campus X. Coordenadora Pedagógica em Mucuri BA. Contato: cmourao@uneb.br.

NEVES, Cintia Cristina Maciel*

DIÁLOGO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA EM PAULO FREIRE:
desafios à Pedagogia

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo analisar as relações entre os conceitos de diálogo, aprendizagem e autonomia em Paulo Freire, bem como as possíveis implicações deles à pedagogia contemporânea. Em um primeiro momento, lança-se o olhar sobre as concepções educacionais e em seguida, tratamos das vivências escolares guiadas pela autonomia estudantil. A pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, com abordagem hermenêutica, a partir dos textos de Paulo Freire e de autores a ele relacionados. Entendemos que a relevância do estudo repousa sobre a importância do pensamento e da teoria freireana para a educação brasileira, especialmente as seguintes perspectivas apontadas por este autor-educador: a necessária reflexão educacional para a construção de uma prática guiada pela autonomia discente e docente; a educação como prática da liberdade e de formação de si mesmo; a pedagogia como espaço para a construção do diálogo e da autonomia; a aprendizagem como condição de formação e de desenvolvimento de si e do mundo ao redor. Como conclusões, podemos perceber que o docente

* Este artigo foi escrito com **Cledes Antonio Casagrande:** Doutor em Educação (PUCRS). Professor e pesquisador do PPG em Educação da Universidade La Salle. Contato: cledes.casagrande@unilasalle.edu.br.

precisa assumir uma postura de professor-mediador, buscando contribuir na formação de estudantes éticos, críticos e atuantes.

Palavras-chave: Aprendizagem. Autonomia. Diálogo. Educação.

DIALOGUE, LEARNING AND AUTONOMY IN PAULO FREIRE: CHALLENGES TO PEDAGOGY

ABSTRACT

This article aims to analyze the relationships between the concepts of dialogue, learning and autonomy in Paulo Freire, as well as their possible implications for contemporary pedagogy. At first, we look at educational concepts and then we deal with school experiences guided by student autonomy. The research is characterized by being of a qualitative nature, of the bibliographic review type, with a hermeneutic approach, based on Paulo Freire's texts and authors related to him. We understand that the relevance of the study rests on the importance of Freire's thought and theory for brazilian education, especially the following perspectives pointed out by this author-educator: the necessary educational reflection for the construction of a practice guided by student and teacher autonomy; education as a practice of freedom and self-formation; pedagogy as a space for the construction of dialogue and autonomy; learning as a condition for the formation and development of oneself and the world around. As conclusions, we can see that the teacher needs to assume a position of teacher-mediator, seeking to contribute to the formation of ethical, critical and active students.

Keywords: Autonomy. Dialogue. Education. Learning.

INTRODUÇÃO

A educação é um processo fundamental para o ser humano, é ação organizada, intencional e vital para a formação dos sujeitos e das comunidades. De acordo com Charlot (2006, p. 15), "A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura", ou seja, a educação impacta ao mesmo tempo a vida dos indivíduos e da sociedade, bem como a forma de vida que os mesmos objetivam viver.

Paulo Freire compreendeu perfeitamente a centralidade e o valor da educação para os sujeitos e a sociedade. Sua vida e sua obra foi um

marco em defesa da educação, aliando teoria e prática, ação e reflexão. Se por um momento pensamos não ser necessário rememorar o eminente educador Paulo Freire, em outro nos damos conta que o contexto no qual vivemos, especialmente as tentativas de solapar as conquistas democráticas e sociais, no Brasil, tornam sua obra e sua vida marcos para refletirmos sobre o real valor da educação em nossos dias. Entendemos que o impacto de suas ideias, especialmente a necessária díade da ação-reflexão, bem como a sua história de vida, são exemplos e fontes que precisamos revisitar.

Faz-se cada vez mais necessário retomar o valor da educação, o conceito de autonomia, além disso, pensar sobre o que nos move enquanto docentes e qual é o sentido de ser docente hoje. O papel essencial da educação é humanizar, apontar perspectivas e trabalhar por um futuro melhor. Para isso, é necessário refletir: Como a voz dos estudantes e dos educadores está sendo ouvida? Em que momento os estudantes desenvolvem a capacidade de refletir por si próprios?

Sob essa perspectiva, surge a motivação para reler e atualizar as intuições de Freire para a prática pedagógica, questionando o sistema educacional atual, refletindo sobre o papel dos educadores e dos educandos, propondo ideias acerca da pedagogia libertadora, debatendo as possíveis práticas pedagógicas que partem do diálogo e da interação e visam à autonomia.

Quanto à metodologia, a pesquisa é de natureza qualitativa com foco na leitura e análise de escritos de Paulo Freire. Como já mencionado, este artigo toma como objetos de estudo a aprendizagem e a autonomia e as suas implicações à Pedagogia. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade La Salle com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

POR QUE ESTUDAR PAULO FREIRE? A ATUALIDADE DE SEU PENSAMENTO.

A resposta à pergunta pode ser formulada a partir de muitas razões, dada a importância da obra e do pensamento de Freire. Neste artigo, nosso argumento está pautado em duas perspectivas: a primeira, ligada à história de vida deste educador; a segunda, na atualidade do pensamento freireano, ainda hoje potente para melhor entendermos os limites e as possibilidades da ação pedagógica no Brasil.

Gadotti (2019, p. 09), ao se referir a Freire afirma: "Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das ideias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas." Enquanto educadores, seguimos estudando os escritos de Paulo Freire pelo seu respeito e compromisso com os educandos e pela recusa da transmissão de saberes.

Freire aos poucos foi se transformando em um educador, ele criou uma intimidade natural com as "ocorrências da língua – os verbos, seus modos, seus tempos" (FREIRE apud GADOTTI, 1996, p. 31). Escrever sobre Freire, remete à história de alguém que enfrentou dificuldades ainda criança e assim foi construindo uma imagem própria do mundo. Após o fim do ensino primário, e a morte de seu pai, a mãe não possuía recursos para pagar uma escola. Ela começou então a andar por Recife à procura de uma escola na qual o filho recebesse uma bolsa de estudos. Encontrou o Colégio Oswaldo Cruz, onde o diretor lhe fez um único pedido: que fosse estudioso" (GADOTTI, 1996, p. 36).

De 1947 a 1954 Freire ocupou o cargo de diretor do setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), órgão que recém havia sido criado pelo governo Vargas. Foi nesse momento que teve contato com trabalhadores e percebeu o quanto eles precisavam da educação, da alfabetização e, principalmente, da conscientização. Em 1959 obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal do Recife com a tese *Educação e atualidade brasileira*. Essa titulação deu-lhe o cargo de professor efetivo de Filosofia e História da Educação na Universidade do Recife. No início dos anos 60 engajou-se com a educação popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular, em Recife. Segundo Ana Maria Freire[1] (1996), esse movimento contribuiu muito para sua formação política e afetiva enquanto educador.

Ao estudar Freire, estamos em contato com o menino que aprendeu a ler e a escrever com rabiscos de gravetos na terra e, anos mais tarde, dedicou sua vida à educação (BRANDÃO, 2017). Ainda, trata-se de um educador que nos deixou um legado extenso: são livros, artigos, entrevistas, participações em conferências, seminários e debates em movimentos da educação popular.

E além de tudo isso, podemos supor que Freire foi um otimista. Em *Cartas a Cristina* (2015), retoma aspectos de sua formação pessoal e profissional. Em uma escrita sensível, volta-se a analisar sua vida,

1 Mestre e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Casou com Paulo Freire em 1988. Atualmente se dedica a organizar, publicar e divulgar a obra de Paulo Freire, como sucessora legal do educador.

crítica e filosoficamente. Acreditava fielmente na capacidade de SER MAIS, como escreveu em letras maiúsculas no texto mencionado (p. 259). Acreditava, também, que no futuro teríamos uma sociedade mais justa, mais fraterna e com mais amor entre as pessoas, bem como a democratização da educação. Acreditamos na importância de debater uma educação acessível nos tempos em que vivemos, onde existe uma grande parte da população afastada da escola. Nesse contexto, a pedagogia de Freire traz elementos essenciais à prática educativa, uma vez que, entende a educação como um processo humanizador, que enxerga o futuro como um campo de possibilidades (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

DIÁLOGO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA: UMA LEITURA DE PAULO FREIRE

Freire coloca o diálogo como base para todos os processos educacionais, pois "existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo" (2005, p. 90). Por meio do diálogo é possível refletir e problematizar o mundo ao nosso redor, interagir com os outros e compartilhar um modo de ser e de viver no mundo. O diálogo para Freire é uma condição necessária ao homem consciente de ser inacabado e que está em uma busca esperançosa pela mudança. Para Freire (2015), estar consciente de seu inacabamento denota saber que se pode ir além dele, formar-se com e para o outro por meio da comunicação dialógica e da partilha de vida.

Freire trata do diálogo não só entre educador e educando, mas também do educador consigo mesmo e com os outros educadores, especialmente para refletir e transformar a prática pedagógica. Para ele, os educadores deveriam falar de seus problemas e dificuldades, "e na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática" (FREIRE, 2001).

Segundo Feitosa (1999), o diálogo em Freire não se dá apenas entre educador-educando, mas também entre eles e o objeto de conhecimento, com a natureza, a cultura e o contexto que os cerca. Na perspectiva freiriana, quanto mais consciente de sua presença no mundo, mais humanizado o mundo estará.

Diferente do diálogo que liberta e cria o mundo, na educação bancária, não há diálogo e sim um monólogo realizado de forma vertical que

busca formar o "educando-massa" (GADOTTI, 1996, p. 84), cabendo-lhe apenas escutar e obedecer. Na concepção de educação libertadora de Freire, o diálogo é horizontal e nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança.

A educação que necessitamos questionar é aquela chamada por Freire de 'educação bancária'. Nesse modelo, o professor julga-se dono do saber, seleciona conteúdos a serem 'depositados' em seus estudantes e não abre espaço para questionamentos, debates e diálogo. A educação bancária busca manter a divisão entre os que sabem e que não sabem; a educação libertadora, por outro lado, busca construir conhecimentos de forma conjunta, partindo, principalmente, dos saberes dos educandos.

> A aula não é o momento em que se deve despejar conhecimentos no aluno, nem as provas e exames são os instrumentos que permitirão verificar se o conhecimento continua na cabeça do aluno e se este o guarda do jeito que o professor o ensinou. A educação deve ter uma visão do aluno como pessoa inteira, com sentimentos e emoções (GADOTTI, 1996, p. 90).

Para desprender-se de uma educação bancária, Freire propõe que os educandos tomem consciência de um processo dialógico (LOIOLA; BORGES, 2018). Contudo, sabemos que existem conteúdos pré-estabelecidos para cada ano escolar, e um educador, que atua buscando uma educação libertadora, fará conexões entre esses conteúdos pré-estabelecidos e as vivências da sua turma. Não só com as vivências, mas também com as curiosidades. E assim: "[...] à medida que o educador vai relacionando os saberes trazidos pelos educandos com os saberes escolares, o educando vai aumentando sua autoestima, participando mais ativamente do processo" (COUTO, 1999, p. 46), permitindo que a construção de conhecimentos faça sentido e tenha significado para os sujeitos envolvidos.

É importante destacar que alfabetizar-se, na perspectiva freiriana, é "antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica" (SEVERINO, 2001, p. 14), colocando assim, a alfabetização em uma perspectiva de contexto. Além de considerar os saberes particulares, o modelo pedagógico proposto por Freire também considera a pesquisa, a busca por ir além do contexto dado que cerca aqueles educandos, para que eles ampliem a sua leitura de mundo e seu papel na história.

Muitos teóricos da educação deixaram ricos escritos sobre o conceito de autonomia e sobre como criar um espaço escolar pautado na autonomia.

Um exemplo disso é o texto de Kant (1985) sobre o esclarecimento e a autonomia de pensar e de guiar-se pela própria razão. Porém, muitos desses escritos e dessas ideias chegam ao nosso país descontextualizadas e desalinhadas com as reais necessidade da educação pública e popular. Então, como pautar a prática pedagógica e a vivência escolar na construção da autonomia? Nesse aspecto, Freire (2001, p. 24) se propôs a repensar a escola, especialmente a pública, mas não restrita a ela, sonhava com uma escola capaz, que fosse se tornando um espaço de criatividade, onde fosse praticada uma pedagogia da pergunta e houvesse seriedade mas que essa jamais se tornasse sisudez.

A autonomia, é sem dúvidas, um dos pilares da educação freiriana. Nessa concepção significa propiciar as condições para que cada ser humano liberte-se das cadeias do determinismo, ensinando a pensar e a refletir certo (MACHADO, 2010). Sendo assim, a autonomia vai se construindo na experiência, na reflexão crítica e na tomada de decisões, pois ela é uma experiência da liberdade (FREIRE, 2015). Dessa forma, entendemos que a educação deve oportunizar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autonomia, o exercício da criatividade e a capacidade de cada um pensar por si mesmo e dizer sua palavra.

Para Freire, vários fatores levam à autonomia: o papel do professor e do educando, a consciência do homem e da mulher como ser atuante, que não apenas tem história, mas também a cria, e o papel da pesquisa no ensino (FREIRE, 2000). Assim, todos esses fatores podem contribuir à construção da autonomia, tanto do educador, como do educando.

Seguindo seu pensamento, a formação estudantil não tem sentido, se estagnada em repetições, sem interação e diálogo, sem perguntas, sem pesquisa, sem que o estudante tome consciência do mundo e de si mesmo, construindo a própria história. Nessa direção, a afirmação de Fiori (2005, p. 08), corrobora a posição de Freire sobre a importância da educação nos seguintes termos: "talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever sua vida, como autor e como testemunha de sua história".

O importante, nessa perspectiva de educação, é o educando aprender a dizer sua palavra e não apenas repetir o que lhe dizem, pois a palavra pessoal é criadora, e a palavra repetida é monólogo (FIORI, 2005). A partir da tomada de consciência e da responsabilidade de criar por si mesmo, o estudante passa a ser sujeito de sua história (FREIRE, 2000). Por sujeito de sua história, apontamos aqueles que vivem ativamente a sua educação, não sendo passivos na repetição do que os outros lhe

dizem. É importante ressaltar que somente através de uma educação feita por meio da pergunta, do diálogo, da interação e da pesquisa, é possível criar sujeitos de sua própria história.

ATUALIDADE E IMPLICAÇÕES DO PENSAMENTO FREIREANO: DIÁLOGO, APRENDIZAGEM E AUTONOMIA NA VIVÊNCIA ESCOLAR

A obra de Freire focou majoritariamente em tratar da educação de jovens e adultos e de que forma esses poderiam desenvolver a autonomia, formar-se para refletir criticamente e mudar sua própria realidade. No entanto, em sua obra *A educação na cidade* (1991), Freire refere-se ao acesso e permanência de crianças em escolas públicas da cidade de São Paulo. Além da preocupação com as avaliações, ele também preocupou-se com a adaptação do currículo, para que esse se aproximasse dos conhecimentos que os educandos traziam. Segundo ele, não importa com que faixa etária trabalhe o educador. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. (FREIRE, 2015, p. 141)

Esse processo de busca na educação freiriana, não pode partir do conhecimento imposto. Não se pode ignorar todo conhecimento de mundo que uma criança traz para a sala e que, aparentemente, a escola tem deixado esquecido. Para além de debater as potencialidades que são perdidas nesse processo de ignorar a leitura de mundo particular, enquanto educadores, estaríamos tirando a voz dos alunos em algo que é de seu interesse, e segundo Korczak (1997) a criança tem o direito de expressar-se sobre tudo que lhe diz respeito.

Uma das grandes ideias da educação freiriana é a conexão do saber com a realidade. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), contrariamente ao que propõe Freire, possui objetivos que apontam apenas o estímulo de conhecimentos que os alunos devem adquirir em sala. Como exemplo, citamos o objetivo de decodificação e fluência na leitura, proposto para primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental: (EF12LP01) "Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização." (BNCC, 2017) Na pedagogia freiriana, a leitura não se resume apenas

ao texto nem à memorização, a leitura também se dá no contexto, não se delimita na decodificação escrita-leitura. Além de memorizar, os educandos precisam observar também o significado profundo daquilo que está em sala, a memorização por si só não constitui o conhecimento. Também é necessário desapegar-se da ideia de que quanto mais páginas lemos, mais sabemos. Como Freire (2011) aponta, o ato de ler não se esgota na pura decodificação das palavras.

Se o processo educacional deve partir da vida ou do conhecimento do educando, não basta que um estudante consiga "identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos e sua dinâmica para a vida comercial" (BNCC, 2017). De acordo com Gadotti (1996) não basta a um educando saber sobre determinado assunto, é necessário que cada educando entenda a posição que ocupa em seu contexto social e quem lucra ou não seja a partir do transporte ou de qualquer outra coisa. Educar desta forma é intervir no mundo. Assim, a consciência de mundo e a consciência de si crescem juntas. Deste modo, Freire (2001) apontava para uma reformulação do currículo escolar para que a escola fosse se tornando "o espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar e de crescer" (2001, p. 42). Por razões pedagógicas, também recomendava aos docentes que recusassem as 'receitas' a serem seguidas à risca, nenhum documento é criado para ser seguido fielmente em sala de aula. Ainda afirmava que nenhum educador faz sua caminhada indiferente ou apesar das ideias pedagógicas de seu tempo ou de seu espaço. Pelo contrário, faz sua caminhada desafiado por essas ideias que combate o que defende. (FREIRE, 2001, p. 73) Assim, podemos pensar que, todos os educadores têm liberdade para não concordar com esse ou aquele teórico, para questionar bases e documentos, para debater, pesquisar e encontrar um fio condutor para sua prática. Resta pois a escolha fundamental por pautar seu fazer pedagógico em um ensino do tipo bancário ou em uma educação dialógica, buscando sempre viver a "relação autoridade-liberdade" (FREIRE, 2015).

Além disso, Freire (2001, p. 80) colocava como princípios básicos para a formação de professores aspectos que podemos adotar em nossa prática diária: a) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la; b) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano; c) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz; d) A prática pedagógica requer a compreensão

da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer.

A educação que coloca toda sua força em futuras provas ou até mesmo em formar trabalhadores acaba por perder sua verdadeira potencialidade, passa por cima de individualidades e dos saberes. Nessa perspectiva a educação que devemos buscar, vai além de documentos legais, ela perpassa por vivências, reflexões, práticas e novas reflexões, a fim de aprimorar a docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS À PEDAGOGIA

Mas afinal, qual o sentido da docência? Existem, obviamente, muitas respostas particulares. Segundo Freire (2001, p. 58) ninguém nasce educador ou marcado para ser educador, vamos nos formando como educadores na prática e na reflexão. E é justamente nessa reflexão, onde escolhemos qual caminho seguir: queremos ser docentes que seguem à risca documentos e que buscam reforçar o que já temos ou, queremos construir uma escola democrática, aberta ao diálogo e a construção coletiva. Ainda na busca docente, é de extrema importância estar consciente que a sala de aula deveria ser um espaço de diálogo. Não parece fazer sentido entrar em uma sala para transmitir conhecimentos. Em *Pedagogia da autonomia,* Freire traz "saberes necessários à prática educativa" e em suas premissas diz: ensinar exige pesquisa - não só por parte do educando -, exige corporificação das palavras pelo exemplo - é necessário repensar quem somos para ensinar -, e principalmente: ensinar exige disponibilidade para o diálogo - colocar o educando como autor, ouvir seus questionamentos e achados, possibilitar debates, ler a realidade para que assim possam sonhar outra realidade. E para além disso, o óbvio: ensinar exige bom senso, humildade, alegria, curiosidade, comprometimento e querer bem aos educandos.

Consideramos ainda que, fazer a educação é um processo complexo e é necessário que o docente esteja consciente do significado da autonomia e do diálogo em sala. De maneira alguma, elas remetem a uma total liberdade para que cada um faça e fale o que quiser. O docente que se propõe a esse desafio estará oportunizando um ambiente onde o educando será o centro do processo de aprendizagem, errando e acertando e descobrindo por si mesma, se construindo em um ser crítico e pensante.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos. **Paulo Freire**: uma vida entre aprender e ensinar. 1. ed. São Paulo: Ideias & Letras. 2017. 152 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. BRASIL.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>. Acesso em: 04 mar. de 2021

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do Amanhã' fazedores do futuro.** Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FAUNDEZ, Antônio. Paulo Freire e o Conselho Mundial das Igrejas. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996.

FEITOSA, Sonia C. Souza. **Método Paulo Freire**: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Orientador: Moacir Gadotti. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI,
Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996. p. 27-67.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 143 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2019. 189 p.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2015. 251 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2000. 134 p.

GADOTTI, Moacir. In: SCOCUGLIA, Afonso C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7 ed. João Pessoa: Editora da UFPB. 2019. 207 p.
GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 1996.
KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: o que é esclarecimento? In: _____. **Textos seletos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 53-61.
KORCZAK, Janusz. **Como Amar Uma Criança**. 4. ed. Paz e Terra, 1997. 384 p.
LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. **A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político**. In: GAUTHIER, Clermont.
TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.
SEVERINO, Antônio J. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

Cintia Cristina Maciel Neves é Mestranda em Educação pela Universidade La Salle - Canoas/RS. Bolsista CAPES/PROSUC. Contato: cintia.neves0176@unilasalle.edu.br

ESCOLA PÚBLICA E O ENSINO HÍBRIDO:
um descompasso entre as tecnologias sociais e a educação

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o cenário atual de um sistema de ensino no íntimo de uma Escola Pública no interior do Estado de São Paulo, partindo de uma vivência *in loco*, em um período crítico de saúde pública, causado pela COVID-19 e, que por outro lado foi o ápice de aplicação de recursos tecnológicos educacionais, ferramentas institucionais, incentivos como o subsídio para aquisição de computadores ou *tablets* e *chips* com pacote de dados e voz aos educadores e aos estudantes, criação de novas funções na escola, além da "enxurrada" de atividades formativas que ocorreram em 2020 e que se estendem em 2021. Sob a ótica de um jovem professor, o texto busca trazer otimismo e aliados para uma prática possível que tenha como foco o aluno e a família e, para isso, será necessário revisitar o passado, fundamentado pelas leituras e videoaulas do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** de onde extraí parte do título deste artigo. O assunto não vai se ater apenas na expectativa e realidade, mas traz para o contexto analisado um importante eixo que rege e norteia o atual sistema de ensino no Estado de São Paulo, o novo Currículo Paulista.

Palavras-chave: Educação. Ensino Híbrido. Escola Pública. Tecnologia na Educação.

PUBLIC SCHOOL AND BLENDED EDUCATION: A GAP BETWEEN SOCIAL TECHNOLOGIES AND EDUCATION.

ABSTRACT

This article aims to present a reflection on the current scenario of an education system within a Public School in the interior of the State of São Paulo, starting from an experience in loco, in a critical period of public health, caused by COVID -19 and, which on the other hand was the apex of the application of educational technological resources, institutional tools, incentives such as the subsidy for the acquisition of computers or tablets and chips with data and voice packages for educators and students, creation of new functions in the school, in addition to the "flood" of training activities that took place in 2020 and will extend into 2021. From the perspective of a young teacher, the text seeks to bring optimism and allies to a possible practice that focuses on the student and the family and, for this, it will be necessary to revisit the past, based on the readings and video classes of the Course 'Masters of tomorrow: doers of the future', by EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute, from where I extract part of the title of this article. The subject is not going to stick only to expectations and reality, but brings to the analyzed context an important axis that governs and guides the current education system in the State of São Paulo, the new Paulista Curriculum.

Keywords: Education. Blended Teaching. Public school. Technology in Education.

INTRODUÇÃO

Oportunidade! Esta é uma palavra-chave para aqueles que buscam melhorar sua condição profissional, pessoal e para aqueles que querem falar, ouvir e tentar. Dificilmente existirá alguém que não esteja atrás de uma oportunidade e, quanto a isso, pode-se enumerar diversos atores, tanto para as questões éticas e morais quanto para ilegais e imorais.

O Curso 'Mestre do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, tem como sinônimo a palavra, oportunidade, o que não poderia ser diferente, vindo de uma instituição que tem como missão "educar para transformar".

O título traz como tema duas vertentes: uma expectativa assumida seguida de uma realidade já habitual e agora escancarada, a desigualdade social.

Permeando por tópicos de reflexão e mediado pelas falas do professor Gadotti, o título foi formado na primeira parte sobre uma prática docente ainda viva e, na segunda parte completada por um assunto tratado na videoaula 18, deste curso, quando cita seus referenciais de pesquisa para a reflexão da aula, o livro *Mutations,* 1990 de *Marshal McLuhan,* o livro *Ivan Illich* de Marcela Gajarbo, traduzido e organizado por José Eustáquio Romão e também o livro, *Cyber* Cultura de *Pierre Lévy,* tradução de Carlos Irineu da Costa.

De acordo com Gadotti, a leitura dessas obras gerou um ponto temático em comum e que ainda é constante.

> Há um hiato, um descompasso entre as tecnologias sociais e o acesso que as crianças e jovens e adultos têm a essas tecnologias e a capacidade da escola em se adequar a essas tecnologias, mesmo porque os professores não são formados para elas e às vezes os alunos estão muito mais a frente do que os professores no uso e na compreensão dessas novas tecnologias, então se cria aí, um contexto de descompasso mesmo da educação e da tecnologia, da cultura digital, dos avanços tecnológicos e da educação. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a)

Apesar dos autores não a citarem em seus escritos, a desigualdade social que assola nosso país, conforme pontuou o professor em sua fala, requer atenção e cuidado, pois, mesmo que haja pontos positivos a serem reconhecidos, quanto ao investimento material em equipar as escolas é preciso considerar os possíveis aspectos negativos na forma e/ou metodologia, além da democratização, na implantação das inovações tecnológicas pelos responsáveis pelo sistema, sendo justamente este ponto que complementou o título deste artigo.

O momento de pandemia, que ainda estamos atravessando, deixou muito evidente a dificuldade dos estudantes e seus familiares em tomar as rédeas, deixando ainda mais aparente a pouca autonomia e protagonismo que o atual modelo educacional proporciona aos alunos. Eles ainda se sentem muito inseguros em buscar respostas para seus questionamentos. Por um lado, continuam no geral com tendência à passividade em sala de aula e, por outro, não sabem buscar uma contextualização na *Web*, que não sejam as respostas prontas para as atividades. Como atingir o interesse nos alunos para os assuntos escolares frente a tanta inovação

nas relações e interações sociais que domina o mundo?

Alguns tópicos para reflexão foram elencados, sendo para o momento, importantes e instigantes temas para refletir uma educação para todos, um objetivo comum e uma escola autônoma, capaz de atender sua comunidade, partindo da prática docente e de leituras e estudos que de certa forma fulguram um novo olhar.

É claro que, precisamos trazer em alguns momentos um importante eixo que rege e norteia o atual sistema de ensino no Estado de São Paulo, o novo Currículo Paulista, instituído em 2019 e aplicado já em 2020, tendo como orientação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O amadurecimento teórico-reflexivo deste artigo não seria possível, também, sem o conjunto de videoaulas do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, ministradas pelo Professor Moacir Gadotti, e pelas *lives* e encontros virtuais, que foram o momento vivo de diálogo e troca de experiências com excelentes professores que compuseram o corpo docente do curso com sua organização, orientação e apoio pedagógico.

A EXPECTATIVA COMO INVESTIMENTO

Expectativa. Ao realizar a busca desta palavra no dicionário de sinônimos online[1], encontramos três sentidos para esta palavra e em cada sentido alguns sinônimos. O primeiro sentido traz a expectativa como uma espera positiva e podemos destacar como sinônimo a palavra esperança, tendo como antônimo a desesperança. O segundo sentido mostra a expectativa como uma espera baseada em probabilidade, destacamos o sinônimo possibilidade e trazemos como antônimo a impossibilidade. O terceiro sentido traz a expectativa como uma espera com desejo de realização, destaca-se o sinônimo desejo e tem como antônimo o desinteresse.

O propósito deste subtítulo vem ao encontro das realidades distintas das escolas públicas estaduais e, um ponto que merece reflexão na expectativa como investimento são as verbas que cada escola recebe. Não se faz necessário, adentrar ou discutir sobre a vinculação de recurso, mas, somente um ponto importante que, ao mesmo tempo pode ser correto, ou parecer injusto. Algumas escolas recebem três vezes mais verbas que outras e, isso de certa forma, ao se olhar de fora, está correto, está previsto legalmente. Mas, você, leitor, leitora, colegas professores e professoras, diretores e diretoras de escola pública, que estão do lado

1 Fonte: www.sinonimos.com.br Acesso em: 25 abr 2021.

de dentro da escola, conseguem se igualar estruturalmente quanto ao acesso à internet, às novas tecnologias e ao perfil social e familiar de sua comunidade com outras escolas adjacentes?

Como uma escola ainda sem infraestrutura consegue acompanhar as demandas impostas por este novo formato de educação se os recursos destinados, como por exemplo, o Programa de Inovação Educação Conectada[2] do Ministério da Educação, só permite com muita dificuldade pagar as mensalidades de um plano de internet?

As escolas públicas, em sua maioria, têm como público-alvo, famílias carentes de recursos próprios e vivenciando diferentes situações de vulnerabilidade social.

A maior expectativa nestas escolas não está somente na inovação das práticas docentes, como por exemplo, conseguir contemplar um ensino híbrido mediado pela tecnologia, mas ter os meios para que isso possa ocorrer de fato, contudo, será que o Currículo Paulista no compromisso com o desenvolvimento das competências consegue dar conta, quando indica claramente, o que os estudantes devem "saber" (em termos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer", considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (SÃO PAULO, 2019 p.35).

A Secretaria Estadual de Educação vem realizando muitas ações visando inserir as inovações tecnológicas em seu modelo de educação, e o novo Currículo Paulista é uma delas. Alguns outros projetos nesta direção estão em movimento como: o Centro de Mídias SP[3], patrocínio de dados móveis nas principais plataformas para os estudantes e professores, *chips* com pacotes de dados aos estudantes que mais necessitam e aos professores e professoras interessados, subsídio em pecúnia para aquisição de computadores, *notebooks* ou *tablets* pelo Programa Computador do Professor[4], destinação de mais verbas para as escolas, além de formações de iniciativa própria e de interesse dos próprios profissionais da educação, além de resoluções[5] criando novas funções para que professores com

2 Portaria nº 9, de 2 de julho de 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-9-de-2-de-julho-de-2020-265058940 Acesso em: 06 mai 2021.
3 Decreto Estadual nº 64.982 de 15.05.2020.
4 Decreto Estadual nº 65.231, de 07.10.2020.
5 Resolução Seduc-7, de 11.1.2021.
6 Livro Currículo, território em disputa, Miguel G. Arroyo - citado na videoaula 20 – Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje? (EAD FREIRIANA 2020-2021b).

maior domínio sobre as novas tecnologias possam auxiliar e contribuir com o desenvolvimento de uma cultura inovadora na escola. Apesar de muitas insatisfações, credita-se esse empenho nessa ação camuflada como política pública realizada em prol de melhorias para o sistema educacional. Porém, nem tudo são maravilhas.

O professor Moacir Gadotti, em sua videoaula "Papel do educador, da educadora, como Mestres do Amanhã", ao propor uma reflexão das perspectivas do papel dos educadores e educadoras, traz uma referência do livro - **Socialismo ou barbárie** - de *Cornélius Castoriadis,* que faz uma crítica ao socialismo do tipo soviético na época, e nos provoca com um questionamento: "Será que vivemos uma nova era da barbárie? [...] A escola não é uma ilha dentro dessa sociedade em transformação, em grande mudança" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) e argumenta sobre o mal-estar docente há décadas dentro das escolas, em uma disfunção entre os sistemas e as escolas, pontuando que

> Não há clareza dos fins da educação. Os meios da educação foram muito aperfeiçoados como dizia Arroyo,[6] [...] então, há sim, uma crise dentro da nossa profissão que nos delimita, nos tira a autoria, nos reduz a meros repetidores das coisas que estão já escritas e, que tira a alma, portanto, que é a possibilidade de livre expressão do educador e da educadora (EAD FREIRIANA 2020-2021b).

Quem escreve este artigo não é um pessimista, e não é este o teor que ora essa leitura visa provocar, mas destina-se a um ser real, genuíno em suas ações e relações, para um compromisso com a lisura em sua práxis para encontrar uma sinergia em uma educação pensada para aqueles que precisam se libertar e serem capazes de resolver as demandas complexas da vida cotidiana, como o próprio Currículo Paulista diz, conforme supracitado.

Assim, parafraseando Freire (1992), é preferível utilizar a palavra expectativa como sinônimo de esperança do verbo esperançar e não do verbo esperar, pois esperançar é uma atitude ativa, de levantar-se, ir atrás, unir-se com outros para fazer a diferença.

É um grande desafio quebrar as correntes da passividade que encarceram os seres reais da escola. Do corpo discente à equipe gestora, há uma incapacidade laborativa decorrente da falta de autonomia que a escola tem em efetivar seu projeto-político-pedagógico, que mais a mais, em alguns contextos é desvanecido.

Dessas razões, periodicamente surgem propostas e

enfoques diversos como uma possível salvação na busca da autonomia como: gamificação, ludicidade, ensino baseado em projetos, deve haver mais, mas, agora, o foco são as metodologias ativas. Essas, por si só, são capazes de proporcionar a construção da autonomia aos nossos estudantes e professores? Eles terão liberdade para ensinar e aprender? Para Freire, ensinar e aprender são processos concomitantes.

EM BUSCA DA AUTONOMIA: O ENSINO HÍBRIDO

A questão da busca e desenvolvimento da autonomia sempre foi um tema muito discutido no campo da educação.

Um filósofo poderia recorrer a Immanuel Kant, em sua obra "A Metafísica dos Costumes" (1797), para discorrer sobre a ligação entre liberdade e autonomia, em outras palavras, uma liberdade prática. Por sua vez, um professor, poderia se valer da última obra publicada em vida pelo Patrono da Educação Brasileira[7], Paulo Freire, "Pedagogia da Autonomia" (1996). A Pedagogia da Autonomia, é a tradução de um agir reflexivo, um pensar no oprimido e agir em benefício de sua liberdade, apresentando propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos em ideias progressistas de ensino.

O ensino híbrido, mediado pela tecnologia, que está tentando se firmar na Escola Pública no Estado de São Paulo, de certa forma cumpriria mais que um reforço de aprendizagens em defasagem. Mas, qual é a novidade ao trazer o termo híbrido para a sala de aula?

De acordo com Moran (2015), o termo híbrido, significa: misturado, mesclado. Ele aponta que "a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos" (MORAN, 2015, p. 27). O desafio dessa mistura é agregar o que importa aprender, os motivos dessa aprendizagem e como fazer, completa Moran.

Neste sentido, o Centro de Mídias SP, foi uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que em 2020, criou um aplicativo que a cada dia vai se estruturando a fim de oferecer aos estudantes e professores, paradigmas educacionais mais inovadores, principalmente por esse abrupto impacto que a pandemia causou ao mundo e

7 LEI Nº 12.612, DE 13 DE ABRIL DE 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12612.htm Acesso em: 29 abr 2021.

principalmente ao ensino.

Para uma geração da era tecnológica, o ensino híbrido vem com uma aposta de ativar um processo de independência nos estudantes e na família, que acaba acompanhando a rotina de estudos de seus filhos e filhas, sem muitas vezes conseguir auxiliá-los em seus deveres.

O ensino híbrido já foi citado diversas vezes pelo Secretário da Educação de São Paulo, Rossieli Soares, que em muitas de suas coletivas de imprensa, entrevistas e artigos jornalísticos, disse que espera utilizar como estratégia de reforço e recuperação de conteúdos com metodologias ativas e justifica como alavanca o momento pandêmico que estamos atravessando.

> As crises trazem uma aceleração para as transformações e a educação terá uma nova estrutura. O ensino híbrido é um caminho sem volta e não podemos abrir mão da tecnologia, teremos uma nova rotina de educação dividida entre presencial e digital. Os jovens precisam ter contato com as novas tecnologias e conhecer pelo menos os conceitos básicos desse novo universo. (PORTAL RCIA ARARAQUARA E REGIÃO, 2021).

O ensino híbrido utilizado como uma ferramenta para "reforço e recuperação de conteúdos", como defende o governo, iria muito além disso, pois possibilitaria ao estudante adentrar, em seu ritmo, em conceitos e conteúdos mais abrangentes, otimizando o tempo para debates em sala de aula. O ensino híbrido seria o combustível e as discussões e dúvidas a combustão. Um depende do outro. A luta de Paulo Freire sempre foi contra a desumanização, em transformar aqueles que perderam oportunidades, por falta de possibilidades e certamente, hoje, ele estaria muito preocupado com a maneira que o ensino híbrido atinge muitas famílias, que vem vestida de inovação com um interior tradicional, não criando possibilidades para sua construção, aumentando ainda mais a distância entre o ser, o querer ser e os proibidos de ser.

Já se passaram duas décadas do século XXI, mas, a escola pública, principalmente no interior e nas regiões mais periféricas das grandes metrópoles, não acompanhou essa evolução tecnológica, tanto nas práticas docentes, quanto na infraestrutura, talvez por falta de política pública ou por instituir legislações seletivas, restando para muitas escolas o bom e velho tradicional quadro-negro, que agora é branco e os veneráveis apostilados, que a cada ano passam por inovações somente em sua capa.

O governo do estado comemora a cada ano o aumento na adesão de escolas ao Programa de Ensino Integral e validam como um grande ganho para a comunidade. Mas são todas as escolas que podem ter esse privilégio? Não. A mesma escola que é mantida com a distribuição democrática de recursos, não admite essa adesão, por falta de estrutura. É política pública para os que podem e não para os que precisam.

Quando recorremos ao passado para repensar o presente e planejar o futuro, é comum procurar culpados, erros, dizer que se fosse de outro jeito seria melhor, mas nunca agir-reflexivo e coletivo. Por que é tão difícil agir quando o assunto é mudar e se transformar? Será que o ambiente escolar é imune às mudanças, resistente às transformações?

Seria a escola um ambiente onde as mudanças somente podem acontecer de maneira estética e simplista como: nova pintura, troca de carteiras, televisores, enfim, limitada à uma reforma estrutural?

> Antes de pensarem sobre essas questões, vale trazer para o contexto a reflexão do professor Padilha, em seu livro "Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural" quando diz que, Políticas públicas não admitem soluções paliativas, que não vão às causas ou que fiquem apenas na aparência da solução dos problemas. Todo administrador público sabe disso. No entanto, continuamos observando experiências educacionais em que programas e projetos bem-intencionados não criam as condições concretas para que as mudanças aconteçam. Executados de forma apressada, matam uma boa ideia. Não adianta utilizar temperos inovadores e de aparência mudancista e democrática. Se realizados de forma superficial, não criam raízes nas comunidades, nas unidades educacionais ou na cidade, e se transformam em frágeis vitrines que, geralmente, quase nada contribuem para as aprendizagens dos alunos e dos trabalhadores em educação (PADILHA, 2012, p.109).

Mesmo com todo aparato tecnológico já adquirido, algumas escolas ainda precisam de internet para funcionar, outras já possuem, mas ainda não há um engajamento razoável por parte dos estudantes e da família, devido a questão social de muitas famílias. Mas o governo está se movimentando e aos poucos vai buscando alternativas, reconhecendo a vulnerabilidade de muitas famílias, principalmente neste momento de pandemia. Com isso, espera-se que reavaliem as burocracias que isolam escolas menores, oferecendo oportunidades e criando possibilidades para que as coisas possam acontecer na prática, para que as boas práticas

saiam dos que não eram e não destacar ainda mais os que já são e estão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas estão longe de garantir um ensino híbrido com qualidade. Os estudantes ainda não conseguem se entusiasmar com as obrigações escolares. A escola está deslocada do mundo moderno, ainda estão em sua grande maioria sem uma conexão de internet utilizável pedagogicamente, computadores que não comportam uma turma, além da falta de instrução dos professores. Ainda faltam políticas públicas pensadas para o crescimento da sua comunidade. Os acompanhamentos realizados pelos supervisores de ensino não provocam modificações concretas para uma transformação social. As legislações não garantem uma educação de qualidade, e apenas reforçam práticas paliativas como resposta e propaganda às mídias sociais, jornalísticas e televisivas com *posts*, manchetes e participações em telejornais, mostrando movimentação e trabalho. O trabalho realmente acontece, pois, as equipes se desdobram para entregar materiais para as formações e para a prática com os estudantes.

Tudo vem prontinho! O professor só precisa ler, apresentar e conferir se o que o aluno respondeu, nas intervenções já sugeridas, confere com o já pensado por esses especialistas, que estará bem destacado em vermelho, assim como sempre foi. Que tipo de política pública é essa que não consegue ao menos refletir com o professor, ouvindo dele o que precisa ser feito e trabalhado com as diferenças na sala de aula? Ou todos são iguais?

A escola de hoje ainda descarta os conhecimentos prévios dos estudantes adquiridos em outras esferas da sociedade, com imposições de leis que servem ao mesmo tempo para reclassificar alunos com defasagem idade/série e com o mesmo fundamento impede que alunos com nível competente possam avançar em sua vida escolar.

Enfim, o ambiente escolar continua não sendo: inovador, desafiador, colaborativo, autônomo, confiante e emancipatório. Não consegue se desamarrar da tradição secular, não levando em consideração os avanços nas interações sociais que estão do outro lado do muro, permanecendo um ambiente de desconfianças por parte do sistema com as escolas,

da escola com os professores e professoras, destes com os alunos e o principal e mais preocupante: da família com a escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes> Acesso em: 01 mai 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 18 – **Uma educação voltada para o future: qual futuro?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KANT, Immanuel., 1724-1804. **A metafísica dos costumes/Immanuel Kant**; [tradução: Edson Bini]. -1. Ed. - São Paulo: Folha de S. Paulo, 2010. 240p.

MORAN, José. Um conceito-chave para educação, hoje. In: BACICH, Lilian. TANZI NETO, Adolfo. TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27 a 38.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes
Municipais de Educação do Estado de São Paulo. Currículo Paulista. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> Acesso em: 25 abr 2021.

Secretário de Educação do Estado de SP considera retomada das aulas essencial e aponta ensino híbrido como novo caminho. **Portal RCIA Araraquara e Região**. Araraquara, 2020. Disponível em: https://

rciararaquara.com.br/educacao/secretario-de-educacao-do-estado-de-sp-considera-retomada-das-aulas-essencial-e-aponta-ensino-hibrido-como-novo-caminho/ Acesso em: 23 abr 2021.

Clalbo Martins, possui Licenciatura Plena em Pedagogia (Universidade Paulista – UNIP), Especialista em A Moderna Educação: metodologias, tendências e foco no aluno (PUCRS). Atualmente é professor efetivo de Educação Básica na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Contato: clalbo@hotmail.com

MORAES, Cláudia Herte de

ESPERANÇAR COM A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL RUMO À CIDADANIA PLANETÁRIA

RESUMO

O texto discute a interconexão entre as áreas da Educação e da Comunicação – considerando-se o campo da educomunicação, frente ao desafio da emergência climática planetária. A crise ambiental é uma construção coletiva e global, complexa, mas especialmente capitaneada por exploração desmedida da natureza via capitalismo, pelo consumismo e o não respeito aos ciclos da vida. No entanto, no tipo de globalização implantada pelos mais poderosos, são os oprimidos os que mais sofrem o resultado desta crise. Inspirado em Paulo Freire, o artigo parte da ideia de que "esperança" significa, na verdade, um verbo (esperançar), que se toma aqui como uma construção dialética e constante de resistência contra a desigualdade e a opressão, pois sem esperança não há luta. Objetiva refletir sobre os conceitos da cidadania planetária, ecopedagogia, dialogicidade e educomunicação socioambiental, a partir de uma revisão bibliográfica. Conclui pela percepção do impacto das ideias de Freire em interação, especialmente, para a construção de caminhos possíveis à práxis educomunicativa, para a necessária construção da transformação social rumo à sustentabilidade.

Palavras-chave: Educomunicação socioambiental. Cidadania planetária. Dialogicidade. Paulo Freire.

HOPE WITH SOCIO-ENVIRONMENTAL EDUCOMMUNICATION TOWARDS PLANETARY CITIZENSHIP

ABSTRACT

The text discusses the interconnection between the areas of Education and Communication – considering the field of educommunication, facing the challenge of the global climate emergency. The environmental crisis is a collective and global construction, complexy, but especially led by the excessive exploitation of nature via capitalism, by consumerism and the lack of respect for the cycles of life. However, in the type of globalization implemented by the most powerful, it is the oppressed who suffer most as a result of this crisis. Inspired by Paulo Freire, the article starts from the idea that "hope" actually means a verb, which is taken here as a dialectical and constant construction of resistance against inequality and oppression, since without hope there is no struggle. It aims to reflect on the concepts of planetary citizenship, ecopedagogy, dialogicity and socioenvironmental educommunication, based on a literature review. It concludes by the perception of the impact of Freire's ideas on interaction, especially for the construction of possible paths to educommunicative praxis, for the necessary construction of social transformation towards sustainability.

Keywords: Social and environmental educommunication. Planetary citizenship. Dialogicity. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Os desafios atuais para a construção da cidadania planetária estão colocados no cotidiano de todas e todos que atuam na Educação, especialmente aos que foram tocados pelo legado instigante de Paulo Freire. Quando tratou do termo *esperança*, o autor foi preciso ao destacar que não se trata de esperar, ao contrário. A esperança em Freire (1992) é do verbo esperançar, que implica construir - e não desistir desta construção. É o contrário da desesperança, essa última que "[...] nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo." (1992, p. 10). Desta forma, precisamos mobilizar esforços de esperançar, pois fora

desta atitude não há espaço para propor resistência ao que está posto: destruição da natureza, opressão e desigualdade social.

No curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, o professor Moacir Gadotti discute desafios e tarefas para os educadores. Afirma que, para construção de uma nova civilização, preparar a nova geração para que a futura sociedade seja melhor que aquela que recebeu, que não reproduza o passado, que reinvente seu futuro. Importante, neste aspecto, discutir que país e que educação queremos. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Tendo esta perspectiva em mente, o artigo discute o esperançar para construir a cidadania planetária, pela práxis educativa. A abordagem da pesquisa é teórica e reflexiva, utilizando a revisão bibliográfica, com objetivo de compreender como a educomunicação, frente ao desafio da emergência climática planetária, se constitui numa forma de esperançar.

Neste caminho, após esta breve introdução, discutimos as bases da emergência e da cidadania planetária, destacando o contexto socioambiental em que vivemos. Depois, seguimos com os conceitos ecopedagogia, ética do cuidado e a dialogicidade, pontuando as relações entre Educação e Comunicação na constituição da educomunicação. À guisa de conclusão, refletimos sobre o entendimento da educomunicação socioambiental como campo de potencialidades nesta jornada coletiva e crítica rumo à sociedade sustentável.

Para essa emergência, a cidadania planetária!

"Não há hoje tema tão preocupante como o do aquecimento global e o das mudanças climáticas." (GADOTTI, 2008, p.9). De fato, a destruição planetária está em curso acelerado, especialmente neste momento em que os fenômenos causados da globalização e da superexploração da natureza são catastróficos e cada vez mais recorrentes. Em 2019, os cientistas declararam que entramos em emergência climática. (RIPPLE et al., 2019). As mudanças climáticas decorrem do aumento das emissões de gases de efeito estufa - especialmente pelo uso excessivo de combustíveis fósseis - que causam o aquecimento da terra. A ciência faz alertas há décadas, inclusive com a indicação de que as atividades humanas acentuam o fenômeno de maneira inequívoca (MACHADO FILHO, 2007; MCKIBBEN, 1990; IPCC, 2013).

Em 2020, somando-se à crise climática, a pandemia do coronavírus eclodiu e escancarou muitas camadas de desigualdade social[1]. Em termos geopolíticos, observamos acesso a bens de alimentação e saúde mais facilitados nos países centrais ou *desenvolvidos*. Para Sousa Santos (2020), a Covid-19 foi uma manifestação do modelo de sociedade "[...] que se começou a impor globalmente a partir do século XVII e que está hoje a chegar à sua etapa final. [...] e "que está hoje a conduzir a humanidade a uma situação de catástrofe ecológica." Além disso, a quarentena e o isolamento social "[...] não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam". (SOUSA SANTOS, 2020, p.1).

Em relação ao acesso à educação durante os períodos de isolamento, para os quais foram implantadas aulas remotas, essas enfrentaram efetivamente as desigualdades entre grupos sociais, em que apenas alguns possuem bom acesso às redes e tecnologias de informação e comunicação[2], o que possibilitaria o acompanhamento mais efetivo das lições. Sobre a questão, houve manifestação aos gestores públicos, embora pouco tenha surtido efeito no contexto brasileiro. Como sugestões, foram propostas e eventualmente adotadas, a elevação dos recursos tecnológicos das famílias, em que alguns governos custearam acesso a internet ou equipamentos, e até mesmo a adoção de ensino à distância com envio de livros e materiais impressos, para que as crianças pudessem acompanhar as lições. (TODOS PELA EDUCAÇÃO; VALLE & MARCOM, 2020).

A complexidade em lidar com esses desafios exige constantemente a reinvenção do espaço da escola, especialmente se houver o compromisso político de romper com o ciclo de perversidade que existe em torno da desigualdade social em nosso país.

Sobre a perversidade, incluímos aqui o pensamento de Milton Santos (2001) quanto à globalização. Três percepções sobre a globalização (fábula, perversidade e possibilidades) coexistem no imaginário, na cultura, na organização de políticas públicas, na disputa política, no fazer pedagógico, ou seja, em todos os aspectos da vida. (SANTOS, 2001). Conforme o autor, é uma ilusão - uma fábula - disseminada de

1 Neste contexto, levantamento realizado em dezembro de 2020 pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (Rede PENSSAN) indicou que, nas cinco regiões brasileiras, em áreas urbanas e rurais, em 55,2% das casas os habitantes conviviam com a "insegurança alimentar", que significa sem acesso permanente a alimentos. Ver em https://pesquisassan.net.br/olheparaafome/

2 Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa/ Pandemia evidencia desigualdades para acessar rede, diz especialista. Ver em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa

maneira abrangente de que é algo bom para todos, porém atende apenas aos interesses de uma minoria. Na realidade, ao contrário, beneficia a poucos, que usam toda riqueza acumulada pelo esforço histórico da humanidade. Para se contrapor, Santos destaca a possibilidade de uma outra globalização com mais democracia e justiça, com menos violência e desigualdades. Pensar em como todas estas questões se entrelaçam no cotidiano, e tensionar a nossa percepção de mundo, como Freire (2011b) nos ensinou - é a chave para o conhecimento que possibilita a autonomia e a liberdade.

Desta forma, para desconstruir a fábula de que o mercado tudo proverá, precisamos incluir a discussão sobre os limites do planeta, o consumismo e a não-cidadania, os valores da essência e da aparência, contrapor o ter ao ser. Neste aspecto, é essencial trazer a experiência de todos os aprendentes a vida cotidiana, em que a desigualdade é inescapável no Brasil, mostrando-se assim a realidade do mundo. Um país gigante geograficamente, com ricas diversidades cultural e biológica, porém com dificuldades em dividir e compartilhar melhor educação, saúde, segurança e até mesmo alimentação. O desemprego e a pobreza em níveis crescentes. Temos que barrar a perversidade deste sistema que esmaga o mais fraco e favorece que até mesmo o oprimido apoie esta fabricação. (SANTOS, 2001).

Portanto, diante da realidade desoladora, precisamos esperançar: agir e tornar, tanto quanto possível, o processo educativo como possibilidade de construção de uma nova sociedade, contra a barbárie:

> A história da educação mostrou o esforço por muitos mestres do amanhã para que a educação se tornasse prática da liberdade como uma forma de desbarbarizar e superar o dualismo educacional que reproduz a desigualdade social com certeza os mestres do amanhã se continuar a obra concentrar os objetivo da emancipação. A barbárie não nos pode deixar em silêncio, ficar de braços cruzados. Um dos caminhos da escola é a barbárie e o outro é a emancipação. Para muitos a escola pública é único espaço público que a população mais empobrecida que o lugar seja realmente seu.. que ela seja para que ele possa dizer a sua palavra e fazer a sua história. (EAD FREIREANA, 2020-2021b.)

Voltando à emergência da crise climática, seguimos com Gadotti (2000), sobre a pedagogia da terra - a ecopedagogia – considerado um movimento pedagógico, social e político, com surgimento atribuído à própria sociedade civil, em organizações de ecologistas, trabalhadores e empresários. As novas formas de vida de um cidadão ambiental levam

em conta o equilíbrio dinâmico, a promoção da vida, a ética integral, a racionalidade intuitiva, a congruência harmônica e a consciência planetária. (GUTIÉRREZ E PRADO, 1996 apud GADOTTI, 2000). Portanto, valores que passam pela possibilidade de atuação no processo educativo. A cidadania planetária nos traz "[...] princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra como uma única comunidade". (GADOTTI, 2005, p. 23).

A percepção sobre a importância do debate ambiental é trazida por Gadotti (2008) com destaque à Carta da Terra, considerada uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica:

> A Carta da Terra tem um grande potencial educativo ainda não suficientemente explorado, tanto na educação formal, quanto na educação não-formal. Por meio de sua proposta de diálogo intertranscultural, pode contribuir na superação do conflito civilizatório que vivemos hoje. Vivemos uma crise de civilizações. A educação poderá ajudar a superá-la. (GADOTTI, 2008, p.11)

Nesta perspectiva, Boff (2002) desenvolve pensamento sobre a necessidade de uma ética do cuidado. Saber cuidar da vida, das pessoas, da terra. O aspecto ético é importante pois é embasado em valores que servem como pontes para os objetos de conhecimento sobre os quais, de maneira educativa e comunicativa, fazem parte da escola transformadora. A ética do cuidado se direciona também à responsabilidade que temos para com o outro, sendo portanto um exercício de estabelecer um diálogo entre todos os seres, pois é "uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro" (BOFF, 2002, p. 33). Neste ponto, à luz desta ética, é possível refletir e desenvolver uma cidadania planetária, com a superação da desigualdade e na transformação dos espaços sociais.

Para essa transformação rumo à sustentabilidade, o pensamento da ecologia profunda indica a busca da harmonia nas relações entre homem e natureza, em que cada ser tem seu valor intrínseco, valorizando também a sua auto realização, com isso "[...] em contraponto à visão do progresso sem medidas. Trata-se de observar os limites da sustentabilidade e discutir a maquinaria do consumismo." (MORAES & FANTE, 2018, p.55).

Por fim, também é preciso atentar que "[...] as questões ambientais contemporâneas afetam diretamente a qualidade de vida e o direito ao desenvolvimento e, desta forma, são questões de Direitos Humanos."

(MORAES, 2021). A partir da Carta da Terra, temos um caminho, um roteiro para entender e buscar uma educação alinhada a esse sentimento de conectividade e respeito com a natureza. (GADOTTI, 2008).

Esperançar pela prática educomunicativa

Como a interconexão entre as áreas da Educação e da Comunicação, frente ao desafio da emergência climática planetária, se constitui numa possibilidade de esperançar? Vamos começar com a perspectiva de Freire, quanto ao compromisso da Educação para trazer "[...] o olhar mais crítico possível da realidade, que a 'des-vela' para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que a ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.". (FREIRE, 1980, p. 22).

A educação é um espaço de construção de valores e sentidos para vida e sociedade tal como disse Paulo Freire em relação à formação permanente dos professores "[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE, 2011b, p.43).

Para esperançar com a educomunicação, precisamos pensar em qual educação isso é possível, e a resposta é naquela em que há o enfrentamento de nossas limitações, com rebeldia e questionamento:

> Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio 'eu', submetido às prescrições alheias. (FREIRE, 1967, p. 90).

Com isso, passamos a ver a Educação e Comunicação - *educomunicação*, definida por ações direcionadas às práticas educativas para integrá-las aos sistemas de comunicação, com destaque ao diálogo e livre expressão crítica, para enfrentar e agir em torno da perspectiva cidadã. Segundo a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom) podemos entender educomunicação como um paradigma que orienta as práticas sócio-educativo-comunicacionais, para fortalecer ecossistemas comunicativos democráticos, com gestão compartilhada "[...] dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito universal à expressão. (ABPEducom, s/d).

A Comunicação é abrangente e se relaciona também com parte do impacto

da digitalização da sociedade contemporânea. Diante disso, torna-se mais um componente de interseção entre os espaços escolares e a sociedade, geralmente associados às Tecnologias Digital de Informação e Comunicação (TDICs), para as quais foi determinada a competência geral 5 na Base Nacional Curricular Comum, quanto à compreensão, utilização e criação com TDICS, "de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)", buscando-se a comunicação e acesso informativo para "resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva". (BNCC, 2018).

Esta definição da BNCC implica, justamente, o trabalho educomunicativo, na medida em que pela comunicação no ambiente escolar afloram os protagonismos na produção do conhecimento. Lembramos aqui que, ao pensar o conceito de educomunicação, Soares (2011) propõe que o saber deve ser reconhecido como fora de uma hierarquia, aproximando-se portanto do que Freire anuncia em sua perspectiva dialógica. Assim, "todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função operacional no ambiente educativo [...]" (SOARES, 2011, p. 13). Por isso, a ação comunicativa permite ser entendida como uma ação educativa em si, na medida em que é produção simbólica - é interpretação e construção de conhecimento.

Portanto, salientamos que a educomunicação é inspirada pela comunicação dialógica de Freire, visto que estudantes e professores se organizam em torno do diálogo, que "[...] pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual." (SOHR; FREIRE, 1986, p.14). Assim, o objetivo do diálogo, dos sujeitos em interação, não é a conquista de um pelo outro, mas é a conquista "do mundo pelos sujeitos dialógicos". (FREIRE, 1987, p.79).

Assim, o diálogo é como "olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação". (ZITKOSKI, 2010, p.117). Em Freire (1987), a dialogicidade é considerada a essência na busca da educação como prática da liberdade, neste sentido, ao analisar o diálogo como fenômeno humano, os elementos constitutivos da palavra se colocam em duas dimensões: ação e reflexão e, em razão disso, afirma o autor que: "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo." (p.77).

Destacamos ainda o pressuposto de reciprocidade da comunicação, junto a isso Freire (2011a) aponta para a não existência de sujeitos passivos,

pois o que "[...] caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo." (p. 88). Gadotti (1979) ao comentar a dialogicidade em Paulo Freire, assevera que o mesmo não é um espaço romântico, entre "[...] oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimidos" (p.12), ou seja, a partir do questionamento, do conflito e por meio do diálogo na educação, "[...] refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade." (SOHR; FREIRE, 1986, p.14).

> Nesta ideia freireana, destacamos as características da educomunicação socioambiental junto à sensibilização ambiental na sociedade, visto que pela comunicação na educação é possível problematizar as informações ambientais, tendo-se a perspectiva de Freire que todos ensinam e todos aprendem, ou seja, é um processo dialógico e horizontal, com vistas ao desenvolvimento da criticidade quanto às informações ambientais. (MORAES, 2021, p. 38)

Na área ambiental, se fortalece a Educomunicação Socioambiental (ESA) considerada como o espaço em que se desenvolvem as ações comunicativas e educativas tendo em conta a construção da cidadania planetária, aproximando-se, portanto, da ecopedagogia. Sobre a questão ambiental, Freire escreveu:

> A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem que estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador (...). Neste sentido, me parece uma contradição lamentável fazer um discurso progressista, revolucionário, e ter uma prática negadora da vida. Prática poluidora do mar, das águas, dos campos, devastadora das matas, destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves. (FREIRE, 2000, p.66-7 apud GADOTTI, 2008, p.15).

Neste momento de grandes desafios e um pouco de desesperança, a educomunicação deve pensar nos jovens "[...] pois esta é a nova geração que recebe o planeta em estado de emergência climática, e que pode auxiliar na melhoria de seus processos e transformar profundamente a relação que temos com o meio ambiente." (MORAES, 2021, p.40). Como discutido anteriormente, é preciso que a educação seja um caminho para ativar e construir a autonomia, para que todos possam dizer a sua palavra, quebrando o silêncio quanto àquilo que ameaça sua vida em plenitude, seus direitos de cidadania, de expressão, bem como direito a um futuro sustentável.

Freire (1987) afirma que a práxis educativa é reflexão sobre a ação, para transformação do mundo, para a superação da opressão. E nosso papel como educadores é não desistir: "Não podemos existir [...] sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele (FREIRE, 1992, p. 47). Como meio de construção do *inédito viável* salientado em Freire (1992), propomos a prática da educomunicação socioambiental, de características dialógicas, para que se possa esperançar no processo de construção de caminhos, colocados como jeitos de pensar e agir frente às "situações limite", que precisam ser transpostas, a exemplo da crise ambiental tão associada às desigualdades e opressões sociais.

Considerações finais

Consideramos que o esperançar deriva de uma construção na práxis educomunicativa, atuando como ponto de resistência contra as opressões. Diante da necessidade de resgate da cidadania planetária e do futuro do planeta, é preciso lançar mão de reflexões, ações e posicionamentos políticos educativos, na luta para que todos possamos nos emancipar e construir a dignidade humana, com ética, igualdade, solidariedade e justiça global. Uma outra globalização, inclusiva e socialmente justa, é possível e necessária.

A construção destes caminhos é baseada em ações e projetos que colaboram na superação dos desafios e opressões, das dualidades humanidades *versus* natureza, pois reúne o diálogo, a expressão, a autonomia e o protagonismo pela educação, visando à inclusão social na construção de uma sociedade mais sustentável e humanizada.

Com isso, a intersecção entre os direitos - à educação, à expressão e comunicação e ao meio ambiente - se articulam em projetos e ações de educomunicação socioambiental, na construção da cidadania planetária. Com intuito solidário e dialógico, aprendizes - educadores e aprendentes, buscam a construção da autonomia na crítica ao modelo de sociedade que ameaça o planeta, sua diversidade social, cultural e biológica. Assim, o esperançar com a educomunicação socioambiental faz parte dessa construção de nova sociedade, em que a realização humana esteja em acordo com a harmonia entre todos os seres, e especialmente envoltas em relações dialógicas.

Referências

ABPEDUCOM. **Conceito**. Disponível em: encurtador.com.br/azAB2. Acesso em: 20 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, **2018.**

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano-compaixão pela terra. Editora Vozes, 2002.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 23 - Educar para a cidadania global e planetária. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 24 - Mestres do amanhã: algumas teses. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15 ed. São Paulo: Terra e Paz, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

GADOTTI, Moacir. Prefácio/Educação e ordem classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 15-29, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: IPF, 2008.

MACHADO FILHO, Haroldo. (2007). A Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima e o Protocolo de Kyoto. *In*: KLINK, Carlos. **Quanto mais quente, melhor?**: desafiando a sociedade civil a entender as mudanças climáticas. Editora Peirópolis, 2007. p.21-34.

MCKIBBEN, Bill. **O fim da natureza**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MORAES, Cláudia H. de. Educomunicação socioambiental e direitos humanos na construção da cidadania global. *In*: RAYMUNDO, Gisleni Valezi et al.

Direitos Humanos e Políticas Públicas: desafios e perspectivas à formação e à inclusão. Editora BAGAI, 2021. p.27-42.
MORAES, Cláudia H. de; FANTE, Eliege M. Sustentabilidade: do que estamos falando? Entender os paradigmas para complexificar a pauta. *In*: GIRARDI, I. M. T.; MORAES, C. H.; LOOSE, E.B.; BELMONTE, R. V. (Orgs.). **Jornalismo Ambiental**: teoria e prática. 1. ed. Porto Alegre: Metamorfose, 2018. p.51-68.
PAINEL Intergovernamental Sobre Mudança Climática IPCC (2013). **Alterações climáticas 2013**: a base científica. Disponível em: https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/03/ar5_wg1_spmportuguese.pdf Acesso em: 15 maio de 2021.
RIPPLE, William; WOLF, Christopher; NEWSOME, Thomas; BARNARD, Phoebe; MOOMAW, William ; & GRANDCOLAS, Philippe. World scientists' warning of a climate emergency. **BioScience,** 2019. Disponível em: https://academic.oup.com/bioscience/article/70/1/8/5610806. Acesso em: 15 maio de 2021.
SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011.
SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica - análise**: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. Abril de 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_ uploads/_posts/433.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.
VALLE, Paulo Dalla; MARCOM, Jacinta L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Janerton A.; MAYER, Leando (org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.139-153.
ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editores, 2010. p.117.

Cláudia Herte de Moraes. Jornalista, professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Comunicação e Informação. Membra: Grupo de Pesquisa Jornalismo Ambiental; Núcleo de Ecojornalistas do RS (NEJ-RS); Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPeducom). Contato: claudia.moraes@ufsm.br

BERNARDES, Cláudio Márcio

A FALÁCIA DA "OPORTUNIDADE PARA TODOS" NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE COVID-19

RESUMO

O presente artigo trata da educação básica brasileira destinada aos mais pobres em tempos de isolamento social em decorrência da Covid-19. Procurou-se demonstrar que a ideia defendida pelo sistema capitalista-industrial que as oportunidades são iguais para todos constitui uma falácia, pois não alcança as crianças e adolescentes na linha da pobreza extrema. O afastamento da escola tem levado os estudantes mais pobres a abandonar os estudos. Por intermédio do método hipotético-dedutivo, baseado na pesquisa qualitativa bibliográfica, conclui-se que não se pode falar em política pública educacional a essa população pobre sem a transferência de renda apta a promover a dignidade da pessoa.

Palavras-chave: Educação. Meritocracia. Renda mínima.

THE FALLACY OF THE "OPPORTUNITY FOR ALL" IN BRAZILIAN EDUCATION IN COVID-19 TIMES

ABSTRACT

This article deals with basic Brazilian education for the poorest in times of social isolation due to Covid-19. We tried to demonstrate that the idea defended by the capitalist-industrial system that the opportunities are equal for all constitutes a fallacy, as it does not reach children and adolescents in the line of extreme poverty. The withdrawal from school has led the poorest students to drop out of school. Through the hypothetical-deductive method, based on qualitative bibliographic research, it follows that it is not possible to speak about educational public policy to this poor population without the transfer of income able to promote the dignity of the person.

Keywords: Education. Meritocracy. Minimum income.

1. INTRODUÇÃO

Joaquim Benedito Barbosa Gomes foi o primeiro Ministro negro a ocupar o Supremo Tribunal Federal no Brasil. Joaquim Barbosa nasceu numa família pobre do interior de Minas Gerais. Filho de um pedreiro e de uma dona de casa, teve de assumir a responsabilidade de cuidar dos seus sete irmãos, quando os pais se separaram, até ir sozinho para Brasília e estabelecer-se como importante magistrado até ocupar a vaga mais importante do Poder Judiciário brasileiro. Em suas entrevistas, o ex-Ministro dizia que qualquer criança pobre e negra como ele também poderia chegar a conquistar, por intermédio da educação, o que ele conquistou por mérito individual, uma vez que as oportunidades são para todos.

A partir da ideia de meritocracia trazida do sistema econômico-financeiro ao campo educacional, articula-se a seguinte pergunta: será que as oportunidades educacionais existem para todos no Brasil na atualidade pandêmica?

Algumas hipóteses apresentadas demonstram, empiricamente, que o ideal de escola unitária, com igualdade para todos, revela-se distante da nossa realidade educacional. Isso ocorre porque, segundo dados do Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Brasil aparece como o 3º país da América do Sul e o 9º do Mundo em termos de concentração de renda e desigualdade social[1]. O modelo educacional brasileiro acentua ainda mais as disparidades provocadas pelos que têm mais recursos financeiros e, com isso, superaram o distanciamento social durante a Pandemia, e os que, por não terem sequer acesso à energia elétrica, água tratada e esgoto, dificilmente continuarão os estudos em casa.

Propõe-se, a partir da teoria de Hannah Arendt, Adorno, Paulo Freire e, com base nas exposições teóricas do professor Moacir Gadotti durante o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, o deslocamento do viés conservador reservado à Educação para um *locus* de resistência e transformação da realidade social. Os programas de transferência de renda às pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza devem preceder emergencialmente qualquer proposta na esfera educacional.

Para cumprir esse escopo, cumpre demonstrar que, dificilmente, os estudantes mais pobres, que não possuem condições mínimas de subsistência conseguirão superar seus desafios e continuar seus estudos longe da escola. Os objetivos específicos constroem-se pela necessidade de se apresentar, a partir da estratificação social, a dicotomia de modelos distintos de escola pública, aligeirada, nos dizeres do Professor Moacir Gadotti, e da escola privada, integral, com altos recursos financeiros a garantir a continuidade de dominação de sua classe social.

O afastamento social imposto pela Covid-19 revelou algumas faces da gigantesca desigualdade social no Brasil. Estudantes que encontravam na escola, mais do que um ambiente de socialização, um lugar para se alimentarem e fugirem de tristes realidades. Para esses alunos, antes de se pensar em um modelo pedagógico, com foco na comunicação tecnológica, deve-se promover um programa de transferência de renda, com foco a diminuir um pouco a distância abissal existente entre o seu contexto e o dos demais, mais ricos. A criação de um imposto sobre as grandes fortunas já seria um caminho para promover essa transposição monetária.

Para cumprir esse propósito, será utilizado o método hipotético-dedutivo, por meio da pesquisa bibliográfica, utilizando-se de textos e dados empíricos, que sustentam a argumentação sustentada.

1 Disponível em: https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2018/brasil-mantem-tendencia-de-avanco-no-desenvolvimento-humano—mas.html. Acesso em: 5 mai 2021.

2. A MANUTENÇÃO DOS PRIVILÉGIOS DA ELITE FINANCEIRA

Existe um movimento atual que prega o retorno ao militarismo como a panaceia para todos os males da sociedade brasileira. Numa pesquisa rápida no *site* de pesquisas *Google*[2], descobrimos cerca de 12 milhões de ocorrências para o termo: intervenção militar no Brasil. Os defensores do retorno ao governo militar costumam ser ideologicamente identificados com o conservadorismo político, sob o viés da religião, da propriedade, do nacionalismo e da família e, em regra, postulam o fim do Estado Democrático de Direito e das instituições que o sustentam. Com isso, a mudança somente se articularia diante de um golpe de Estado, manipulação dos órgãos de Imprensa e proibição do direito de se comunicar – seria, paradoxalmente o seu último direito de expressão. Em suma, seria uma reedição do período truculento da ditadura militar instaurada no Brasil com o advento do Golpe de 1964. Os adeptos do intervencionismo autoritário, em princípio, assumem posicionamentos políticos passadistas – mas não históricos, uma vez que relativizam a

História –, conservadores, elitistas (como porta-vozes da elite financeira), neoliberais e religiosos, praticados ao paroxismo.

Os termos direita e esquerda, empiricamente, são associados ao lugar que os políticos franceses ocupavam na Assembleia Nacional Constituinte, assinalando o fim do absolutismo real e o início da turbulenta Revolução Francesa, iniciada didaticamente em 1789. Do lado direito sentavam-se os girondinos, conhecidos por serem moderados, conservadores e mais conciliadores que os jacobinos, mais radicais e exaltados, e que ocupavam o lugar à esquerda. Os girondinos desejavam a manutenção do status quo, no que diz respeito aos direitos conquistados, mas repudiavam a intervenção excessiva do governo, uma vez que tinham se livrado do jugo real absolutista havia pouco tempo. Os jacobinos queriam romper com o estado de coisas então vigentes e, para isso, a única maneira de se libertarem do autoritarismo seria a Revolução.

Atualmente associam-se facilmente os adeptos do sistema econômico capitalista, com inspiração da doutrina neoliberal, ao viés político da direita. Por desdobramento histórico, ainda existe um movimento de enquadramento no que se convencionou chamar de extrema direita. Seus adeptos postulam a manutenção de valores ético-morais e

2 Disponível em: https://www.google.com/earch?q=interven%C3%A7%C3%A3o+militar&oq=interven%C3%A7%C3%A3o+militar&aqs=chrome..69i57.5861j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 25 abr. 2021.

culturais vinculados à salvaguarda de dogmas religiosos extremistas, de princípios morais restritos, em que não cabem pensamentos da minoria, em nome da bandeira do nacionalismo exacerbado. Não se pode afirmar que nesses movimentos resida a naturalização da barbárie, conforme Theodor Adorno (1903-1969), diante da experiência de Auschwitz, em que milhões de pessoas foram brutalmente assassinadas durante a Segunda Guerra Mundial pelos aliados do Terceiro Reich alemão. Também não se infere que os advogados da corrente política de extrema direita representem uma materialização retórica da banalidade do Mal, termo articulado por Hannah Arendt (1906-1975). Essa similaridade é fruto da angústia moderna, em que os acontecimentos atropelam os sentimentos marcados pela ganância materialista e pelo individualismo, que não reconhecem o outro, principalmente quando se trata de uma camada da população invisível e alienada do mundo.

> Já vimos que a propriedade, em contraposição à riqueza e à apropriação, refere-se a uma parte do mundo comum que tem um dono privado e é, portanto, a mais elementar condição política para a mudanidade do homem. Pelo mesmo motivo, a expropriação e a alienação do homem em relação ao mundo coincidem; e a era moderna, muito contra as intenções de todos os atores da peça, começou por alienar do mundo certas camadas da população. (ARENDT, 2007, p. 265).

O pensamento intervencionista não chega, pois, a se equiparar ao nazismo e a sua manifestação extrema de aniquilação de mais de seis milhões de judeus durante o Holocausto. Mas a sua ideologia de segregação social, de sufocamento das minorias, em nome de uma maioria nacionalista, pode alimentar o ódio institucionalizado e as consequências podem ser desastrosas. Não se pode permitir, repetindo a ideia contida no *Paradoxo de Popper* (Karl Popper, 1945), da não aceitação da tolerância absoluta contra os intolerantes, que haja uma escala ascendente da intolerância nacional. Primeiramente, aceitam-se os preconceitos contra os homossexuais, as feministas e os comunistas. Depois, toleram-se as manifestações odiosas contra os desocupados, mendigos e desempregados. Ao final, o risco da banalização do controle social ganha contornos de exterminação em massa e a repetição de Auschwitz torna-se uma cruel e factível realidade.

3. O DISCURSO SEDUTOR DA MERITOCRACIA EM NOME DA OPORTUNIDADE PARA TODOS

O vocábulo meritocracia, que invariavelmente surge como expoente do pensamento neoliberal, paradoxalmente surgiu na obra *The Rise of Meritocracy*, do escritor inglês Michael Dunlop Young, publicada em 1958. Michael Young, cuja crítica ao capitalismo revelava seu viés de centro-esquerda, alertava contra uma sociedade distópica, assinalada pela luta de todos contra todos. A ideia segundo a qual as conquistas pessoais são proporcionais ao esforço individual premia os "vencedores" e pune os "perdedores". O selo do senso comum ao que representa sucesso ou fracasso determina a condição econômica fundamentada em alocar renda, empregos, riqueza, oportunidades e, na educação, vaga nas maiores universidades. Esse referencial de sucesso econômico individual também pode ser utilizado para distinguir as nações economicamente desenvolvidas das não desenvolvidas. Pode-se observá-lo pelo pensamento de vários políticos americanos, como Ronald Reagan e, mais recentemente, Donald Trump. Sua adversária em 2016, Hillary Clinton, utilizou, como mote de campanha, o slogan: "A América é grande, porque a América é boa!" também ilustra essa noção do império maniqueísta do Bem contra o Mal. A representação de soberania americana desconsidera o resto da América, a do Sul, expropriada do seu valor semântico de *Novo Mundo*. Não se perca de vista que o Bem é representado pela elite branca, rica e poderosa, em contraposição ao Mal, associado aos pobres, analfabetos, pretos, latinos, ou, adotando o critério da meritocracia, os miseráveis perdedores.

> Um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes. De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação. Essas tendências encontram-se bastante desenvolvidas logo abaixo da superfície da vida civilizada e ordenada. A pressão do geral dominante sobre tudo que é particular, os homens individualmente e as instituições singulares, tem uma tendência a destroçar o particular e individual juntamente com seu potencial de resistência. Junto com sua identidade e seu potencial de resistência, as

> pessoas também perdem suas qualidades, graças a qual têm a capacidade de se contrapor ao que em qualquer tempo novamente seduz ao crime. Talvez elas mal tenham condições de resistir quando lhes é ordenado pelas forças estabelecidas que repitam tudo de novo, desde que apenas seja em nome de quaisquer ideais de pouca ou nenhuma credibilidade. (ADORNO, p. 2, 1967).

4. A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL QUE PRECEDE A TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL

A educação reflete sobremaneira o estado de coisas baseadas na meritocracia e na disputa desigual provocada pelo "canto da sereia", entoado pelo neoliberalismo em defesa do capitalismo industrial. Pelo seu mantra, todos temos as mesmas oportunidades e que os estudantes em piores condições financeiras podem alcançar os patamares em que os da elite econômica já se encontram. Corresponde a afirmar que os estudantes que não conseguirem bom emprego e renda são culpados pela sua condição e devem ser merecedores da sua realidade, apartada do seu contexto de vida. Em uma sociedade estratificada como a nossa, os valores culturais constituem um perverso sistema pelo qual aqueles que tiveram melhores condições e estudos devem ocupar as vagas nas universidades mais bem-conceituadas e transmitem aos seus filhos o legado da sua condição. Proporcionalmente, aqueles que tiveram de lutar arduamente para sobreviver delegam à sua prole a continuidade da sua existência. Esse capital cultural, ideia defendida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1977), para falarem sobre o desempenho cognitivo de crianças francesas, amolda-se a essa troca circular axiomática, como se a elite fosse um carrossel e os *hamsters*, os mais pobres.

Nesse contexto, não há falar em escola unitária, em que as oportunidades de educação são iguais para todos e resulta em solução para a desigualdade social. Não se pode esperar, assim como o ideal escolanovista pregava, que a escola vai transformar o mundo, mas ela torna-se capaz de inculcar no outro a capacidade crítica de combater as desigualdades sociais. Naturalizar a opressão significa acovardar-se diante das injustiças praticadas pelo opressor.

> Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas.

> A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 46).

O professor Moacir Gadotti (2021a), em sua exposição durante o Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, denuncia o tratamento desigual provocado pelo dualismo entre a educação aligeirada para os pobres e uma educação integral para as elites. A meritocracia educacional garante às classes dominantes o privilégio de estarem no topo da cadeia produtiva, sem se examinar as condições de sucesso ou fracasso. Nesse propósito, cabe aos pobres contentarem-se com as migalhas a eles oferecidas. Para completar o ciclo de maldades, o sistema neoliberal inculca-lhes a ideia de que eles próprios são culpados pelo seu fracasso e que, para o bem de todos, tudo deve continuar como está.

Para demonstrar que a educação deve ser instância de resistência, o professor Gadotti apresenta autores que discutem a educação para a liberdade. Ele menciona o autor Francesc Ferrer Guardia (1859-1909), para quem "A rebeldia seria a única reação possível à injustiça". Cita também Alexander Neil (1963), teórico que colocou em prática as ideias revolucionárias de Rosseau, esposadas na sua crença no autogoverno. Toda liberdade e poder devem ser conferidos às assembleias, cujas decisões coletivas expressam verdadeiramente o ideal de democracia. Cita, ainda, Celestin Freinet (1896-1966), para quem o educador, como organizador do trabalho, não deve obstaculizar o impulso vital da criança.

O grande problema de pensar a resistência à opressão, num cenário de pobreza extrema em algumas regiões brasileiras e em bolsões das periferias urbanas, consiste em considerar as necessidades básicas de sobrevivência dessa população. Dificilmente se concebe uma educação de qualidade e acesso para todos, num ambiente em que 47 % da população, ou quase 100 milhões de pessoas, não têm acesso a sistemas de esgotamento sanitário e perto de 20% não possuem sequer água tratada, segundo IBGE[3]. Nesse ambiente desolador, em que faltam comida, água tratada e condições mínimas que demonstram a dignidade da pessoa, estudar constitui um privilégio que dificilmente será alcançado nessas condições. Leve-se em consideração, ainda, que, nesses locais, o acesso a uma escola mais próxima de casa não é fácil e o deslocamento constitui um

empecilho a mais nessa dura jornada reservada aos mais pobres.

Com a Pandemia, provocada pelo Corona Vírus, que assolou o Mundo em 2019 e vem causando uma tragédia monumental no Brasil, fruto principalmente do descaso e da falta de seriedade das autoridades federais, o quadro educacional piorou consideravelmente. Os estudantes não puderam mais frequentar as aulas nas escolas, por causa dos protocolos de Saúde que exigiram o distanciamento social e a consequente necessidade de estudar em casa, mediante apoio pedagógico a distância. Os alunos das escolas particulares, em regra, por terem melhores condições de acesso ao universo tecnológico, cujo domínio precede a escolarização, destacam-se, uma vez mais, por compensarem as perdas decorrentes do distanciamento escolar. Em contrapartida, os estudantes das escolas públicas têm mais dificuldades de acesso à tecnologia, que requer boas transmissões de rede, computador e *smartfone* para promover a interação com os professores e colegas. Alguns alunos, que não têm sequer energia elétrica em casa, perderam a oportunidade de ir à escola para merendar, talvez essa seria a sua única refeição do dia. Eles estão longe de conectarem com os seus colegas de escola e professores.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) contínua, que investigou no último trimestre de 2019 o acesso à Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a maioria dos estudantes que estuda em escolas públicas não tem acesso à internet e, nas regiões mais pobres do Brasil, não possuem um aparelho celular.

> Do total de estudantes sem internet, 95,9% estudavam em escolas públicas.
> Na rede pública de ensino do Norte e Nordeste, apenas 68,4% e 77,0% dos alunos, respectivamente, tinham acesso à internet.
> Celular é o principal meio para navegar na internet, mas somente 64,8% dos estudantes de escolas públicas tinham o aparelho.
> Uso do computador e do *tablet* para acessar à rede cai, enquanto celular e TV avançam em 2019.
> Internet cresce nos domicílios do país, principalmente no Nordeste.
> Entre os 39,8 milhões de pessoas que não acessaram a internet em 2019, 43,8% alegaram não ter o serviço por não saber navegar na rede[4].

Mesmo que os governos decidam prover os alunos mais carentes com um computador com conexão de internet banda larga, sem contar aqueles que têm necessidades básicas de sobrevivência, muitos terão dificuldade em lidar com a tecnologia. Afinal os problemas que afligem suas famílias

são essencialmente estruturais. Os programas de transferência de renda direta à população, como o bolsa-família, não resolvem essas mazelas sociais, mas representam alguma forma de compensação imediata das enormes distorções na distribuição de renda no Brasil. Um programa de renda mínima, que garanta aos despossuídos alguma dignidade, deve anteceder, emergencialmente, as questões relacionadas à educação, uma vez que, onde há fome, não há falar em ensino de qualidade. Superada essa etapa, a educação se qualifica como ferramenta potente de resistência de combate à manipulação das ideias e de manutenção do status quo de opressão e desigualdade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações podem ser articuladas a partir da exposição dos argumentos apresentados neste trabalho:

Não se pode falar em uma escola unitária, em que as possibilidades de desenvolvimento sociocognitivo são as mesmas para todos.

O modelo educacional brasileiro perpetua a ideia de que a escola privada garante condições de continuidade de dominação da classe capitalista-industrial, mantendo os seus privilégios. Na outra ponta, os pobres ficam ainda mais empobrecidos, por não terem à disposição os mesmos recursos didático-tecnológicos da classe abastada.

As disparidades provocadas pela alocação de renda e serviços educacionais revelaram-se ainda maiores na Pandemia. O distanciamento social afastou os estudantes do ambiente escolar e aqueles que têm acesso aos melhores mecanismos de internet, bem como os instrumentos adequados para isso, conseguirão, em tese, melhores condições de emprego e renda.

Postula-se que os programas de transferência de renda às pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza correspondem à tentativa emergencial de lhes garantir alguma dignidade e, com isso, evitar que abandonem os estudos. Tal medida poderia, de alguma forma, impedir o triste ciclo de transmissão da privação de todos os meios, emprego, renda, conhecimento formal, acesso à informação.

Enfim, e parafraseando Paulo Freire, a Educação por si só não tem o condão de transformar o Mundo, mas ela pode transformar as pessoas e elas sim o transformarão.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação Após Auschwitz**. Disponível em: https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf. 1967.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: R. Brown. (ed.).
Knowledge, Education and Cultural Change. London: Tavistock, 1973.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996

Cláudio Márcio Bernardes é professor de Português, graduado em Letras, Direito e Pedagogia, especialista em Direito Público, Mestre em Direitos Fundamentais pela Fundação Universidade de Itaúna (MG), doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: claudiombernardes@yahoo.com.br.

SOUZA, Cleonilton

INTERLOCUÇÕES ENTRE A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA E A CULTURA HACKER

RESUMO

Este artigo analisa a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, quanto a práxis educacionais que defendem a convivência com liberdade de expressão para toda e qualquer pessoa, o direito à privacidade como fundamento das relações sociais e a autonomia como elemento fundante do desenvolvimento humano. A abordagem é baseada em estudo teórico, por meio de pesquisa bibliográfica que se circunscreve à concepção de educação na perspectiva da cultura hacker, com base em Peka Himenam e Nelson De Luca Pretto, e aos pressupostos filosófico-educacionais de Paulo Freire, a partir das ideias: *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*, *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, Ensinar exige curiosidade* e *Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.* A partir da análise feita, foi possível observar aproximações entre a concepção de educação em Paulo Freire quanto à Pedagogia da Autonomia e os modos de produzir cultura na perspectiva hacker.

Palavras-chave: Cultura hacker. Educação. Pedagogia da autonomia.

INTERLOCUTIONS BETWEEN AUTONOMY PEDAGOGY AND HACKER CULTURE

ABSTRACT

This article analyzes the work *Pedagogia da Autonomia*, by Paulo Freire, regarding educational praxis that defend coexistence with freedom of expression for each and every person, the right to privacy as the foundation of social relations and autonomy as a founding element of human development. The approach is based on a theoretical study, through bibliographic research that is limited to the concept of education in the perspective of the hacker culture, based on Peka Himenam and Nelson De Luca Pretto, and to the philosophical and educational assumptions of Paulo Freire based on the ideas: *Teaching requires respect for the autonomy of the learner's being*, T*eaching requires the conviction that change is possible*, T*eaching requires curiosity* and T*eaching requires understanding that education is a form of intervention in the world.* From the analysis made, it was possible to observe similarities between the conception of education in Paulo Freire regarding Pedagogy of Autonomy and the ways of producing culture in the hacker perspective.

Keywords: Education. Hacker culture. Pedagogy of autonomy.

INTRODUÇÃO

Na segunda metade do século XX, Anísio Teixeira (1963) discutia, no âmbito da educação brasileira, a formação dos mestres que participariam da construção da sociedade futura, demarcada por uma civilização industrial de acelerado desenvolvimento tecnológico, envolta em uma cultura mediada por grandes meios de comunicação de massa.

Anísio Teixeira já se preocupava naquela época com a defesa de uma formação integral para o educador, que levasse em conta o pensamento científico no entrecruzamento de dimensões relacionadas às experiências, aos pensamentos matemático e biológico e aos componentes das ciências sociais.

A década de 2020 se organiza pela mediação do humano com códigos computacionais, articulados a grande quantidade de dados circulantes e pela conexão contínua. Essas novas formas de tecnologias se juntam aos meios tradicionais de comunicação como imprensa, rádio, fotografia e cinema e os incorpora, demandando maneiras diferenciadas de organizar a formação dos mestres do amanhã.

A partir deste cenário, elaborei uma discussão teórico-filosófica de educação, demonstrando pontos de interseção entre a Pedagogia da Autonomia e a concepção de educação mediada na cultura hacker, como práxis sociais capazes de fornecer respostas provisórias para lidar com essas questões sociais, que também são educacionais.

O trabalho foi realizado por meio de abordagem bibliográfica, em torno da cultura hacker, quanto à liberdade de expressão, ao direito à privacidade e à autonomia como elementos fundamentais para a construção da cidadania no século XXI.

Em seguida foram discutidos os princípios de educação defendidos por Paulo Freire quanto a questões relacionadas à autonomia do educando, à necessidade de mudança como algo possível de se realizar, ao entendimento de que as práticas educativas estão envoltas em atos de curiosidade e da compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, levando em conta modos de conceber cultura na perspectiva hacker.

OS MESTRES FAZEDORES DO FUTURO E A NOVA ORDEM DO CAPITAL

Hoje os meios técnicos são articulados em dimensões ubíquas, sob diversas formas culturais que se combinam, criando novas relações entre os humanos e os não humanos (objetos técnicos, fauna, flora e minérios), o que atingirá a formação do educador que atua da educação básica à superior, chegando à educação continuada para toda a vida.

É preciso ressaltar que a sociedade global convive sob uma nova ordem do capital que se destina a atuar sobre o comportamento das pessoas, conforme sinaliza a pesquisadora Shoshana Zuboff (2020). No caso, o comportamento humano assume a condição de mercadoria, produtora de lucros para o macroecossistema do Capitalismo de Vigilância.

Segundo Zuboff (2020), no capitalismo de vigilância há uma divisão de aprendizagem entre os que podem aprender e os que ficam alijados das novas formas culturais existentes. E quem decide o que será aprendido é o mercado, com base em interesses do capital financeiro, ao qual o humano passa a plano secundário em termos de apropriação de conhecimentos.
Este contexto sinaliza a necessidade de novas formas de aprendizagem e de discussão sobre formas diferenciadas de proporcionar um acesso à aprendizagem mais equitativa, para que o educador possa lidar com essa nova ordem do capital "sem precedentes", segundo Zuboff (2020), que perpassa a vida cotidiana.
O professor Moacir Gadotti, durante o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, ao refletir sobre as interfaces entre a educação e as tecnologias existentes, afirma que "não adianta instrumentalizar as pessoas – buscar melhorias para si mesmo – sem pensar no coletivo, numa visão mais ampla, de emancipação em uma sociedade onde todos caibam". (EAD FREIRIANA, 2020-2021).
Nesta perspectiva, é preciso pensar a educação para emancipação das pessoas a partir de referentes outros, que possam contribuir para a formação de cidadãos mais autônomos e criadores dos próprios destinos.
Diante das abordagens sobre educação defendidas por Anísio Teixeira e Moacir Gadotti, trago como argumento ampliar as discussões sobre educação, dentro do atual contexto sociotécnico, a partir da interlocução entre a Pedagogia da Autonomia, com base em Paulo Freire, e a concepção de cultura hacker. É o que será abordado na próxima seção.

UM OLHAR SOBRE A CULTURA HACKER A PARTIR DA EDUCAÇÃO

Hacker é uma palavra que assumiu preponderância na cultura nos séculos XX e XXI, no âmbito da computação. Inicialmente o termo significava pessoa que modificava ou se reapropriava de sistemas computacionais em geral. Mas, com o passar do tempo, ganhou novo significado e assumiu, também, a acepção de pessoa que alterava propositalmente os objetos técnicos com o intuito de causar danos à sociedade (HIMENAM, 2020; PRETTO, 2017).

A acepção da palavra hacker desta forma era muito ampla, ocasionando interpretações dúbias. Foi nesse contexto que a palavra cracker passou a ser utilizada para designar as pessoas que alteravam os objetos técnicos com o intuito de provocar prejuízos para as pessoas e obter ganhos somente individuais (HIMENAM, 2020; PRETTO, 2017).

Neste documento, hacker é utilizado na acepção de pessoa que tem objetivo de transformar a realidade, sem o intuito de prejudicar os outros, diferenciando da acepção de cracker.

A cultura hacker é concebida aqui como um modo de agir e de pensar sobre um problema e aprender a resolvê-lo, não só na dimensão do indivíduo, mas também na dimensão do coletivo. Na cultura hacker há aprendizagem coletiva, onde os erros, as falhas e as imperfeições são toleráveis e fazem parte do processo de busca para a melhoria contínua do trabalho que se está realizando.

Na atuação sobre a realidade, o hacker precisa aprender a fazer perguntas, trabalhar em comunidade, saber lidar com críticas e refazer o trabalho feito caso seja necessário. Nesta linha de raciocínio a autoridade não é fruto de modelos burocráticos e autoritários, onde impera a imposição de valores, mas ela vai se construindo em vivências abertas, por meio da produção de conhecimento em rede.

Peka Himenam (2020) denomina a conjuntura de aprendizagem construída pelos hackers como "Network Academy" - que se configura como um ambiente aberto de aprendizagem, em contínuo estado de evolução, em que os participantes se alternam em papéis dinâmicos de aprendentes e ensinantes. Em ambientes assim, especialistas e leigos se relacionam em constante revezamento de papéis de acordo com as circunstâncias em que o problema se encontra. Nesta perspectiva as pessoas são partícipes da aprendizagem e todos se envolvem no processo de trabalho, buscando apresentar problemas, desenvolver argumentos e promover críticas, de forma sinérgica e concertada, por meio do diálogo crítico entre os componentes da comunidade.

Peka Himenam (2020) também ressalta que para o hacker, a aprendizagem é uma paixão, um modo de conviver com os outros. Ele também enfatiza que os atos de ensinar e aprender dialogam entre si. Na concepção do autor, ao aprender, o hacker ensina aos outros também.

Em linha aproximada com o pensamento de Peka Himenam, o professor e pesquisador Nelson de Luca Pretto (2017) se insere no debate em torno da cultura hacker ao trazer para pauta a necessidade de aprendermos a lidar com o erro no processo educacional como um ato necessário, mas não permanente no processo de desenvolvimento educacional.

Na educação hacker, a pergunta é um dos sustentáculos de aprendizagem e um dos elementos centrais para a produção do debate crítico e contínuo. A pesquisa nestes termos se converte em ato de atividade aberta, e as emoções são componentes preponderantes para a práxis educacional. Aprender, na concepção hacker, é um ato apaixonado de convivência em coletividade, isto tudo sem perder os referentes individuais.

Para Nelson Pretto a cultura hacker é um processo ético, que não se confunde com o dos crackers. Estes visam a práticas que trazem prejuízo para a sociedade em geral, fator este já salientado neste trabalho. Os hackers não são fora da lei nem são invasores desonestos dos ambientes alheios. A comunidade hacker se constitui como "grupo de pessoas em busca de construção coletiva de conhecimento" (PRETTO, 2017, p. 37).

Na cultura hacker as pessoas fazem algo porque gostam, e o espírito de colaboração existe como um estilo de vida. A cultura hacker em educação se estenderia então ao cultivo de valores relacionados à criação e à inovação como suportes essenciais para a aprendizagem; ou seja, desenvolver nos aprendentes e ensinantes a capacidade de melhorar o que já existe para criar novas possibilidades de convivência aqui na Terra.

Para Nelson Pretto (Idem, p. 37-38): "A princípio, essa discussão estava associada aos entusiastas da computação, mas ao perceber os valores associados à denominação ética dos hackers, podemos extrapolar e dizer que esses são valores que podem estar ligados a qualquer profissão e, no nosso caso, com especial ênfase ao campo educacional."

Nelson Pretto atualiza o contexto de discussão sobre a educação neste início de século XXI e ressalta a importância de se pensar transformações em relação a práticas curriculares, formação de educadores e arquitetura escolar, ao qual o pesquisador denomina de "multidimensionalidade da mudança educativa". Quanto à aprendizagem em um contexto hacker, Nelson Pretto ressalta que

> É preciso que tenhamos a capacidade de ler num sentido muito mais amplo. Uma leitura do mundo, que inclua a leitura dos códigos de programação dos computadores; a leitura das imagens que circulam de forma frenética pelas redes e pelas ruas; a leitura do corpo, cada vez mais preso a gadgets eletrônicos; e a leitura do ambiente, cada vez mais destruído, aqui, ali e acolá. (PRETTO, 2017, p. 52-53).

As dimensões trazidas na assertiva acima se configuram como possível resposta para propósitos educacionais que se inserem em contextos permeados de formas culturais, que se organizam por meio de ações de objetos técnicos alicerçados em tecnologias de big data, internet das coisas e algoritmos, que resultam em um estado de convivência cotidiana envolta em ações codificadas por objetos computacionais, pela conexão contínua e pela grande quantidade de dados existentes.

Diante deste contexto, é possível encontrar interseções entre a cultura hacker no âmbito da educação e a Pedagogia da Autonomia? Esta discussão será realizada a seguir.

PAULO FREIRE E A CULTURA HACKER

Muito do pensamento sobre educação popular em Paulo Freire carrega ideais aproximados com a cultura hacker, pois buscam estabelecer dinâmicas educacionais que levam em conta os cidadãos que de algum modo não tiveram acesso à educação formal e, em consequência, se encontram em desvantagens quanto ao acesso ao conhecimento construído pela humanidade.

E a experiência de Paulo Freire nos diversos contextos de educação formal e não formal[1] pode ser expressa nas premissas formuladas na última obra do autor, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2019), que contém um conjunto de princípios sobre os quais o educador se debruçou para repensar a práxis educativa e a vivência como intelectual da educação.

1 Enquanto as práticas da educação formal se desenvolvem no âmbito dos ambientes escolares, "As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais.", segundo a pesquisadora Maria da Glória Gohn (2009, p. 28).

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire estabelece saberes que ele considerava essenciais à prática educacional. Entre os saberes defendidos por ele, listo alguns dos que se articulam aos ideários da cultura hacker, como: *Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado*, *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*, *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, Ensinar exige curiosidade* e *Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.*

No que concerne ao princípio de *Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado,* Paulo Freire postula que o homem não é um ser determinado, à deriva das circunstâncias do mundo. O homem tem consciência de viver em situações de condicionamentos, mas é possível ele se posicionar diante de tais situações a depender do contexto histórico e cultural. Para Paulo: "Minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história." (FREIRE, 2019, p. 53).

Neste ponto, Paulo Freire sinaliza para a compreensão necessária de que os homens e as mulheres se constituem como seres de ação, de pensamento e de afetos, que precisam lutar para o exercício e a conquista da liberdade.

Em consonância com o saber explicitado no parágrafo anterior, Freire assevera que: *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*. No caso, o respeito à autonomia é concebido como uma dimensão humana perpassada pelo social e pelo político, no que diz respeito aos modos de viver do educando, como: a curiosidade que o aprendiz traz sobre a aprendizagem, a estética que ele constrói no cotidiano, a forma como ele elabora o pensamento, o jeito como expressa a linguagem e os modos de produzir e utilizar os costumes de origem. Tudo isto precisa ser respeitado, para que o aprendente se sinta confortável para tomar decisões e interagir no mundo novo que se descortina com a possibilidade de se educar.

É a partir da autonomia que os educandos podem se sentir capazes de pensar nas mudanças possíveis do mundo. Disto emana o próximo saber que é: *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*. A não adaptação e o não receio de buscar intervenções, quando forem necessários, são fatores preponderantes para a consciência da necessária

mudança. A partir do desejo de mudança, o aprendente vai se situando como sujeito da história, que pode escolher, participar e decidir sobre as questões sociais existentes.

O aprendente também entra em um estado diferenciado de percepção do mundo, em que a visão simplista e neutra sobre o real não cabe mais diante das possibilidades de transformar a realidade circundante. Nas palavras de Freire surgem questionamentos necessários de se fazer, tais como: "Em favor de que estudo?", "Em favor de quem?", "Contra que estudo?", "Contra quem estudo?" (FREIRE, 2019, p. 75). Em tais questionamentos, a cultura hacker e a Pedagogia da Autonomia se intersecionam. No ideário hacker há necessidade de o sujeito de pronunciar diante do mundo permeando esse diálogo com questões a respeito da própria existência no mundo. É nesta circunstância do ato de perguntar que o sujeito hacker exerce o direito de fala e escuta ativa diante da relação social, que também é política.

Os pontos de convergência entre a concepção hacker e a concepção pedagógica defendida por Freire se entrelaçam aqui: a atitude hacker pressupõe desejos de mudança. Pressupõe também um não negar a si ou anular-se diante das intempéries próprias das vivências do dia a dia, mas convida a um estado de mobilização que não tem receio de se rebelar, que resiste às pressões, que denuncia o que for injusto, que anuncia novos pontos de vista e modos de existir, tanto dentro quanto fora da escola. E essas aproximações não estão circunscritas somente ao desejo de mudança, à busca da autonomia e à consciência de si no mundo, ela se estende ao jeito de elaborar o pensamento e de agir sobre o mundo em que se vive.

Paulo Freire concebe como também necessário que *Ensinar exige curiosidade*, curiosidade como ato construído no dia a dia, que avança para outras dimensões humanas, além da perspectiva epistemológica, e alcança a imaginação, a intuição e as emoções.

Assim, a curiosidade se constitui como um jeito de ser que se experimenta em atos cognitivos, emocionais e sociais de comparar as diversas circunstâncias do real, de observar o mundo com acurácia; enfim, é um exercício dialético de investigar, desvendar e aprender, que são dimensões

fundamentais na cultura hacker, de não recear o desconhecido e buscar construir novos mundos a partir do estabelecido.

Nessa linha de argumentação, Paulo Freire convida o educador para o processo de transformação do mundo, ao declarar que *Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*. Agir sobre o mundo e refletir a respeito da possibilidade de transformação da realidade se conjugam como elementos necessários para mudanças radicais na sociedade.

E mudanças radicais na sociedade pressupõem que, a partir de Freire, *Ensinar exige tomada consciente de decisões*, pois mudar solicita opinar sobre as questões sociais que surjam e fazer escolhas diante dos acontecimentos que apareçam.

A educação, neste contexto, não é neutra, ou seja, há politicidade no ato de educar e é necessária a atitude reflexiva sobre a prática. É preciso observar de forma acurada se houve mudanças efetivas a respeito do que foi pensado. Em Paulo Freire, essa busca de coerência é também uma busca de existência ética em torno das opções e das decisões que tomamos a cada momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomemos a pergunta: é possível encontrar pontos comuns entre a cultura hacker e a Pedagogia da Autonomia?

A concepção social da cultura hacker se conforma em ações que levam o humano à prática e à defesa de uma práxis cultural preocupada com a liberdade de expressão, com a privacidade e com a autonomia dos sujeitos cidadãos, e a Pedagogia da Autonomia se constrói a partir de práxis educativa que busca desenvolver ações pedagógicas que levem em conta, também, a autonomia dos sujeitos, a cooperação entre as pessoas e a construção de conhecimento em perspectivas tanto individuais quanto coletivas, sob projetos de educação arquitetados em ambientes propícios à construção criativa e inovadora de um mundo mais solidário aqui na terra.

A partir destas reflexões, poderíamos pensar no termo "educações", já sinalizado por Nelson Pretto na obra aqui referenciada, como pertinente para compreensão desse diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e

a cultura hacker, aproximando essas práxis sociais educativas distintas. E o que esperar com este trabalho? Que sejam iniciadas novas discussões em torno da Pedagogia da Autonomia em relação aos novos reordenamentos sociais, próprios do início do terceiro milênio, de convivências embreadas por novas tecnologias da informação e da comunicação, repensando o legado intelectual de Paulo Freire no que diz respeito às questões sociais da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social**. Revista Meta: Avaliação, v. 1, n. 1, p. 28-43, 2009. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em: 3 fev. 2021.

HIMENAM, Peka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**. São Paulo, SP: Joaquin Teixeira, 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. **Educações, culturas e hackers, escritos e reflexões**. Edufba, 2017. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qjc6f/pdf/pretto-9788523220198.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 40, n. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, p. 10–19, 1963. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância - a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. São Paulo: Autêntica, 2020, p. 37–228.

Cleonilton da Silva Souza é pós-doutorando em Educação pela Universidade Federal da Bahia e atua como educador corporativo. Contato: cleonilton@gmail.com.

AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um ensaio qualitativo

RESUMO

O texto discute a avaliação da qualidade da educação básica utilizada na atualidade e propõe a adoção de outros indicadores de caráter qualitativo. O entendimento é que a avaliação que tem como base apenas os testes quantitativos não é suficiente para orientação dos projetos educacionais no sentido de indicar caminhos de melhoria para a qualidade da educação. A partir desta afirmação, constrói-se uma proposta fundada nos princípios educacionais defendidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO): "aprender a conhecer"; "aprender a fazer"; "aprender a viver juntos"; "aprender a ser". Considera-se que estes princípios são de amplo conhecimento da comunidade educacional, no entanto, sem reflexo no conceito de qualidade da educação. A estes, acrescenta-se "conhecer o mundo", princípio concebido por Paulo Freire, para a formação do cidadão. Para cada um dos princípios são sugeridas ações educativas e avaliativas, que junto com a avaliação quantitativa, formarão uma visão do aprendizado e da qualidade da educação. O objetivo é abrir discussão sobre métodos de avaliação da qualidade da educação básica que não a quantitativa. Utiliza-se a pesquisa bibliográfica como método de análise, concluindo-se pelos ganhos da avaliação qualitativa apoiada por indicadores quantitativos.

Palavras-chave: Educação Básica. Avaliação. Qualidade da educação.

QUALITY OF BASIC EDUCATION: A QUALITATIVE ESSAY

ABSTRACT

The text discusses the evaluation of the quality of basic education used today and proposes the adoption of other qualitative indicators. The understanding is that assessment based only on quantitative tests is not enough to guide educational projects in the sense of indicating ways to improve the quality of teaching. Based on this statement, a proposal is built based on the educational principles defended by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): "learning to know"; "Learning to do"; "Learning to live together"; "Learning to be". It is considered that these principles are known by the educational community, however, without reflection on the concept of teaching quality. To these is added the "knowing the world", a principle idealized by Paulo Freire, for the formation of the citizen. For each of the principles, educational and evaluative actions are suggested which, added to the quantitative assessment, form a vision and quality of teaching in education. The objective is to open a discussion about methods of evaluating the quality of basic education that are not quantitative. Bibliographic research is used as a method of analysis, concluding by the gains of qualitative assessment supported by quantitative indicators.

Keywords: Basic Education. Assessment. Quality of education.

INTRODUÇÃO

A compreensão do conceito de qualidade é uma das grandes necessidades do universo da educação, como ponto de partida para seu aperfeiçoamento. Gestores educacionais, professores, estudiosos da educação, pedagogos, estudantes e seus pais, políticos, membros de Governo, organizações da sociedade civil, empresários, economistas, e, mais recentemente, acionistas e investidores no mercado de ações, buscam a fórmula, que uma vez utilizada, permitirá à educação brasileira alcançar níveis de qualidade mundial.

Harvey & Green (1993) em texto clássico sobre a qualidade na educação, confirma a qualidade como um conceito difícil de ser construído, mas intuitivamente compreendido, comparável aos conceitos de liberdade,

igualdade e justiça. Aqui não iremos discutir a definição de conceitos de qualidade na educação, mas sim, como é feita esta avaliação e a proposta de uma avaliação formativa.

Entende-se que a educação brasileira tem acordo com o Artigo 205 da Constituição de 1988 ((BRASIL, 1988) o objetivo de alcançar o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". E segundo as Diretrizes de Base da Educação, Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996) deve-se garantir "padrões mínimos de qualidade de ensino" definidos "como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem" (Art. 4º.). E ao mesmo tempo "assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (Art. 9º.).

Assim, na educação básica, com o objetivo de avaliar e acompanhar a qualidade da educação, o indicador reconhecido e referenciado publicamente é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB é calculado a partir dos dados obtidos no Censo Escolar e no resultado dos estudantes na Prova Brasil. Esclarece-se que indicadores são "um valor calculado segundo critérios rígidos e que retrata uma dimensão específica de interesse" e que "índice é uma medida que numericamente combina, ou sintetiza, as informações contidas em dois ou mais indicadores relevantes (PONTES, 2010). Assim, a Prova Brasil é um indicador e o Conceito IDEB é um índice.

O embrião deste trabalho surgiu a partir do **curso "Mestres do Amanhã, Fazedores do Futuro"** (EAD FREIRIANA, 2020-2021) quando discutiu-se os princípios descritos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996) e conceito de Paulo Freire sobre Conhecer o Mundo (FREIRE, 1979). Dessa forma foi possível construir a avaliação que se propõe, fundada nos cinco princípios: Aprender a Conhecer, Fazer, Conviver, Ser e Conhecer o Mundo.

INDICADOR DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma breve apresentação do indicador referência da qualidade da educação básica brasileira.

> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as *médias de desempenho nas avaliações*.
>
> Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a *Prova Brasil* – para os municípios.
>
> O índice varia de zero a 10 e a combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino retiver seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb ou Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (INEP, 2021, *grifo nosso*)

Os números não são bons, considerando que o índice varia de 0 a 10. Estamos muito aquém do desejado como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Evolução do IDEB-Brasil

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5	5,7

Fonte: Autor. QEdu.org.br. Dados do Inep (2021).

Este indicador, aqui apresentado na dimensão País, é gerado para estado, município, escola. Segundo a coordenadora de políticas educacionais da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Andressa Pellanda (2018)

> Ao olharmos para os dados do Ideb e do Saeb 2017, perceberemos que não conseguimos avançar com qualidade na educação do Brasil. E confirmamos que as desigualdades educacionais e regionais continuam latentes, que algumas políticas são postas em prática em algumas escolas apenas, em escolas-piloto. Mas essas escolas continuam sendo ilhas de excelência, não [são parte de] uma política que deveria servir a todas.

O IDEB mede essencialmente o resultado da educação pública nos municípios brasileiros, nos anos iniciais e finais, no conhecimento de Matemática e Português. No entanto, deve-se indagar sobre a qualidade da formação do aluno. Estes indicadores são suficientes para dizer que a educação oferecida é uma educação de qualidade? Na visão de Delors (1998, p. 89)

> uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança.

A partir destas indagações e compreendendo a complexidade da educação e do ser humano, é que ensaia-se uma avaliação que integre princípios qualitativos a métodos quantitativos na avaliação da qualidade da formação e educação. Além de propiciar aprendizagem naqueles conhecimentos previstos na avaliação IDEB, que se avalie outros princípios relevantes à formação do aluno. Estes princípios, de amplo conhecimento dos educadores, foram definidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e são conhecidos como os quatro princípios da educação: "aprender a conhecer"; "aprender a fazer"; "aprender a viver juntos"; "aprender a ser". A estes, acrescenta-se "conhecer o mundo", princípio concebido por Paulo Freire, para a formação do cidadão. Dessa forma, o aluno, ao longo de sua vida, terá uma formação ampla, nos conhecimentos "técnicos" e nos conhecimentos para a vida.

PROPOSTA DE INDICADORES FORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Inicialmente é útil esclarecer que se trata de um ensaio, escrito em um espaço limitado, lançado como uma reflexão. Portanto, deixa-se ao lado inúmeras referências já produzidas por outros. Reconhece-se também que o adequado seria a realização de uma pesquisa sobre a proposta, no entanto, opta-se pelo lançamento da proposta e pelo incentivo à continuidade e ao aprofundamento.

OS QUATRO PRINCÍPIOS

Este primeiro passo é dado a partir dos quatro princípios da educação, definidos no relatório "Educação Um Tesouro a Descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", organizado por Jacques Delors, publicado em 1996. A partir de então, o relatório passou a ser de fácil citação. Seus quatro princípios: "aprender a conhecer"; "aprender a fazer"; "aprender a viver juntos"; "aprender a ser" foram decorados e repetidos por professores, No entanto, transformar princípios em prática, nem sempre é fácil, ainda mais se a intenção é transformá-los em fatores de avaliação da qualidade da educação.

A estrutura utilizada para apresentar esta proposta tem a seguinte sequência. Primeiramente, descreve-se o conceito central do princípio. Em seguida é apresentada uma situação escolar onde está presente o conceito, a título de ilustração. Finamente é apresenta daa forma como avaliá-lo. A escala de avaliação é posta em uma escala crescente da mínima até a máxima presença do conceito. A escala tem cinco pontos de aferição.

- **Aprender a Conhecer:**

> Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. (DELORS, 1996 p. 90)

A forma avaliação ligada a este princípio é aquela relacionada à expansão do conhecimento, a cultura geral. Assim, abre-se a possibilidade de avaliar a capacidade do aluno ser analisado no seu desenvolvimento quanto a curiosidade e autonomia na descoberta de novos conhecimentos e no seu comportamento quanto às atividades de pesquisa proposta pelo professor ou ainda, de sanar suas dúvidas a partir de sua própria iniciativa. Segue uma sugestão:

1. O aluno não responde aos estímulos de pesquisa ou não manifesta interesse quando exposto a um problema ou dúvida.
2. O aluno responde aos estímulos de pesquisa, mas precisa de ser incitado pelo professor a fazê-la ou a buscar suas próprias respostas.
3. O aluno responde aos estímulos de pesquisa do professor, dialoga e busca orientação de como fazê-la; realiza a pesquisa como orientado pelo professor.

4. O aluno realiza a pesquisa de forma autônoma alcançando os objetivos e as respostas previstas.
5. O aluno realiza a pesquisa de forma autônoma alcançando resultados ampliados, além das respostas previstas, conectando-se com outros conhecimentos.

Muitos outros exemplos poderiam ser desenvolvidos de acordo com as propostas curriculares, dentro princípio do aprender a aprender, nos momentos de pesquisa, individualmente ou em grupo.

- **Aprender a Fazer**

Dos princípios para a educação da UNESCO este talvez seja aquele mais simples de ser avaliado, uma vez que a Pedagogia atual se preocupa muito com este aprendizado. Como diz Delors (1996, p. 93):

> Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?.

Aqui se avaliará as habilidades motoras do aluno, durante a execução de uma atividade voltada para este desenvolvimento.

1. O aluno tem dificuldades na coordenação motora e no posicionamento espacial. Não demonstra entusiasmo pela atividade.
2. O aluno tem dificuldades na coordenação motora e no posicionamento espacial. Demonstra vontade de superar mas não apresenta evolução em seu desempenho no curto prazo.
3. O aluno tem dificuldades na coordenação motora e/ou no posicionamento espacial. Demonstra vontade de superar as dificuldades e apresenta evoluções à medida que pratica.
4. O aluno executa as atividades com pequenas dificuldades de coordenação motora e/ou de posicionamento espacial, sem que isso lhe cause qualquer incomodo.
5. O aluno executa as atividades com facilidade, sem apresentar dificuldades de coordenação motora ou no posicionamento espacial.

Esta avaliação pode ser aplicada em outros campos da aprendizagem do fazer, inclusive nas descritas no "aprender a conhecer", mas desde que voltada para as habilidades manuais. Assim como a todo o amplo espectro de habilidades que são desenvolvidas durante os primeiros

anos. Pode ser utilizada na avaliação do desenvolvimento das habilidades na expressão de ideias através da escrita, na oralidade e em diversas atividades ligadas à produção de resultados de um fazer.

- **Aprender a Conviver**

Delors (1996 p. 96) fala que "esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade" e que é preciso descobrir o outro.

> A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. (DELORS, 1996 p. 97)

Neste princípio apresenta-se a possibilidade de trabalhar e avaliar a convivência harmoniosa e produtiva entre os alunos. Qualquer atividade coletiva pode ser observada e analisada dentro dos parâmetros avaliativos que se segue:

1. O aluno posiciona-se sozinho e não é receptivo ao relacionamento com os demais. Pode facilmente ser agressivo.
2. O aluno posiciona-se sozinho e não é receptivo ao relacionamento com os demais. Não demonstra agressividade, preferindo "ficar na dele".
3. O aluno é colaborativo, relaciona-se bem com os demais. Prefere ser acionado, não tendo iniciativa de contato com os demais.
4. O aluno é colaborativo, relaciona-se bem com os demais. Contribui para solução de problemas ou conflitos, mesmo que não posições de liderança.
5. O aluno relaciona-se bem com os demais com um comportamento de liderança. Propõe solução de problemas ou conflitos. É referência no grupo.

Esta avaliação pode ser aplicada em conjunto com a atividade esportiva do "aprender a fazer", por exemplo, ou ainda, na atividade de pesquisa do "aprender a aprender", desde que desenvolvida em grupo.

- **Aprender a Ser**

Aprender a ser provavelmente é o princípio mais difícil de ser compreendido e desenvolvido, dada ao escopo que abrange. Segundo Delors (1996, p. 99)

> a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O desenvolvimento de atividades artísticas pode ser utilizado como unidade avaliativa em qualquer um dos princípios ou em todos ao mesmo tempo. No aprender a ser poderia ser observada a percepção de sua utilidade por parte do aluno, a partir de uma exposição ou uma pesquisa:

1. O aluno não demonstra interesse pela arte, não expressando opiniões a seu respeito.
2. O aluno não demonstra interesse pela arte, expressando seu desinteresse e justificando.
3. O aluno demonstra interesse pela arte, não expressando opinião ou conhecimento sobre.
4. O aluno demonstra interesse pela expressão artística, avaliando-a e buscando forma de se expressar através dela.
5. O aluno expressa-se através da arte apresentando produções próprias, seja por desenhos, textos, vídeos e outros.

Note-se que neste princípio há a necessidade de um aprofundamento do relacionamento professor-aluno no sentido da orientação naqueles casos em que houver a percepção de necessidade. Há também uma variedade de situações ou atividades nas quais o professor pode avaliar a evolução do seu aluno no aprender a ser.

LEITURA DO MUNDO

Paulo Freire em várias de suas obras e como caminho pedagógico destaca a relação da pessoa com a sua realidade, com o seu mundo social. Esta dimensão, talvez incluída no aprender a ser de Jacque Delors, constitui por si um vasto campo de aprendizagem.

> Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de

> Todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). Porque quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p.16).

Antunes (2002, p. 22) destaca o papel da leitura do mundo nos dias atuais, em que a globalização nos coloca frente a frente com uma realidade em transformação. Para ela,

> a Leitura de Mundo é condição necessária, na educação do presente e do futuro, para resgatar a centralidade da preocupação com o "ser humano" no processo educacional, para a construção de um projeto político-pedagógico de uma escola honesta, séria, voltada para o futuro, uma educação para a construção do sonho de uma cidadania planetária.

E no dizer de Caria (2011) o sentido da escola está no "ser no mundo", ampliando assim o sentido dado por Freire e Antunes. Também a escola precisa de um sentido que só acontece no mundo em que ela se situa.

> O prédio, as salas de aula, as lousas, a quadra de esportes e muros são evidências de que num certo lugar existe uma escola. Porém, para tornar-se de fato uma escola não basta possuir um corpo físico. Ser no mundo não é apenas ter um corpo, mas é expressar esse corpo, na forma de desejos, vontades, convicções, movimentos, reflexões e diálogos.

Neste princípio procura-se avaliar a relação que o aluno estabelece com o seu mundo, o conhecimento e a participação do aluno nos temas de sua comunidade, o reconhecimento de suas origens, de sua cultura onde vive, onde se localiza a sua escola.

1. O aluno desconhece as características do ambiente social no qual está incluída a escola e ele próprio.
2. O aluno desconhece as características do ambiente social no qual está incluída a escola e ele próprio, mas demonstra interesse em conhecê-lo.
3. O aluno conhece as características do ambiente social no qual está incluída a escola e ele próprio, no entanto não participa de atividades socio/culturais existentes.

4. O aluno conhece as características do ambiente social no qual está incluída a escola e ele próprio, e participa de atividades socio/culturais existentes.
5. O aluno conhece as características do ambiente social no qual está incluída a escola e ele próprio, participa de atividades socio/culturais existentes e lidera ações de melhoria.

Por fim, cabe reafirmar a intenção do desenvolvimento destes exercícios do pensar, sabendo-se de antemão da necessidade de aprimorá-los, perguntando: como esta forma de avaliação pode influir no resultado da qualidade da educação de uma escola, sem no entanto incluí-la no ranqueamento estatal? Uma solução é a avaliação pelas próprias secretarias de educação do município, instituindo em seus planos educacionais estes critérios, coletando informações de professores, diretores e dos próprios alunos, através das ferramentas tecnológicas disponíveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil carece de uma política educacional unificadora, desenvolvida sobre dois princípios, a liberdade e a autonomia. E é com estes princípios que este ensaio foi escrito, buscando contemplar a dimensão do conhecimento escolar, restrita, com a formação do ser, ampla.

Acrescenta-se aqui nestas considerações, o fato de ser possível a avaliação da escola, ao reunirem-se os Conselhos de Classe ou as avaliações das classes. Ainda, é possível o estabelecimento de uma outra avaliação nos mesmos moldes para a escola. Exemplificando: nas atividades do fazer em que grau se encontram as turmas e o conjunto dos alunos? Dessa forma, itens qualificados podem resultar em resultados quantitativos, mantendo o princípio de avaliação formativa individual. No plano individual, pode-se planejar atividades específicas de desenvolvimento nos aspectos em que forem necessárias. Havendo, por exemplo, lacuna na visão de mundo, eleva-se o número de atividades relacionadas com os aspectos culturais da comunidade.

Na educação básica, dominar os conhecimentos de Português e Matemática é fundamental, mas pode não ser suficiente para permitir ao aluno tornar-se sujeito de sua história. Assim consideramos que os princípios da UNESCO e de Paulo Freire contribuam para esta formação, principalmente, se incluídos na avaliação do aluno.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade.** Tese apresentada à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: FE-USP, 2002. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/137/1/FPF_ PTPF_17_0062.pdf> Acesso em 04 Jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 05 Jun. 2021.

BRASIL. **Lei no. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 05 Jun. 2021.

CARIA, Alcir de Souza. P**rojeto político-pedagógico em busca de novos sentidos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

DELORS, Jacques (org). **Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, -Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12 ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1997.

HARVEY L., & GREEN D. (1993). D**efining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education**, 18, 9-34. (tradução do autor)

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. I**DEB**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em 04 Jun. 2021.

QEDU. **Brasil: Ideb 2019.** Disponível em <https://qedu.org.br/brasil/ideb> Acesso em 4 Jun. 2021.

PELLANDA, Andressa. **A aprendizagem dos alunos só pode ser avaliada considerando condicoes de oferta da educação.** Disponível em https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-aprendizagem-dos-alunos-so-pode-ser-avaliada-considerando-condicoes-de-oferta> Acesso em 20 Mai. 2021.

PONTES, Luis Antônio Fajardo. I**ndicadores educacionais no Brasil e nomundo: as diversas faces da educação.** Disponível em <https:// central.caedufjf.net/ arquivos/ indicadores-educacao.pdf> Acesso em 05 Jun. 2021.

Dênio Mágno da Cunha é Doutor em Educação UNISO - Universidade de Sorocaba - SP. Mestre em Gestão da Inovação pelas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Graduado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Pós graduado em Educação Tecnológica pelo Centro Universitário UNA. Cursa Pedagogia no Instituto Claretiano (Batatais-SP). Professor no Centro Universitário UNA e na Carta Consulta (MBA Gestão Acadêmica & Universitária). Fundador e Gestor da DM Educação e Desenvolvimento Profissional Ltda. Contato: denio.edu@gmail.com

OS MESTRES DO AMANHÃ CONTRA A BARBÁRIE DA FOME

RESUMO

O artigo busca discutir como se posicionam professores universitários como sujeitos do processo educativo diante das limitações de contexto para superar a barbárie da insegurança alimentar e da fome. Foram analisados relatórios aprovados com recurso à Chamada Pública MCTIC/CNPq n. 16/2016. Os relatórios compreendem discursos historicamente situados que foram categorizados e analisados conforme as teses adotadas para no curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro". Os projetos envolviam ensino, pesquisa e extensão, na sua maioria voltados a agricultores familiares. Identificou-se participação das comunidades durante a execução, porém nem sempre no planejamento e avaliação dos projetos. Percebe-se uma subjetividade coletiva entre os professores no sentido da sustentabilidade ambiental, além de agirem para transformação do contexto para emancipação das pessoas, e valorização de saberes e práticas tradicionais. Entretanto, contradições e riscos estão envolvidos quando da aproximação do mercado, apesar de que a maioria consegue fazer prevalecer a humanização, a qualidade de vida e a dignidade humana. As iniciativas são exemplos concretos dos mestres na construção do amanhã, em que no lugar da barbárie representada pela fome, pela insegurança alimentar, das limitações e contradições, a

reflexão crítica com base na prática é o caminho viável para um outro mundo possível.

Palavras-chave: Barbárie. Educação Superior. Segurança Alimentar e Nutricional.

MASTERS OF TOMORROW AGAINST THE BARBARISM OF HUNGER

ABSTRACT

The article seeks to discuss how university professors position themselves as subjects of the educational process in the face of context limitations to overcome the barbarism of food insecurity and hunger. Reports submitted and approved at the Public Call MCTIC/ CNPq 16/2016 were analyzed. The reports were considered as historically situated speeches that were categorized and analyzed according to the theses adopted for the course "Masters of tomorrow: future makers". The projects involved teaching, research and outreach programs, mostly aimed at family farmers. Community participation was identified during the execution, but not always in the planning and evaluation of the projects. We identified a collective subjectivity among professors towards environmental sustainability, in addition to act in order to transform the context for the emancipation of people, and valuing traditional knowledge and practices. However, contradictions and risks are involved when approaches move toward the market, even though most manage to make humanization, quality of life and human dignity prevail. The initiatives are concrete examples of the masters in the construction of tomorrow, in which instead of the barbarism represented by hunger, food insecurity, limitations and contradictions, the viable path to another possible world is constructed on critical reflection based in practice.

Keywords: Barbarism. Food and Nutrition Security. Higher Education.

INTRODUÇÃO

O Brasil é marcado por desigualdades, atualmente acentuadas pela pandemia de Covid19. O desmonte de políticas e conselhos de participação social, aumento da extrema pobreza, precárias condições de vida da população brasileira (GT da Agenda 2030, 2020), somam-se à barbárie da insegurança alimentar de mais da metade da população brasileira, cerca de 116 milhões de pessoas em 2020, sendo 19 milhões com a fome (REDE PENSSAN, 2021). Segundo Canettieri (2020), o rancor, o conflito, a frustração, o ressentimento são afetos vocalizados pela extrema direita com forte tendência autoritária e violenta que busca se valer de uma cisão social. Para o autor, o verdadeiro conteúdo do governo Bolsonaro é a barbárie, cuja gestão administra o "aparecimento de uma violência difusa e direta, organicamente legitimada tanto pelos representantes como pelos representados" (CANETTIERI, 2020, p. 159).

Vivemos hoje, portanto, a necessidade de desbarbarizar, conforme videoaula 24 e *LIVE* 3 do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (EAD FREIRIANA, 2020-2021a; EAD FREIRIANA, 2020-2021b). A citada videoaula apresenta teses para os mestres do amanhã. São elas: 1. É preciso emancipar e não apenas incluir o indivíduo no sistema capitalista; 2. Para um projeto democrático, o Estado precisa recuperar seu papel no projeto educacional, assim como de participação social do sujeito na construção desse projeto; 3. A pedagogia emancipadora deveria ser uma pedagogia da práxis; 4. Necessidade de educar para a sustentabilidade; 5. Importância de educar para outros mundos possíveis, em que o educador é exemplo dessa prática.

Adorno (1995), citado nas aulas acima, refere a separação entre campo e cidade, a não formação cultural do agrário, em que destaca ser um dos *locus* em que a barbárie se perpetua, exemplificando como os algozes dos campos de concentração eram em sua maioria jovens filhos de camponeses. Para ele, a desbarbarização do campo constituiria um dos objetivos educacionais mais importantes. Nesse ponto, assemelha-se a Freire (2013) que como Adorno (1995), relata que "raros são os camponeses, que ao serem 'promovidos' a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo" (FREIRE, 2013). Quanto à barbárie, Adorno (1995, p. 155) completa:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição (...). Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Tais reflexões nos remetem à sensação da "sombra" do opressor introjetada no oprimido. A educação como prática da libertação e emancipação deve se propor a desbarbarizar protagonizada pelos mestres fazedores do futuro pela ação no presente.

Frente aos pontos levantados, pretende-se compreender como se posicionam os professores universitários de segurança alimentar e nutricional (SAN), em seus contextos limites, conforme as teses para os mestres do amanhã.

MATERIAL E MÉTODOS

O estudo analisou dados secundários por análise documental de relatórios de projeto da Chamada Pública 16/2016 (CNPQ, 2016) que previa ensino, pesquisa e extensão em SAN. Destaca-se que o artigo visa ao aprofundamento teórico dos relatórios recebidos pela autora como parte de sua prática profissional. As identidades dos sujeitos foram preservadas, sendo as instituições apresentadas como Instituições Federais de Educação Superior [IFES] e Instituições Estaduais de Educação Superior [IEES]. A chamada selecionou 89 projetos, dos quais 65 encaminharam relatório técnico final até abril de 2021, os quais foram analisados nesse estudo. Os relatórios tinham formato livre sendo autonomamente descritos pelo coordenador do projeto. Realizou-se leitura cuidadosa dos materiais. As informações foram categorizadas e analisadas para posterior interpretação e compreensão de seus significados nas práticas sociais quanto a ações, relações, representações de mundo e identidade (RESENDE; RAMALHO, 2013). Os resultados foram organizados conforme as teses adotadas para os mestres do amanhã (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados são apresentados inicialmente pela caracterização dos

projetos. Posteriormente, a reflexão abordará categorias capazes de relacionar as escolhas adotadas com as teses para os mestres do amanhã.

1. Caracterização dos projetos aprovados

Foram identificados uma pluralidade de linhas temáticas, sendo as mais frequentes: sistemas alimentares (27%), antropologia da alimentação (11%), educação alimentar e nutricional (17%). Ressalta-se que 13% referem seus estudos como extensão rural. O público dos 89 projetos envolveu em sua maioria agricultores familiares (21%), seguidos por povos indígenas (8%), populações afrodescendentes e quilombolas (7%); estudantes de educação superior (7%), professores (6%), estudantes de educação básica (5%), entre outros.

Conforme solicitado no chamamento, grande parte das parcerias envolvia instituições de educação superior brasileiras (19%) e estrangeiras (18%), seguidas por instituições de pesquisa (12%), mas também movimento social (9%), cooperativas (8%), governo federal (7%), governo municipal (7%), ONGs/ OSCIPs (6%), governo estadual (5%), instituições privadas sem fins lucrativos (3%), entre outros.

A seguir serão discutidas as seguintes categorias: participação da comunidade, formação para sustentabilidade, transformação do contexto local e das pessoas para sua emancipação, contribuições artísticas e/ ou culturais.

2. Participação da comunidade

A participação social é abordada na segunda tese para os Mestres do Amanhã. Entre os 65 relatórios, em geral, a participação ocorria no momento da execução. Identifica-se, ainda, a preocupação com a relação entre teoria e prática, tema abordado na terceira tese sobre a pedagogia da práxis:

> Foi inaugurado um roteiro de Turismo de Base Comunitária organizado pela própria comunidade e contou com a participação de diversos atores sociais incluindo a prefeitura (IEES São Paulo-SP, 2020).
>
> Apresentação do projeto aos atores sociais do Campus e município (...) e microrregião com diagnóstico participativo dos produtores (IFES Bahia, 2020).
>
> Foram realizadas inúmeras reuniões de formação/construção/avaliação junto a agricultores e consumidores, as quais são espaços de aprendizagem coletiva, construção de laços de confiança e solidariedade entre as partes envolvidas (IFES Santa Catarina-SC, 2020).

Assim, nos momentos de encontro, durante a execução, percebe-se uma escuta ativa e sensível capaz de identificar necessidades de alteração conforme a demanda do público. Alguns exemplos relatados são:

> [Realizou-se] métodos participativos que envolveram a educação popular baseando-se nos círculos de cultura de Paulo Freire com identificação de temas geradores; as discussões (...) [apontam] a intenção de criação de uma Cooperativa Agroecológica de Agricultores Familiares e não um Organismo de controle social (IFES Minas Gerais-MG, 2020).
>
> Os cursos foram alterados em sua carga horaria e objetivos para atender às demandas de diferentes comunidades quilombolas da região (são mais de 300 comunidades) (IFES Norte de MG, 2020).

Ainda, no que se refere à participação para avaliação do projeto como um todo, identificou-se que apesar de existirem iniciativas nesse sentido, essa preocupação era exceção. Em geral, a avaliação se referia à atividade ou ao curso específico e não ao projeto como um todo.

As dificuldades relatadas ajudam a compreender essa limitação. Muitos projetos relataram insegurança quanto a aprovação de recursos (cortes ou atraso de liberação de recursos, dificuldade de operacionalização financeira), o que poderia gerar expectativa e frustração nas famílias e mesmo desmobilização de parceiros. Além de impedimentos de força maior como períodos de estiagem ou seca, pandemia de Covid19, questões políticas que, em geral, tendem a causar desconfiança no poder público (ataques políticos à universidade; dificuldade de acesso a políticas públicas pela comunidade; impasses burocráticos e disputas político-partidárias; dificuldade de articulação de parceiros). Soma-se a isso, questões internas da universidade e da comunidade: estigma com o consumo de alimentos tradicionais (relacionados ao histórico de fome); dificuldade de acesso à internet; quebra de equipamentos; tempo de aprovação do comitê de ética; equipe pequena diante das demandas da comunidade. A não participação na concepção das propostas talvez possa explicar relatos como: falta de interesse no projeto pelas famílias, comunidades, professores ou poder público.

O cuidado para não frustrar parceiros e comunidades diante das incertezas, não deve prejudicar o diálogo democrático. É preciso pensar alternativas como um trabalho contínuo com o mesmo grupo sempre que possível.

3. Formação para a Sustentabilidade

Mais da metade dos coordenadores se preocupavam com a formação para a sustentabilidade ambiental, em acordo com a quarta tese sobre

os Mestres do Amanhã. Os projetos envolviam tecnologias sociais para produção de alimentos, desenvolvimento social sustentável, agroecologia (certificação, hortas escolares, feiras, assistência técnica, promoção do consumo), plantio de mudas, sistema agroflorestal, uso racional da água, manejo de agroecossistemas, gestão de conflitos, promoção da sociobiodiversidade, qualificação para produtores orgânicos, destinação adequada a dejetos, manejo e conservação da biodiversidade agrícola, promoção do consumo de alimentos regionais e do extrativismo local, técnicas de manejo e conservação ambiental, técnicas apropriadas de irrigação, ações em segurança hídrica e saneamento rural. Os relatos abaixo exemplificam as inciativas:

> As ações já implantadas nesse processo de recuperação de áreas degradadas no decorrer destes anos foram com adubações verdes de inverno e de verão, compostagem dos resíduos orgânicos vegetais e dejetos de animais, produção de biofertilizantes, rotação de culturas e descanso de parcelas, utilização racional dos implementos agrícolas, plantio direto e curvas de nível e a condução de sistemas agroflorestais (IFES Paraná-PR, 2020).
>
> Mapeamento de uso de agrotóxicos e monoculturas (...) o assentamento vem passando por uma transição de produção, saindo de uma prática convencional com uso de agrotóxicos para a agroecológica (IFES Alagoas, 2020).
>
> Auxiliar os apicultores a definirem estratégias de exploração racional e de conservação dos remanescentes florestais e áreas de reflorestamento (IEES PR, 2020).

Identifica-se, portanto, uma certa subjetividade coletiva dos pesquisadores, que compartilham códigos e sensibilidade similares para a SAN. Nesse ponto, os autores Freire e Gadotti são lembrados na videoaula 24 (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Freire (2000) adverte sobre o dever de lutar pela ética ecológica em uma amorosidade entre seres humanos capazes de amar também o mundo, os animais, os pássaros, os rios, as florestas. Gadotti (2001, p. 117) reforça a necessidade de uma ecopedagogia e educação para cidadania planetária em que "a opção pelos pobres é a opção pela Terra, que é o grande pobre", tendo por foco a superação da desigualdade e a partir das subjetividades humanas.

4. Transformação do contexto local e das pessoas para sua emancipação
Mostra-se frequente em mais da metade dos relatórios a descrição de ações que impactaram positivamente o contexto local, sejam elas nas áreas de saúde, social, econômica ou de parceria com políticas públicas. As atividades buscaram estimular a geração de renda e inserção social

pelos agricultores, criação e participação em conselhos de controle social, inclusão produtiva de agricultores em mercados institucionais (PAA - programa de aquisição de alimentos, PNAE - programa nacional de alimentação escolar, feiras populares, restaurantes universitários), articulação com poder executivo e legislativo local, construção de planos municipais de SAN, resgate da cultura alimentar tradicional, reafirmação da identidade, além de relatos de aumento da autoestima, dignidade, cooperação e autonomia. Abaixo alguns relatos que exemplificam a tese 1 sobre emancipação muito associada à tese 2 sobre participação:

> Evolução positiva no consumo de produtos como legumes, verduras e frutas [pelos alunos das escolas] (IEES SP, 2020).
> [Feito um] abaixo assinado para impedir o fechamento de três escolas municipais localizadas em zonas rurais (...) Com apoio da universidade uma jovem agricultora participou da seleção do colégio técnico da Universidade Federal (...) e foi aprovada, cursando atualmente o Curso Técnico em Agroecologia (IFES Rural do Rio de Janeiro-RJ, 2020).
> A venda de produtos da agricultura familiar quilombola para o PNAE está contribuindo para a modificação das ocupações trabalhistas, principalmente das mulheres negras que vivem na comunidade (IFES SC, 2020).
> Duas entre as 9 cadeiras da Câmara Legislativa (...) foram ocupadas por pessoas ligadas à rede de Agroecologia (IFES Brasília, 2020).

Entretanto, dentre a pluralidade de iniciativas, há também a formação com foco no mercado e na indústria de alimentos. Apesar de contraditório e com risco de não contribuir para a emancipação dos sujeitos, muitos associaram esse foco a uma perspectiva crítica, de qualidade de vida e dignidade humana. Tais projetos valorizam circuitos curtos de comercialização que aproximam produtores e consumidores, criação/fortalecimento de redes de comercialização solidária, gerando autonomia e produção de alimentos saudáveis. Percebe-se, ainda, uma educação dialógica, inter e transdisciplinar.

> [O] projeto tem apoiado as cooperativas locais e agricultores de forma individual no que tange a confecção de projetos para concorrer as chamadas públicas do PAA/PNAE (IEES SP, 2020).
> Mercados locais de produtos alimentícios artesanais aliam a novidade ao que há de melhor na tradição, sem deixar de ser uma referência econômica para a região, pelo contrário, passando a constituir um dos mercados de ecoturismo e turismo cultural mais prósperos do Estado (IFES Goiás, 2020).
> Foi possível obter o funcionamento correto da agroindústria, a inserção da banana passa e da farinha de banana verde na merenda escolar da rede

> municipal e comercialização na feira municipal o que tem gerado valorização do produto local, agregação de valor dos produtos e consequentemente aumento de renda aos agricultores familiares (IFES Rural do RJ, 2020).

Envolvem a construção de inéditos viáveis com tecnologias sociais (como sistemas agroflorestais, turismo de base comunitária, empreendimentos econômicos solidários, técnicas de produção ecológica), produção de culturas localmente adaptadas em bases agroecológicas, desenvolvimento de aplicativos (para famílias em situação de vulnerabilidade social ou de saúde; de relacionamento entre os produtores orgânicos e consumidores), contribuição para identidade geográfica.

A pluralidade de concepções envolve, entretanto, riscos. Alguns deles: favorecimento da competitividade em detrimento da cooperação, aumento de consumo de alimentos ultraprocessados (com alto teor de aditivos, açúcares, sal, gordura), apropriação de saberes locais ou desvalorização de práticas culinárias tradicionais frente a normas sanitárias gerais.

> Fabricação de produtos embutidos cárneos sem alérgenos (...) elaborar um mix com ingredientes não alérgenos capaz de substituir a proteína de soja em embutidos cárneos como a salsicha, hambúrguer e apresuntado, com características funcionais e tecnológicas com similares as da proteína da soja empregada comercialmente (IFES Tecnológica do PR, 2020).

Assim, resgatando a videoaula 21 do Curso 'Mestres do amanhã', a crise da civilização é a crise de toda a educação (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). E é da educação que pode vir as soluções e a educação para outro mundo possível em que o educador é o protagonista como na quinta tese sobre os mestres do amanhã da videoaula 24 (EAD FREIRIANA, 2021-2022a). Portanto, de modo dialético ao se propor a agregação de valor, é fundamental se aprofundar reflexões críticas sobre riscos dessa aproximação ao mercado diante de sua contradição e possíveis conflitos de interesse.

5. Contribuições artísticas e/ ou culturais

Produções artísticas ou culturais estiveram presentes também em mais da metade dos projetos. Foram diversos formatos: mídias sociais, vídeos de curta duração, cartilhas, peças teatrais, livros de receitas, acervos fotográficos, jogos culturais, hortas educativas, filmagens de processos e artefatos, turismo de base comunitário, *podcasts*, brinquedos recicláveis, contação de histórias, degustações de pratos com plantas alimentícias não convencionais, programa de rádio, poesias, místicas, caravanas,

oficinas de culinária, trilhas ecológicas.

> [No] programa de rádio que a escola fazia diariamente, havia a Hora da Agroecologia (...) construção de uma história fictícia de uma família em seu processo de luta pela terra antes e depois do assentamento, utilizando textos e imagens (por fim optou-se coletivamente pela utilização de desenhos) (IFES PR, 2020).
>
> As caravanas como metodologias dos movimentos sociais populares são inspiradas nas romarias, caminhadas, peregrinações, andanças e lutas do povo (...) organizadas em torno de festas tradicionais (...) Os nomes das rotas das caravanas são nomes de pratos ou alimentos tradicionais (IFES Viçosa, 2020).
>
> Construímos um patrimônio científico cultural (...) Tertúlia dialógica audiovisual, seguida da produção de livros artesanais com as memórias e fotos dessas tertúlias (IFES Brasília, 2020).

O exemplo abaixo revela como o modo de fazer tradicional é capaz de garantir a preservação do alimento diante da existência de bactérias naturais do bioma. Fato não considerado na legislação sanitária.

> Bactérias (...) indígenas do queijo de cabra (...) são recursos naturais do bioma caatinga que possibilitam a redução de [contaminação] em queijo coalho de cabra (IFES Vale do São Francisco, 2020).

O diálogo comprometido e sensível entre saber acadêmico e popular não apenas reconhece a identidade cultural, mas também a valida na comunidade científica. Fortalece, assim, a cultura, contribuindo para evitar a permanência da "sombra" do opressor no oprimido. A possiblidade de formas diversas de expressão e valorização cultural, reforça a importância da quinta tese quanto a educar para outro mundo possível, que gera também a emancipação, discutida na primeira tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos analisados, compreendidos como discursos historicamente situados, constituem identidades, relações, sistemas de crenças e conhecimentos. Os discursos refletem-se como parte das práticas dos indivíduos, que corroboram para manutenção ou transformação das estruturas sociais. Os relatos revelam que, apesar das contradições e incertezas, as teses para os mestres do amanhã se apresentam

na própria práxis problematizadora entre teoria e prática, em que professores e estudantes são protagonistas do processo educativo de busca pela emancipação, participação, sustentabilidade. Assim, percebe-se que educar para um outro mundo é possível, mesmo em situações de incerteza. As iniciativas são exemplos concretos da aplicação das teses dos mestres na construção do amanhã. No lugar da barbárie representada pela fome e incertezas, celebra-se a esperança, o respeito à mãe Terra, os valores de nossa diversidade. Apesar das limitações e contradições, a reflexão crítica com base na prática de resiliência e resistência junto às pessoas e aos grupos é o caminho viável para a construção de vínculos de cuidado e confiança capazes de superar a barbárie.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

CANETTIERI, Thiago. Mudanças recentes na gestão da barbárie no Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, 223, 20, p. 146-161, 2020.

CNPQ. **Chamada CNPq/MCTIC Nº 016/2016**. 2016. Disponível em: http://www6.ensp.fiocruz.br/resp/sites/default/files/chamada_unasul.pdf. Acesso em: 28.04.2021.

EAD FREIRIANA, Curso **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 - Mestres do amanhã: algumas teses. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA, Curso **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Live 3 - Aula de Abertura dos Módulos 3 e 4. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA, **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro.** Módulo 4, Videoaula 21 - Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**: Ecopedagogia e educação sustentável. In: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 81-132.

GT DA AGENDA 2030. **IV Relatório luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável - Brasil**. 2020.
REDE PENSSAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil.** Rio de Janeiro, p. 66. 2021.
RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Elaine Martins Paquim é nutricionista, especialista em saúde coletiva com foco em educação em saúde, doutora em nutrição humana, analista em ciência e tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Contato: elaine.pasquim@gmail.com.

SATURNINO, Eliana Nogueira Brito

A EDUCAÇÃO COMO CAMPO DA POSSIBILIDADE

RESUMO

Este artigo busca problematizar a utopia na pós-modernidade, numa perspectiva em que a educação possível realiza-se em experiências que estimulam ultrapassar os ditames cotidianamente impostos por sistemas de ensino lastreados por imperativos condicionantes de uma educação reprodutivista. Nosso recorte epistemológico sobre a utopia na educação encontra-se amparado em autores como Edgar Morin, Moacir Gadotti e Paulo Freire, onde esses apresentam a utopia realizável "(...)em conexão à objetividade e à subjetividade" em uma combinação para a reinvenção da educação a serviço de uma causa maior, ou seja, a partir da prática do sujeito em uma utopia da reinvenção da educação que abarca em si mesmo uma objetividade e subjetividade de pensamento, e que se constrói com equidade e fundamentos da esperança, a realizável utopia torna-se, então, responsabilidade emancipatória da relação dialógica concreta realizável. Contudo, como método de pesquisa, acolhemos a bibliográfica para propor que a utopia contém dimensões objetivas e subjetivas de análises para além do percebido/reprodutivo em arcaicas ou ultrapassadas, leis sobre a real e o real sentido da educação na pós-modernidade. Finalmente, desenvolver um pensamento baseado na utopia/práxis que é possibilitar o entrelaçamento entre a humanização e a educação.

Palavras-chave: Educação. Utopia. Utopia Realizável.

EDUCATION AS A FIELD OF POSSIBILITY

ABSTRACT

This article seeks to problematize the utopia in post-modernity, in a perspective in which possible education takes place in experiences that encourage overcoming the daily dictates imposed by teaching systems backed by conditioning imperatives of a reproductive education. Our epistemological perspective on utopia in education is supported by authors such as Edgar Morin, Moacir Gadotti and Paulo Freire, where they present the realizable utopia "(...) in connection with objectivity and subjectivity" in a combination for reinvention of education at the service of a greater cause, that is, from the subject's practice in a utopia of reinventing education that encompasses in itself an objectivity and subjectivity of thought, and which is built with equity and foundations of hope, the achievable Utopia becomes, then, an emancipatory responsibility of the achievable concrete dialogic relationship. However, as a research method, we used the bibliography to propose that utopia contains objective and subjective dimensions of analysis beyond the perceived/reproductive in archaic or outdated, laws on the real and the real meaning of education in post-modernity. Finally, develop thinking based on utopia/praxis, which is to enable the intertwining between humanization and education.

Keywords: Education. Utopia. Utopia Achievable.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é problematizar o conceito utopia no sentido da utopia realizável e utopia da reinvenção engendrada pela objetividade e pela subjetividade que lhe são inerentes na pós-modernidade. A partir daí o objetivo é contextualizar o espaço atual da utopia, caracterizada pela forte esperança de uma reinvenção da educação que sustenta as perspectivas e os pressupostos utópicos. Utilizaremos os autores Edgar Morin, Moacir Gadotti, Paulo Freire para traçar nosso campo de estudo.

Precisamos urgentemente buscar inovar a educação que envolve a inevitável busca de novos princípios de ação que são refletidos a partir da crítica que se faz às práticas atuais. Nesse ínterim, pensamos ainda em um panorama que observe uma educação fragmentada, carregada de discrepâncias, intolerâncias, violência simbólica Bourdieu (1989), opressão e injustiça.

Paradoxalmente, a sociabilidade no século XXI é cada vez mais antagônica ao imaginário utópico educacional. Para Morin (2000), alcançamos os estados dos sistemas complexos que fogem a nossa gestão e antecipação. Mas, na ideia de um mundo melhor está a reinvenção da educação que não pode estar aprisionada exclusivamente ao presente, pois no presente estão compreendidos o passado e o futuro. Entretanto, a educação não é possível senão direcionada para o futuro, e o ser humano, enquanto irrealizado com o contexto presente, ensaia o futuro como ausência. Todas as utopias de reinvenção da educação baseiam-se na viabilidade de uma dialética entre o real e o possível de descoberta com fins rigorosamente autênticos, válidos para todos os homens.

É interessante notar que a *educação perfeita* no ideário iluminista seria a que continuasse para sempre idêntica a si mesmo, uma educação em que nada dissipasse a unidade e que nada se fizesse no vácuo. Essa educação não é possível, pois trata-se da utopia da exclusão combinada à ideia da perfeição que não se aplica, uma vez que se apresenta como inconsistente com nosso tempo, assinalado por crises persistentes, e como não somos utilitaristas prontos para consertar a educação, podemos reinventá-la.

Acreditamos, dessa forma, que as medidas/mudanças têm que ser realistas. No imaginário utópico, uma outra educação é possível, nas utopias que nos movem concatenadas pela esperança, pela responsabilidade, pela solidariedade e pela ética justificada e fundamentada pela necessidade da reinvenção da educação. Nesse sentido, emerge o seguinte questionamento: por que uma outra educação é possível?

A problemática neste artigo é refletir a inevitabilidade de construção da utopia de uma outra educação possível a partir da diversidade. Certamente, essa utopia é sustentada por um jogo dialógico permanente, tendo em vista a existência dos contraditórios e antagônicos, correlacionado, sem que se possa equacioná-los numa única ementa, mas, sim, intercomunicando lógicas divergentes para elucidar fenômenos complexos. Mas, a grande questão é: como construir essa utopia de que uma outra educação é possível?

Este artigo não tem a pretensão de solucionar tão complexa tarefa, contudo problematizar questões que são apropriadas a tal objeto. O *destino* da educação depende de contextos políticos. Coabitamos movimento politicamente regressivo numa redução da política à economia e num movimento mentalmente regressivo e à preponderância de ideias fragmentadas. Ainda assim, sabemos que se houver uma outra educação possível será à obra da escolha dos seres humanos e de sua consciência.

Uma das hipóteses para pensar a utopia no atual cenário é considerar a partição entre os objetos do conhecimento e seu contexto, o que rompe o pensar e dificulta a apreensão da realidade. Para Morin (2000), a reforma do pensamento é uma necessidade da sociedade, para um melhoramento do uso da inteligência, de forma que os cidadãos possam compreender e enfrentar os dilemas da pós-modernidade.

Nosso conhecimento fragmentado não dá sustentação para lidar com os problemas educacionais cada vez mais multidisciplinares, transversais e multidimensionais. Deparamo-nos num conhecimento abstrato decorrente do reducionismo da compreensão dos problemas educacionais à mera lógica do mercado de forma simplista e reducionista, incoerente com o conhecimento da sociedade pós-moderna.

No entanto, a racionalidade deve ter os atributos de abertura e de dialogismo, além de saber compreender a esfera da afetividade e da irracionalidade. As discussões sobre a qualidade do próprio despontar para conhecimento abstrato quanto conhecer a si mesmo é valioso. Nesse ínterim, ensinar a autonomia, para melhor conhecer os problemas da cotidianidade e entender como se relacionam, leva-nos a reencontrar um diálogo entre o ser e sua ideia. No entanto, devemos ter uma visão não-segmentada e não-separada da educação, de modo a perceber que as utopias e as diretrizes do pensamento complexo de Edgar Morin (2015) contribuem para compreender e *prevenir* o obscurantismo do pensamento.

Tendo em vista que pensar a utopia é pensar sobre o futuro como campo da possibilidade por meio da ética com a nossa perspectiva de esperançar que nos encaminha a advir por uma revolução de paradigma, visto que o paradigma dominante desprende cada campo, tanto o científico quanto o humanista – ficou hermeticamente fechado sobre si mesmo, como conectar o indivíduo, essa conquista de autonomia, a um sentido de comunidade?

A revolução paradigmática faz-se urgente na problemática apresentada por Moacir Gadotti na videoaula 20, "entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?", do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores

do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, e remete-nos a pensar que a construção do presente passa pela descoberta de um novo amanhã, de uma abertura para o imprevisível e para a necessidade do diálogo que orienta a práxis (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

De certa forma, a ausência de uma perspectiva utópica nos faz questionar: como pensar a educação em transcendência? Como renovar o ideal utópico na pós-modernidade? É preciso turbinar a escola com novas referências, com novos conceitos. É necessário pensar a educação e atuar sobre ela e assumir a luta pela construção do inédito-viável, enquanto materialização historicamente possível do sonho perseguido. Nesse ínterim, o *plano do querer* encerra em si a dimensão da sensibilidade e da natureza política em função da qual se fazem as escolhas que orientam a direção da utopia a ser construída, e o *plano do refletir* encerra em si a dimensão epistemológica a partir da qual ocorre a compreensão da razão de ser das situações-limites e os motivos que tornam imprescindível a luta pela utopia.

Como podemos perceber, o *plano do agir* encerra em si a dimensão estética numa perspectiva de sensibilidade e complexidade, a inteireza do sujeito. Assim, a utopia é um processo de criticidade e de conscientização concebida na dialeticidade da denúncia e do anúncio, haja vista que a sensatez "da possibilidade ou impossibilidade de nossos sonhos é um critério histórico-social e não-individual" (FREIRE, 1983, p.99). Portanto, neste artigo, procuramos pensar o espaço da ética na pós-modernidade concatenando-a com a utopia.

Pensar a ética no século XXI exige criar uma nova forma de pensamento harmonioso com o atual contexto histórico. Edgar Morin pensa a ética sem as amarras de qualquer pensamento totalizante. Abre-se, assim, a perspectiva do que pensamos sobre a seguinte questão: quais seriam então os fundamentos que orientam essa nova ética do humano?

UTOPIA NÃO MERECE SER GUARDADA

A ideia desta seção não é aprofundar o tema, mas apresentar alguns subsídios teóricos que dão base à *essência esperança,* que evidencia a incumbência do imaginário como impulsionador de esperanças, e à essência *responsabilidade* como devir ético arrolada no presente.

Por que iniciar este estudo com a ética para a utopia de uma outra educação possível? Porque há uma crise amplificada na educação e nas ações políticas, cujo reflexo é a obscura compreensão de qual percurso seguir. Como situar a ética e os atos éticos que dão alicerces a ela?

Certamente falar de ética que se refere a um devir que fundamenta um projeto de futuro, para pensarmos a utopia que se faz junto com o outro, significa pensar quais os fundamentos orientadores que possam nortear na compreensão e configuração do espaço utópico no século XXI.

Para Adorno (2006, p.141), a educação vincula-se "à produção de uma consciência verdadeira", pois é preciso construir a capacidade de elaborar abstrações de modo integrado e objetivo, numa crítica consubstanciada na unificação que assegura um diálogo integrado e ordenado conforme as exigências relevantes numa organização social pluralista de democracia participativa de uma organização como prática da liberdade, logo, estabelecendo uma relação com as transformações sociais.

Outra questão diz sobre o sentimento de comunidade e de pertencimento como fonte de responsabilidade e de solidariedade e, destarte, fonte de ética que seja um referencial interessante para explicar a relação complexa entre escola e comunidade. Ao invés de fragmentar ainda mais o trabalho que se faz na escola, pode-se imaginar a ampliação desse universo dentro de preceitos éticos com a diretriz do dever. Essa realidade é forjada dialeticamente a partir da categoria totalidade e contradição. Conviver com as incongruências, com as adversidades, com as incertezas cotidianas, com as paixões e desejos é o maior desafio presente em contextos históricos diferenciados.

Nesse sentido, imerso em sua própria individualidade, num universo em que os indivíduos habitam cada vez mais próximos e, ao mesmo tempo, cada vez mais isolados, num universo individualista, o sujeito individual experimenta a outra face da liberdade e se vê isolado.

Num exercício reflexivo no Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, percebemos que épocas de crises são épocas de muitas interrogações e grandes incertezas quanto às perspectivas futuras. Hoje, mais do que nunca, surge então a necessidade de promover a religação ética e a perspectiva do horizonte utópico nesse contexto nebuloso, assumindo – sem se emoldar - as incongruências da vida.

De fato, há que se considerar como afirma Freire (1992, p.5) que, "enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica". Nesse sentido, "não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã" (FREIRE, 1992, p. 5). Contudo, o homem moderno precisa assumir a responsabilidade sobre o futuro da humanidade.

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi apresentar a trajetória teórica em utopias que venho desenvolvendo desde a caminhada iniciada no fazer docente e segue para o Mestrado em Educação em Ciências e Matemática-PPGECM culminando nas mudanças teóricas advindo aos estudos empíricos e na possibilidade de fazer a relação das teorias apresentadas no Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.

Tudo neste século está conectado a uma consciência e a uma vontade humana para se abrir na coletividade de indivíduos. A ideia de que uma outra educação é possível suscitaria uma revivescência da esperança consciente de acreditar que ela comporta, por isso afirma Moacir Gadotti na videoaula 21 que "A educação é um exercício de otimismo" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). O grandioso desafio para uma outra educação possível é procurar saber como quebrar a distância que existe entre projetos educacionais e dimensão objetiva e subjetiva, causas coletivas e transformação educacional ética.

É necessário pensar a utopia em um equilíbrio de antagonismos para não desembocar para o totalitarismo e reacionarismo. O Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire funcionou como um problematizador, facilitador e construtor no debate da possibilidade do impossível. O curso pensou o hoje com vistas a um amanhã de compreensão.

Dito isso, desvela-*se* uma visão holística que parte da urgência da inevitabilidade de olhar para o futuro da humanidade, e o imaginário dos homens suscita projeções que revelam preocupações com o contentamento das gerações do amanhã.

Nessa esteira, a perspectiva de uma outra educação possível pode ser vista como um novo paradigma ético e uma nova consciência política que construa um estado de direito que requer um nexo indissociável entre a própria responsabilidade, a ação e o pensamento.

A transformação da maturidade ética e da consciência coletiva para a corresponsabilidade de uma outra educação possível, por meio de uma elaboração ética vinculativa e democrática para todos, tornou-se um imperativo que tem como carência o estabelecimento de uma ética global alicerçada numa consciência da humanidade.

Por fim, precisamos assumir a incerteza perante o futuro da educação e criar a responsabilidade para intervir nela, mas sem a falsa ilusão de que poderíamos determiná-la. Na construção de uma outra educação possível, o processo pode ser fundado numa rede de corresponsabilidade que se estabeleça um compromisso para com o devir humano, num processo de coexistência e de convivência. Provavelmente, teremos que fazer uma revolução num comportamento ou numa atitude se quisermos uma outra educação, uma vez que a sociedade está diante de uma decisão que ela/nós deve(mos) tomar e fazer o exato reconhecimento de quais os desafios que essa nova situação nos coloca.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Educação e emancipação. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. **Trad. José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2001.**

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20. **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. Curso '**Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21. **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. Curso **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22. **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade.** 14a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** 5a edição, São Paulo: Cortez, 2001.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
Para: MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. Tradução Eliane Lisboa.
MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulinas, 1995.

Eliana Nogueira Brito Saturnino é mestranda em Educação em Ciências e Matemática pela (UFPE), Especialista em Gestão e Avaliação em Educação Pública pela (UPE), Especialista em Matemática pela (UNICAP), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela (UNICAP), Profª da Faculdade do Sertão do Pajeú e Profª do estado de Pernambuco. Contato: eliana.fasp@gmail.com.

A PLURIVER-CIDADE QUE DESEJAMOS:
os profissionais do amanhã

RESUMO

Análise de construção metodológica na disciplina Ética e Educação Ambiental da graduação em Ciências Ambientais da Unifesp – Campus Diadema, que integrou visita de campo e ações de extensão em comunidades quilombolas e caiçaras de Ubatuba.

Os princípios freirianos permearam todo o processo, do planejamento às opções didático-pedagógicas, construindo conhecimentos com os estudantes-futuros profissionais e as comunidades, em forte troca de saberes. Ou seja: o saber acadêmico posto à disposição das necessidades comunitárias, com execução de ações concretas pelos alunos, em campo, por meio do Programa Picinguaba de extensão. Estudantes, docentes e comunitários puderam exercer a do-discência: formulando conhecimentos híbridos, pluriversitários, que contribuíram para formar cientistas ambientais do amanhã, sensíveis para oferecer seus conhecimentos a serviço da compreensão dos dilemas que atravessam diferentes grupos sociais e, com isso, contribuir com a promoção de sua emancipação cidadã. Pluriuniversidade é uma perspectiva possível e condizente com o projeto político-pedagógico das universidades federais brasileiras.

Palavras-chave: Educação superior freiriana. Extensão emancipatória. Troca de saberes com comunidades tradicionais.

THE PLURIVER-CITY WE WANT: TOMORROW'S PROFESSIONALS

ABSTRACT

Analysis of the methodological construction in the Ethics and Environmental Education discipline of the Environmental Science undergraduate course at Unifesp – Campus Diadema, which included field visits and extension actions in quilombola and caiçara communities in Ubatuba.

Freirian principles permeated the entire process, from planning to didactic-pedagogical options, building knowledge with future professional students and communities, in a strong exchange of knowledge. In other words: academic knowledge made available to community needs, with the implementation of concrete actions by students in the field, through the Picinguaba Extension Program. Students, teachers and community members were able to exercise teaching: formulating hybrid, pluriversity knowledge, which contributed to form environmental scientists of tomorrow, sensitive to offer their knowledge at the service of understanding the dilemmas that cross different social groups and, with this, contribute to the promotion of their citizen emancipation. Pluriuniversity is a possible perspective that is consistent with the political-pedagogical project of Brazilian federal universities.

Keywords: Freirian higher education. Emancipatory extension. Exchange of knowledge with traditional communities.

CENÁRIOS DO CONHECIMENTO *UNI* E *PLURIVERSITÁRIO*

O modelo assumido pelas universidades talvez possa ser considerado ícone do dualismo educacional, que permeia as instituições de ensino desde sempre, conforme mencionado por Moacir Gadotti já na segunda aula do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** e abordado posteriormente diversas outras vezes: "a educação segue o caminho da desigualdade" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Baudelot e Establet (*apud* GADOTTI, *in*: EAD FREIRIANA, 2020-2021b) identificam a existência de dois sistemas de ensino: a Rede Secundária Superior (SS), que prepara para o ensino superior, voltada para a elite

(cerca de 25% da população) e a Rede Primária Profissional (PP), que dirige seus esforços educacionais para os outros 75% da população, por meio de um ensino "aligeirado", mais voltado para o concreto. Portanto, é essa lógica da Rede SS que orientou as universidades desde os primórdios de sua criação e que ainda se faz presente.

No entanto, esse formato vem sendo questionado, seja pelo mercado, a partir da demanda de formação de profissionais mais qualificados, seja pelas conquistas das lutas por direitos humanos, que culminaram com a política de cotas.

A *heteronomia cultural* e *o capitalismo dependente*, fundantes da lógica de produção de conhecimentos predominante nas universidades brasileiras (FERNANDES, *apud* LEHER, 2020) é um dos resquícios importantes do colonialismo ainda presente no sul global. A incorporação da *diversidade* é de fundamental importância para a construção de saberes que contribuam para emancipação cidadã (EAD FREIRIANA, 2020-2021g), bem viver (ACOSTA, 2016) e justiça socioambiental.

Santos (2011) reflete sobre as perspectivas de enfrentamento das crises nas universidades apresentando o conceito de conhecimentos *pluriversitários*, transdisciplinares que seriam engendrados para além dos muros das instituições de ensino e pesquisa, em comunhão com diversos atores sociais, e a partir de suas demandas: "obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento (...) a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência" (SANTOS, 2011, p.42).

Trata-se de pensar a produção de conhecimentos híbridos, tanto por meio dos processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, quanto pela pesquisa/extensão, tecendo pontes mais solidárias e cooperativas com: sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais (SANTOS, 2011; EAD FREIRIANA, 2020-2021d; EAD FREIRIANA, 2020-2021g).

Ou seja, a luta por uma outra universidade possível, produtora de conhecimentos pluridiversos, uma espécie de "contra-universidade" (SANTOS, 2005), não dualista, assim como pela educação emancipatória e cidadã, deve ser produzida em absoluto alinhamento com as outras lutas por moradia, emprego, sustentabilidade planetária e se nutrir das metodologias utilizadas pelos diversos movimentos sociais. Trata-se de atender ao desafio proposto pelo Papa Francisco: a conclamação pela formulação de um grande pacto educativo global (EAD FREIRIANA, 2020-2021d), no sentido planetário, reconhecendo a diversidade cultural e

não, padronizando-a, como impõe a intencionalidade da globalização.

É no contexto desse debate que se discorre aqui sobre os achados da práxis pedagógica na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), buscando integrar atividades de "do-discência" (EAD FREIRIANA, 2020-2021e), com comunidades.

É possível construir uma perspectiva de ensino-aprendizagem pluriversitária e emancipatória no âmbito da universidade pública brasileira, considerando sua natureza dualista? Quais são os elementos pedagógicos da pedagogia freiriana que podem contribuir com essa construção? E quais são as contribuições dessa visão freiriana na formação profissional dos futuros cientistas ambientais em questão?

CONTEXTO: A UNIFESP E O CURSO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS

A rede de universidades brasileiras ganhou forte impulso entre 2003 e 2014, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A Unifesp foi constituída com o "sentido de universidade" pública (UNIFESP, 2021) nesse contexto do Reuni, a partir de transformações e ampliações implantadas paulatinamente na Escola Paulista de Medicina que a originou em 1933.

Assim foi criado o Campus Diadema, em 2007, em região altamente industrializada e imersa na mata atlântica/represa Billings, o que direcionou à instalação do Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas (ICAQF), com o oferecimento de cursos de graduação e pós, pesquisa e extensão em ciências exatas e biológicas.

Completando 25 anos de existência, a Unifesp afirmou em 2021[1] que a pluralidade deve auxiliar na compreensão dos desafios das diversas áreas do conhecimento e "fomentar o diálogo de distintos repertórios (...) como via para uma ação qualificada e convergente" (UNIFESP, 2021, p. 169).

No entanto, a experiência no curso de Ciências Ambientais do ICAQF evidenciou um certo descompasso entre essa intencionalidade político-pedagógica, que prevê engajamento social e processos de ensino-aprendizagem que podem ser considerados emancipatórios e as práticas cotidianas desenvolvidas pelos pesquisadores e docentes. Conforme

1 Em seus Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI) publicados em fevereiro de 2021.

enfatizado por Gadotti, as dificuldades para implantar a universidade almejada estão no cotidiano, na práxis dos sujeitos do processo educativo e de produção de conhecimentos: emergem resistências pessoais e interpessoais, enfrentamento de situações limite e outras múltiplas determinações (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

O exercício cotidiano de professora visitante deparou com processos de ensino ainda com viés tecnicista, muito provavelmente influenciados pelo contexto de criação do campus Diadema. Essa abordagem se fez presente nos discursos dos colegas que enfatizaram, por vezes, o entendimento de que sua produção intelectual é eminentemente "técnica" e desconectada do "social", como se isso fosse possível e desejável, em nome de uma ciência e de uma educação "neutras". Esse discurso foi explicitado nos momentos em que os pesquisadores/docentes se depararam com os desafios da extensão, em que as pontes entre universidade e sociedade precisavam ser construídas a partir de bases mais freirianas e menos colonialistas[2].

PRÁXIS PEDAGÓGICA: PERCURSO METODOLÓGICO ADOTADO

O desenvolvimento da disciplina[3] Ética e Educação Ambiental[4] envolveu busca de inovação diante do contexto apresentado. A abordagem adotada partiu da (re)construção do conceito de ética para resgatar a perspectiva de entendimento da natureza e da sociedade de forma integrada. É fundamental que o futuro profissional de ciências ambientais desenvolva "esse compromisso, inclusive com a crítica em relação ao colapso metabólico da forma destrutiva que o capitalismo produz indústrias homogêneas e formadoras de pandemias" (PORTO-GONÇALVES, 2021).

2 Cabe registrar que muitos professores do Departamento de Ciências Ambientais desenvolvem projetos bastante interessantes e diversificados, tanto de pesquisa como de extensão, em outros temas e áreas geográficas, apesar desse contexto mais tecnicista predominante no campus. Há muitas experiências ricas na Unifesp como um todo e que valeriam análises específicas que este artigo não comporta.

3 Ingressei em 2018 na Unifesp para atuar como professora visitante por dois anos, com responsabilidade de pesquisa e docência, desenvolvendo disciplinas do curso de graduação em Ciências Ambientais – "Antropologia Cultural", "Ètica e Educação Ambiental", e do curso de Licenciatura Plena em Ciências – "Ecologia, Ambiente e Sociedade". Em meados de 2018, passei a integrar equipe de docentes que conduziu a implantação do Programa Picinguaba (extensão); em novembro do mesmo ano assumi a sua coordenação, até janeiro de 2020.

4 A disciplina contempla 72 horas de trabalho ao todo, distribuídas em 18 encontros (4 horas de duração cada um deles) com a turma de alunos do primeiro ano do curso, composta por média de 35 estudantes.

O plano de ensino da disciplina previu estratégias didático-pedagógicas diversificadas, que permitissem participação intensa dos estudantes na na construção dos conhecimentos sobre o tema, a partir de coleta de subsidio extramuros, do aporte de questões geradoras e de conteúdo apresentado pela professora, mas também, complementados por elementos que os próprios estudantes foram instigados a trazer, a cada aula, configurando assim, sua contribuição ativa para a aprendizagem dialogada do grupo. As atividades propostas procuraram integrar conhecimentos empíricos-científicos, teórico-práticos, cognitivos-afetivos, de modo a romper com essas polaridades e assim, propiciar situação de ensino-aprendizagem mais significativa para todos.

Introduções expositivas e dialogadas de cada tema foram intermeadas com o uso de técnicas de *brainstorm* para construção coletiva de conceitos (usando fichas para visualização), pesquisa extraclasse, leitura e discussões orientadas (roteiros interpretativos, individuais e em grupos) de textos/audiovisuais, literatura e outras representações artísticas, simulações e debates.

Foram convidados alguns especialistas para desenvolver temas que requeriam maior fundamentação teórica-conceitual, assumindo o valor dos processos colaborativos para a condução interdisciplinar e em rede, tais como "princípios filosóficos da ética[5]" e "mobilização social"[6].

Além disso, foi realizada visita de campo (duração de 4 dias) para experienciar o território quilombola-caiçara do Cambury[7] e desenvolver atividades de um programa de extensão. O campo contou com roteiro de questões a serem observadas, preparadas previamente de forma coletiva, elaboração de relatórios descritivos e analíticos, devolutiva para as comunidades, por meio de estratégias definidas por subgrupos de alunos (envolveram elaboração de material lúdico, informativo e ações de intervenção colaborativa).

As ações de extensão foram implementadas a partir das concepções da Rede Nacional de Extensão que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, como: "produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a

5 Convidado: Prof. Rafael Tubone Magdaleno, filósofo, mestre em direito, professor assistente da PUC/SP.

6 Roda de conversa com os convidados: Antônio Sérgio de Lima – presidente da Associação dos Moradores do Jardim Helian e Prof. Dr. Ioshiaqui Shimbo – professor visitante e assessor da Pró Reitoria de Planejamento da Unifesp.

7 Situado em condição de sobreposição com o Parque Estadual Serra do Mar-Núcleo Picinguaba, Ubatuba/SP.

democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade" (ASSUMPÇÃO, 2018, Workshop Programa Picinguaba).

Assume-se, portanto, que a "extensão é o ápice da perspectiva da abordagem freiriana" (EAD FREIRIANA, 2020-2021d), para o ensino-aprendizagem no âmbito universitário, tecendo conexões (EAD FREIRIANA, 2020-2021e), aproximando assim, docentes, alunos e sociedade, no desenvolvimento e intensificação de processos de educação popular, propiciando o desenvolvimento de conhecimentos pluriversitários.

Assim, o desencadeamento do Programa Picinguaba[8] ocorreu a partir de reuniões com as lideranças comunitárias e outros atores do território, que elencaram temas geradores: *gestão territorial* e *resíduos sólidos*.

Os temas geradores (SILVA, 2007) apontados indicam a necessidade da comunidade compreender sua situação atual, pensar a transformação, lutar pela permanência em seus territórios e restituir a qualidade de vida, baseada nas práticas tradicionais, ou de bem viver (ACOSTA, 2016), forjadas na lida cotidiana.

Entre os desafios impostos às ações de extensão destacava-se justamente a necessidade de compreender e reconhecer essa epistemologia própria, constituída pelo saber local (MORIN, 2001), que Boaventura denomina de epistemologia do Sul (SANTOS, 2006 e 2007), ou anticolonial. Por isso, o autor apresenta a importância de a extensão ser desenvolvida de forma "invertida", isto é, a academia vai a campo para aprender o conhecimento local.

Respeitando a delicadeza dessa aproximação, foi desenvolvida uma sequência de etapas de presença de grupos de alunos e docentes em campo. Nesse contexto, os alunos da disciplina de Ética e Educação Ambiental configuraram o terceiro grupo atuando entre janeiro e maio de 2019. Já havia o Plano Participativo de Gestão de Resíduos Sólidos e o Cadastramento das edificações – início da gestão territorial.

Antes do campo, alunos que participaram das outras visitas apresentaram o trabalho efetuado para essa turma e também, atuaram na monitoria da condução das novas ações, as quais foram planejadas inicialmente em sala de aula.

8 Programa Picinguaba: "Práticas ambientais entre comunidades tradicionais do Parque Estadual Serra do Mar, Núcleo Picinguaba"; só foi possível ser realizado graças ao apoio da mestranda e bolsista de extensão Jackeline Miguel Custódio, e das professoras Eliana Rodrigues, Suzan Pantaroto Vasconcellos e Luciana Varanda Rizzo.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Na tabela 1 consta um resumo das atividades. Parte das ações previstas foi preparada em campo, após a visita de reconhecimento, de modo que o planejado em sala de aula sofreu vários ajustes em função da práxis (reflexão-ação) sobre o cotidiano de campo (THIOLLENT, 1985; THIOLLENT & SILVA, 2007).

Figuras 1 e 2 – Estudantes em visita ao quilombo do Cambury; Confecção de placas com estudantes da Unifesp e da Escola Municipal do Cambury.





Fonte: Alunos da Unifesp, 2019.

As ações foram voltadas para crianças, jovens, familiares, visitantes e lideranças das associações de bairro. Os resultados obtidos foram altamente relevantes, mas o sucesso principal diz respeito aos desdobramentos subjetivos e interpessoais, experimentados pelos estudantes, nos processos de do-discência: com a docente da disciplina, com os monitores (alunos mais experientes) e com a comunidade.

Tabela 1 – Atividades de extensão realizadas pelos alunos da Unifesp com a comunidade caiçara e quilombola do Cambury (Ubatuba/SP) e ações complementares no Jardim Helian (São Paulo/SP).

Os resultados obtidos em relação à formação dos futuros cientistas ambientais, o alargamento da visão em relação a esses outros – comunidades tradicionais e a empatia decorrente dessa interação, a integração do grupo de alunos entre si, com o conhecimento gerado, com o local vivenciado, a compreensão dos princípios éticos na práxis e o estímulo a prosseguir com ações de extensão se fazem presentes nas conclusões dos relatórios dos alunos.

OBJETIVOS	AÇÕES DE EXTENSÃO	RESULTADOS
Tipificar resíduos sólidos, formas de reaproveitamento e destinação	Oficina (2h), 10 crianças, 5 a 6 anos	Criação de instrumentos musicais com reciclados
Identificar resíduos no entorno da escola e impactos socioambientais; trabalhar reaproveitamento; confeccionar e instalar placas	Oficinas de resíduos sólidos (2h em 2 dias) com 12 crianças 7 a 12 anos	Levantamento da destinação dos resíduos nas casas dos alunos; Composteira instalada na escola; Confeccionadas e instaladas 10 placas orientadoras
Chamar a atenção dos turistas e moradores para os resultados do Programa Picinguaba e estimular a participação no plano de gestão de resíduos sólidos do bairro	Circo na praia – tenda montada na manhã de sábado com exposição sobre o Plano de Resíduos Sólidos do bairro usando materiais recicláveis, cartazes	Instalação gerou algum interesse de baristas e mães das crianças que participaram da gincana com 21 crianças: tempo de decomposição e tipologia de resíduos e campeonato de surf, em parceria escola e clube de surf
Desenvolver critérios para selos ambientais para bares	Reuniões com as associações de moradores em oficina de construção	Critérios para distribuição do selo definidos Exposição informativa na tenda
Complementar o cadastramento das edificações e definir formas de uso do relatório - controlar a ocupação irregular	Visitas domiciliares a locais críticos, reunião avaliação com associações de moradores, análise do relatório	Visita a 6 novas edificações em campo, revisão de dados de 15 casas e complementação de cadastro de duas casas
Compreender práticas de movimentos sociais urbanos Entender e esperançar: potência da organização social	Mesa Redonda com o Presidente da Associação de Moradores do Jardim Helian (Zona Leste de São Paulo)	Compreensão organização social integrando moradia, acesso, saneamento e saúde. Participação intensa alunos; relatório colaborativo Interesse em extensão com essa comunidade.
Construir novas ações de extensão no contexto periférico urbano, mais acessível para os alunos.	Formação de grupo de interessados (22 alunos) para idealização. Jogos e ações educativas no dia das crianças	Oficinas realizadas usando materiais reciclados. Experiência e aprendizagem integradora. Montagem de comissão Unifesp e Jardim Helian para compor projeto de extensão.

Fonte: SIMÕES, 2021.

Os potentes depoimentos[9] dos alunos corroboram todo o arcabouço teórico-conceitual da pluriversidade desejada. A mobilização deles se completou com uma roda de conversa em sala de aula com representante de comunidade periférica urbana, transpondo os conhecimentos para o contexto destes alunos/moradores da grande região metropolitana. A maioria do grupo manifestou interesse em desenvolver trabalho de extensão no Jardim Helian, onde ocorreram ações lúdico-educativas iniciais[10], incubadoras de um novo projeto de extensão.

CONCLUSÃO

Construir uma perspectiva de ensino-aprendizagem pluriversitária e emancipatória no âmbito da universidade pública brasileira, apesar de sua natureza intrinsecamente dualista, não só é possível como altamente desejável, já que toda a comunidade acadêmica e a sociedade podem se beneficiar disso, como demonstrado nesse humilde recorte de atividades.

Desenvolver metodologias participativas de ensino-aprendizagem, na perspectiva da do-discência, envolvendo aproximação dos estudantes com as demandas sociais (em campo, por meio de mesas redondas com atores sociais ou vitualmente, acompanhando o novo mundo pandêmico) se apresenta como caminho altamente significativo. Ou seja, a utilização de ações de extensão, configurando preferencialmente projetos e programas interdisciplinares contínuos, alcança uma perspectiva empática e altamente relevante para todos os envolvidos.

As contribuições dessa visão freiriana na formação profissional dos futuros cientistas ambientais em questão foi significativa, conforme depoimento dos alunos.

Assim, a pluriversidade desejada contribui para a formação e emancipação cidadã de docentes, discentes e comunidades, a partir do fortalecimento de projetos político-pedagógicos efetivamente engajados na construção de cidades do amanhã sustentáveis, solidárias, amorosas e resilientes para enfrentamento das adversidades contemporâneas

9 Depoimento ilustrativo: "(...) fez com que enxergássemos como um Cientista Ambiental pode agir, e nesse contexto se integrando às comunidades locais para ajudá-los da melhor maneira e menos invasiva possível (...) entendemos diversos conceitos, antes apenas teóricos, em prática, e até mesmo de outras Unidades Curriculares do curso de Ciências Ambientais, os quatro dias que passamos imersas em uma outra realidade, completamente diferente da nossa, mas tão rica e cheia de aprendizados, com toda certeza expandiu nossos horizontes em relação à função de uma cientista ambiental perante a sociedade" (Condutores do circo na praia).

10 As ações foram desenvolvidas sob a orientação do Professor visitante Ioshiaqui Shimbo, atuante na assessoria da Pró Reitoria de Planejamento e do Presidente da Associação de Moradores do Jardim Helian, Antônio Sérgio de Lima.

em novas perspectivas: do bem viver e da ecopedagogia planetária (EAD FREIRIANA, 2020-2021g). A produção de conhecimentos contra-hegemônicos na pluriversidade contribui para cuidar da natureza e da humanidade de forma não capitalista, não colonial e não patriarcal.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver** – uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia literária/Elefante, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues & ASSUMPÇÃO, Rayane. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 2 – **Voltando às origens da educação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 – **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebrantáveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – Entre o passado e o futuro: de que escola precisamos? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 – **Papel do educador e da educadora como mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – **A educação emancipatória frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021g.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.
LEHER, Roberto. **Universidade brasileira: reforma ou revolução? Atualidade de uma obra** fundamental (Apresentação). *In:* FERNANDES, F. Universidade brasileira: reforma ou revolução? 1a Ed. São Paulo, 2020, p. 11 a 32.
MEDEIROS, Rodrigo; IRVING, Marta. **Áreas Protegidas e Inclusão Social: tendências e perspectivas.** Rio de Janeiro: Sapis, V. 3, nº 1, 2007.
MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. GRABNER, Maria Luiza; SIMÕES, Eliane; STUCCHI, Deborah. **Territórios de Povos e Comunidades Tradicionais e as Unidades de Conservação de Proteção Integral** – alternativas para asseguramento de direitos socioambientais. 6ª Câmara do Ministério Público Federal. Brasília, 2014.
MORIN, Edgar. **Saberes Globais e Saberes Locais** – o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Ecologizando**. Vídeo da TV 247 (23.05.2021). 2021. https://www.youtube.com/watch?v=5A4tx8nc8TE.
SANTOS, Boaventura Souza, **O Fórum Social Mundial: manual de uso**. São Paulo: Cortez. 2005.
SANTOS, Boaventura Souza Santos. **A Universidade Popular dos Movimentos Sociais**. *In:* SANTOS, B. S. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. Porto: Edições Afrontamento, p. 156-165. 2006.
SANTOS, Boaventura Souza Santos. **Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** São Paulo: Novos estudos - CEBRAP, nº 79, p. 71-94. 2007.
SANTOS, Boaventura Souza Santos. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.
SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Origens e prospectivas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.** São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 25-37. jul.-dez,1999.
SILVA, Antônio Fernando Gouveia da. **A busca do tema gerador na práxis da educação popular**. 2ª ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
SIMÕES, Eliane. **O Dilema das Decisões sobre a Presença Humana em Parques: jogo compartilhado entre técnicos e residentes no Núcleo Picinguaba**. Tese de doutorado. Campinas: Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais. Universidade de Campinas, 2010.

SIMÕES, Eliane. **Territórios em Disputa: do impasse ao jogo compartilhado entre técnicos e residentes** – Parque Estadual da Serra do Mar. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2015.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.
THIOLLENT, Michel & SILVA, Generosa de Oliveira Silva. **Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais**. RECIIS. R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.93-100, jan.-jun. 2007.
UNIFESP. **Plano de Desenvolvimento Institucional Unifesp** (PDI – 2021 a 2025) e **Projeto Pedagógico Institucional** (PPI), São Paulo: Unfesp, 2021.

Eliane Simões é graduada em biologia pela USP, tem mestrado em educação pela PUC/SP e doutorado em ambiente e sociedade pela Unicamp; atualmente trabalha como consultora em diversos projetos socioambientais e educacionais, com comunidades locais, baseados na educação popular e no enfoque participativo - simoeslica@gmail.com.

PROFESSORES, TECNOLOGIAS E PANDEMIA:
como ser fazedores do amanhã de possibilidades?

RESUMO

O presente texto é fruto das reflexões advindas com o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. Traça um esboço sobre a problemática e a importância das tecnologias para o ato de ensinar e de aprender no contexto da pandemia da covid-19. Seu principal objetivo foi levantar indagações, buscar apontamentos de alguns dos estudiosos citados nas videoaulas 12, 18 e 19 do supramencionado curso para refletir a educação no atual contexto. Com o método dedutivo, levanta algumas possibilidades de análise do trabalho educativo aliando prática pedagógica com prática social. Aponta, como destaque, a alegria de aprender na escola, a importância, para as classes populares, de estar nela e as esperanças para o trabalho educativo ante os desafios da pandemia.

Palavras-chave: Emancipação. Professores. Tecnologia.

TEACHERS, TECHNOLOGIES AND THE PANDEMIC: HOW TO BE TOMORROW'S MAKERS OF POSSIBILITIES?

ABSTRACT

This text is the result of reflections on the distance course **"Mestres do amanhã: fazedores do futuro"** conducted by Instituto Paulo Freire. It outlines the problems and importance of technologies for the act of teaching and learning in the context of the covid-19 pandemic. Its main objective was to reflect education in the current context, raising questions and seeking notes from some of the scholars mentioned in video classes 12, 18 and 19 of the course. Using the deductive method, it raises some possibilities for the analysis of educational work, combining pedagogical practice with social practice. It highlights the importance of the joy of learning at school and being at school for low-income classes. It also highlights the perspectives for educational work in the face of the challenges of the pandemic.

Keywords: Emancipation. Teachers. Technology.

INTRODUÇÃO

A inquietação permanente e contínua em todos os que vivem a educação como trabalho ou que estão envolvidos com ela por estarem matriculados nas instituições educacionais, terem familiares que laboram no campo educativo e/ou são alunos, aumentou consideravelmente com a instauração da pandemia da covid-19 entre nós!

Com as crises geradas ou agravadas por esse fenômeno, as problemáticas subjacentes à educação ficaram visíveis a todos, mesmo àqueles que fechavam os olhos para as desigualdades sociais, reiteradas tantas vezes pelos modelos educacionais criados pelas políticas governamentais no Brasil, principalmente nos últimos anos.

Decorrentes daí, muitas perguntas pairam no ar provocando incertezas, desmotivação, abandono do ofício de ensinar e da alegria de aprender, que já não era tão presente em grande parte dos alunos das escolas públicas brasileiras. Dentre elas, uma merece destaque: a necessidade urgente de adaptação curricular, de readequações de metodologias, estratégias e ferramentas tecnológicas educacionais para não deixar a

educação parar durante a pandemia e a consequente suspensão das aulas presenciais atendeu a todos os alunos e professores? E com ela vem outra questão: a tecnologia é determinante para o sucesso do ato de ensinar e do ato de aprender?

Tomando essa questão como fio condutor, partimos em busca de elementos que nos ajudassem a responder as demandas daqueles que mostravam que estavam sendo, mais uma vez, relegados no processo educacional, esquecidos e prejudicados em seu direito fundamental à educação. Assim, neste texto esboçamos algumas reflexões construídas por meio dos diálogos com o Professor Moacir Gadotti e alguns autores trazidos por ele no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, especialmente nas videoaulas 12 "A dialética da pedagogia da essência e a pedagogia da existência", 18 "Uma educação voltada para o futuro: qual futuro?" e 19 "Uma outra educação é possível".

A experiência em sala de aula de escolas públicas, privadas, sindicais e a atuação em movimentos sociais que nos levaram a trabalhar no Ministério Público do Estado de Rondônia nos movem a essa busca por respostas, alternativas e caminhos a fim de encontrarmos possibilidades que contribuam para a implementação, na prática cotidiana, do direito à educação e ao educar.

São muitas as demandas dos alunos e professores que se sentem como que num mar de incertezas, de contradições, e não sabem que caminhos tomar, o que priorizar, como ensinar e aprender num contexto em que, aparentemente, a única alternativa são as aulas pelas plataformas digitais ou redes sociais, as quais não estão ao alcance de todos, principalmente quando se trata de comunidades rurais ou de populações tradicionais como indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

TECNOLOGIA E FUTURO DA/ NA EDUCAÇÃO

No contexto da atual pandemia, há olhares fitos nos aspectos da economia, da saúde pública, dos índices gerais da educação, porém falta o olhar, a escuta pedagógica à criança e ao jovem estudantes. O que eles sentem em meio às limitações impostas à sua vida, traduzidas em não poder frequentar o espaço escolar, abraçar seus professores, colegas, amigos, familiares, brincar livremente com a alegria própria desses estágios da vida humana? Como despertar e manter acesa a chama da alegria

própria da infância que sonha, imagina e vê um futuro diferente e muito melhor do que o que nós, adultos, planejamos?

Segundo Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), "os tempos atuais são tempos de perguntas e perplexidade" e parafraseando Paulo Freire, o futuro é possibilidade; não uma determinação!

Assim, nessa perspectiva do futuro como construção pelo homem e com a visão de que ele seria melhor quando advindas novas tecnologias, Gadotti citou Marshall (McLuhan, 1969, apud EAD FREIRIANA, 2020-2021a) que defendia que a criança aprenderia mais com o ambiente externo do que na escola. Aliadas a essas ideias, respeitadas as diferenças temporais, Ivan Illich apontava um futuro em que

> o estudante viverá realmente como explorador, como pesquisador, como caçador à espreita nesse imenso terreno, que será um universo de informações. Veremos surgir assim, revalorizadas, as novas relações humanas. (Gajardo, apud EAD FREIRIANA, 2020-2021a)

McLuhan e Illich acreditavam, na década de 1960, que o mundo e a educação seriam melhores com os avanços futuros da tecnologia. Atribuíam a ela um papel relevante para a educação, a aprendizagem, o ato de ensinar, que extrapolaria o espaço físico da escola.

Soma-se a esses visionários, segundo Gadotti, Claude Pantillon (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), para quem as novas tecnologias são "máquinas poderosas de aprendizagem" que podem nos levar ao lugar onde queremos chegar, contanto que saibamos que lugar é esse, qual futuro desejamos construir, norteados pelas questões do para quê, para quem e contra quem educamos.

Na realidade em que vivemos atualmente, esse futuro idealizado com as tecnologias a serviço do bem do ser humano, mostrou-se mais um instrumento de segmentação e um fato que assinala as desigualdades sociais entre os alunos e entre os próprios professores. Fechados literalmente os portões da escola, ao serem suspensas as aulas presenciais como uma das medidas de combate à pandemia, tanto alunos como professores que não tinham computadores, dispositivos móveis de comunicação (celulares, por exemplo) e acessos à internet, ficaram prejudicados em seu direito à educação e a educar.

Aquela alegria, marca tão vibrante do espaço escolar, referenciada por George Snyders e Korczak, enfatizada por Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), que a escola extrai da obrigação de frequentá-la, de

aprender conteúdos, e que é suscitada no/ do encontro, no olhar, no tocar, no observar, foi assim, consequentemente, silenciada e continua assim por mais de 12 (doze) meses na maioria das escolas públicas do nosso país, principalmente aquelas localizadas nas periferias urbanas e na zonal rural!

O esforço de famílias de crianças e adolescentes, dos próprios professores e de alunos jovens e adultos da EJA em fazer a educação esbarrou com o muro que os impedia de avançar, de aprender, de emancipar-se, de enfrentar o mundo, de ver possibilidades de um novo amanhã.

Não foram poucos os que desistiram pelo caminho, que passaram a ver a escola como algo inatingível, a educação como não sendo "para eles", limitando-se a buscar trabalho para ter o básico à sua sobrevivência como a alimentação e incorrendo em alguns atos que lhes roubam a dignidade como seres humanos, a exemplo do trabalho infantil.

Por outro lado, há um grupo de resistentes que insistem em lutar acreditando que, como nos diz Paulo Freire, a própria alegria de ensinar e de aprender é revolucionária (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Muitos professores têm ido em busca de uma nova alegria de ensinar e os alunos, de aprender. São esses que, tal qual como acendedores de lampiões, distribuem chamas de esperança em meio aos desesperados e, com suas utopias, semeiam e movem sonhos.

Podemos citar aqui, dentre tantas outras, as iniciativas dos professores que organizam atividades impressas, visitam os alunos em suas residências (com as devidas medidas sanitárias), promovendo esse reencontro tão aguardado para quem tem a escola, como já citado aqui, um espaço da alegria, do encontro e do ser.

ALGUNS ACHADOS QUE TRAZEM ESPERANÇAS E ÂNIMO PARA CONTINUAR A CAMINHADA

Uma pesquisa realizada pela Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), com apoio do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e do Itaú Social, entre os dias 29/01 e 21/02/2021 apontou que as estratégias não presenciais mais utilizadas pelas redes municipais de ensino no ano de 2020 foram atividades impressas (95,3%) e orientações pelo WhatsApp (92,9%). Por outro lado, essa mesma pesquisa mostrou que 48,7% dos estudantes e 24,1% dos professores

tiveram dificuldade de acesso à internet. Tais dificuldades variaram desde a falta de conectividade, de dispositivos móveis ou computadores e, no caso dos estudantes, ainda se acrescenta a dificuldade do domínio e compreensão das atividades sem a presença do professor.

Valorizar a escola, os profissionais que nela laboram, a educação pública e gratuita para todos, e não como privilégio a pouquíssimos, é caminhar para reinventar o futuro, ver o futuro como campo "da" possibilidade. É então, nesse sentido, que podemos nos permitir caminhar com a concepção de que a mudança não está na tecnologia por si só, porque esta é apenas um meio, como nos indica Muniz Sodré (2012, apud EAD FREIRIANA, 2020-2021b). A mudança deve partir da própria prática pedagógica dos professores, da sua relação humanizada com seus alunos, da forma como socializa os conhecimentos construídos pela humanidade ao mesmo tempo que desperta nos alunos o desejo por pensar, reinventar e redirecionar sua história de vida e a do nosso país.

Não adianta tão somente instrumentalizar as pessoas com tecnologias sem emancipá-las, sem despertar sua consciência para o compromisso em superar as desigualdades sociais em meio as quais elas vivem.

Nessa esteira, o Papa Francisco (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) lançou um desafio para que criemos um novo "Pacto Educativo Global" que nasça do desejo de fazer alianças com diálogos para uma educação voltada ao social, ao ambiental, à economia solidária, a uma nova globalização respeitando todos os povos e culturas, pois não haverá paz e justiça sem a igualdade social verdadeira tão sonhada.

Aliados a essa concepção, nos motiva saber que, como afirma Jean-Paulo Sartre, lembrado por Gadotti:

> O mundo horrível de agora não passa de um momento no longo desenvolvimento histórico. A esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. Sinto a esperança como minha concepção do futuro (apud EAD FREIRIANA, 2020-2021).

E essa esperança pode nos mover, nos tirar da paralisia social e intelectual às quais muitas vezes parecemos estar predestinados. Pode igualmente promover um ato libertador em relação à dependência, na qual muitos professores foram "formados" academicamente, aos meios tecnológicos, aos espaços físicos fechados e à própria organização da sala de aula como único espaço em que a aprendizagem aconteceria.

As resistências (no sentido fechado, hermético) de alguns em realizar

atividades de ensino e de aprendizagem fora das paredes das salas de aula, em espaços abertos, livres, nos quais tinham dificuldades para controlar os alunos, atualmente sofreu um impacto. Por outro lado, aqueles alunos cujas famílias não têm condições de acompanhá-los, ajudá-los nas atividades escolares e dar os meios tecnológicos para acompanhar tais aulas, são os mais prejudicados. Seria para eles que os olhares deveriam convergir, que as políticas públicas deveriam ser pensadas e implementadas e que todos os esforços deveriam ser direcionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: EDUCADORES COMO FAZEDORES DO AMANHÃ DE POSSIBILIDADES

As crianças e jovens educados na alegria de uma escola, na qual se aliam práticas pedagógicas às práticas sociais, serão mais criativos, compromissados em construir seu cotidiano e seu futuro com dignidade coletiva em contraposição ao individualismo, à competitividade e à morte do "ser" para dar lugar ao "ter".

A alegria da infância que o ser humano carrega dentro de si com sonhos de um futuro mais feliz merece alcançar a plenitude de viver uma juventude e uma maturidade com dignidade e igualdade social.

No entanto, embora vivamos uma educação que necessite de tecnologias como meios pedagógicos para alcançar muitos alunos, demonstrar e construir alguns conhecimentos, ela não se mostra determinante, por si mesma, para promover a emancipação do ser humano, a aprendizagem e o ensino, mesmo no atual cenário de aulas não presenciais e de super valorização das redes de comunicação digital e sociais.

Os professores têm sido muito criativos e seus esforços não serão em vão! No entanto, faz-se necessário o investimento direcionado à educação das classes populares, nas escolas em que estão alunos e professores de periferias, de escolas do campo, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, dentre outras esquecidas e alijadas, seja das políticas públicas seja das ações mais pontuais e esporádicas dos governos em suas diferentes esferas.

Mais uma vez, infelizmente, presenciamos um momento da história da humanidade em que os professores são apontados como culpados pelas dificuldades de aprendizagem ou os retrocessos destas, suas dramáticas

consequências para as famílias, principalmente das classes populares, e para o desenvolvimento do nosso país.

Portanto, chegamos ao final deste texto com uma pausa às reflexões aqui iniciadas com o sentimento de que é impossível concluir, mas com a esperança de há quem lute para construir um campo de possibilidades no próprio campo da educação, a quem somos aliados e convictos de que os mestres do amanhã estão sendo criados no hoje.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 12 - **A dialética da pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 18 - **Uma educação voltada para o futuro: qual futuro**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 - **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

UNICEF BRASIL; CENPEC EDUCAÇÃO. **Cenário da exclusão escolar no Brasil:** um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. Relatório de Pesquisa. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf.

Eliriane dos Anjos da Silva Albuquerque, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Analista em Pedagogia no Ministério Público do Estado de Rondônia. Contato: elirianesilva@hotmail.com.

MORAES, Eunice Léa de

EDUCAR COM LIBERDADE E COM INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS, SEM RACISMO

RESUMO

O presente artigo objetiva articular epistemologicamente, - educação libertadora e feminismo negro -, na direção de um movimento de luta, resistência e superação dos aspectos culturais coloniais opressores, produzidos e reproduzidos na sociedade e como consequência, na educação brasileira. Está fundamentado nas aulas do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, no tema do Módulo 3 - Dualismo educacional e desigualdade social, desenvolvido na Videoaula 13 - "Educar para a liberdade e a emancipação" -, ministrada pelo Professor Dr. Moacir Gadotti (2020b) e na análise bibliográfica das obras de Freire (1987) bell hooks (2019) e Lélia Gonzalez (1979).Nesse sentido, com este artigo - "Educar com liberdade e com inclusão das diferenças, sem racismo"-, buscamos refletir sobre a inclusão e a socialização de conhecimentos interconexos, de ideias e contextos socioculturais, na perspectiva de uma tomada de decisão que contribua com uma prática social e política, no desenvolvimento de uma ação transformadora de formação de novos sujeitos e novas identidades político-culturais na educação.

Palavras - chave: Educação. Liberdade. Racismo.

EDUCATE WITH FREEDOM AND WITH INCLUSION OF DIFFERENCES, WITHOUT RACISM

ABSTRACT

This article aims to articulate epistemologically, - liberating education and black feminism -, in the direction of a movement of struggle, resistance and overcoming of the oppressive colonial cultural aspects, produced and reproduced in society and as a consequence, in Brazilian education. It is based on the classes of the Course 'Masters of tomorrow: doers of the future', by the Freiriana Distance Learning Institute Paulo Freire, on the theme of Module 3 - Educational dualism and social inequality, developed in Videoaula 13 - "Educating for freedom and emancipation" -, taught by Professor Dr. Moacir Gadotti (2020b) and in the bibliographic analysis of the works of Freire (1987) bell hooks (2019) and Lélia Gonzalez (1979). In this sense, with this article - "Educating with freedom and with the inclusion of differences, without racism "-, we seek to reflect on the inclusion and socialization of interconnected knowledge, ideas and socio-cultural contexts, in the perspective of a decision-making that contributes to a social and political practice, in the development of a transformative action for the formation of new subjects and new political-cultural identities in education.

Keywords: Education. Freedom. Racism.

INTRODUÇÃO

"A educação acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades". Paulo Freire, 1987.

A educação e a liberdade são pressupostos legítimos das sociedades democráticas, normatizados por diversas legislações e teorizados em abordagens diversificadas de compreensões e práticas político-pedagógicas, no decorrer da história da humanidade, por um conjunto de autores e autoras.

Na abordagem do paradigma histórico-crítico-libertador que relaciona teoria e luta de classe, o educador Paulo Freire (1987), desenvolveu

uma teoria do conhecimento a partir dos interesses dos oprimidos e das oprimidas, valorizando seus saberes e considerando a conscientização sobre suas situações opressoras, como necessárias para suas libertações, procurando demonstrar, do ponto de vista dos grupos oprimidos, qual o papel da educação na construção de uma sociedade democrática, resultante da luta política popular.

Com esta compreensão epistemológica freireana, esse artigo está fundamentado nas aulas do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, no tema do Módulo 3 - Dualismo educacional e desigualdade social, desenvolvido na Videoaula 13, de 19/02/2021 – "Educar para a liberdade e a emancipação" –, ministrada pelo Professor Dr. Moacir Gadotti.

O fundamento epistemológico do ensaio é a relação entre teoria e prática – práxis - para a condução do ato educativo, que é também um ato político na direção da educação libertadora de oprimidos e oprimidas, teorizada por Freire (1987). E, da epistemologia do feminismo negro, notadamente, teorizada por bell hooks (2013) e Lélia Gonzalez (1979), com base na análise bibliográfica das obras das referidas autoras, que interseccionam racismo, sexismo, exploração de classe e outras formas de discriminação oriundas das relações sociais de poder e de saber, como marcadores sociais de desigualdades e promotores das opressões de gênero, de raça e de classe.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA COM INCLUSÃO DAS DIFERENÇAS, SEM RACISMO

A educação como subordinação do capital está presente ao longo de toda a história do capitalismo, desde seu surgimento, passando pelo capital monopolista até o capitalismo globalizado, "como uma fábrica de perversidades. [...] A educação de qualidade é cada vez mais inacessível na atualidade" (SANTOS, 2000, p. 10), estabelecendo uma visão unitária dominante da realidade subjetivada, que aprofunda a desigualdade e a destruição do planeta. Esse processo de globalização denominado de perverso por Milton Santos, expressa uma configuração globalizada de mundo e de sociedade hegemônica, que se internacionaliza perversamente, ampliando o fosso social e econômico entre as classes sociais e entre Estados/Nação na relação norte e sul, ultrapassando

as fronteiras, produzindo e reproduzindo a dominação e a exploração geradoras das desigualdades e discriminações sociais de gênero e étnico-raciais, nos variados espaços, inclusive na educação.

Na perspectiva de uma práxis revolucionária do *ser mais* do oprimido e da oprimida, a pedagogia freireana corrobora com a luta do povo negro que se estabelece em grande medida na razão dialética entre a transformação das estruturas de sistemas interseccionais opressores e na assunção de suas próprias identidades, de suas próprias culturas e histórias.

Nessa linha de raciocínio, Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021) ao tratar sobre o processo de desigualdades sociais na educação, destaca como marcador da educação brasileira, o racismo. De acordo com a história, tanto no regime da escravidão, como no capitalismo, desde seu surgimento até os dias atuais com a globalização capitalista, as formas de exploração e de opressão realizadas pelos donos da produção e, consequentemente, detentores do poder em seu próprio benefício, permanecem. Apenas as táticas são mudadas.

O sociólogo Octavio Ianni (1989, p.102), aponta que - "Subsiste na cultura política dominante o espirito da colonização, do conquistador que submete e explora o povo". No Brasil, esse processo colonial europeu se configura pelas formas análogas à escravidão que permanecem na atualidade pós-abolição, demonstrando o quanto esse regime escravista conseguiu se estabilizar e desenvolver-se por tantos séculos.

À vista disso, recorre-se aos aspectos epistemológicos de Lélia Gonzalez (1935-1994), intelectual e ativista do movimento negro e feminista brasileiro, que representa uma das grandes referências teóricas e militante do movimento social negro e feminista, que apontou importantes marcas a luta antirracista, antissexista e anticapitalista no Brasil que fundamentam o racismo e o sexismo que atingem o povo negro, para o entendimento da exploração e opressão capitalista.

> No Brasil, o racismo – enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas – passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses. Vale ressaltar que a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internacionalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua consciência e em seu comportamento imediatos (GONZALEZ, 1979, p. 8).

Tal evidência pode ser verificada na concepção economicista do capitalismo na qual "tanto os brancos quanto negros pobres sofrem os

efeitos da exploração capitalista. Mas na verdade, a opressão racial faz-nos constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício" (GONZALEZ, 1979, p. 9). Esta condição opressora de negros e negras é de responsabilidade do processo de marginalização, imposto pelas práticas discriminatórias de uma sociedade marcada pelo autoritarismo opressor e explorador às classes subalternizadas, pelas classes dominadoras. Frantz Fanon (2008), no livro "Pele negra máscaras brancas" (EDUFBA, 2008), considera o racismo como resultante do escravismo e de todas as maneiras de exploração dos seres humanos que se organizam de maneira semelhante.

> Todas as formas de exploração são idênticas pois todas elas são aplicadas a um mesmo "objeto": o homem. Ao considerar abstratamente a estrutura de uma ou outra exploração, mascara-se o problema capital, fundamental, que é repor o homem no seu lugar. O racismo colonial não difere dos outros racismos (FANON, 2008, p. 87).

O autor traz, para o centro do debate das relações sociais, o racismo enquanto fenômeno social historicamente estruturante das sociedades que negam ao homem negro e à mulher negra o direito de serem eles e elas próprias. Essa abordagem é reforçada por bell hooks (2019, p. 76), ao tratar sobre o feminismo global. "Na verdade, essa hegemonia tomada de controle da retórica feminista sobre igualdade ajudou a mascarar a fidelidade delas as classes dominantes dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca". Reporta-se a essa reflexão para discorrer sobre o feminismo negro como um pensamento fundamental para desvelarem-se os mecanismos de exploração e opressão de raça e de gênero, como partes estruturantes da classe.

Entende-se que tanto o racismo quanto o sexismo, assim como outras discriminações e desigualdades nas sociedades atuais, encontram-se assentados no escopo do patriarcado e do modo de produção capitalista.

Nessa direção, o feminismo negro avança nos estudos, nas pesquisas e nas lutas, ganhando maior visibilidade e importância, quanto mais aumentam no mundo a pobreza feminina e negra, a violência doméstica, a opressão, o desemprego e o genocídio da juventude negra.

Os dados das Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil, divulgados pela Diretoria de Pesquisa, Coordenação de População e Indicadores Sociais do IBGE (2019), registram as desigualdades sociais, raciais e de identidade de gênero no âmbito educacional, entre outros.

No campo da Educação, a taxa de analfabetismo em 2018 foi de 3,9%

para cor branca (3,1% área urbana e 11,0% área rural) e 9, 1% para cor preta ou parda (6,8% na área urbana e 20,7% na área rural). A taxa de homicídios, por 100 mil jovens em 2017 foi de 34,0% para cor branca (63,5% de homens e 5,2% de mulheres) e 98,5% para cor preta ou parda (185,0% de homens e 10,1% de mulheres). Entretanto, compreender esse processo opressivo não se restringe apenas a considerar exploração econômica capitalista sobre as trabalhadoras e os trabalhadores. É necessário entender as diferenças dos sujeitos que formam as relações sociais históricas de classe, de gênero e étnico-raciais, no mercado de trabalho, na educação e na sociedade de modo geral.

EDUCAÇÃO, LIBERDADE E EMANCIPAÇÃO

Assim como, compreender o debate sobre a hegemonia do pensamento educacional, na sociedade atual do século XXI, que em se expandido bastante e muitas vezes sem uma análise crítica do papel da educação na sociedade dividida em classes sociais, que tradicionalmente utiliza, desde o século XIX, um modelo pedagógico hegemônico amplamente disseminado por sistemas educacionais, que oculta a reflexão das inúmeras contradições econômicas, políticas e culturais inerentes a uma sociedade hierarquizada.

No Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, o professor Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA 2020-2021), ao expor sobre o dualismo educacional como um fenômeno universal, fundamenta esse dualismo nas relações sociais de classes. Sua argumentação incide sobre os processos de exploração e opressão da classe dominante sobre a classe dominada, historicamente, uma relação conflitante de luta e resistência a dominação da elite econômica, que também é racista e sexista, entre uma educação para as elites (senhores donos da produção) e outra para os pobres (trabalhadores escravizados e explorados donos da força do trabalho), expressando a prática de uma educação integral para as elites e outra aligeirada para a classe trabalhadora.

A crítica a essa educação historicamente hegemonizada pelas classes dominantes, subordinada ao capital, tem atribuído aos diferentes grupos sociais da classe trabalhadora uma formação que habilite trabalhadores e trabalhadoras para a servidão do trabalho no âmbito social, técnico e ideológico. Dessa forma, a dominação capitalista, com sua racionalidade

coercitiva, está presente na educação, encontrando legitimidade em mecanismos, procedimentos e instrumentos didáticos, pedagógicos e de gestão utilizados na escola conservadora, tornando a dominação capitalista mais complexa, uma vez que atravessa, de forma autoritária, hegemônica e desigual, as relações político-pedagógicas de produção do conhecimento e do poder gerencial da escola. Nessa relação entre opressores(as) e oprimidos(as), a realidade é concebida como espaço conflitante de luta de classes, evidenciando os mecanismos de dominação da classe opressora que controla os meios de produção que fez emergir categorias analíticas que apontam as contradições do fenômeno educativo na relação indivíduo-sociedade numa visão dialética marxista, em que a educação está "no plano dos direitos que não podem ser mercantilizadas e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana" (FRIGOTTO, 1996, p. 32). A educação como prática social histórica, inerente à atividade humana, é definida nas relações sociais de poder.

Nesse sentido, e sob uma perspectiva crítica, contrapondo-se à visão de uma educação conservadora, discriminatória e opressora, Paulo Freire (1967) formula a Educação Libertadora, ou seja, uma educação como prática de liberdade e, ao teorizar sobre a educação como um ato político, explicita a relação da educação com a política, o seu papel político-libertador e enfatiza o compromisso da educação com os processos de mudança para a libertação das massas oprimidas contra a dominação das classes opressoras.

Para Freire,

> [...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos (FREIRE, 1987, p. 30-31).

A concepção freireana de educação evidencia uma prática pedagógica gestada dentro da luta de classes, pela libertação da opressão de educandos e educandas pela conquista de uma consciência crítica emancipadora para a transformação com justiça social. Freire (1987) imprime, em sua teoria, uma marca inovadora, inscrita em um pensamento histórico-crítico-libertador e emancipador no enfrentamento à opressão e à dominação a favor da resistência e da luta de oprimidas e oprimidos pela libertação.

Essa inovação é pautada em um processo de superação da contradição opressor(a)-oprimido(a): "[...] somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam" (FREIRE, 1987, p. 43). Segundo o autor, a situação concreta da opressão e dos(as) oprimidos(as), assim como suas formas de ser, de comportar-se e de refletir-se na estrutura da dominação, será compreendida na convivência com os grupos sociais oprimidos.

Podemos afirmar que, o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1987) está direcionado ao combate à educação pronta, feita pela elite e para ela, denominada pelo educador como - educação bancária - por estar centralizada na figura de 'professores e professoras que sabem e de alunos e alunas que não sabem' – professores e professoras como sujeitos do processo pedagógico e alunos e alunas como objetos desse processo -, em uma relação de sujeito e objeto da pratica pedagógica.

A educação bancária, de acordo com Freire (1987), tem a finalidade de perpetuar a divisão social do saber e do poder: opressores e opressoras, os(as) que sabem tudo; e oprimidos e oprimidas, os(as) que nada sabem e são apenas expectadores(as) da ação educativa.

Já a educação libertadora freireana tem uma relação com a construção de um projeto de sociedade inclusivo, solidário e emancipatório com justiça social, relacionada com a igualdade humanizadora dos seres humanos como sujeitos-históricos e culturais, inserida em uma estratégia mais geral de ação política que consolida um conhecimento que extrapola a escola.

As feministas Gonzalez (1979) e hooks (2019), ao teorizarem sobre a dominação e a opressão, com o fim de serem identificadas experiências e concepções de resistência das mulheres negras contrárias à exploração e à dominação, historicamente obscurecidas por referências de um conhecimento elitista elaborado e valorizado como padrão de melhor qualidade em prol do favorecimento de uma minoria que detém o poder, reconhecem na realidade objetiva a opressão e a exploração do capitalismo a partir das relações sociais desiguais de poder e de saber.

Além de reconhecerem a justiça social, como processo de libertação de explorados e exploradas como base de sustentação para a produção de uma nova organização social, contrária à organização produzida em uma matriz de dominação das relações hierárquicas de poder opressor. Consequentemente, tanto a concepção epistemológica de Freire (1987), como a de Gonzalez(1979) e Hooks (2019), demandam uma inserção

nas lutas permanentes dos movimentos sociais, pois visam, o respeito as diferenças culturais, a valorização e a inclusão dos saberes populares na educação, como práxis revolucionária.

CONCLUSÃO

O ensaio sustentou-se em um processo político-pedagógico e metodológico, fundamentado na teoria do conhecimento de Paulo Freire e nos aportes teóricos da Epistemologia do Feminismo Negro, a partir do pensamento de Lélia Gonzalez e bell hooks, objetivando uma interação entre as abordagens epistemológicas acerca do "Educar com liberdade e com inclusão das diferenças, sem racismo", pautada nas narrativas desse(as) autor (as) pesquisadas, que revelaram a historicidade dos processos das explorações, das opressões e das resistências extraídas da realidade político-cultural da vida dos oprimidos e oprimidas.

Deste modo procuramos fomentar, com este artigo, um diálogo com a Educação Libertadora e com o Feminismo Negro, levando em consideração algumas das produções de Paulo Freire (1967,1987, 1998), de Lélia González (1979, 1984) e bell hooks (2019a, 2019b), ressaltando, a singularidade de seus diferentes processos de formação da consciência crítica e das rupturas, necessárias para enfrentar, lutar e resistir a interseccionalidade dos sistemas opressores que estruturam as relações econômicas, ideológicas, políticas e culturais do modo de produção capitalista.

Ao mesmo tempo, a reprodução da divisão social, sexual e racial do trabalho e a gestão hegemônica da educação para o capital. Entende-se, assim, que num processo educativo, as diversidades e as diferenças sócio culturais dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, são básicas para a construção de relações sociais equitativas de gênero e étnico-raciais, fundamentais para uma organização da sociedade com justiça social de um país que fomenta a democracia.

À vista disso, neste artigo, "Educar com liberdade e com inclusão das diferenças, sem racismo", procuramos refletir sobre a inclusão e socialização de conhecimentos interconexos de ideias e contextos sociais, na perspectiva de uma tomada de decisão que contribua com uma prática social e política, no desenvolvimento de uma ação transformadora de formação de novos sujeitos e novas identidades político-culturais, na educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística /IBGE. Pesquisa Nacional de Domicílio**/ PNAD da Educação**, 2019. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, Brasília, 2019.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 13 – **Dualismo educacional e desigualdade social**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo. Cortez, 1996.

GONZALEZ, Lélia. **Cultura, etnicidade e trabalho**: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher. Comunicação apresentada no 8º Encontro Nacional da Latin American Studies Association Pittsburgh, 5 a 7 de abril de 1979. Reproduzida pela Universidade Católica do Rio de Janeiro – BR.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anuário de Antropologia, Política e Sociologia – Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: polícias arrebatadoras**. Trad. Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Editora Elefante, 2019b. Título original: Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black.

IANNI, Octavio. **Sociologia da Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

Eunice Léa de Moraes. Socióloga. Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Líder do GEPEDEFEN[1]. Contato: moraeseunicelea@gmail.com ou eunicelea@ufpa.br. ORCID: 0000-0002-3836-5764 - CV: http://lattes.cnpq.br/6306913447085185

1 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Epistemologia do Feminismo Negro (ICED/UFPA)

SILVEIRA, Fátima Nogueira da

RECURSO FINANCEIRO PARA A ESCOLA PÚBLICA:
pressão capitalista e o dever do Estado

RESUMO

O setor educacional se constitui em um meio que oportuniza a incorporação da plenitude do status de ser humano e de ver o outro como um humano análogo. Fortalecer reflexões sobre o acesso pleno de todos à educação e sobre a compreensão docente sobre o desmonte da assistência à educação pública e sobre a situação reprodutora de desigualdades envolve permanecer em constante busca de releituras e informações sobre as políticas públicas. Informações e conhecimentos vieram dia a dia ocupando lugar de destaque enquanto mercadorias e meios de culpar e oprimir aos que os desconhecem. Contudo, também se constituem em instrumentos docentes para a defesa de escola pública e de educação igualitária para todos, sem reproduções dualistas de classes sociais. A educação veio sendo criticamente acusada de não estar atendendo a um ensino e consequente aprendizado de "qualidade", por não estar acompanhando e sendo acompanhada, a contento, de interesse capitalista para que se consuma tecnologias digitais da informação e comunicação. Assinalamos, então, algumas discussões teóricas apontadas no Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire (2020-2021) e discussões de autores preocupados com o aspecto financeiro que incide sobre a educação brasileira, com o propósito de expor a redução da assistência do Estado.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação pública. Recurso financeiro pelo Estado.

FINANCIAL RESOURCE FOR PUBLIC SCHOOLS: CAPITALIST PRESSURE AND THE STATE'S DUTY

ABSTRACT

The educational sector constitutes a means that allows for the incorporation of the plenitude of the status of human being and of seeing the other as an analogous human being. Strengthening reflections on the full access of all to education and on the understanding of teachers about the dismantling of assistance to public education and about the situation that reproduces inequalities involves remaining in constant search of reinterpretations and information about public policies. Information and knowledge came day by day occupying a prominent place as goods and means of blaming and oppressing those who do not know them. However, they also constitute teaching instruments for the defense of public schools and egalitarian education for all, without dualist reproductions of social classes. Education has been critically accused of not providing "quality" teaching and learning, as it is not following and being satisfactorily monitored by the capitalist interest in the consumption of digital information and communication technologies. We point out, then, some theoretical discussions pointed out in the Course "Masters of Tomorrow: doers of the future" of EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire (2020-2021) and discussions by authors concerned with the financial aspect that focuses on Brazilian education, with the purpose to expose the reduction in state assistance.

Keywords: Capitalism. Public education. Financial resource by the State

INTRODUÇÃO

Discutindo sobre as influências políticas e econômicas que incidiram e ainda incidem sobre a Educação ao longo da história, dentre outras reflexões abordadas ao longo do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire (2020-2021)**, o professor Gadotti evidenciou, durante a 14ª videoaula, aspectos importantes das "teorias da reprodução" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Assim,

relembrou o pensamento de Althusser que assinalou que os Estados vieram utilizando a escola para reprodução de suas vigentes ideologias dominantes. Exemplificou o desacerto, desta condição, com as atrocidades ocorridas nas guerras da primeira metade do século XX. Destas guerras participaram pessoas que alcançaram altos graus de escolarização, mas com a constatação de que não havia uma incorporação da humanização na formação destes, pois houve uma determinação pedagógica por parte do grupo dominante. O professor Gadotti apresentou que, também endossando o pensamento da escola ser instrumento de reprodução do Estado, P. Bourdieu e Passeron discutiram a "violência simbólica" em que pedagogicamente se reforçava uma divisão social, de dominantes impondo uma cultura arbitrária sobre os dominados. Também apresentou que Claude Baudelot e R. Establet evidenciaram a ocorrência dualista de oferta escolar correspondendo a uma diferenciação por classe social: a dominante e a dominada.

Enquanto um grande alento, o professor Gadotti assinalou a discussão de Henri Giroux que nos impulsionou a enxergar que os autores das "Teorias da reprodução" apontaram pertinentes "denuncias" de opressões, mas que estas reproduções poderiam ser "quebradas". Apontou que Giroux apresentou proposições para além destas "denúncias críticas". Apresentou que Giroux compactuava dos pensamentos de Freire e que discutiu sobre a postura docente de "resistência em educação" para se alcançar condições democráticas para todos. Assim, apresentou que um meio de alcance a uma escola democrática seria oportunizar a participação de todos os envolvidos e interessados. Para o professor Gadotti seria um meio de "balizar mecanismos que fazem com que professores, pais, alunos e comunidade possam definir a 'cara' da escola que se deseja para seus filhos." O professor Gadotti ainda acrescentou a indicação de Giroux sobre importância da existência de Conselhos escolares e da comunicação entre eles. Todos se informando, opinando e mutuamente se ouvindo, dialogando para eliminar as sociais desigualdades e o dualismo da educação, conforme o tema central da 14ª videoaula.

Assim como encontramos nas discussões do professor Gadotti, que as guerras do século XX seriam um marco de expansão do dominante pensamento capitalista e que o docente seria um elemento referência de resistência para o alcance da democracia, também encontramos em outras diferentes fontes de estudos e pesquisas, como em Pronko (2015) e Moraes (2019), que o período após a 2ª Guerra Mundial (2ª GM) vem sendo apontado como marco de rupturas para com a assistência às necessidades sociais que, anteriormente, era assumida como inerente às funções do Estado.

Os investimentos internacionais, encabeçados pelo Banco Mundial, abriram um caminho que permitiu uma interferência dos países desenvolvidos sobre as concepções dos aspectos e dos modos de funcionamento dos sistemas educacionais dos países que passaram a receber subsídios.

Acrescenta-se ao após 2ª GM as diferenciadas evoluções tecnológicas e dentre estas as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). A evolução das TDIC se interliga à valorização de análise, acesso, controle, precisão e atualização de informações e, segundo Harvey (1994) a informação possui valor de mercadoria, pois propicia conhecimentos. Por sua vez esta construção de conhecimento, de acordo com Coll, Mauri e Onrubia (2010), se constituiu também em mercadoria.

Este cenário de interferência capital resultou em "aceitação" por diferentes redes políticas em empreender reformulações curriculares e ainda envolvendo as TDIC como um instrumento para "desqualificar o público em relação ao modelo de competências do setor privado, o que vem atingindo fortemente as concepções de currículo que embaraçam a formulação as políticas curriculares em diferentes países, incluindo o Brasil." (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p.3).

As TDIC foram envolvidas em uma exponencial variedade de utilizações neste período pandêmico, provocado pelo coronavírus, que vivenciamos e dentre estas intensificações encontramos o setor educacional. Contudo... Basta à educação pública brasileira vivenciar esta realidade de seguir itens de um currículo obrigatório, constituído sob influência de políticas capitalistas internacionais e utilizar TDIC para atender a todos os estudantes de modo igualitário e preparando para uma vida cidadã? De que maneira nos conscientizaremos de que existe a necessidade de defender a escola pública?

UM OLHAR PARA A POLÍTICA FINANCEIRA NA EDUCAÇÃO

Partindo do contexto do após 2ª GM, crescentes transformações socioeconômicas e políticas ocorreram. Articulações em redes de conexões político-econômicos entre países se concretizaram e, segundo Pronko (2015), objetivaram uma cooperação mútua, além da manutenção da paz. Houve a decorrente criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 16 de novembro de 1945, que dentre os diferentes campos de atuação, suscitou reformulações de políticas que impactaram e reduziram a estruturação dos Estados junto à educação,

entre outras assistências sociais, nos países membros. Transformações políticas voltadas ao atendimento da ganância capital, acima de tudo.

As crescentes alterações mercadologicamente oportunistas e imperativas interferiram de modo desigual no viver humano em inúmeros países. O pós-guerra se caracterizou por evoluções tecnológicas a nível quantitativo e diversificação qualitativa. Houve desenvolvimento das indústrias com robotizações, por exemplo, ocorreu um alargamento de mercados consumidores e indústrias foram implantadas em territórios de países em desenvolvimento, instaurando-se, inclusive um interesse político-econômico das nações desenvolvidas em atender e incrementar uma educacional formação especializada, mão de obra, para os recentes modelos de produção. (PRONKO, 2015).

As políticas internacionais voltadas a investimentos na educação de países em desenvolvimento, sob o pretexto de preocupação com a educação de camadas mais empobrecidas, iniciaram sua implementação financeira, por meio do Banco Mundial (BM), desde meados do século XX. Tais investimentos objetivavam "criação de 'capital humano'" (PRONKO, 2015, p. 91)

A segunda metade do século XX se caracterizou pelo movimento de organização imperativa de afastamento do Estado das funções sociais e abrindo espaço para a exploração do mercado privado. Interesses capitalistas podem ser identificados, até os dias atuais, ao observarmos a disseminação de julgamentos e informações com releituras desfavoráveis às realidades cotidianas da prestação de serviços e dos servidores públicos.

No contexto de interesses capitalistas, não se evidencia as dificuldades e desigualdades de inúmeras pessoas frente aos diversos campos da sociedade. Os idealizadores das releituras passaram a questionar a qualidade, necessidades de inovações em diferentes setores de trabalho, produção e também na educação. Passaram a propor soluções de cunho empresarial, de mercado privado, espalhando jargões com aparentes preocupações com déficits financeiros e endividamentos sob o gerenciamento do Estado. Ideias que vieram sendo repetidas, por mídias e por pessoas, sem que fizessem reflexões críticas e/ou buscassem comprovações.

A educação, foco maior desta reflexão, se tornou alvo de cobiça mercadológica, sofrendo semelhantes releituras e consequentes reformas públicas de "política educacional [que] não é, simplesmente, determinada pelas mudanças que estão ocorrendo na redefinição do papel do Estado, mas é parte constitutiva dessas mudanças" (PERONI, 2000, p. 1). São geradas diferentes leis e emendas legislativas que, dia

a dia, vêm provocando um desmonte implacável sobre as redes públicas educacionais, havendo redução de recursos financeiros.

Para a compreensão do "peso" das políticas de cortes financeiros sobre a vulnerabilidade da vida humana, a pesquisa de Moraes (2019) apresentou um panorama anterior ao evento da 2ª GM sobre funções de Estados compromissados com assistências sociais. Moraes (2019) sinalizou que havia emprego dos recursos públicos à população economicamente menos favorecida, disponibilizava auxílios como à moradia, ao transporte etc. Enfim, havia uma condição favorável em propiciar bem-estar social.

Com as pressões do pensamento capitalista, os referidos recursos do Estado se esvaíram e surgiu uma "compra e venda desses serviços, que deixaram de ser direitos de cidadão e passaram a ser bens comercializados. (...) uma relação de mercado generalizada". (MORAES, 2019, p.15)

A relação mercadológica se tornou evidente em final dos anos sessenta do século XX. Peroni (2000) e Moraes (2019) apontaram que para os países menos desenvolvidos, como os da América Latina, incluindo o Brasil, o endividamento com juros altíssimos os subjugou aos ditames capitalistas de exploração e acumulação de capital: desfavoreceu os serviços públicos e favoreceu o setor de produção e serviços privados, de empreendimentos nacional e internacional.

Para os tempos pós regime militar e elaborações de anistias brasileiras, Davies (2019) ressalta que em 1983, por meio da Emenda Calmon/ EC n.º 24, aforam fixadas à União 13% e ao Distrito Federal, aos estados e municípios 25% como contribuições mínimas à Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE). A MDE está prevista no artigo 70 da LDB nº. 9.394/96 para toda a Educação Básica. O autor ressalta também que a Constituição Federal (CF/1988) manteve o já determinado, mas elevou em mais 5% a vinculação da União, ou seja, esta passou a destinar 18%. Acrescenta, ele, que "Constituições Estaduais de 1989 e Leis Orgânicas dos Municípios, de 1990, (...) mantiveram os percentuais da CF de 1988 ou ampliaram para 30% ou 35%." (DAVIES, 2019, p. 664). Contudo, nos anos noventa, fins do século XX, o Tribunal de Justiça e Ações Diretas de Inconstitucionalidade ou o Supremo Tribunal Federal concederam liminares a pedido de diversos governantes e várias emendas constitucionais diminuíram as destinações financeiras para 25%.

Alterações financeiras podem ser identificadas em consulta à vigente CF/1988 com 105 EC (Brasil, 2019). Davies (2019) exemplificou discutindo a redação do artigo 60 "do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias" (BRASIL, 2019) que permite ambíguas interpretações que

propiciam um não cumprimento da destinação financeira por parte da União, para a educação[1]. Além da discussão sobre a ambiguidade de interpretações, Davies (2019) apontou a existência de recursos financeiros adicionais que foram criados a partir da segunda metade do século XX como *Royalties* de petróleo, transferências da esfera federal de auxílio à merenda e transporte escolar, criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e substituídos pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), entre outros. Contudo, o autor apontou falhas de desigualdades de distribuições de *Royalties* entre estados e municípios, redução de percentuais de recursos para a redução de analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental. Afirmou "que o Fundeb [iniciado em 2007] não manteve nem desenvolveu o número de matrículas e escolas públicas." (DAVIES, 2019, p. 670).

Correlacionando à discussão de Davis (2019), permanecendo na reflexão sobre a universalização do EF, nos reencaminhamos à 14ª videoaula, já apontada neste texto, ou seja, à discussão sobre a dualidade de ensino reproduzindo as diferenças sociais.

Frente à doença pandêmica causada pelo coronavírus, as práticas pedagógicas extrapolaram o espaço físico das escolas por meio de TDIC. Nós, docentes de Ensino Fundamental I, estamos lidando com a dificuldade de aquisição e acesso enfrentada por estudantes, de escolas públicas, desfavorecidos economicamente, aos aparatos tecnológicos e internet compatível para o acompanhamento das aulas. Por vezes um único aparato móvel, da família, tem sido partilhado entre irmãos em idade escolar, provocando alternância de frequência às aulas remotas e execução de tarefas escolares.

O documento das DCNEF (2013) afirmou que as TDIC seriam "um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros." (BRASIL, 2013, p.25).

Emendas sob a Lei n. 12.796, de 2013 incidiram sobre os incisos do Art. 4º da LDB nº. 9394 de1996 que evidencia que o Estado, dentre outros, permanece com o dever de manter a educação pública gratuita

1 "Por exemplo, o art.60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) de redação original da CF de 1988 previa que, por 10 anos, o Poder Público destinaria pelo menos 50% dos percentuais mínimos na erradicação do analfabetismo e na universalização de ensino fundamental (EF). Para uns intérpretes, isso significava que cada esfera de governo deveria aplicar pelo menos 50% dos percentuais mínimos, ou seja, o governo federal deveria investir pelo menos 9% (50% de 18%) e os estaduais, distrital e municipais, pelo menos 12,5% (50% de 25%). Para outros, "Poder Público" correspondia ao conjunto das 3 esferas, o que foi interpretado por alguns como a desresponsabilização por parte do governo federal, uma vez que os entes subnacionais muito provavelmente já gastavam tal percentual mínimo sobretudo no EF." (DAVIES, 2019, 664).

e tornou-se obrigatória do pré-escolar ao ensino médio, dos quatro anos aos dezessete anos. Se ressalta o dever, explícito, inciso VIII, de "atendimento ao educando [...] por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde."

Assim, se torna possível inferir que o Estado deveria estar arcando neste período pandêmico, com o "contínuo" dos aparatos de TDIC como "material didático-escolar" a ser suplementado para os estudantes de escola pública.

As datas da DCNEF e emendas na LDB/1996, são anteriores às diretrizes, online, das "*Policy guidelines for mobile learning*" (2014), elaboradas pela UNESCO de política para aprendizagem com tecnologias digitais móveis: *notebooks*, *tablets* e *mobile phone*/celulares, ou seja, tecnologias "(...) geralmente pertencentes e controlados por um indivíduo ao invés de uma instituição (...)" (UNESCO, 2014, p. 6)[2] (Tradução da pesquisadora.).

Se pode identificar a possível retirada do pertencimento institucional dos aparatos, que passariam a pertencer aos estudantes. Cada estudante de escola públicas teria o seu particular. Todos estariam em condições de comprá-los?

Tais diretrizes se voltam para todos os níveis dos sistemas educacionais dos diferentes países, incluindo o Brasil, que abarcaram as recomendações desta organização internacional. Recomendam que os gestores responsáveis por formulações de políticas públicas as seguissem, adaptando-as às respectivas nações[3].

A UNESCO, conforme apontado pelo professor Gadotti na 23ª videoaula, "só faz recomendações aos Estados, mas sem ingerência sobre eles". (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Sob o alerta de Davies (2019), e focando nestas possíveis adaptações, se encontra um detalhe diferenciado na redação da versão deste documento em Língua Portuguesa. Assim, ao se traduzir diretamente do documento em inglês se encontra que "(...) garantindo igualdade de oportunidades para alunos que não podem pagar por eles, geralmente fornecem **soluções acessíveis** para desafios educacionais."[4] (UNESCO, 2014, p. 26). (Tradução da pesquisadora). (Grifo nosso).

2 "(...) usually owned and controlled by an individual rather than an institution (...)" (UNESCO, 2014, p. 6)

3 "Policy-makers are encouraged to adopt UNESCO's policy recommendations, tailoring them as necessary to reflect the unique needs ando n-the-ground realities of local contexts." (UNESCO, 2014, p. 5).

4 "Iniciatives that transform ubiquitous mobile devices into tools for learning, while ensuring equity of opportunity for students who cannot afford them, generally provide ffordable solutions to educational challenges." (UNESCO, 2014, p. 26).

Tal "solução acessível" não foi registrada.

Contudo, na versão já traduzida para o português se encontra que "(...) asseguram equidade de oportunidades para estudantes sem recursos para comprá-los, geralmente fornecem **soluções a preços razoáveis** para os desafios educacionais." (UNESCO, 2014, p. 28) (Grifo da pesquisadora.).

A redação da UNESCO (2014) foi traduzida, como solução, à compra de um aparato móvel de forma direta, não restando dúvida sobre o apoio ao pensamento capitalista, não evidenciando como um dever do Estado. Neste cenário de retiradas do Estado, o que ocorrerá com os que dependem do ensino público e dos programas de suplementação de insumos pessoais para sua escolarização?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desprovimento de recursos financeiros vem ocorrendo aliado aos interesses capitalistas de privatizações, de lucratividade. O não investimento prejudica recursos materiais e humanos além de oportunizar distorções pedagógicas e curriculares, resultando em dificuldades do trabalho escolar, da educação pública.

Acrescenta-se que tais dificuldades propiciam as falácias de baixa qualidade da educação pública. Mal dizeres sobre o ensino público são apontados desacompanhados da carência de destinação dos recursos públicos e das desfavoráveis e ambíguas legislações e políticas públicas nacionais, agravadas por políticas internacionais, de afastamento do compromisso do Estado para com as assistências sociais. A "qualidade" educacional não depende apenas do professor.

Um modo direto e inicial de defender a escola pública é também a busca e obtenção valiosa da informação, mas não como mercadoria, mas como meio de conhecer, se atualizar, acompanhar os movimentos políticos e econômicos que incidem sobre a sociedade e no setor educacional. Significa buscar, desvendar e interpretar o que ficou obscuro ou ocultado nos registros políticos, legislações e buscar o diálogo com nossas representações políticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Supremo Tribunal Federal. Atualizada até n. 105/2019. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasil: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em 15 out 2017.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dez. de 1996. **In: Portal MEC.** 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 25 mar. 2020.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, S. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C. et al. (Org.). **Psicologia da educação virtual.** Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Capítulo. 3. Porto Alegre: Artmet, 2010. p. 66-93.

DAVIES, Nicholas. Financiamento da Educação: breve histórico da legislação e seus percalços. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Programa Pós-Graduação Profissional/Gestão e Avaliação da Educação Pública/ UFJF, v. 9, n.2, jul. dez./2019. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019. p. 661-691. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/30833/20671. Acesso em: 14 out. 2020.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' – Edição 2020-2021.** Videoaula 14 – A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis. Ministrada por Moacir Gadotti. Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' – Edição 2020-2021.** Videoaula 23 – Educar para a cidadania global e planetária. Ministrada por Moacir Gadotti. Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

HARVEY, David. Do Fordismo à Acumulação Flexível. **In: Transformação Político-Econômica do Capitalismo.** Capítulo 9. Edições Loyola. S.P., Brasil, 1994a. p.135-162.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Como este mundo se tornou possível? Do capitalismo organizado à desordem presente. **In: Educação & Sociedade**. Campinas, v. 40, e 0221702, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100201. Acesso em: 04 nov. 2020.
PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. Texto apresentado na **23ª Reunião ANPED**, 2000. Disponível em: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0508t.PDF. Acesso em: 10 set. 2020.
PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. **In: PEREIRA, João M. Mendes. PRONKO, Marcela. A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a Saúde (1980-2013).** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz. Rio de Janeiro, 2015. p. 89-112. Disponível em: http://grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/prefacio/Desigualdade-assimetrias-e-adesao-subaterna.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
SOUSA, J. D.; A.; ARAGÃO, W. H. A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO NACIONAL COMUM NO PNE. **In: Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, jan./abr. 2018. p. 3-13. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/ufpb.1983-1579.2018v1n11.39794/20083. Acesso em: 26 mar. 2021.
UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641 Acesso em: 08 jan. 2021.
UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770/PDF/227770por.pdf.multi Acesso em: 08 jan. 2021.

Fátima Nogueira da Silveira é doutoranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá – UNESA/RJ. Graduação em Geografia - Licenciatura - pela UERJ (1988). Prof.ª dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I de escola pública / RJ: Contato: fatimanogs@gmail.com.

INÁCIO, Francilda Araújo
FORMIGA, Girlene Marques

“OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO”:
a mediação de leitura literária em contexto de migração e refúgio

RESUMO

A Educação como um processo revolucionário e emancipatório, pautado na construção coletiva, constitui-se, segundo Paulo Freire, uma ponte através da qual o educando toma consciência de sua condição histórica, assume o comando de suas ações e percebe sua capacidade de transformação e do mundo. Partindo da ideia de que a Leitura se insere visceralmente neste processo de construção coletiva do conhecimento, consistindo em um vetor para a conquista de autonomia e de um espaço para o seu exercício, o presente artigo tem como objetivo articular, principalmente, tais categorias do pensamento freiriano com o trabalho de abordagem da Leitura literária junto a pessoas em situação de deslocamento – migrantes e refugiados – que buscam o Brasil como lugar para (sobre)viver. De natureza descritivo-exploratória, esta pesquisa parte dos fundamentos epistemológicos de Paulo Freire, dispostos, sobretudo, em suas obras antológicas *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Pedagogia da autonomia* (2011), em articulação com a abordagem do texto literário, respaldada por Candido (1995), Rouxel (2012; 2013), Petit (2009; 2018), Arizpe (2018), entre outros. Os resultados apontam que uma relação humanizadora do leitor com o texto literário, permitindo a compreensão de si mesmo e das sociedades humanas, reafirma a atualidade dos pressupostos freirianos frente a processos educativos

que se pretendem vetores de emancipação e autonomia, ao vislumbrar a apreensão do conhecimento como um processo de construção coletiva, em que todos sejam respeitados e considerados capazes de levar a efeito tal construção.

Palavras-chave: Educação emancipadora. Leitura literária. Mediadores de leitura. Migrantes/Refugiados

MANKIND FREES ITSELF IN COMMUNION: LITERARY READING MEDIATION IN THE CONTEXT OF MIGRATION AND REFUGE

ABSTRACT

Education, as a revolutionary and emancipatory process based on a collective construction, constitutes a bridge, according to Paulo Freire, through which students become aware of their historical conditions, take command of their actions and realize their capacity to transform the world. Starting from the idea that reading is inherently inserted in this collective construction of knowledge, constituting a means to achieve autonomy and a space for its practice, this paper aims to mainly articulate such categories of the Freirian thought with the Literary Reading approach involving people in a situation of displacement – migrants and refugees – who seek Brazil as a place to live/survive. Descriptive and exploratory in nature, this research is based on the epistemological foundations of Paulo Freire, observed, above all, in his anthological works Pedagogy of the Oppressed (1970) and Pedagogy of Freedom (2011), in conjunction with the literary text approach supported by Candido (1995), Rouxel (2012; 2013), Petit (2009; 2018), Arizpe (2018), among others. The results show that a humanizing relationship between the reader and the literary text, allowing for the understanding of oneself and human societies, reaffirms the relevance of Freire's assumptions in the face of educational processes that are intended as means of emancipation and autonomy by envisioning the apprehension of knowledge as a process of collective construction, in which everyone is respected and considered capable of carrying out such construction.

Keywords: Emancipatory education. Literary reading. Reading mediators. Migrants/Refugees

INTRODUÇÃO

Fenômeno global e longevo, a migração tem se intensificado em função dos mais variados acontecimentos conflituosos e geradores de tensão em todo o mundo. A exemplo de conflitos armados, sobretudo no Oriente Médio, temos ações terroristas, violação de direitos humanos, fomes, guerras, desastres naturais e agudas dificuldades econômicas, políticas e sociais. Situação similar foi a que ocorreu com nossa vizinha Venezuela, cuja crise acarretou a saída de milhares de venezuelanos rumo a alguns países da América do Sul, como a Colômbia, o Peru e o Brasil, em busca de empregos e melhores condições de sobrevivência.

No Brasil, embora contemos com políticas públicas e alguns dispositivos regulatórios voltados ao atendimento às necessidades de migrantes e refugiados, é preciso pontuar a necessidade de estarmos sempre atentos às suas efetivas inserções, bem como o acompanhamento vigilante em torno da garantia de seus direitos. Trata-se de uma situação desafiadora que nos provoca a agir de forma comprometida e solidária, com vistas a um posicionamento comprometido com a nossa humanidade, de modo a nos mobilizar em prol do acesso dessas pessoas à dignidade, à paz e a seus direitos.

Como educadores, precisamos nos voltar mais atentamente a essa realidade, munidos com o senso de responsabilidade e postura compatíveis a nossa missão de "mestres do amanhã", concepção defendida pelo educador Anísio Teixeira e ampliada por Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, a qual nos desafia a estar sempre "lendo o mundo" – ideia tutelada por Freire – e atentos àquilo que se passa ao nosso redor. Assim, somos instados a enxergar mais os outros, suas diferenças culturais e diferentes formas de entender o mundo. A observação feita por Paulo Roberto Padilha (2012, p. 82) corrobora esse posicionamento:

> Ao criarmos espaços para os diálogos interculturais, ao estabelecermos o contato aprofundado entre as diferentes culturas, ao valorizarmos e respeitarmos as diferenças existentes entre elas, ao enfatizarmos o diálogo intertranscultural, que nos permite reconhecer as oposições, as conexões entre as culturas, e reconhecer, criativamente, as semelhanças entre os povos de diferentes etnias – contribuiremos para o reconhecimento de um Mundo Educador que, a meu ver, apresenta-se como uma perspectiva que concretiza, no âmbito da educação, a cidadania planetária. (PADILHA, 2012, p. 82)

Essa discussão nos impele, inevitavelmente, a referenciar uma das premissas do pensamento freiriano que aponta como constituinte da formação docente a consciência da necessidade de reconhecimento das diferenças e das semelhanças culturais entre as pessoas. Isto implica na disposição ao debate acerca de preconceitos e desrespeito ao pensamento distinto ao nosso, sempre em favor da construção de novos percepções que reconheçam a variedade e a multiplicidade de formas de estar e perceber o mundo.

Nessa perspectiva, vale referenciar o posicionamento de Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021) sobre "As utopias que nos movem", graças aos "mestres do amanhã" que se esforçam para preparar um projeto de futuro por meio de uma educação possível, inspirada em autonomia, emancipação, democracia e liberdade, para uma sociedade justa e igualitária.

Freire, através de seu método pedagógico, permanece ainda muito presente entre nós, interferindo teoricamente em muitos projetos educacionais e fomentando muitas discussões em torno de variados processos ligados à educação em várias partes do mundo, a exemplo do que corre na Alemanha, onde o mestre é parâmetro, inclusive, para programas que visam à integração de refugiados, o que o aproxima ainda mais da temática trazida por este artigo e da articulação teórico-crítica que aqui ensejamos, qual seja: buscar interseções entre processos de mediação de leitura para grupos de migrantes/refugiados e princípios pedagógicos freirianos.

O diálogo entre os sujeitos, a construção do conhecimento em comunhão e a emancipação através do conhecimento – categorias importantes do pensamento de Paulo Freire – constituem, pois, o cerne do presente trabalho, cujo objetivo central é articular, principalmente, tais categorias do pensamento freiriano com o trabalho de abordagem da Leitura literária junto a pessoas em situação de deslocamento – migrantes e refugiados.[1] Como objetivo específico, vislumbramos refletir sobre estratégias de abordagens de textos literários voltadas a este público mencionado, a partir da utilização de livros de imagens ou livros álbum, destacando, por sua vez, o valioso papel dos mediadores de leitura neste processo.

1 Os termos "refugiados e migrantes" aqui apresentados relacionam-se àquelas pessoas em movimentos mistos de deslocamento, conforme pontua o ACNUR, segundo o qual "essa é a melhor forma de permitir a compreensão de que todas as pessoas em deslocamento possuem direitos humanos que devem ser respeitados, protegidos e satisfeitos; e que refugiados e solicitantes de refúgio possuem necessidades específicas e direitos que são protegidos por uma estrutura legal específica". Disponível em https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/ Acesso em: 14 abr. 2021.

É importante ressaltar, inicialmente, que, dadas as condições de estada das pessoas em situação de deslocamento, nosso olhar sobre abordagens de mediação leitora nesse contexto insere-se num conjunto de intervenções inclusivas mais amplo, não circunscrito unicamente ao espaço formal de sala de aula, mas que se expande a abordagens em espaços comunitários, bibliotecas, salas de leitura, albergues e outros ambientes que recebem e acolhem essas pessoas.

De natureza descritivo-exploratória, o presente estudo orienta-se, sobretudo, em fundamentos teórico-críticos de Freire (1970;1996), em articulação com estudiosos da leitura/educação literária, especificamente, como Candido (1995) e Rouxel (2012;2013), e leitura literária em espaços de crise, como Petit (2009; 2018) e Arizpe (2018), com vistas à reflexão em torno de abordagens metodológicas de leitura literária capazes de atuar positivamente na vida de pessoas que precisam de mais inclusão em nosso país, uma inclusão que passa pela linguagem e pela cultura, traços inerentes ao objeto literário.

Isto posto, seguimos um percurso metodológico que parte das discussões em torno da Literatura e sua relação dialógica com o mundo, tendo como foco a mediação de leitura literária voltada àqueles que se encontram em situação de refúgio e migração

LITERATURA E ACOLHIMENTO

> Aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam. (FREIRE, 1987, p. 15)

A Literatura, desde sempre, nos possibilita reflexões e questionamentos acerca de tudo o que envolve o homem. Segundo Antonio Candido, em seu texto *Direitos humanos e Literatur*a, esta, mediante sua natureza ficcional e de fabulação, atua no caráter e na formação do sujeito e nos humaniza. Essa humanização, segundo o teórico, trata-se de um.

> [...] processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna

> mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Ainda Candido observa que a Literatura "corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito" (p. 242). Para além dessa característica, o crítico a define como um "instrumento consciente de desmascaramento", por focalizar situações em que haja restrições ou até cerceamento de direitos: neste sentido, a literatura encontra-se relacionada à luta pelos direitos humanos. Além da relação com a luta pelos direitos humanos, citada por Candido, o texto literário é capaz de promover o despertar da interioridade, um espaço de criação e reconstrução de sentidos que pensamos ser relevante a discussão sobre processos de mediação leitora a partir dessa perspectiva.

A articulação, não apenas oportuna, mas também necessária com preceitos freirianos, insere-se nesse estudo de forma decisiva, quando nos voltamos ao método da dialogicidade, que reconhece, com muita propriedade, a importância da concessão aos participantes do processo educativo o direito à expressão dos seus conhecimentos, de refletir acerca da sua historicidade e da sua forma de enxergar o mundo. Nesse universo, não pertence apenas ao professor a prerrogativa da expressão do pensamento e da reflexão sobre o mundo, mas se cria também um ambiente em que o educando se expresse diante da realidade. De acordo com Freire (2011, p. 76), ao refletir sobre a prática educativa como favorável à autonomia do ser dos educandos, "ensinar exige saber escutar", posto que "o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele."

Em *A importância do ato de ler* (1999), Freire aponta uma de suas mais conhecidas premissas: a de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele" (p. 11), numa indicação de que este ato se encontra implicado no contexto em que a realidade se impõe, de forma indelével. Desse modo, ele também nos alerta para a relevância do contexto social e cultural trazido pelo educando ao espaço de aprendizagem. Do espaço dialógico, da reflexão oriunda dos elementos reais concretos da realidade desses educandos deve surgir a base programática das abordagens conteudísticas.

Em contextos de intervenções junto a pessoas em situação de refúgio e migração, nosso foco de observação, essa premissa torna-se ainda mais crucial, em função da necessidade de se tomar como ponto de partida

as discussões em torno dos seus diferentes contextos socioculturais e de suas vivências, que devem tornar-se ponto de partida para o processo de interação educativa.

É nessa atmosfera de percepção da educação libertária, do diálogo construtivo e da capacidade de desenvolvimento do livre pensar que enxergamos a nossa proposta de abordagem metodológica do texto literário aqui apresentada. E dentro dessa visão se insere a nossa percepção diante dos migrantes/refugiados: sujeitos ativos, potencialmente preparados para o diálogo, para a construção de novos conhecimentos e aptos a contribuir com o processo educativo a partir de suas vivências e diferenças. A eles devemos o respeito, a escuta e a colaboração mútua na elaboração do percurso a ser trilhado.

A LEITURA COMO ABRIGO SEGURO: A MEDIAÇÃO LITERÁRIA EM FOCO

> […] cada livro lido é uma morada que o leitor toma emprestada, na qual se sente protegido, pode sonhar com outros futuros, elaborar distâncias, mudar de ponto de vista. Além do caráter envolvente, protetor, habitável da leitura; o que se faz possível em certas condições é uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida. (PETIT, 2009, p. 284)

A antropóloga Michèle Petit observa que a literatura pode ser terreno fértil e valioso para criar um espaço de acolhimento em situações de crise. Na obra *A Arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), ela levanta alguns exemplos representativos de que a leitura é refúgio seguro, destacando ocorrências que demonstram, num âmbito mais localizado, como os livros serviram, por exemplo, para aplacar grandes angústias de homens e mulheres em Auschwitz, durante o horror nazista. Ou os sofrimentos de muitos em prisões durante as ditaduras argentina e uruguaia, bem como em ocorrências que abarcam grandes massas, a exemplo da 2ª Guerra Mundial, quando houve uma ampliação das práticas leitoras.

Seja como lenitivo, distração, entretenimento ou instrumento para reflexão sobre a nossa condição humana diante do insólito, a leitura se nos afigura como um alento para nossas aflições, ensinando-nos melhor a sentir e a ampliar nossa forma de perceber a vida. A situação de muitas pessoas que são forçadas, por diversos motivos, a buscar refúgio em outros países

constitui-se certamente uma representação de crise. Em casos como este, a leitura do texto literário constitui-se terreno fértil para criar um espaço de acolhimento para migrantes/refugiados e suas famílias.

No artigo *Leer para abrir caminos*, Garcia-González (2019) apresenta-nos sete sugestões para o trabalho sobre o tema *Migração*, a partir da utilização de livros álbum em abordagens com crianças. De modo sucinto, (e com tradução nossa), assim descrevemos as referidas sugestões: *Ao invés de falar sobre Migração, falar de experiências e transferências*, isto porque, segundo a autora, o termo "Migração" não traduz em sua totalidade "a complexidade das experiências e múltiplas histórias de vida de pessoas que, vez após vez, fazem a vida fora do lugar onde nasceram", mas limita o espaço para novas formas de conexão e de convívio com as diferenças. *Convidar a narrar a origem* é outra sugestão, considerando o fato de que "todos nós acreditamos que nossa origem nos determina ou nos pesa de alguma forma"; em seguida temos a sugestão *Desnaturalizar o privilégio*, que pontua a necessidade do trabalho com histórias em que temas como xenofobia e racismo, por exemplo, não sejam naturalizados, mas sejam, sim, apontados como produções sociais que marcam diferenças e hierarquias dentro dessa sociedade.

A quarta sugestão de trabalho é *Falar sobre o que perdeu*, uma atividade que permite elaborar significados sobre perdas/ausências, mas também levantar os anseios e possibilidades de construção de novos laços. A quinta sugestão *Afetar e se deixar afetar* volta-se mais diretamente à postura a ser adotada pelo mediador de leitura e sua reação diante de cenários em que este pode ficar vulnerável emocionalmente. Como cada reação depende de cada caso vivenciado, não haveria receita: é "dar espaço ao luto e ao choro e, mais ainda, a um amplo espectro de reações emocionais que são um sinal de que a leitura nos afetou, abriu espaços", lembra a autora.

Por fim, nos são apresentadas as sugestões *Outras formas de ler*, em que sobreleva o espaço para a afetividade e a emocionalidade, e *Apresentar o que não é pensado ou sentido*, que abarca, em linhas gerais, a literatura ou a leitura criativa como uma experiência de multiplicidade. Em síntese, e em maior ou menor grau, essas sugestões dialogam com pressupostos pedagógicos em que prevalecem o respeito ao outro e às suas diferenças, a criação de um espaço de intersubjetividade, o aproveitamento das experiências e vivências do sujeito em processo educativo, o que, sem dúvida, nos remete, de pronto, a aspectos fundamentais defendidos por Freire no decorrer de sua obra.

Cabe ainda mencionar, nesse contexto de abordagens metodológicas que favorecem a construção, a escuta e a valorização da subjetividade, a proposta de Leitura subjetiva, fundamentada em pressupostos teóricos e práticos em Vincent Jouve (2012), Annie Rouxel (2012; 2013), Iser (1996), entre outros teóricos, que parte da premissa de que o leitor constitui-se instância central do processo de leitura.

Nada disto, porém, efetiva-se sem o valoroso e comprometido trabalho do mediador de leitura, cujas características encontram-se muito bem definidas pelas vozes de alguns deles, transcritas a seguir, do Documento Protocolo para uma intervencíon cultural em situaciones de emergência - *La fuerza de las palabras*, (2018, p. 69):

> Ser mediador es compartir una pasión, tender puentes, ser enlace, acompañar, facilitar, generar situaciones, disfrutar el estar con otros, aprender de los otros, observar y escuchar, crear posibilidades para formarse como lector, amar a la gente, posibilitar el intercambio de experiencias y saberes, crear a partir de la lectura, aprender y construir con otros, leernos y vernos, abrir las posibilidades para reinterpretar el mundo. (Mediadores de México, produción colectiva, audio, 2018).

Na segunda parte deste documento acima mencionado (2018), encontram-se descritos, dentro daquilo que é denominado *La ética del mediador*, alguns princípios norteadores da ação dos mediadores/promotores de leitura capazes de contribuir para um trabalho que minimize as dores de pessoas em situação de crise. Entre os princípios apresentados, destacamos alguns (tradução nossa) que aqui se ajustam em função do recorte feito neste artigo, em consonância com princípios pedagógicos freirianos. São eles: *Observa e explora antes de atuar*, e, antes de tudo, escuta: o outro tem sempre muito a dizer; *Respeita as pessoas e comunidades*, sem pretender impor o que se deseja, independentemente do que se investiu na elaboração da atividade; *Vista-se com gentileza e hospitalidade* e, por fim, *Prepare-se para gerar experiências significativas.*

Dito tudo isto, não podemos deixar de destacar que cada ato de leitura consiste em uma ação particular, única, decorrente do envolvimento das pessoas, dos seus anseios, visão de mundo e de toda uma construção sócio-histórica, daí porque não ser conveniente definir fórmulas ou modelos a serem considerados como guias. Ao fim e ao cabo, cabe-nos, sobretudo em contextos difíceis, tentar converter o encontro com as palavras numa experiência significativa, que acolha, emocione e nos conecte com a nossa humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Literatura diminui a distância entre nós e a estranheza que o mundo nos provoca; ela é instrumento de encontro e acolhimento entre as pessoas, como esperamos ter evidenciado nesse artigo. Articular tais ideias ao legado teórico de Paulo Freire é natural e até inevitável, se considerarmos o alto grau de humanidade constante de sua obra. A comunhão, a partilha e o crescimento coletivo de todos em prol da autonomia resumem, em linhas gerais, a nossa tentativa de falar sobre leitura literária em articulação com Freire, por entendermos que ambos se encontram dialeticamente, guardadas as devidas especificidades, no sentido de nos alçar a nossa humanidade.

Sem a pretensão de apresentar fórmulas prontas que abarquem a abordagem do texto literário numa perspectiva freiriana (incompatíveis, inclusive, com o método Paulo Freire e à natureza do tecido literário), esperamos que o presente estudo possa suscitar mais investigações acerca da leitura literária e propor atividades práticas que possam interferir positivamente na vida de pessoas.

Por fim, cabe o registro de o recorte feito neste trabalho – a abordagem do texto literário para migrantes/refugiados – pressupõe a articulação necessária com um contexto mais amplo de acolhimento, que inclui, entre outras tantas ações que resguardem os direitos desta população, o ensino de Português como língua de acolhimento (PLAC), uma abordagem fundamental para a inclusão dos cidadãos de outros países que aqui chegam, e ações do poder público e sociedade civil em prol da oferta de uma educação inclusiva, dotada de profissionais capacitados para tão honrosas missões: acolher pessoas e construir com elas um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ARIZPE, Evelyn. Literatura infantil en contextos críticos de desplazamiento: El Programa "Leer con migrantes" *In* **Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes**. Secretaría de Cultura, Ciudad de México. p. 23-64, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 - Uma outra educação é possível. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 37 ed. São Paulo, Cortez, 1999.
GADOTTI, Moacir. **Um legado da esperança.** São Paulo: Cortez, 2001.
GARCIA-GONZÁLEZ, Macarena. Siete sugerencias para trabajar migraciones con libros album. In **Prácticas para justiciar educacional**, n°5, 2019, Chile.
ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário:** perspectivas de uma antropologia literária. Trad. J. Kretschmer. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
JOUVE, Vincent. A Leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas, *In* **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. (Org.) Rouxel, Annie, Langlade e Rezende, Neide Luzia, São Paulo, Alameda, 2013.
PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Editora e livraria IPF, 2012.
PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
PETIT, Michèle. Transfigurar el horror en belleza *In* **Para leer en contextos adversos y otros espacios emergentes.** Secretaría de Cultura, Ciudad de México. p. 15-22, 2018.
ROUXEL, Annie; LANGLÁDE, Gerárd; Rezende, Neide Luzia de. **Leitura Subjetiva e ensino de Literatura;** (Org) Annie Rouxel e Gérard Langlade; coordenação de edição brasileira Neide Luzia Rezende, São Paulo, Alameda, 2012.
ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cadernos de Pesquisa,** v.42**,** n. 145, p.272-283, 2013.
Secretaría de Cultura. **Protocolo para una intervención cultural en situaciones de emergencia**. La fuerza de las palabras, México-Colombia, CERLALC, 2018.
Francilda Araújo Inácio Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Dra em Letras e Linguística (UFAL - 2001), Mestre em Letras (UFPB-1998), Especialista em Gestão em Educação a Distância (IFPR - 2016), Graduada em Letras (UFPB - 1993). Contato: araujo.francilda@gmail.com.
Girlene Marques Formiga Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Licenciada, Mestre e Doutora em Letras (UFPB). Especialista em Educação Tecnológica (UFPB) e em Gestão em Educação a Distância (IFPR). Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Literatura e Ensino voltado à Educação Profissional e Tecnológica. Contato: gformiga@uol.com.br.

PEDAGOGIA DA RESILIÊNCIA:
uma nova educação é possível?

RESUMO

Trata-se de estudo propedêutico das utopias que movem ativistas da educação, objetivando arquitetar outras possibilidades educacionais capazes de despertar nos indivíduos valores para uma vida digna, justa, fraterna, de oportunidades para todos e de respeito à natureza. O método é histórico, dialético e fenomenológico, com abordagens qualitativas. Apresenta quadro sócio-histórico da educação, alusões ao mundo atual e suas vicissitudes, aduz a ideologias e a paradigmas influenciadores da formação social e dos processos educacionais. Como suporte conceitual, recorreu-se a conteúdos do **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EaD Freiriana**, do Instituto Paulo Freire, e a contribuições de filósofos da educação, da teoria da complexidade e da sociologia. Os diálogos entre os conceitos e a realidade de padecimento da sociedade e incertezas para o futuro indicam necessidade de novos processos educacionais para transformações na sociedade. Realçaram-se o papel político do professor como agente de resiliência ao emprego de paradigmas não contributivos para a vida e características de uma educação que possa propiciar um mundo melhor à humanidade. Sugere-se a adoção de princípios da Carta da Terra como guias para a elaboração de conteúdos valiosos de uma educação que privilegie todas as formas

de vida e implicações para a natureza e para as pessoas, do presente e do futuro.

Palavras-chave: Educação. Resiliência. Pedagogia. Transformação.

PEDAGOGY OF RESILIENCE: IS A NEW EDUCATION POSSIBLE?

ABSTRACT

This is a propaedeutic study of the utopias that move education activists, aiming to architect other educational possibilities capable of awakening in individuals values for a dignified, fair, fraternal life, to opportunities for all, and respect for nature. The method is historical, dialectic, and phenomenological, with qualitative approaches. It presents a socio-historical framework of education, allusions to the current world and its vicissitudes, and adduces ideologies and paradigms that influence social formation and educational processes. As conceptual support, we used the contents of the course "**Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**, of the EaD Freiriana course of the Paulo Freire Institute, and contributions from educational philosophers, complexity theory and sociology. The dialogues between the concepts and society's suffering reality and uncertainties for the future indicate the need for new educational processes for transformations in society. The political role of the teacher as an agent of resilience to the employment of non-contributory paradigms for life and characteristics of an education that can provide a better world for humanity were highlighted. The adoption of Earth Charter principles is suggested as guides for the elaboration of valuable contents for an education that privileges all forms of life and implications for nature and for people, in the present and in the future.

Keywords: Education. Resilience. Pedagogy.Transformation.

INTRODUÇÃO

A educação atual permite esperançar um mundo acolhedor, justo, igualitário, de oportunidades para todos? Ou precisamos, inclusive os professores, voltar para a escola? Seriam oportunas reflexões sobre as crises humanitária, ética, social, econômica, ambiental, e de solidariedade e suas relações com o fazer humano?

Assistimos perplexos, como que alheios às causas, a desastres naturais frequentes, doenças pandêmicas, miséria de milhões de pessoas, desemprego, intolerância à diversidade, violências. Ao mesmo tempo, observam-se excedentes de produção em alguns lugares, avanços tecnológicos, modernização de meios produtivos e oportunidades de proteção ao tecido social e à natureza.

Estaríamos no limiar de flagelos, rumo a uma "visão destruidora do mundo" (GALVANI, 2002, p. 95) e planetarização de mal-estar social, da catástrofe coletiva citada por Russel (1982)? Para Morin (2004), o mundo está na pré-história do espírito humano, e para Laszlo (2008) entramos no despertar desse espírito empurrados por um ambiente de sofrimento, limitações e de configurações sombrias para o futuro.

Sobre reflexão acerca da educação, em tese de doutoramento, para embasar o estudo recorreu-se a pensamentos de filósofos e teóricos da complexidade, sociólogos e educadores, cujo trecho de introdução se transcreve:

> [...] Pensadores modernos da complexidade [...] e educadores [...] convidam à descoberta de outras formas de ver o mundo, à busca de elevação da consciência, da convivência com os outros e com o planeta e de saídas do labirinto em que se encontra a humanidade. Essas reflexões conduzem ao repensar do processo educacional (NASCIMENTO, 2013, p. 13).

Repensar e transformar os sistemas educacionais se afigura tarefa morosa, de idas e vindas, pois gestados e nutridos por processos sociais, aprendidos, aprovados e replicados pela humanidade, em especial pelas escolas, fruto e reprodutora desses processos e de imobilidade social.

O viver humano é constituído de experiências que formam a mente social, aprendidas Na prática, e em outros processos educacionais cuja história se confunde com a da sociedade. Ou seja, a rota de infortúnio em que a humanidade pôs o planeta e a si mesma não é oriunda de fenômeno novo, único, alheio ao indivíduo.

Este capítulo deriva de reflexões provocadas pelo estudo de temas do

curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", lecionado pelo professor Moacir Gadotti, em especial alentadas pelas "Utopias que nos movem" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). A temática suscita debate em torno da pergunta "Uma outra educação é possível?" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b), fio condutor do estudo.

DESENVOLVIMENTO

A formação social da realidade e modelos mentais coletivos são forjados por paradigmas[1] que perpassam a história, criam e sustentam verdades. Em linha kuhniana[2], essas verdades são permanentes enquanto os paradigmas que lhes explicam forem irrefutáveis, sem provocar ou requerer revoluções.

"O homem é a medida de todas as coisas", cunhou Protágoras (482-411 a.C.), filósofo sofista, realçando o antropocentrismo, paradigma que considera o ser humano o centro do mundo e forma de vida de maior valor intrínseco, com licença para explorar as demais. Já o biocentrismo, pouco acolhido, reputa a pessoa um fractal da natureza, valoriza todas as formas de vida.

A frase "Penso, logo existo", de Descartes (1596-1650), filósofo positivista, preside as formas de ser-no-mundo, a indicar primazia da razão sobre o sentimento, do pensar sobre o sentir.

Entre as linhas filosóficas da educação estão o existencialismo e o essencialismo (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Aquela, dominante, considera o indivíduo na realidade, na convivência com o outro, vincula sua existência ao mundo prático. Esta, recessiva, sugere que a pessoa se abstraia de condicionantes do mundo real, considere o ideal, a essência humana e o dever-ser.

Após a Idade Média, abandonamos o sistema feudal de produção e entramos no "modo capitalista", sob paradigmas da luta entre capitalismo e socialismo na produção e consumo e, na educação, entre modelos socialistas/democráticos e positivistas/conservadores. E vieram o pensamento moderno e a educação realista (EAD FREIRIANA, 2020-2021d), com ensino para todos, grátis, laico, estatal.

1 Estrutura de crenças, modelos ou padrões aceitos pela sociedade, que permitem explicar aspectos da realidade. Representação de um padrão a ser seguido (KUHN, 2007).
2 Derivada de Thomas Kuhn (1922-1996), físico norte-americano.

Na educação, combateu-se o obscurantismo da Igreja e o primado da nobreza (ao clero e nobre, ciências e artes; aos populares, o ensino para o trabalho duro). A luta ensejou evolução da escola, fortalecendo a aura iluminista legada como universalidade, gratuidade, laicidade, estatalidade. Minimizou-se a prepotência do clero e da nobreza. Livre desses domínios, veio outro: o da elite.

Conforme citou Gadotti, para Marx (1818-1883), ideias iluministas na educação não avançaram muito em vista da lacuna entre discurso e prática. Proclamava-se a igualdade e a liberdade, mas o capitalismo nutria a desigualdade (EAD FREIRIANA, 2020-2021e).

E eis o domínio de paradigmas próprios da elite, na produção e na educação. Modernização fabril, aumento do consumo, devoção aos lucros, império do mercado, tirania das finanças, preparo da elite para exercer a hegemonia cultural e da plebe para o trabalho rústico, pensamentos positivistas.

A escola positivista traria uma ordem pública, aceitação dos status sociais, sem resistências nem mudanças, agourava-se. Gadotti (EAD FREIRIANA 2020-2021f) lembrou Pestalozzi (1746-1827), para quem o pobre aceitaria de bom grado a pobreza, e Adam Smith (1723-1790): à elite, educação completa; aos pobres, a conta gotas.

Era a escola da estagnação social. Educar dirigente para governar, operário para trabalhar. A educação deveria reproduzir a história da humanidade, gerar tanto consenso quanto possível, como critica Mészáros (2008) e permaneceu, em larga medida, associada a relações de produção.

Novas tensões e embates em busca de educação para a cidadania, radicalidade dos direitos humanos, socialismo na educação, escola unitária, aberta, universalista, crítica, novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial, legados da modernidade arejados por ventos socialistas (EAD FREIRIANA, 2020-2021g).

Os modelos de educação são influenciados, também, pelo liberalismo, advindo com o iluminismo, com vieses de liberdade, igualdade e da burguesia. Uma das suas linhas, o neoliberalismo, carrega ares de fundamentalismo de mercado.

Os paradigmas aludidos, com outros, formam cultura, moldam e são alimentados pelos sistemas educacionais. Nuanças desses paradigmas se compensariam em pesos e contrapesos, com freios moderadores no tempo e no espaço.

Mas o pêndulo foi longe demais rumo a paradigmas menos contributivos para a natureza humana e bem-estar social. Os vetores dominantes, em simbiose, como imperialismo cultural (EAD FREIRIANA, 2020-2021h) embasaram nossos modelos educacionais. Pobreza e fosso social crescentes, insegurança hídrica e alimentar, desastres ambientais. O que será das gerações futuras?

Mudaram as pessoas, a sociedade. A educação não. Ou muito pouco.

E que educação seria necessária para um futuro promissor, justo e sustentável? E qual futuro, indaga o subtítulo de uma aula (EAD FREIRIANA, 2020-2021i)? Aludindo a Freire (1921-1977), Gadotti cita que o futuro é uma possibilidade, não uma determinação, o impossível de hoje é o viável de amanhã (FREIRE, 1996), alentando para a crença na mudança, em coro com a afirmação "desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebrantáveis" (EAD FREIRIANA, 2020-221j).

Este tipo de mudança requer mais que voluntarismo e conhecimento da história da sociedade e da educação, clama por um conjunto de atributos docentes, individuais e coletivos. É que não se afigura fácil opor-se a padrões sociais, pois os paradigmas são "construções sociais validadas pela sociedade" no dizer de Berger e Luckmann (2008), no que são apoiados por Durkheim (1858-1917): "impossível fazer com que uma sociedade tenha, num dado momento, um outro sistema de educação que não aquele que está implicado na sua estrutura" (2007, p. 74).

Para mudanças profundas, impõem-se a determinação para mudar, carecendo do que Einstein (1879-1955) chama de "propedêutica dos espíritos" (1981, p. 86), e a assunção do múnus de educador para enfrentar "os problemas econômicos concretos que condicionam a realidade social, a vida das pessoas e, em consequência, o processo educativo" (FREIRE, 1979, p. 19).

Docentes e trabalhadores da educação nutririam, em processo dialético, uma resistência inteligente para sensibilizar a sociedade sobre a torrente de mudanças no mundo, enquanto a educação permanece.

Seria a educação da resiliência[3], cujas as linhas filosóficas e processos resistiriam a práticas sociais e paradigmas nocivos à sociedade, em rebeldia como forma de reação possível a injustiças, como lembra Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021k) ao citar Ferrer (1859-1909). Essa resistência iria do pensar divergente à constante indagação sobre a

3 Conceito oriundo da física e da engenharia. Capacidade de um material suportar energia e não sofrer deformação que altere suas propriedades.
Em psicologia significa capacidade de pessoa, grupo ou empresa enfrentar crise ou adversidade e voltar ao estado psicológico normal.

utilidade dessas práticas e paradigmas para a essência humana, para a serventia no mundo, a radicalidade da democracia e da paz, a mitigação da injustiça, a primazia do bem-estar social e a sustentabilidade planetária.

Resiliência, em educação, seria a capacidade de a sociedade preservar os objetivos da educação para o aflorar da essência humana, em face de experiências, contextos e paradigmas adversos a tais objetivos.

Pellegatti (2020) cita que a resiliência é observada em participante de processo envolto em adversidades, e cujo o processo tem significado para quem participa. No caso da educação, o professor estaria imbuído de seu propósito, da importância do seu papel e da educação.

Pode ser potencializada, em grupos, quando cada um auxilia e aceita apoio, em sinergia buscando círculo virtuoso, fortalecendo "nossa crença de que nós também somos capazes de realizações extraordinárias". É traço e estado psicológico para enfrentar reveses, pode ser desenvolvido, adquirido e replicado; é individual, ambiental, variável com os contextos, não inato, nem absoluto.

Resiliência para realçar a condição humana nas jornadas educativas, compreender que escolas são compostas de pessoas dialogando com outras a respeito do que pensam e fazem os semelhantes, feitos da mesma matéria, irmãos dos demais seres vivos. Mesma origem, tribo e oca, igual destino. Servem para ensinar a luta pertinaz pela "humanização dos homens" (FREIRE, 2005) e transformar a realidade sócio-cultural.

Essa resiliência não seria mero embate ideológico, mas afronta ao que infelicita as formas de vida, busca pelo que nos protege, indagação sobre o quanto somos fraternos para enfrentar as crueldades do mundo que construímos.

Alcançaria analisar construções sociais e refletir sobre o que ensinar para que cada um possa auxiliar na regeneração do planeta, no revigoramento do tecido social, na mudança dos meios de produção e consumo, na busca da justiça social, da solidariedade, da compaixão, da paz social, da ética planetária.

Nova educação exigirá do professor, além de mansa rebeldia e inteligente resiliência, obstinação pela mudança, lastro conceitual sobre os papéis docentes e funções da escola. Deverá compreender, qual Adorno (1903-1969), educação como "produção de uma consciência verdadeira" (2006, p. 141), necessidade política, preparação de pessoa para se orientar no mundo e questionar a realidade.

Seria o caso de adotar-se a Carta da Terra como guia transdisciplinar dos diferentes currículos? Parece-nos que sim, pois presentes princípios essenciais da vida, como se fosse uma egrégora do bem, do cuidado, embora, talvez, se estranhe a ideia de um guia geral para elaboração de currículo.

No entanto, é preciso romper com o passado, adotando-se equações ainda não pensadas, algo inédito possível, como a ecopedagogia[4], citada por Gadotti (2000), que busca educar para a cidadania global e planetária (EAD FREIRIANA, 2020-2021l). Conceito cunhado por Gutierrez, para quem, com Prado (2002, p. 60), alude a aprender os sentidos das coisas, do dia a dia, a ser alcançada pelo compartilhar de "recursos, caminhos, modos, práticas, meios e espaços pedagógicos".

A primeira versão da Carta da Terra foi escrita em 1992, no Fórum Global, evento paralelo da Cúpula da Terra, realizado no Rio de Janeiro - Rio92. Aprovado por mais de 170 países, em 2000, o documento foi publicado, em Haia, na Holanda.

Tida como a "Carta dos Povos", tem quatro princípios fundamentais: "respeito e cuidado pela comunidade de vida", "integridade ecológica", "justiça social e econômica", e "democracia, não violência e paz". São desdobrados em 16 princípios gerais, originando outros 61 princípios de suporte como recomendação de comportamentos, atitudes ou ações humanas, em forma de "guia para um futuro sustentável".

A Carta da Terra porta intenções educacionais ao propor mudança de hábitos. Em vista de abordar aspectos como educação planetária, direitos humanos, democracia, diversidade, justiça econômica e social, erradicação da pobreza, não violência e paz mundial, se assemelha a currículo transversal de diversos campos de estudo.

São fundamentos de apreço a todas as formas de vida, dispensando-lhes cuidados, busca por sociedades justas, participativas, sustentáveis e pacíficas, garantindo a natureza para as gerações atuais e futuras.

Sobre integridade ecológica, há ensino acerca dos rios voadores, do papel das abelhas, das funções das árvores, do equilíbrio do clima? Isso deveria ser familiar às pessoas, compor o ensino, pois é interior ao indivíduo. Considerando-se a simbiose entre a natureza e indivíduos, é de crer-se que a degradação do meio ambiente, antes de ser da natureza, é da condição humana.

4 É um paradigma educacional, tipo de abordagem, proposta ou projeto pedagógico com uma concepção de educação integral, alcançando as dimensões humanas, econômicas, sociais e ambientais.

A pandemia de Covid 19 revelou a fragilidade da vida, um ecossistema adoentado pela exploração exagerada de recursos como se fossem inesgotáveis, e invasão de habitats remotos por pessoas como caçadoras de outras formas de vida. Encontramos vírus e ensejamos pandemias da falta de bioética.

Atemorizada com o Coronavirus, a humanidade vive um pandemônio. Nações de joelhos, centros financeiros, comerciais e industriais fechados; escolas, aeroportos, igrejas e templos de portas cerradas. Abertos hospitais, cemitérios e crematórios. Quão ridículo pareceu o poderio bélico de potências diante do vírus.

A desidentificação com o ecossistema seria preditiva de possíveis catástrofes, de escassez de recursos e de uma vida inóspita? O desapreço do ser humano à natureza indicaria a necessidade urgente de formação de ofícios curadores do sistema?

E que educação prevalece? A da continuidade da degradação do caráter humanitário? Ou de revisões éticas fundamentais? Não se descura de que mentes dadas a ganância, exploração e voracidade seguirão a atormentar a todos, até que a miséria de muitos desabe sobre a riqueza de poucos. Mas há que se ter resiliência para uma nova escola, uma educação contra a barbárie (ADORNO, 2006) citada por Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-202m).

Seria utopia dialogar na escola acerca de crescer para compartilhar e distribuir e não somente para acumular, ou crescer via tecnologias e menos exploração de recursos naturais, pode significar evolução de consciências?

Seria sonho acreditar que pessoas de ideologias e crenças diferentes possam, em defesa da espécie, velar pelas outras, que o mercado, devoto do consumo, e seus senhores, possam mudar? Como seres humanos, carregamos a centelha da vida, sacralizamos vida, evitamos sofrimento e morte, e buscamos vida plena, justa e solidária, como bem leciona Boff (2007).

Não se pretende, com uma nova educação, pôr todos em patamar celestial de compreensão, mas cogitar que a paz derive de relações da pessoa consigo, com as outras, com a natureza, seja construção interior, do individual para o coletivo. Ao revés, o que se observa no embalo dos paradigmas atuais, é a deseducação do caráter e regressão moral, com retrocessos civilizatórios, dispondo nações a embates, embora dependam dos mesmos recursos.

Uma nova educação requer alguns atributos dos professores, título da aula "Papel do educador, da educadora, como mestre do amanhã (EAD FREIRIANA, 2020-2021n), ancorados na crença de que educar é "a mais avançada tarefa social emancipatória" (ASSMANN, 2007, p. 26), e que o valor da educação é considerado segundo as necessidades do indivíduo na sua luta pela vida (SUCHODOLSKI, 2002).

O professor carrega requisitos éticos, diz Freire (2001), como agente de transformação, em permanente atitude crítica e libertadora da realidade e de problemas da humanidade, com responsabilidade solidária universal, sem "qualquer posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão" (JERES, 1999, p. 10, apud GUIMARÃES, 2005, p. 18).

O professor guiará ao pensar sem, no entanto, definir o quê e como, alargando as paredes da educação visando ao aflorar de práticas da liberdade, autonomia, emancipação, solidariedade, justiça, igualdade e defesa da vida. Encorajará a pessoa a trazer para si o controle de tendências destrutivas da ordem social, como cita Mészáros (2008), e sua mitigação.

Ao mestre resiliente não bastará assumir o papel político, transformador e libertador. Deverá desejar vivamente a mudança e por ela lutar, ter fé na mudança, na capacidade docente. Nutrir maestria pessoal ao associar pensar científico, visão de novas possibilidades e fazer acontecer, com entusiasmo para inspirar e guiar pares.

A preparação dos professores é indispensável, conforme lição de Freire (1996, p. 95): "[...] não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha [...]". Além das destrezas pedagógicas, para testemunhar resiliência, deverá desenvolver competências éticas e políticas, conhecer a modelagem da formação social das mentes e suas nuanças, educação planetária, compreender cenários sociais e tecnológicos, funções e elaboração de currículo, bem como o contexto de sua escola e seus alunos.

PARA NÃO CONCLUIR

Degradação de ecossistemas, fragilização de valores, esgarçamento do tecido social, aumento da pobreza, exclusão e redução de oportunidades. Tal quadro, agravativo, a par de gerar mal-estar social, reclama por mudança, visando ao menos a estado de esperança, ainda que a reversão de tendência seja de longo prazo.

Seria o caso de iniciar uma transição para uma nova educação, para a cidadania global e planetária, que considere a formação integral da pessoa, de um lado preparando para o trabalho, de outro, alentando para sua condição humana e conexões com as demais formas de vida.

Para tanto, educadores seriam atores principais para, com a profissionalidade docente formada por atitudes, competências, valores e habilidades pedagógicas, promover uma educação não fragmentária nem dualista, que labore para solucionar os desafios do novo milênio.

Uma nova educação, resiliente, permitiria ao homem enfrentar os desafios do mundo sob o enfoque existencialista, e exercitar sua condição humana em dimensão essencialista de educação planetária, a demonstrar que uma posição de vida melhor, simples, frugal, honesta, compassiva e respeitosa com todos e o todo, pode preferir a uma melhor posição em um tipo de vida competitiva, egoística, gananciosa.

Oportuna a análise crítica sobre a necessidade de uma nova educação e dos paradigmas que a presidiriam, em atitude de firme resiliência para provocar transformações no campo educacional e sócio-cultural. Em um enfoque processual, as mudanças poderiam iniciar pela adoção da Carta da Terra como guia para seleção de conteúdos valiosos, conjugando-se com o paradigma da ecopedagogia.

Não seria mero transformar da educação à luz da dicotomia socialista-capitalista, conservador-vanguardista, mas de, em atitude resiliente, abandonar o que infelicita a existência dos seres e escolher o que a protege e a salva. Seria realçar os atributos humanos que une as pessoas e as aproxima da natureza, formando uma emanação energética de inteligências e sentimentos para reduzir a miséria, proteger o planeta, despertar para a fraternidade, justiça social, democracia, paz, e preservar os ecossistemas para as gerações presentes e futuras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOFF, Leonardo**. Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Lisboa. Edições 70 LDA, 2007.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4 - **Utopias que nos movem.** Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Vídeoaula 19. **Uma outra educação é possível?** Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Vídeoaula 12. **A Pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Vídeoaula 7. **O pensamento moderno e a educação realista**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Vídeoaula 8. **A idade das luzes. O iluminismo**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Vídeoaula 9. **O positivismo e a ideologia da ordem**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Vídeoaula 10. **O socialismo e a escola unitária**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021g
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Vídeoaula 15. **A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021h
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Vídeoaula 18**. Uma educação voltada para o futuro. Qual futuro?** Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021i.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoconferência 14 - **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebrantáveis**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021j.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Vídeoaula 13**. Educar para a liberdade e a emancipação.** Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021k.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Vídeoaula 23. **Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021l.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Vídeoaula 24. **Algumas teses**. Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021m.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Vídeoaula 21. **Papel do educador, da educadora, como mestre do amanhã.** Ministrado por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021n.
EINSTEIN, Albert. **Como vejo o mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (Org.) São Paulo: Editora Unesp, 2001.
GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERLMAN, Américo; MELLO, M. F. de; BARROS, V. M. de (Org.). **Educação e transdisciplinaridade, II**. Coordenação executiva do Cetrans. São Paulo: Triom, 2002, p. 95-121.
GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cidadania planetária: 3).
GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Brasil cidadão).
GUIMARÃES, Marcelo R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul/RS: Educs, 2005.
GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz Rojas. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã – v. 3).
KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectivas, 2007.
LASZLO, Erwin. **A ciência e o campo akáshico**: uma teoria integral de

tudo. São Paulo: Cultrix, 2008.
MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos**. Porto Alegre: Sulina, 2004.
NASCIMENTO, F. P. do. **Formação de administradores de empresa**: para cooperar ou para competir? 2013. 240 f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Católica de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em https://www.franciscopaulo.com.br/textos.
PELLEGATTI, Marco. **Desenvolva sua resiliência**: agora é a hora. Disponível em: <https://www.amana-key.com.br>. Acesso em 17 nov. 2020.
RUSSELL, Peter. **O despertar da terra**: o cérebro global. São Paulo: Cultrix, 1982.
SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

Francisco Paulo do Nascimento. Mestre e doutor em educação. Especialista: Gestão Urbana e Municipal; Administração Pública; Desenvolvimento Local Sustentado; Gestão Empresarial. Coordenador de pós-graduação do UDF. Sítio: www.franciscopaulo.com.br C. Lattes: https://lattes.cnpq.br/2795256086134251. Contato: fpauloadm@gmail.com.

FERREIRA, Graciella Faico

EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA:
o mundo Pós-Covid-19 rumo à Agenda 2030

RESUMO

A Agenda 2030, pactuada no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, foi estabelecida com o propósito de orientar as ações da comunidade global, baseada em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), até o ano de 2030. Diante da Pandemia de Covid-19, que ilustra o contexto de crise civilizatória, decorrente da insustentabilidade dos modelos vigentes de desenvolvimento, emerge uma necessidade, cada vez maior, de se compreender essa Agenda por uma perspectiva do Sul Global. Considerando o papel da Educação nesse processo de territorialização, a presente pesquisa tem como objetivo iniciar um exercício de articulação entre a Agenda 2030 e a noção de Cidadania Planetária, no contexto das universidades, em um mundo Pós-Pandemia. Para tal, a metodologia proposta envolveu pesquisa bibliográfica, tendo como inspiração preliminar as referências discutidas no Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', ministrado pelo Instituto Paulo Freire. E também, envolveu pesquisa documental para realizar uma leitura crítica dos ODS no Brasil, e para uma análise do documento sobre as ideias para ações públicas em educação, em um mundo Pós-Covid-19. Diante deste ensaio, foi possível identificar algumas interfaces entre os documentos analisados, que abordam a Educação Ambiental para a criação de Sociedades Sustentáveis, e o ambiente educacional em

um cenário Pós-Pandêmico. Como via possível para a promoção de Cidadania Planetária, a sociodiversidade na educação superior brasileira pode representar um espaço potente para o pluralismo de ideias e de ações, viabilizando a conexão entre as pessoas para a construção de "Universidades do amanhã: fazedoras do futuro".

Palavras-chave: Agenda 2030. Cidadania Planetária. Educação Superior. Pandemia de Covid-19.

HIGHER EDUCATION FOR PLANETARY CITIZENSHIP: THE POST-COVID-19 WORLD TOWARDS THE 2030 AGENDA

ABSTRACT

The 2030 Agenda, agreed within the scope of the United Nations (UN) in 2015, was prepared with the purpose of guiding the actions of the global community, based on 17 Sustainable Development Goals (SDGs), until the year 2030. In view of the Covid-19 Pandemic, which illustrates the context of civilizing crisis, resulting from the unsustainability of current development models, there is an ever-growing need to understand this Agenda from a perspective of the Global South. Analyze the role of Education in this territorialization process, this research aims to initiate an exercise of articulation between the 2030 Agenda and the notion of Planetary Citizenship, in the context of universities, in a Post-Pandemic world. To this end, a proposed methodology involved bibliographical research, having as preliminary inspiration the references discussed in the Course 'Masters of Tomorrow: doers of the future', taught by the Paulo Freire Institute. It also involved documentary research for a critical reading of the SDGs in Brazil, and for an analysis of the document on ideas for public actions in education, in a Post-Covid-19 world. In this essay, it was possible to identify some interfaces between the transparent documents, which address Environmental Education for the creation of Sustainable Societies, and the educational environment in a Post-Pandemic scenario. As a possible way to promote Planetary Citizenship, a sociodiversity in Brazilian higher education can represent a powerful space for the pluralism of ideas and actions, enabling a connection

between people for the construction of "Universities of tomorrow: doers of the future".

Keywords: 2030 Agenda. Planetary Citizenship. Higher Education. Pandemic Covid-19.

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros desafios para a humanidade em um cenário de crise civilizatória, a *Agenda 2030,* pactuada pelos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015b), visa estabelecer diretrizes orientadoras para a comunidade global, por meio de 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS). Na busca por equacionar problemas contemporâneos, decorrentes da insustentabilidade dos modelos vigentes de desenvolvimento e das economias capitalistas, essa Agenda global tem como lema "não deixar ninguém para trás".

No contexto brasileiro, este debate se torna ainda mais urgente por conta da Pandemia de Covid-19, considerando os dados publicados no *V Relatório Luz da Sociedade Civil para a Agenda 2030*, em julho de 2021. O Brasil encontra-se entre os países que mais se distanciaram dos ODS, de acordo com o diagnóstico publicado neste Relatório, devido ao processo de desmonte dos direitos ambientais, sociais, econômicos, civis e políticos, construídos ao longo das últimas décadas (GT AGENDA 2030, 2021).

Diante das especificidades que caracterizam o debate crítico sobre a Agenda 2030 no Brasil, emerge a necessidade de se buscar compreender esse pacto global por meio de uma perspectiva capaz de traduzir as tensões e inquietações envolvidas, pela ótica do Pensamento do Sul. E esse é o foco de inspiração da presente pesquisa, que objetiva iniciar um exercício de articulação entre a Agenda 2030 e a perspectiva da Cidadania Planetária, no contexto da Educação Superior, em um mundo Pós-Pandemia.

Para tal, o presente trabalho está estruturado em três tópicos interligados, além dessa introdução. Inicialmente, se busca contextualizar a noção de Educação para a Cidadania Planetária (GADOTTI, 2008, 2011; PADILHA et al, 2011), para, em seguida, se apresentar a metodologia adotada na construção desse ensaio. Na seção seguinte, são identificadas algumas das interfaces possíveis entre os temas prioritários dos documentos analisados, como uma via para projetar caminhos para a educação em

um mundo Pós-Pandemia, no contexto das universidades, no horizonte da Agenda 2030.

AS VIAS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA: DA RIO-92 À AGENDA 2030

Ao resgatar os caminhos globais para projeções de futuros no contexto da educação, é importante mencionar a relevância do Brasil no debate internacional sobre questões socioambientais. Na *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (Rio-92), realizada no Rio de Janeiro, em 1992, entre os inúmeros resultados dos eventos paralelos, vale destacar o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Concebido de forma dinâmica e participativa, o Tratado foi pactuado por pessoas de todo o mundo, que reconheceram o papel da educação na transformação social. Reafirmando o caráter crítico e emancipatório da Educação Ambiental (EA), o documento tem como princípio a crença de que a raiz da crise civilizatória está no modelo de desenvolvimento capitalista, baseado na superprodução e no superconsumo por alguns, e no subconsumo pela grande maioria das pessoas (FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992).

Considerando esses desafios globais e visando projetar futuros desejáveis, os *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM) foram estabelecidos, no ano 2000, de forma pioneira no âmbito da *Organização das Nações Unidas* (ONU). Os oito ODM abordavam temas como erradicação da fome e da pobreza, igualdade de gênero, sustentabilidade ambiental, saúde, educação e parcerias (ONU, 2015a).

No entanto, como algumas das profundas transformações nos modos de vida em sociedade, propostas pelos ODM não foram efetivadas no prazo estipulado, como teria sido desejável e necessário, uma nova agenda global passou a ser discutida como seu desdobramento, a partir da *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável* (Rio+20), realizada em 2012, também no Rio de Janeiro. Após uma ampla discussão global, a Agenda 2030 foi pactuada, em 2015, por líderes de 193 países, estabelecendo 17 *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (ODS), que devem ser compreendidos de maneira integrada, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1: Integração dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030



Fonte: PEREIRA (2020).

Diante da necessidade de se compreender a integração entre cada um dos ODS, a Educação para a Cidadania Global se constitui como um dos caminhos possíveis para o alcance dos objetivos e das metas propostas. Assim, a UNESCO (2015a, p. 2) define cidadania global como um "sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla, além de fronteiras nacionais, que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global, o nacional e o internacional", de modo a orientar práticas voltadas para um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

Alinhada aos objetivos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), a Educação para a Cidadania Global (ECG), segundo a UNESCO (2015a, p. 2) tem o propósito de "equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental". Assim, as principais dimensões conceituais da ECG, também compartilhadas pela EDS, estão sistematizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Dimensões conceituais da Educação para a Cidadania Global (ECG) e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

DIMENSÕES CONCEITUAIS CHAVE DA ECG E DA EDS	
Habilidades cognitivas (*hard skills*)	Os alunos adquirem conhecimentos, compreensão e raciocínio crítico sobre questões globais e sobre a interconectividade/ interdependência entre países e entre diferentes populações.
Habilidades socioemocionais (*soft skills*)	Os alunos têm o sentimento de pertencer a uma humanidade comum, ao compartilhar valores e responsabilidades e possuir direitos. Os alunos demonstram empatia, solidariedade e respeito por diferenças e diversidade.
Habilidades comportamentais	Os alunos agem de forma efetiva e responsável nos contextos local, nacional e global, em prol de um mundo mais pacífico e sustentável.

Fonte: UNESCO, 2015a.

Com base nesses preceitos, a publicação *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI* (UNESCO, 2015b) apresenta aspectos fundamentais para esse debate, disseminando orientações para colocar em prática essa temática, de inúmeras maneiras diferentes.

A pedagogia transformadora da ECG busca oferecer maneiras de efetuar mudanças no âmbito local e global, sobretudo para promover transformações em instituições educacionais com estruturas mais rígidas, que não estão habituadas a mudanças.

Assim, a pedagogia da ECG também "ajuda a aumentar a relevância da educação dentro e fora da sala de aula, além de engajar partes interessadas da comunidade mais ampla, que também fazem parte do ambiente e do processo de aprendizagem" (UNESCO, 2015b, p. 21), conforme princípios ilustrados na Figura 2, a seguir:

Figura 2: Princípios da pedagogia da Educação para a Cidadania Global (ECG)



Fonte: UNESCO (2015b)

Diante desses esforços globais na busca por caminhos educativos para uma efetiva transformação da sociedade, não se pode desconsiderar a análise crítica de Milton Santos (2001, p. 19), de que "um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas". O geógrafo, considerado como um dos mais renomados intelectuais do Brasil, alerta sobre a necessidade da criação de uma outra globalização, mais humana, pautada na unicidade da técnica e no conhecimento do planeta.

As bases dessa outra globalização não devem ser fundamentadas no capitalismo, por seu modo perverso de funcionamento, tendo o abismo social como um meio para a sua manutenção. Para a globalização proposta por Santos (2001), o conhecimento deve servir a outros objetivos, e a outros fundamentos sociais e políticos, sendo fundamental envolver fatores como a mistura de povos, raças e culturas de todos os continentes, e a difusão de filosofias para além do racionalismo europeu.

Essa sociodiversidade, aliada à emergência de uma cultura popular, pode proporcionar, no plano empírico, o fortalecimento das relações locais e a ampliação das oportunidades de conexões entre as pessoas. No plano teórico, Santos (2001, p. 21) considera que "a universalidade deixa de ser apenas uma elaboração abstrata na mente dos filósofos para resultar da experiência ordinária de cada homem (...) que permite conhecer as possibilidades existentes e escrever uma nova história". Nesse sentido, as universidades brasileiras podem representar esse espaço universal para viabilizar o pluralismo de ideias e de ações, a partir do Pensamento do Sul Global.

Alinhado a essa perspectiva para se pensar as instituições de ensino superior, o *Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade,* foi publicado em 2020 visando compartilhar estratégias para engajar educadores, pesquisadores, estudantes, gestores públicos e a sociedade civil, em geral, considerando a *Década da Ação*. Tendo como inspiração esse chamado para a aceleração do cumprimento da Agenda 2030 nos próximos 10 anos, este Guia para a Educação Superior parte de articulações globais e de iniciativas locais, visando à territorialização dos ODS (CABRAL; GEHRE, 2020).

Como uma forma de inovação, a partir de reflexões críticas sobre a Agenda 2030 no contexto brasileiro, neste Guia são propostos outros três objetivos que podem contribuir com a visão de sociodiversidade, de Milton Santos, para fundamentar as bases de uma globalização mais humana e solidária. Reimaginando a Agenda 2030, foram incluídos nos debates temas voltados para igualdade racial, cultura e comunicação, além de povos originários e comunidades tradicionais, conforme ilustrado na Figura 3, a seguir.

Figura 3: Proposta de três novos ODS: Igualdade Racial (ODS18); Arte, Cultura e Comunicação (ODS19); e Direitos dos Povos Originários e Comunidades Tradicionais (ODS20).



Fonte: Iconografia dos ODS 18, 19 e 20, ilustrada por Lucas Melara (CABRAL; GEHRE, 2020).

Diante das reflexões sobre o tipo de educação que precisamos para essa outra globalização que queremos, Moacir Gadotti afirma que as cosmovisões ancestrais, de Povos Originários e de Comunidades Tradicionais, podem inspirar os debates sobre Cidadania Global (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

Em uma proposta alternativa, o autor apresenta o termo "Planetarização" como essa outra globalização, que busca recuperar o vínculo profundo do ser humano com o Planeta Terra, como apresentado na obra *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*:

> É educar para a planetarização e não para a globalização. Vivemos num planeta e não num globo. O globo refere-se à sua superfície, a suas divisões geográficas, a seus paralelos e meridianos. O globo refere-se a aspectos cartoriais, enquanto o planeta, ao contrário dessa visão linear, refere-se a uma totalidade em movimento. A Terra é um superorganismo vivo e em evolução. Nosso destino, enquanto seres humanos, está ligado ao destino desse ser chamado Terra. Educar para um outro mundo possível é educar para ter uma relação sustentável com todos os seres da Terra, sejam eles humanos ou não (GADOTTI, 2008, p. 108).

Assim, a definição de Cidadania Planetária pode ser caracterizada como um "conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma **nova percepção da Terra** como uma única comunidade" (GADOTTI, 2008, p. 30, grifo do autor). Portanto, Cidadania Planetária, além envolver a noção de pessoas que habitam o globo terrestre, e que buscam liberdade, emancipação, direitos, e paz entre as nações, também transcende a concepção do Planeta como um fenômeno geográfico e astronômico. Envolve a percepção da Terra como um fenômeno histórico, um organismo vivo, como Gaia e Pachamama, na visão de povos originários, a partir de valores éticos e da espiritualidade humana (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

Nessa perspectiva, Padilha et al. (2011) compreendem Cidadania Planetária com base na interdependência, na interconexão e na luta comum para todas as formas de vida. Assim, a tarefa de manter o Planeta Terra vivo implica aprender a trabalhar em redes, de forma intersetorial e compartilhada, em uma cultura de justipaz (a paz como fruto da justiça).

AS TRILHAS METODOLÓGICAS PARA ORIENTAR AS REFLEXÕES PROPOSTAS

A metodologia proposta para o presente estudo envolveu pesquisa bibliográfica, partindo das referências discutidas no Curso *Mestres do amanhã: fazedores do futuro*, da EaD Freiriana, do Instituto Paulo Freire. Sobretudo, o conteúdo abordado na aula "Educar para a cidadania global e planetária", do módulo 4 relacionado às "Utopias que nos movem". Além dessas inspirações, buscou-se fazer uma leitura crítica sobre a Agenda 2030, no contexto da educação superior, a partir da perspectiva do Sul Global.

Foi realizada, também, uma pesquisa documental, em publicações oficiais da ONU, da UNESCO, do GT Agenda 2030 e de demais organizações que discutem temas relacionados aos ODS, à Educação para a cidadania global, e educação no contexto Pós-Covid-19.

CAMINHOS PARA IMAGINAR A EDUCAÇÃO EM UM MUNDO PÓS-COVID-19

O V Relatório Luz da Agenda 2030 indicou os impactos diretos da Pandemia no alcance das metas dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Brasil. Como uma das recomendações na tentativa de barrar esses retrocessos, foi mencionada a necessidade de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), com a participação da sociedade civil, em consonância com o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (GT AGENDA 2030, 2021).

Ao se constituir como um processo dinâmico, esse Tratado, publicado há quase 30 anos, está em constante construção para proporcionar reflexões e debates (FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs, 1992). E na presente pesquisa, foi adotado para orientar uma leitura preliminar sobre perspectivas de futuro, com base nas *Nove ideias para ações públicas em educação em um mundo Pós-covid-19* (UNESCO, 2020, tradução nossa). Assim, algumas das relações possíveis entre os documentos estão sistematizadas no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Relações entre as 9 ideias para ações em educação, em um mundo Pós-covid, e o Tratado da Educação Ambiental para a Responsabilidade Global.

AÇÕES EM EDUCAÇÃO, PÓS-COVID-19	TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA), RIO-92
1 - Compromisso público fortalecido com a educação como um bem comum	Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de educação ambiental em todos os espaços de educação formal, informal e não-formal, para todas as faixas etárias (5. Plano de Ação).
2 - Compreensão ampliada do direito à educação	A educação é um direito de todos; somos todos aprendizes e educadores (1. Princípio).
3 - A importância da profissão de ensino e da colaboração de professores	Estimular, criar e desenvolver redes de educadores ambientais (5. Monitoramento e Avaliação).
4 - Uma ênfase na participação e nos direitos de estudantes, da juventude e de crianças	São inerentes à crise a erosão dos valores básicos e a alienação e a não-participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro (Introdução)
5 - Proteger o espaço social da escola no processo de transformação da educação	Reservar parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados à melhora do ambiente de vida (1. Recurso).
6 - Tecnologias de fonte livre e aberta para professores e alunos	Propor políticas econômicas que estimulem empresas a desenvolverem e aplicarem tecnologias apropriadas e a criarem programas de educação ambiental (3. Recurso)
7 - Educação científica dentro de um currículo com base em objetivos humanísticos fortes	Cientistas e instituições científicas com postura ética e sensíveis ao trabalho conjunto com as organizações dos movimentos sociais (5. Grupos).
8 - A necessidade de proteger financiamentos domésticos e internacionais da educação pública	Incentivar as agências financiadoras e alocarem recursos significativos a projetos dedicados à educação ambiental (5. Recurso)
9 - Uma solidariedade global que não aceita os níveis atuais de desigualdade	A educação ambiental deve estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas (6. Princípio).

Fonte: Elaborado pela autora, com base em UNESCO (2020, tradução nossa) e no Fórum Internacional das ONGs (1992).

As ideias 1, 5 e 8 estão relacionadas, de alguma forma, ao investimento financeiro nas instituições de ensino. Assim, o contexto das universidades públicas brasileiras, que seguem produzindo pesquisas de referência apesar de que "desde 2019 o corte acumulado soma 25% do orçamento", representa um retrocesso na meta 4.b dos ODS (GT AGENDA 2030, 2021, p. 32).

Com relação às ideias 2, 4 e 8, o V Relatório Luz apresenta recomendações, como "investir adequadamente e aumentar investimentos em políticas públicas, garantindo o direito à educação desde a primeira infância até o ensino superior (...) com promoção das diversidades e reter o avanço da privatização na área, que ameaça esse direito" (Ibid, p. 33)

A ideia 6 está alinhada à meta 17.6 dos ODS, voltada a parcerias na implementação de melhorias na cooperação para o acesso à ciência, à tecnologia e à inovação. Essa meta revelou dificuldades de acesso à internet e desigualdades regionais no país, com velocidade baixa para a maioria das pessoas, por conta do alto custo do serviço, "dominado por um oligopólio de cinco grandes empresas internacionais que controlam 71% do mercado nacional (...) 83% das conexões de fibra óptica estão reunidas nas regiões Sul e Sudeste, onde vivem apenas 56,4% da população" (Ibid, p. 107).

As ideias 7 e 9, relacionadas à perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental, estão associadas à meta 4.7 da Agenda 2030 que, no Brasil, apresenta "retrocesso desde 2019, com a adoção de políticas governamentais que vão no seu sentido oposto (...) na garantia de igualdade prevista no PNE e na Agenda 2030, com a retirada do ensino alinhado aos direitos humanos e à educação ambiental" (Ibid, p. 31 e 32).

Mas a meta 4.7 também dispõe sobre o acesso de estudantes a temas como cidadania global e valorização da diversidade cultural para a promoção do desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, as universidades públicas podem representar um espaço para a promoção da sociodiversidade, com a mistura de todos os povos, e a difusão de outras filosofias, potencializando a conexão entre as pessoas (SANTOS, 2001). Assim, a noção de Cidadania Planetária, expressa por Gadotti (2008, p. 30) e Padilha et al. (2011, 26) como "unidade na diversidade", representa um tema essencial para ser inserido no contexto das universidades.

CIDADANIA PLANETÁRIA: UTOPIAS NA CONSTRUÇÃO DE UNIVERSIDADES DO AMANHÃ

A necessidade de se refletir sobre os desafios impostos pela Pandemia no contexto da educação superior brasileira para o futuro representa uma inspiração para a presente pesquisa. Considerando a globalização capitalista como causadora do abismo social, torna-se cada vez mais necessária a construção de uma outra globalização, mais humana e solidária. Como proposta alternativa, a Planetarização busca o resgate do vínculo entre os seres humano e o Planeta Terra.

Diante dessas reflexões, as universidades brasileiras podem representar um espaço potente para promover essa outra globalização, mais solidária e humanizada, a partir do pluralismo de ideias e de ações.

Sendo assim, com valorização e investimento público para garantir o direito à educação, como disposto no V Relatório Luz da Agenda 2030, as Instituições de Ensino Superior podem representar um espaço para a formação da Cidadania Planetária, na perspectiva da construção de "Universidades do Amanhã: fazedoras do futuro".

REFERÊNCIAS

CABRAL, Raquel; GEHRE, Thiago (Edit.). **GUIA AGENDA 2030**: integrando ODS, educação e sociedade. [livro eletrônico]. São Paulo: Lucas Melara, 2020. Disponível em <https://www.guiaagenda2030.org/> Acesso em 14 jul. 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 23 - **Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FORUM INTERNACIONAL DAS ONGs. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GT AGENDA 2030. Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030. **V Relatório Luz da Sociedade Civil da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável**. Brasil, 2021. Disponível em <https://gtagenda2030.org.br/relatorio-luz/relatorio-luz-2021/>. Acesso em 14 jul. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.** 2015a. Disponível em <http://abm.org.br/ods/wp-content/uploads/2017/10/Relatorio-sobre-os-Objetivos-do-Milenio-2015.pdf>. Acesso em 09 jul. 2021.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015b. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> Acesso em 09 jul. 2021.

PADILHA, Paulo Roberto et al. **Educação para a cidadania planetária**: currículo interdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PEREIRA, Francine. **A Pandemia de Covid-19 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. A Economia B, Série Universo B, publicada em 13 jul. 2020. Disponível em <https://www.aeconomiab.com/serie-pandemia-ods-agenda-2030/> Acesso em 10 jul 2021.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6ª Ed; Rio de Janeiro: Record, 2001.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: a abordagem da UNESCO. Paris, 2015a.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015b, 44 p.

UNESCO. **Education in a post-COVID world**: Nine ideas for public action. International Commission on the Futures of Education, Paris, 2020.

Graciella Faico Ferreira. Graduação em Psicologia (bacharel, licenciatura e formação, UFRJ), Especialização em Políticas Públicas e Gestão Governamental (UFF), mestrado concluído (2018) e doutorado em andamento, no Programa EICOS de Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (UFRJ/Capes). Assistente em Administração na UFF. Contato: graciella@ufrj.br.

Agradecimentos e apoios: "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001"

SOUZA, Iracyara Maria Assunção

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
educador-educando como "corpos conscientes"!

RESUMO

Aprender criticamente na escola coloca em ênfase a redefinição da relação educador-educando como "corpos conscientes", na busca de criar as condições adequadas para um processo de ensino-aprendizagem na concepção problematizadora da educação. Assim, nosso projeto de intervenção teve por objetivo promover o diálogo educador-educando sobre o percebido com o corpo na construção do conhecimento do elemento da cultura de movimento – o jogo; problematizando o que estavam fazendo e construindo novas experiências corporais com as turmas de ensino médio integrado dos cursos de Edificações e Informática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus São Gonçalo do Amarante (SGA). A discussão sobre concepções de corpo e de ensino-aprendizagem está amparada em Assmann (1996), que propõe a corporeidade como fundamento de um novo paradigma educacional; Betti (1996), que amplia a Educação Física como prática pedagógica efetiva na escola; e Freire (2011, 2012), que sedimenta o método de conscientização revigorando a práxis reflexiva, a problematização e o diálogo como condições para ensinar-aprender não para adaptação, mas para intervir, recriar e transformar a realidade. Esta experiência buscou oportunizar educadora-educandos como corpos

conscientes a organizarem e construírem o conhecimento, estimulando o pensamento crítico na prática pedagógica da Educação Física.

Palavras-chave: Ensino de Educação Física. Educação Problematizadora. Corpos conscientes.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: EDUCATOR-STUDENT AS "CONSCIOUS BODIES"!

ABSTRACT

Critical learning at school gives emphasis to the redefinition of the educator-student relationship as "conscious bodies", in an attempt to create proper conditions in accordance with a teaching-learning process in the problematizing conception of education. In this way, our intervention project aimed to promote the educator-learner dialogue about what was perceived with the body in the knowledge construction of the movement culture element - the game; problematizing what they were doing and building new experiences in the integrated high school classes in the courses of Edificações and Informática, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN) - São Gonçalo do Amarante Campus (SGA). The discussion about body and teaching-learning conceptions is supported by Assmann (1996), who proposes corporeality as the foundation of a new educational paradigm; Betti (1996), who amplifies Physical Education as an effective pedagogical practice at school; and Freire (2011, 2012), which consolidates the awareness method, reinvigorating the reflective praxis, the problematization and the dialogue as conditions for teaching-learning not for adaptation, but as intervening, recreating and reality transformation. This experience looked up to give opportunities for educators and students as conscious bodies, organizing and building knowledge, estimulating critical thinking in Physical Education pedagogical practice.

Keywords: Physical Education Teaching. Problematizing Education. Conscious bodies.

INTRODUÇÃO

Na escola o corpo ainda é percebido por uma visão dicotômica corpo/mente, com valorização da racionalidade e pouca atenção à sensibilidade. Como falar do corpo na escola sem sentir as marcas da imobilidade corporal que a educação bancária impôs, ao privilegiar a dimensão intelectual nos processos de ensino-aprendizagem? As experiências com o corpo na escola muitas vezes são marcadas pelas lembranças dos gestos e movimentos padronizados, das palavras silenciadas, da criatividade retida, da imaginação condicionada e do riso contido na realização de atividades mecânicas. Negar o corpo no percurso de escolarização é violar a nossa vocação ontológica de "ser mais" como diz Freire (2012).

Assim, essa problemática originada da nossa situação existencial do corpo dócil produzido na escola contribuiu para a reflexão do corpo consciente, para propor uma intervenção pedagógica à luz do método da conscientização de Freire (2012), assim como para concretizar uma experiência que prima pela humanização em processo na escola. Eis que da compreensão das nossas tristes marcas do corpo-educando na escola, hoje escutamos amorosamente nosso corpo-educadora a perguntar: o processo de ensinar-aprender na concepção problematizadora da educação possibilita a redefinição da relação educador-educando como "corpos conscientes" na escola?

Esta experiência foi desenvolvida na Educação Física, e teve por objetivo promover o diálogo educador-educando sobre o percebido com o corpo na construção do conhecimento do elemento da cultura de movimento – jogo, problematizando o que estavam fazendo e construindo nas experiências corporais, com as turmas de ensino médio integrado (EMI) dos cursos de Edificações e Informática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (EPT) – IFRN – Campus São Gonçalo do Amarante (SGA).

Todo o nosso texto foi construído a partir da provocação sobre o nosso papel de educadora no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (2020-2021), buscando refletir sobre a imagem de professora no espelho da própria prática pedagógica na escola. Insistiremos, de modo mais particular aqui, sobre a nossa práxis ser um aprendizado essencial para a transformação da prática pedagógica em direção à educação emancipadora. "[...] A resposta ao cerceamento da palavra, frente à violência, ao silenciamento, é a reafirmação da nossa capacidade de lutar pelo sonho, lutar pelo

direito à liberdade de expressão, ao pensamento crítico" (GADOTTI, 2019, p. 11).

É portanto, este texto, uma reflexão compartilhada a partir da ação de ensino-aprendizagem realizada com sujeitos de práxis, tecida na prática pedagógica da Educação Física pelo contorno da educação emancipadora no EMI-EPT, que tem como cerne contribuir para educador-educando descobrirem-se "corpos conscientes". Uma educação emancipadora, sobretudo, "[...] educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento 'sustentável' (FRIGOTTO, 2001, p. 82).

O Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro' (2020-2021), da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire nos encorajou a sonhar com uma educação emancipadora, elucidando o papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã na escola e nos instigou ao relato da experiência aqui apresentado.

CORPO E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO INDISPENSÁVEL NA ESCOLA

O debate em torno do corpo tem importância na área de Educação Física, mas ainda não ocupa um lugar central na discussão da educação escolar. Deste fato, compreendemos a necessidade de um contínuo movimento reflexivo sobre as possibilidades de uma educação fundada na corporeidade, que promove educador-educando a se autoconfigurarem em "corpos conscientes", nos processos de ensinar-aprender na dinâmica de uma educação emancipadora.

Para ampliar a discussão em torno do corpo na educação escolar, nos sustentamos no pensamento de Assmann (1996), que explica a importância dessa visão, expressando que é preciso pensar a educação a partir dos nexos corporais estabelecidos entre os seres humanos.

Pensar a educação a partir dos nexos corporais, de certa maneira, produz um movimento pedagógico que atravessa os processos de ensino-aprendizagem e coloca educador-educando com corporeidades vivas na escola. Esse enfoque aponta novos desafios, animando novas reflexões sobre o significado de diferentes práticas pedagógicas, pautadas na discussão da educação integral, isto é, a formação na totalidade humana em condições de poder existenciar criticamente com o corpo. "[...]. Para

o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana" (FREIRE, 2012, p. 16). E conquistar a forma humana é constitui-se corpo, em que se existencia o homem.

Eis que num aconchego epistemológico encontro o corpo em Freire. Entendemos que o método de conscientização para alfabetizar era animado com a corporeidade[1]dos educandos, pois acredita que em uma cultura letrada aprender a ler e escrever não se detém aos limites do processo de alfabetização. Para o autor, o educando precisava ser envolvido em aprendizagens na sua totalidade, traduzido na significação de que "[...] o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existencia o homem" (FREIRE, 2012, p. 16).

Ao conceber o "homem todo" está implícito o corpo, que é sua condição de existência primeira, portanto, o "corpo consciente", que significa e transforma o mundo. Em decorrência dessa concepção de homem como ser inconcluso, que busca construir a si mesmo; podemos ver no que concerne ao processo de ensinar-aprender a possibilidade de estabelecer uma pedagogia de nexos corporais, que traz um novo significado dos conteúdos, habilidades e valores da educação.

É na busca da superação da educação bancária, que impregnou o processo de ensinar-aprender de uma concepção equivocada do corpo dócil com consciência mecanizada que permite a dominação, a alienação e a violência, que precisamos vislumbrar a educação problematizadora e libertadora intencionada ao corpo consciente, redefinindo a relação educador-educando.

Para nós, a educação problematizadora e libertadora voltada para o corpo consciente supera a ideia de transferir conhecimento como coisa que se deposita nos educandos. Nos inquieta a força desumanizadora da educação bancária, por isso acreditamos que é preciso fortalecer uma aliança com a educação emancipadora, reinventando uma educação transformadora da sociedade como projeto da escola.

No Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, Gadotti testemunhou com seu corpo consciente que essa educação emancipadora é possível, pela ação transformadora dos Mestres do amanhã, destacando o papel do educador, da educadora, como fazedores do futuro. A partir desta ótica, o curso nos reportou a questão da possibilidade de nos recriarmos como educadora, refletindo

1 "Corporeidade é o que se constitui um corpo tal qual é, e cada corpo é uno, individual e inalienável. Cada um, portanto, é sua corporeidade" (SANTIN, 2008, p. 158).

sobre a nossa própria práxis pedagógica (EaD FREIRIANA, 2020-2021a).

Disto convencida, seguimos com consciência cada vez mais crítica da qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2011). Assumimos o papel de educadora da transformação, configurada pela integração entre teoria e prática, pela práxis consciente na escola. Neste estudo, destacamos que esta deve primar por construir uma identidade epistemológica e metodológica como área de conhecimento, para quem sabe, assim, romper com a problemática da Educação Física que emerge da realidade prática, ameaçada pelo caráter meramente pragmático (BETTI, 1996).

Isto nos remete a refletir sobre a especificidade da abordagem do conhecimento da Educação Física que tem como eixo a dimensão procedimental, isto é, do saber-fazer. Essa concepção da tipologia de conteúdo e da aprendizagem precisa ser entendida como um processo de relação do sujeito com o mundo, o que incide na sua organização corporal, que se constitui principalmente de suas experiências sensório-motoras. Daí buscarmos problematizar que a ênfase no caráter meramente pragmático não dá conta da complexidade existencial do corpo, e esvazia a prática pedagógica de sentido na escola. "[...] Convocam-se, aqui, alianças entre razão, intuição e sensibilidade, vida e conhecimento, invocando-se a complexidade e as ilimitadas possibilidades de expressão do mundo e dos sujeitos" (FONSECA; KIRST, 2003, p. 12).

Entendemos que o corpo é essa ilimitada possibilidade de expressão dos sujeitos no mundo, por isso, os processos de ensino-aprendizagem das disciplinas escolares precisam invocar essa complexidade mantendo as alianças entre razão, intuição e sensibilidade, vida e conhecimento, e superar a presença inconsciente dos educadores-educandos na escola.

EDUCADOR-EDUCANDO COMO "CORPOS CONSCIENTES" NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção dessa experiência pedagógica que dialoga com os corpos conscientes nas aulas de Educação Física se deu impulsionada pelas dúvidas teórico-metodológicas que acompanham nossa presença docente e o desejo de ver a possibilidade de práxis na escola. Assim, nossa intervenção foi construída em colaboração entre os corpos conscientes de educadora e educandos desejantes de conhecer a si, ao outro e a prática

da Educação Física, à medida que nos permitíamos ser imaginativos e inventivos para ver a efetiva práxis orientada pelo projeto político-pedagógico (PPP) do IFRN (2012).

No PPP-IFRN (2012), a proposta de Educação Profissional remete à perspectiva da Formação Humana Integral (FHI) sob os alicerces da humanização do ser omnilateral, ou seja, formar o ser humano na sua integralidade (CIAVATTA, 2010). Assim, ela contempla o ser-corpo em total presença para aprender, isto é, pleno na sua integridade, corporeidade, diversidade e criatividade. Portanto, vemos sem sombra de dúvidas, a corporeidade como base para uma teoria pedagógica, para a FHI no EMI-EPT.

Neste entendimento, nosso enfoque para a organização da unidade de ensino do conteúdo jogo recai sobre a concepção "[...] de que toda morfogênese do conhecimento – sobretudo na criança, mas também no adulto – se instaura como cognição corporal. Todo conhecimento é um texto corporal, tem um textura corporal" (ASSMANN, 1996, p.143). E como professora de Educação Física, nos fica clara essa inscrição corporal do conhecimento quando o educando é posto a refletir sobre o corpo em movimento como um texto que pode ser lido como autoconhecimento.

Cabe esclarecer que nossa intenção foi organizar um processo de ensino-aprendizagem sobre o conteúdo Jogo (Conceitos; Tipos e aplicações; Criações e ressignificação dos jogos; Brinquedos e brincadeiras populares) da proposta da disciplina de Educação Física orientada para os cursos do ensino médio integrado no IFRN (IFRN, 2011, 2012). Como unidade de ensino sugerida para o 2º Bimestre, esta foi desenvolvida durante 10 encontros, com 02 horas/aula. Nesses encontros instigamos o pensamento crítico para aprender o conteúdo jogo da cultura de movimento, vivendo a corporeidade em experiências colaborativas sob os pressupostos a saber: corporeidade, autonomia, amorosidade, alegria, criticidade, diálogo e criatividade.

Decidimos por uma organização didático-político-pedagógica conforme os momentos pedagógicos dialógicos em Freire (2012), a saber: *estudo da realidade* para começar a investigação temática, com a escuta de experiências das práticas corporais dos educandos, isto é, considerando o que eles pensam para analisar juntos a situação da realidade, problematizando-a e questionando os modelos explicativos propostos e aceitos.

A seguir, nos debruçamos sobre a *organização do conhecimento*, introduzindo os temas sugeridos pelos educandos a partir de suas experiências práticas corporais da cultura de movimento: jogo,

brincadeira, dança, lutas, esportes, ginástica. E, finalmente, a *aplicação do conhecimento* revelada na construção do conhecimento da cultura de movimento com significação na situação concreta, ou seja, o conhecimento aprendido é utilizado para "reler" e "reinterpretar" a própria realidade, bem como para ser extrapolado para novas situações que apontarão novas problematizações.

> Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (FREIRE, 2012, p.111).

Na sequência organizamos os encontros distribuindo todo o conteúdo jogo, primando pela aprendizagem motora com conscientização da situação no plano das atividades práticas, enriquecendo com o conteúdo programático do programa da disciplina de educação física: conhecimento das definições de jogo/esporte; vivência de práticas corporais na condição de jogo; organização de sistema de jogo em evento festivo.

E ao nos assumirmos educadora dialógica engajada no processo com consciência cada vez mais crítica de corpos conscientes, seguimos estimulada a criar um processo de ensino-aprendizagem para atender as necessidades de aprendizagem singulares dos educandos. Nesse sentido, cuidamos para que os educandos permanecessem curiosos no processo de refletir criticamente sobre suas experiências e estimulados a criarem autonomamente outras formas de aprenderem o jogo. "Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação" (FREIRE, 2012, p.112).

Os encontros seguiram com a vivência de diferentes atividades propostas pelos educandos: futebol, pipa, biloca, bambolê, voleibol, olho de peixe, queimada, natação, dança das cadeiras, três marias, karatê. As vivências foram acompanhadas com leituras de texto no sentido de problematizar essas situações para compreendê-las e oportunizar novas aprendizagens diante de dificuldades/conflitos elencados por eles mesmos como: limitação de compreensão da Educação Física como mera atividade compensatória, a não aprendizagem das habilidades básicas de movimento dos jogos; conflito pela presença de meninos/meninas com interesses de práticas corporais diferentes; vergonha da exposição

corporal na prática, autoimagem negativa. A temática de atitudes/valores também foi abordada na dialética que origina-se da especificidade de cada jogo como exclusão/inclusão, competição/cooperação, solidariedade/egoísmo/colaboração/trabalho em equipe, individualismo/coletividade.

Em cada encontro, o jogo acontecia com a construção do conhecimento científico, para captar a totalidade dos diferentes aspectos que apareciam nas situações do jogo. Nesse processo, partilhamos conflitos/problemas impregnados de angústias, tristezas, constrangimentos, vergonhas bem como alegrias dentro das condições dos jogos, que promoveram o aprofundamento e ampliação do conhecimento.

O jogo se apresenta incluído de alegria, o que o torna uma vivência diferente das outra atividades na escola. Assim, a abordagem de cada jogo ganha significação como atividade prática, e responde à necessidades de movimento e de alegria dos educandos ao aprendê-lo. Como professora ousamos dizer que,

> os alunos puderam verificar, dentro de um determinado prazo, que seu trabalho efetivamente lhes retribuía alegria prometida, eles darão ao professor um crédito breve e satisfatório: a promessa de que, ao cabo de seus esforços, eles conhecerão a alegria de compreender, de comover, de saber fazer... (SNYDERS, 1993, p. 32).

Neste sentido, seguimos o movimento de criar as condições didático-pedagógicas em decisão com os educandos, e com atitude amorosa cuidamos para que eles conhecessem a alegria de compreender criticamente, de comover-se na aprendizagem, de saber fazer mediados pelo conhecimento científico, por compreendermos que "[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria" (FREIRE, 2011, p. 139).

Cientes da atitude política da prática pedagógica, orientamos o planejamento para a transformação objetiva da estrutura dos esportes futebol de salão, handebol, basquete, voleibol e natação, considerando a subjetividade dos educandos para modificar situações do jogo esportivo, que é funcionalmente hipercompetitiva, privilegia os mais habilidosos, seleciona os melhores; e nega à maioria dos educandos o direito à construção de sua cultura de movimento na nossa prática pedagógica.

Na intenção de concretizar a educação problematizadora na escola, decidimos por uma sequência didático-pedagógica sustentada pelo método da conscientização, a saber: 1. Momento de acolhida, com alongamento coletivo; 2. momento do diálogo, com definição/explicação

do conteúdo e suas condições de vivência no processo de ensino-aprendizagem; 3. momento relaxamento, com diálogo da análise do percebido com o corpo, problematizando os problemas identificados e refletindo suas possíveis soluções para transformar essa realidade.

Os jogos vivenciados foram recriados na possibilidade epistemológica de transformação da estrutura do esporte para a condição de jogo como podemos identificar na propositiva dos educandos: Futebol de Salão – Futepar; Handebol – queimada amiga, Basquete – Basquetão, Voleibol – Volei Gigante, Natação – Natação colorida. Estes jogos foram transformados a partir de novas formas de jogar para atender interesses, habilidades, níveis de aprendizagem motora para jogar dos educandos. A aprendizagem foi facilitada pela propositiva de experimentar cada jogo ampliando as possibilidades corporais dos educandos para dar conta do jogo acontecer durante os encontros, pensando a apreensão das habilidades motoras básicas exigidas e a participação no campeonato festivo, com os jogos por eles recriados e denominados: futepar, queimada amiga, basquetão, vôlei gigante e natação colorida.

A aprendizagem de valores também foi favorecida à medida que os educandos se revezavam entre os papeis de jogadores, árbitros e torcida; o que ampliou o diálogo sobre essa condições em diferentes papeis sociais identificados em campeonatos esportivos e em situações de vida, que foram trazidas pelos educandos no momento do diálogo final acompanhado de relaxamento/autoavaliação.

Ao final, foi proposto um evento esportivo "da" escola. Numa construção coletiva o evento foi organizado e intitulado: I JOGOS FESTIVOS INTEGRADOS DO IFRN/SGA. Esse evento foi fruto da atividade prática dos corpos conscientes, mostrando-se como evento singular de prática corporal da escola, diferente dos habituais eventos esportivos internos e externos que favorecem a participação dos mais habilidosos, isto é, dos atletas, deixando forte traço de exclusão. Todo o festival foi organizado coletivamente, com construção do regulamento dos jogos festivos, das regras de cada jogo, recriadas quanto a quantidade de participantes, equipes formadas de meninos/meninas, premiação acompanhada do caráter de festa e adequação à agenda escolar.

Podemos dizer que educadora-educandos, no exercício crítico, podem contribuir para a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica transformando a realidade "[...], tanto mais o suporte veio fazendo-se mundo e a vida, existência, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador,

criador de beleza e não "espaço" vazio a ser enchido por conteúdos" (FREIRE, 2011, p. 51).

Destacamos que a questão da liberdade de escolha priorizada nos encontros gerou muitos conflitos/dificuldades/soluções no desenvolvimento dos jogos, até porque a conscientização de corpos conscientes presentes não se dá como toque de mágica. Estes, por sua vez, foram problematizados com questionamentos sobre a visão deles do jogo conforme a sua especificação conceitual de brincadeira, jogo e esporte; seguidos de perguntas sobre como os viam e o que esperavam aprender em cada jogo.

> É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2011, p. 70).

Cabe ressaltar que, como professora, precisamos assumir nossas limitações no exercício cotidiano na escola, mas sempre acompanhadas do desejo e esforço por superá-las. Inclusive, encaramos nossas limitações e não procuramos escondê-las em nome mesmo do respeito que temos a nós próprios e aos educandos como sujeitos inconclusos, o que nos move em direção à permanente formação. É fato que sentimos desalento diante da crítica e da resistência à suposta construção de novas formas de ensinar-aprender nas aulas de educação física de alguns estudantes.

E com a nossa sensibilidade à boniteza da prática educativa de Freire, entendemos que faz parte da aventura docente tomar a própria prática como objeto de reflexão. Nesse movimento de ação-reflexão-ação na prática pedagógica da Educação Física firmamos a busca de superação do corpo ingênuo nos processos de ensinar-aprender das diferentes disciplinas, imprimindo uma educação emancipadora. Neste sentido, torna-se importante considerar que Gadotti ao abordar o tema da educação emancipadora frente às políticas neoliberais no curso, nos oportunizou esclarecer o sentido da educação emancipadora por aprofundamento crítico ao parafrasear Ivo Tonet (2005): "[...] a educação emancipadora é aquela que forma sujeitos para dizer a sua palavra e fazer a sua história" (EaD FREIRIANA, 2020-2021 b).

A PALAVRA DOS "CORPOS CONSCIENTES"

A realização desta intervenção buscou atender a curiosidade de corpos conscientes educadora-educandos e o desejo de inventar processos de ensinar-aprender na construção do conhecimento do jogo nas aulas de Educação Física, mantendo o rigor científico pela trilha da concepção problematizadora da educação de Freire (2011; 2012). Assim, nossa intervenção foi planejada com o método da conscientização, entendendo que a educação problematizadora é comprometida com a alegria da especificidade de ensinar-aprender, portanto, promove a formação da consciência crítica para a construção da cultura de movimento dos educandos.

Neste intuito, esta experiência buscou oportunizar a construção do conhecimento jogo, estimulando o pensamento crítico de educadora-educandos sobre a experiência corporal, para dialogar sobre o percebido com o corpo em movimento na vivência do jogo que resultou em: reflexão das dificuldades/possibilidades na busca da aprendizagem com alegria; compartilhamento de ideias e exercício de rever as experiência singulares da cultura de movimento, desconstrução de opiniões, contextualização e problematização de outras questões que envolvem a aprendizagem motora e a aprendizagem social dos jogos propostos entrelaçadas com a vida. Isso desencadeou uma mudança conceitual visível sobre temáticas como corpo/corporeidade, criatividade, valores humanos, ética, competição/cooperação que condicionam a compreensão do próprio mundo.

Como proposta dialógica nos conduziu ao exercício da ação-reflexão-ação de nossa própria prática pedagógica, que tornou visível a mudança no processo de ensinar-aprender: relação alegre dos educandos com o conhecimento, redefinição da relação educador-educando como corpos conscientes, e possibilitou práticas corporais com participação autônoma, crítica, criativa, colaborativa e alegre; que encaminhou mudanças na direção da cultura do esporte na escola.

Portanto, essa experiência corporal tomada em sua configuração, tornou-se prática pedagógica efetiva da Educação Física no IFRN/SGA, selando a busca do ser mais, em que a práxis foi um dos mais significativos compromissos, sobretudo porque aprendemos em diálogo com as obras de Freire, para quem aprender a dizer a palavra é pensar a existência, portanto, é ser "corpo consciente".

REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

BETTI, Mauro. **Por uma teoria da prática**. Mortus Corporis, Rio de Janeiro, v.3, nº 2, dez, 1996. (p. 51-72).

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; Ramos, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 2ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'. Módulo 3, Videoaula 21 - 23/03/2021 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'. Módulo 4, Videoaula 22 - 26/03/2021 - **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografia e Devires**: a construção do presente construção do Presente. Porto Alegre: Editora da UFRNGS, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. [Ed. Especial]. Rio de Janeiro: Novas Fronteiras, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan/jun, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463 > Acesso em: 17 de julho de 2021.

GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto político-pedagógico**: uma construção coletiva. DANTAS, Anna Catharina da Costa; COSTA, Nadja Maria de Lima (Orgs.). Natal: IFRN, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na forma integrada, presencial – PPC**, 2011. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/saogoncalo/copy_of_arquivos/ppc_informatica >. Acesso em: 18 de julho de 2021.
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática na forma integrada, presencial – PPC**, 2012. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/campus/saogoncalo/copy_of_arquivos/ppc_informatica >. Acesso em: 18 de julho de 2021.
SANTIN. S. Corporeidade. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FESTERSEIFER, Paulo E. **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
SNYDERS, George. **Alunos Felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Iracyara Maria Assunção de Souza, professora de Educação Física do IFRN/CAL; mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN – PPGEP. iracyara.assuncao@ifrn.edu.br.

NORONHA, Isabelle de Luna Alencar

JEITOS FREIRIANOS DE REINVENÇÃO NA DOCÊNCIA

RESUMO

Refletir o legado freiriano em seu centenário traz um misto de emoções, ideias e vontades que podem ou não ajudar na concretização de um texto belo, crítico, dialógico, denunciador e anunciador que o caracterizam. Um texto que dado à leitura possa traduzir a "boniteza" do ato educativo com toda a sua força transformadora, mesmo quando acontece numa sociedade dividida em classes, permeada de preconceitos e amedrontada com um inimigo invisível que ceifou no período de pouco mais de um ano (março/2020 a junho/2001) mais de 500 mil vidas. Três obras de Paulo Freire foram escolhidas para dar vida a este texto: "A importância do Ato de Ler, em Três Artigos que se Completam" (1989), "Pedagogia da Esperança" (2013) e "Pedagogia da Autonomia" (2000); neste sentido as citadas obras serão postas em diálogo com práticas docentes pretéritas e presentes comprometidas com a edificação de uma sociedade menos injusta. Práticas/ações educacionais em ambientes de educação conduzidas por profissionais que tentam se reinventar na docência, para atender aos desafios que cotidianamente surgem dentro e fora da sala de aula. Inicialmente tem-se uma reflexão sobre a educação com base em Moacir Gadotti no curso 'Mestres do Amanhã, fazedores do futuro' (2020), a seguir são postas em diálogo as práticas educativas da docência, refletidas à luz das pedagogias de Paulo Freire. Por fim, são

tecidas as considerações finais que poderão indicar um possível recomeço para novos olhares e novas abordagens do que foi escrito.

Palavras-chave: Ensino. Práticas Educacionais. Diálogos

FREIRIAN WAYS OF REINVENTING TEACHING

ABSTRACT

Reflecting Freire's legacy in its centenary brings a mix of emotions, ideas and desires that may or may not help in the realization of a beautiful, critical, dialogic, denouncer and announcer text that characterizes it. A text that is given to reading can translate the "beauty" of the educational act with all its transforming force, even when it takes place in a society divided into classes, permeated by prejudice and frightened by an invisible enemy that reaped in a period of just over a year (March/2020 to June/2001) more than 500 thousand lives. Three works by Paulo Freire were chosen to give life to this text: "The importance of the Act of Reading, in Three Articles that Complete each other" (1989), "Pedagogy of Hope" (2013) and "Pedagogy of Autonomy" (2000); in this sense, the aforementioned works will be put into dialogue with past and present teaching practices committed to building a less unfair society. Educational practices/actions in educational environments conducted by professionals who try to reinvent themselves in teaching, to meet the challenges that daily arise inside and outside the classroom. Initially, there is a reflection on education based on Moacir Gadotti in the course 'Mestres do Tomorrow, doers of the future' (2020), then the educational practices of teaching are put into dialogue, reflected in the light of Paulo Freire's pedagogies. Finally, the final considerations are made that may indicate a possible restart for new perspectives and new approaches to what was written.

Key words: Teaching. Educational Practices. Dialogues

INICIANDO UM DIÁLOGO FREIRIANO

Conforme anunciamos, iniciamos um diálogo sobre os desafios da educação no século XXI e ressaltamos que tais desafios são históricos, cabem aos mestres de ontem, de hoje e de amanhã. Negá-los é perder o rumo da história, acreditar que eles podem ser superados demanda a ação ética de uma grande coletividade e implica em reconhecer que o "inédito viável" poderá vir a ser concretude. Neste sentido, é preciso abandonar a visão ingênua de que sozinha a educação pode mudar tudo e compreender a escola como um espaço de relações e de contradições, de resistências, de luta. Como uma instituição social que devemos defender na perspectiva democrática e sem a qual a mudança não será possível.

A educação escolar é um direito inalienável do cidadão, que ao longo da história educacional do Brasil foi/é negado ou obstaculizado às classes menos favorecidas, ou como denominou Paulo Freire (2000), aos "esfarrapados do mundo".

Simples comprovação quando observamos que são as pessoas menos abastadas que, de forma geral, possuem mais dificuldade na leitura e na escrita em âmbitos sociais e/ou escolares. Isso porque historicamente, essas crianças, jovens e adultos ou estiveram fora da escola, ou numa escola que não soube, por qualquer razão, dotá-los desses saberes.

Aprendemos com Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) que a escola é a instituição mais importante que a humanidade criou, a ela cabe a tarefa de socializar os conhecimentos historicamente acumulados, saberes e fazeres que se reinventam cotidianamente, mas não do nada para o nada, posto que é o saber do hoje que sistematizado e refletido dá base aos saberes do amanhã. Não o saber apático, mas o saber que empodera, ou seja, um saber emancipador.

A escola não pode ser compreendida fora do seu contexto histórico e relacional e um rápido caminhar pela história da educação e especificamente da educação brasileira é possível perceber o descaso com a escola/educação do povo, do trabalhador. A escola foi e continua sendo uma escola dividida em duas, conforme a divisão social do trabalho na sociedade capitalista. A escola para todos, pública, democrática, laica, gratuita e de qualidade pedagógica é um processo de luta, uma utopia da qual não se pode abrir mão e pela qual educadores e educadoras continuam lutando e ajudando com suas ações em sua construção.

Defendemos que a leitura e a escrita, são atividades que devem ser ensinadas na escola, embora socialmente isto possa acontecer em muitos outros locais.

A pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf 2018) verificou que entre as pessoas que possuem os anos iniciais do ensino fundamental cerca de 70% estão no nível de analfabetismo funcional, ou seja, indica que embora escolarizadas, as pessoas não adquiriram e/ou perderam por falta de prática as competências da escrita e da leitura.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019) revela que entre 2015 e 2019 o Brasil perdeu 4,6 milhões de leitores, e dentre os motivos citados, pelos entrevistados, está "a falta de tempo". Numa sociedade cada vez mais tecnológica em que muitos são os apelos audiovisuais é natural que em algum tempo livre as pessoas queiram ver um filme, série e/ou outra atração que não exija esforço intelectual, isso pode ser pernicioso. É preciso, pois, que a escola continue a formar/incentivar o vínculo leitor/literatura inclusive com uso de novos recursos tecnológicos que possuem função inclusiva como os audiolivros e o mundo sem fronteiras da *internet*.

Dentre as 20 metas do Plano Nacional de Educação (2014), a de número cinco indica a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, o que infelizmente ainda não tem ocorrido. Partindo do pressuposto de que a leitura é um saber de cidadania, consideramos que alfabetizar é o primeiro passo, mas o maior desafio é formar praticantes da leitura e da escrita.

A leitura sempre foi fundamental na vida de Paulo Freire, é possível constatar isso em sua obra. O referido autor (1989) compreende a leitura como ler a palavra e o mundo, o texto e o contexto, ler e compreender; ler nas entrelinhas, não apenas para questões práticas do dia a dia, também, para o deleite, para a alegria de descobrir a sua vida em outras vidas, de dialeticamente pensar/dizer a sua palavra vivenciando literaturas. Importante ressaltar que Freire (1990) rechaça a visão utilitarista, academicista, e romântica da leitura, para ele ler é compreender o texto e o contexto, daí porque a literatura a ser lida não deve vir de uma dada hegemonia cultural, mas partir de uma visão crítico-social e dar espaço para a construção de uma prática humanizadora, emancipadora e transformadora.

Na década de 1960 Paulo Freire teve o seu trabalho como alfabetizador reconhecido a partir de Angicos- RN, dizem que ele criou um método, mas sua contribuição foi maior, evidenciou a politização do ato educativo. Atestou que a educação não é, não pode ser neutra, por esse motivo não pode existir uma "escola sem partido". Por exemplo, podemos dizer que o partido defendido por Paulo Freire é o partido da esperança que luta

pela construção de uma sociedade melhor, em que as pessoas possam anunciar as suas próprias palavras, possam ter reconhecimento de suas culturas, possam viver com respeito, dignidade e em paz.

PRIMEIRO DESAFIO A FORMAÇÃO DE LEITORES: "A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER"

A pedagogia de Freire é revolucionária e sempre atual, o livro "a importância do ato de ler, em três artigos que se completam" é composto por três conferências, e tem um sabor de memória, percorrê-lo é adentrar na vida do seu autor, como ele mesmo disse ao escrevê-lo, sua infância, mocidade e juventude e nesse processo desvelar como o ato de ler foi nele se constituindo num movimento dialético entre leitura-palavra-mundo ou palavramundo, escrita como uma só palavra que muitas vezes é distanciada dos espaços escolares.

Da infância, Freire traz como parte do seu contexto a sua família, as árvores, os animais carinhosamente denominados e o universo da linguagem dos mais velhos (crenças, valores, medos e receios), o experienciar do seu mundo imediato. Descoberta de deliciosos sabores e sons e também do horror das histórias de trancoso. Histórias de almas penadas que povoavam as rodas de conversa de um tempo em que os lampiões que iluminavam as casas e ruas eram, por vezes, mais fracos que a luz do luar e faziam brotar da imaginação fenômenos paranormais relatados como fatos incontestáveis do além. Quem já não tremeu de medo por isso?

Os medos foram se dissipando à medida que o autor começava a ser introduzido na leitura da palavra, assim a decifração da palavra fluía naturalmente da leitura do seu mundo particular, o que nem sempre é feito pela escola.

Paulo Freire com as experiências dos círculos de cultura e bibliotecas populares no trabalho desenvolvido na República de São Tomé e Príncipe, vem a dizer com o seu discurso e sua prática que basta de ingenuidade, seja ela tática ou não, a educação tem um poder real, é um ato criador e político, portanto é por ela que temos que fazer acontecer a mudança que almejamos.

Aprender a ler a palavra numa sociedade que se organiza pela escrita é direito do cidadão,

> Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 Anos (Resolução CNE nº 7/2010), encontra-se estabelecido que os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e demais Artes e da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia. (BRASIL, 2014, p.26)

Antes da aprendizagem dos saberes específicos de cada disciplina, está a aprendizagem da leitura e da escrita; antes do aprendizado da leitura e da escrita por meio da escola, ou de um ensino não-formal, está a leitura de mundo feita de forma independente, informal. É preciso, pois, que as "palavras grávidas de mundo", estejam em diálogo com os objetivos escolares na formação de um ser reflexivo, crítico, que saiba pesquisar, colocar em prática seus conhecimentos, respeitar e defender, se necessário, o diferente, a natureza, ser mais humano e fazer desse mundo um lugar melhor.

Nesta linha de pensamento privilegiamos a leitura literária, a escola deve propiciar aos educandos, desde a educação infantil, o gosto pela leitura de obras literárias.

Freire chama a atenção para a leitura ser uma constante em nossas vidas, é ela que nos forma, que nos ajuda a decifrar melhor o mundo, o que tem consonância com o fato de que,

> A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robison Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbáries, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] a literatura não diz que sabe alguma coisa; mas que sabe de alguma coisa, ou melhor: que ela sabe algo das coisas – Que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 1979, *apud* DAVI *et al*, 2013, p. 71)

Acrescentamos aos livros supracitados a Carolina de Jesus e o seu "quarto de despejo", para reafirmar os muitos e diversos saberes que a literatura abarca. Formar leitores implica, pois, em amar a literatura e fazer com ela pactos de ensino/aprendizagens. Ela pode servir de mote para o ensino de qualquer conteúdo. Freire (1989, p. 12) afirma

que, professor de língua portuguesa, viveu intensamente o elo de ler e escrever, adverte que "[...] a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memoriza-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o objeto do conhecimento do que o texto fala." Acrescenta que não é quantidade de leituras que importa, mas a afetividade com a qual realizamos cada uma delas.

No mundo digital do século XXI a relação com o livro, papel e caneta mudaram, o livro impresso, como afirmamos anteriormente, já não é a única forma de leitura de literatura, mas continua sendo a melhor para 70% dos entrevistados na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2019-2020). Talvez o suporte não importe tanto quanto o fato de que para formar leitores, o professor precisa ser leitor e, se na vida ele não aprendeu a sê-lo, precisa estar ciente de que na profissão docente a leitura e a escrita não se efetivam como uma escolha, mas como instrumentos de ação.

SABERES E FAZERES DA PRÁTICA EDUCATIVA COM E PELA LEITURA

No exercício da profissão docente, o eu pessoal está em constante diálogo com o eu profissional, ou seja, assumir a docência como prática implica em levar o nosso eu para a escola, à coletividade, para a troca e partilha de saberes. Nas primeiras palavras da obra "pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa", Freire (2000) reporta a uma "ética universal do ser humano", e, numa discussão profunda, fala da vocação ontológica do ser humano para "ser mais", "a natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história" (p. 20) e a história é tempo de possibilidades e não de determinismos.

Desde março de 2020 que a nossa geração vivencia algo intensamente novo e nocivo, um vírus, *SARS-CoV-2*, responsável por causar a infecção *covid-19* em humanos, resultando numa pandemia de abrangência mundial, que abalou todas as áreas sociais e aprofundou desigualdades. De uma forma geral as emoções foram profundamente abaladas com mais de 500 mil vidas perdidas somente no Brasil. No mundo são cerca de 4.059.339 mortes (segundo dados da Organização Mundial de Saúde - OMS) sem um adeus, sem os tradicionais rituais de despedida. A fome, também vem aumentando assustadoramente com os parcos empregos e o crescente número de desempregados.

> Cerca de 4 milhões de estudantes brasileiros, com idade entre 6 e 34 anos, deixaram a escola, segundo pesquisa feita pelo Instituto Datafolha. A taxa de evasão escolar chega a 8,4%, atingindo principalmente os alunos das classes D e E. As consequências disso são vistas nas ruas das maiores cidades brasileiras." (Campos, 2021)

É um momento histórico de resiliência, a docência precisou/precisa se reinventar com o uso de tecnologias (antigas e novas), e no enfrentamento de enormes distorções históricas que separam a escola destinada à elite e a escola destinada ao povo. É tempo de cuidado com os sujeitos que fazem a escola, de diálogo e de escuta.

É tempo de revisitar a "pedagogia da autonomia" de Freire (2000, p. 25) e entender que "Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro." É com ação, reflexão e ação refletida que embora apresentando dados não animadores, como declara Campos (op cit), que professores e alunos estão encontrando as formas de reinvenção histórica. Se não têm computadores e celulares, as escolas de educação básica enviam aos alunos textos impressos, montam uma rede de acolhimento, tentam. Há professores que visitam alunos em suas casas e o que montam plantões pedagógicos nas escolas com os cuidados orientados pela OMS. Entendemos que não são as ações ideais, são as possíveis junto com a luta política por condições de trabalho. As lacunas deixadas nesse processo são/serão imensas. As desigualdades sociais, econômicas e de ensino-aprendizagens escolares só aumentam.

Em nossa Instituição de Ensino Superior estamos desde março de 2021 em aulas remotas, num ritmo nem sempre animador para os professores e alunos: falta sinal, faltam aparelhos que comportem a participação nas aulas *on-line*, falta motivação e por vezes emprego e em decorrência as condições mínimas para bem viver. Sobram em decorrência, problemas de ordem emocional como as síndromes e a ansiedade, provocadas pelo medo da doença e perdas de pessoas próximas e queridas. A docência mudou e passou a exigir dos mestres um certo domínio no campo das tecnologias; a lidar com metodologias ativas; a transformar o seu lar no seu ambiente de trabalho acarretando, especificamente para as mulheres, uma sobrecarga de fazeres domésticos e intelectuais; a produzir possibilidades de ensino e aprendizagens no meio do que, podemos chamar de caos social. Reinventar a docência nesse cenário, exige, antes de qualquer ação, a prática da empatia. Se ensinar exige a "apreensão da realidade" e "segurança, competência profissional e generosidade" é

preciso "escutar os educandos" para entender como estão vivenciando os enormes desafios que a pandemia trouxe, acolher suas preocupações, anseios, ler o mundo e refletir que a docência exige de quem a escolhe uma atualização constante que pode ser buscada e/ou imposta, como o foi agora. Como fazer? Essa questão nos levou à literatura e com ela, encontramos uma forma de ouvi-los e refletirmos o tempo presente, uma forma de diálogo, utilizamos assim, "O Diário de Anne Frank". As turmas de discentes de dois componentes curriculares (Didática do Ensino de História e Ensino e Literatura) eram compostas basicamente por mulheres em formação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Nunca haviam feito a leitura dessa obra, embora conhecessem a história e uma das alunas até tinha o livro, esse fato, é importante ser destacado porque demonstra a influência do docente leitor, que pode estimular a leitura, apenas, contando sobre os livros que leu, ou, indicando e trazendo a literatura para fins de diálogo e fruição no ambiente escolar. Trata-se de um clássico do gênero diário e foi escrito por uma garota de 13 anos (*Anne Frank*) enquanto vivia no anexo do prédio em que seu pai trabalhava, escondida com a família e outras pessoas para fugir dos horrores da 2ª Guerra Mundial. Tal relato inspirou outras obras do mesmo gênero, como "O Diários dos Escritores da Liberdade" (1999), ambos tecidos nas tramas do vivido.

Enquanto líamos, refletimos, dialogávamos sobre os acontecimentos dos tempos pretérito e presente e projetávamos o tempo futuro. Elencamos os desafios que estávamos enfrentando: isolamento social, medo da morte, o aprender a conviver, a situação política do país, o consumo e o consumismo, os avanços científicos, a tecnologia, religião, violência, superação de preconceitos, medos, coragem, dor, mundo e mercado de trabalho antes, durante e pós-pandemia, dentre outras temáticas proporcionadas, dadas à leitura de mundo e de palavras.

Importante enfatizar que ler a palavra escrita em livros é uma conquista para a classe trabalhadora que por muito tempo, e ainda hoje, é alijada do direito de possuir e ler literatura. Neste sentido, defendemos que a leitura (livre e com sentido) deve estar presente e ser incentivada no cotidiano escolar.

A ESPERANÇA SE FAZ E REFAZ

Para construírmos a educação do futuro, precisamos revisitar o passado (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), conhecermos a história, sabermos

que não nos movemos fora dela, mas que essa não é linear, nem pré-determinada, também, que "a desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis". (EAD FREIRIANA, 2020-2021c)

A história da educação no Brasil está caracterizada pela construção de um processo educativo desigual, mas, ainda assim, a construção de uma educação popular se fez/faz/refaz, neste sentido é inegável a luta empreendida por muitos educadores ao longo dos séculos na perspectiva da construção de uma escola pública popular democrática.

Com "Pedagogia do Oprimido", Freire (2013) coloca o oprimido no centro do processo educativo, chama a atenção para uma educação elitizada que não o representa. Denuncia a concepção de educação bancária como instrumento de opressão e anuncia a "educação como prática da liberdade", uma educação problematizadora, questionadora, crítica.

> A pedagogia do oprimido possibilita desvelar a realidade opressora, tornando o homem consciente da sua situação de exploração em que vive, primeiro passo para libertar-se da opressão. Trata-se de uma pedagogia que leva à luta pela transformação de opressão na qual o oprimido vive. A pedagogia do oprimido é, ao mesmo tempo, uma *pedagogia da esperança* e uma *pedagogia da luta.* Não há esperança na pura espera, sem luta. É uma pedagogia "do" oprimido e não "para" o oprimido pois se trata de uma formulação a partir do ponto de vista dos esfarrapados da Terra, a quem ele dedica o livro. (MAFRA; ROMÃO; GADOTTI, 2018, p. 15)

Há na obra de Paulo Freire um compromisso ético, social e político com a necessidade de criação de uma outra escola, que valorize, dentre outros, o "saber de experiência feito", que não queira implantar nos dominados as culturas dominantes; uma escola que se firme no diálogo, que valorize a formação permanente de seus educadores e educadoras, entendendo neste âmbito todos os sujeitos que fazem a escola.

"Pedagogia da Esperança", traz como está no título, "um reencontro com a pedagogia do oprimido" (2000). Freire, com as narrativas de si, os atos e os fatos que o constituíram, enfatiza mais uma vez a necessidade da [...] relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça. (FREIRE, 2013, s/p)

Para tanto, a escuta e o diálogo são fundamentais, a esperança também, mas do "verbo esperançar", que se faz e refaz nas tramas cotidianas, assim, como se efetivou nas reflexões mediadas pela literatura e o mundo.

É assim que nós, educadores e educadoras que tentamos conhecer, ler, compreender Paulo Freire, vamos descobrindo nas ações cotidianas, na rigorosidade metódica, no cuidado com o saber que vamos ensinar/compartilhar, na responsabilidade do exercício de nosso papel político-social, um jeito freiriano de ser e de fazer em nossa docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014.

CAMPOS, José Renato. Evasão escolar e desemprego ameaçam milhões de jovens no Brasil. In: **Educa Tech, portal sobre educação**. Disponível em: https://www.folhavitoria.com.br/geral/blogs/educatech/2021/05/07/evasao-escolar-e-desemprego-ameacam-milhoes-de-jovens-no-brasil/; acesso em 07.05.2021

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013 (Estratégias de ensino)

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO: 2000.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 1, Videoaula 2 – **Voltando as origens da educação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 12 – A pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 – **a desigualdade educacional e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989 (Coleção polêmicas de nosso tempo; 4)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, saberes necessários à prática educativa.16 ed. São Paulo: Paz e terra, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a pedagogia do oprimido [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** [recurso eletrônico]. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013
FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura da Palavra, Leitura do Mundo.Trad. Lório Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA (ONG). Índice de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018) (pesquisa) disponível em https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/ Acesso em 01/07/2021
INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da** Leitura no Brasil 5 (pesquisa). Disponível em: https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/. Acesso em 01.07.2021.
MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do Oprimido:** (o Manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time Editora/BT Acadêmica, 2018.
SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho. O Analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. In: **Cadernos de Pesquisa**, nr. 107, p. 169-186- julho, 1999, Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf; acesso em 01.05.2021

Isabelle de Luna Alencar Noronha. Pedagoga; Mestre em Educação, Comunicação e Cultura (UFPB); Doutora em Educação (UFPB); Prof. Depto. de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA. Atualmente ocupa a Coord. Institucional do Prog. de Residência Pedagógica URCA/CAPES. Líder do GEPHEF/ /URCA/CNPq. Contato: Isabelle.luna@urca.br

EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA:
(des)construções e desafios no cenário potencializado pela pandemia

RESUMO

As reflexões apresentadas neste ensaio foram contextualizadas a partir das inquietações provocadas pela imersão sensível na realidade que se apresenta progressivamente desafiadora. Temos o objetivo de problematizar algumas (des)construções em curso no cenário educacional, potencializadas pelos efeitos da pandemia de Covid-19, além de elucidar o conceito de educação emancipadora na sua relação crítica com a educação que se limita a adaptar o homem à sociedade. As contribuições e os conceitos de Theodor W. Adorno e de Paulo Freire serão o fio condutor do diálogo que nos levará a proferir, como síntese, que a educação, se não for emancipadora e não ajudar o homem a *ser mais*, sentido à mesma atribuído por Freire, além de desviar-se de seu legítimo objetivo, corre o sério risco de produzir ou de avalizar a desumanização. A proposição é de que a prática pedagógica seja ancorada na escuta atenta, na acolhida ao sujeito em sua completude e seja permanentemente conduzida pelo diálogo. Para além da preocupação com os métodos e com os instrumentos de ensino e de aprendizagem, é fundamental a clareza sobre os objetivos e os princípios da educação emancipadora.

Palavras-chave: Consciência crítica. Emancipação. Humanização. Prática pedagógica.

EDUCATION FOR HUMAN EMANCIPATION: (DIS)CONSTRUCTIONS AND CHALLENGES IN THE SCENARIO ENHANCED BY THE PANDEMIC

ABSTRACT

The reflections presented in this essay were contextualized from the concerns provoked by the sensitive immersion in the reality that presents itself as progressively challenging. Our aim is to problematize some ongoing (dis)constructions in the educational scenario, enhanced by the effects of the pandemic, as well as to elucidate the concept of emancipatory education in its critical relationship with the education that merely adapts man to society. The contributions and concepts of Theodor W. Adorno and Paulo Freire will be the main thread of the dialogue that will lead us to state, in summary, that education, if it is not emancipating and does not help man *to be more*, as Freire describes it, besides deviating from its legitimate objective, it runs the serious risk of producing or endorsing dehumanization. The proposition is that pedagogical practice should be anchored in attentive listening, in the acceptance of the subject in its completeness, and that it should be permanently guided by dialogue. Besides the concern with the methods and instruments of teaching and learning, clarity about the goals and principles of emancipatory education is fundamental.

Keywords: Critical consciousness. Emancipation. Humanization. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O tempo presente é capaz de nos deixar a cada dia mais inquietos. A perspectiva é de um futuro com desafios crescentes capazes de lançar dúvida sobre nossas capacidades e possibilidades coletivas não apenas de enfrentá-los, mas, de sermos resilientes o suficiente para todo o trabalho que se faz necessário na educação. Um presente que, de forma dolorosa, potencializa ainda mais as desigualdades e penaliza, sobretudo, os seres humanos que, independentemente dos reflexos da maior crise sanitária já vivida, encontram-se em situações de vulnerabilidade e de exclusão.

Vivemos, nos tempos mais recentes, significativas desconstruções promovidas por vozes que se dão o direito de proclamar, publicamente, suas próprias opiniões, revelando sentimentos de ódio e um grau de desinformação e de negação da ciência que, embora nos assustem, tornam-se *verdades* não apenas nas redes sociais. Tornam-se *verdades* para significativa parcela da sociedade que se mostra frágil e com dificuldade de compreensão crítica do próprio contexto no qual se insere. Vemos em nosso país a desconstrução da imagem e do valor das instituições, bem como de setores e de elementos fundamentais para a vida humana em sociedade. Mesmo em uma pandemia que fez milhares de vítimas diariamente, a ciência é banalizada, visto que a vida dos seres humanos tem seu valor relativizado. Desconstrói-se, paulatinamente, a imagem da família, de determinados grupos socias, de instituições, de religiosidade e de espiritualidade, do poder e da autoridade, da democracia, da cultura, da arte. Assim, no contexto da educação, a desconstrução não é menos gritante, já que se desconstrói a imagem da escola, da educação, do professor e do conhecimento. O espaço ou o lugar da voz, da palavra do professor na sociedade brasileira, que historicamente é minimizado, hoje se vê ainda mais reduzido. Nossa palavra de profissionais da educação vem perdendo não apenas o espaço, mas a importância e a significação. Mais do que isso, temos sido criticados, silenciados e até criminalizados, sob justificativas que nos culpabilizam pela educação de má qualidade ou por uma suposta educação doutrinadora. O espaço ou o lugar da voz da família e do aluno que não dispõe das condições mínimas para conseguir realizar as atividades escolares é reduzido a algumas rápidas notícias, as quais, muitas vezes, romantizam e normalizam as desigualdades e as dificuldades, dando destaque àqueles que, por mérito próprio, mesmo sob um esforço sub-humano, conseguem realizar algumas atividades.

Tentou-se desconstruir, também, diante da sociedade, a imagem do maior expoente da educação brasileira, o educador Paulo Freire, junto a sua obra, ao seu legado e a sua valorosa contribuição para a educação não apenas brasileira. Mais do que isso, não são raras as falas e as ações que perseguem e que distorcem sua proposta, seu pensamento pedagógico, sua palavra. Portanto, atribui-se às ideias de Paulo Freire, parte do fracasso da educação. E essas falas circulam livre e abertamente pelas redes sociais, alimentando discursos tendenciosos e não raras vezes de ódio e de discriminação.

Nesse cenário educacional que se mostra dramático no presente e que no futuro próximo tem grandes chances de se intensificar, retomar alguns princípios e conceitos que fundamentam a prática pedagógica freiriana é

fundamental, pois antes de qualquer metodologia ou proposta pedagógica, Freire foi um defensor da vida dos seres humanos, da educação e da humanização. Como categoria profissional, estamos desgastados, sobrecarregados e perplexos. Pairam sobre nós as expectativas de que recuperemos o *tempo perdido*, o *conteúdo atrasado* e que reinventemos as rotinas, os recursos e as práticas educativas.

Enfim, talvez ousaria dizer que nossa geração ainda não havia encontrado a um só tempo, no cenário educacional, tamanha diferença, diversidade, ausências, individualidades tão profundamente marcadas pela realidade vivida e necessidades tão evidentes de modo coletivo. Mais do que nunca, repensar, revisar e quiçá redimensionar o sentido e a função da educação se faz tão necessário quanto oportuno.

Muitas são as questões que merecem uma análise criteriosa. Com a realização do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, tivemos a oportunidade de ampliar horizontes, de conhecer e de revisitar conceitos importantes, de pensar criticamente a partir das aulas e das referências propostas, bem como retomar o percurso histórico da educação guiados pela experiência e sabedoria do professor Moacir Gadotti. Cada elemento, cada referência sugerida e cada palavra dita vieram encharcadas de criticidade, de amorosidade e de esperança. Objetivamos, neste texto, problematizar algumas (des)construções em curso no cenário educacional à luz do conceito de educação emancipadora na sua relação crítica com a educação que se limita a adaptar o homem à sociedade, podendo, assim, tornar-se partícipe dos processos de desumanização e de barbarização.

Trago aqui, para conversar sobre as temáticas eleitas para reflexão, além de Paulo Freire, o referencial de Theodor W. Adorno.

A QUEM EDUCAMOS E PARA QUÊ EDUCAMOS

A escola e o processo de educação não podem ser compreendidos ou pensados isoladamente, já que a escola é o espaço de encontro entre seres humanos. Tal fato, por si só, apresenta justificativas para a necessidade de olharmos criticamente para seu entorno e de considerarmos como as relações sociais, políticas, econômicas e culturais foram se estabelecendo historicamente e fazendo parte da história e da memória de cada

sujeito. Para Freire (1979, p.27), autor central em nosso texto, "não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem". O autor entende o homem como um ser inconcluso, inacabado; como um ser que está sendo *com* a realidade que é também histórica e inacabada. Assim, reconhecer e tomar consciência do próprio inacabamento é uma característica humana. Na obra *Pedagogia do Oprimido,* Freire (2005) afirma que a existência do homem transpõe o espaço físico e inclui, também, um espaço histórico, haja vista que sua existência é histórica e que é um ser capaz de agir sobre a realidade, a cultura e o mundo. Ou seja, o homem não é apenas um ser de contatos, mas um ser que se constitui pela busca e pelas relações que estabelece com o outro e com o mundo o que não se dá no isolamento. Na mesma obra, salienta que homens e mulheres são fazedores do próprio caminho. São transformadores, criadores e produzem, além de bens materiais, as instituições sociais, as ideias e as concepções. Agem sobre o próprio mundo, criam e dominam a cultura e a história. Em outras palavras, são capazes de agir, de refletir e de transformar a realidade, ou seja, de serem sujeitos de *práxis*.

Reconhecemos como fundamentais as concepções elucidadas por Freire e que tecem a base de todo o seu pensamento e obra. O valor inestimável que atribui à vida, à possibilidade de aprender, aos saberes, às culturas que constituem cada um dos seres humanos e ao papel da educação nos encanta e, quanto mais compreendemos seu sentido e significado, mais aumentam as inquietações: o que leva os seres humanos a fazerem opções e a tomarem decisões que não consideram a diversidade, o respeito à vida e à existência do outro? Como compreender que muitos seres humanos não tenham empatia, não respeitem princípios éticos elementares para a convivência em sociedade? Como compreender que ao mesmo tempo em que assistimos grandes avanços tecnológicos capazes de fazer o homem explorar e querer conhecer até mesmo outros planetas, ainda tenhamos aqui em nosso planeta seres humanos que não têm acesso à água, ao alimento mínimo necessário para sobrevivência? Não tenham acesso a um teto para se abrigar e aos bens culturais mínimos? Qual o significado de conhecimento, de evolução e de modernidade que move nossa sociedade? Em suma, em pleno século XXI, ainda existem relações que violam o direito à humanização.

Percebemos que o conhecimento por si só tem valor limitado. Saber, por exemplo, que o nazismo matou milhões de judeus não basta, pois é apenas informação. Portanto, faz-se necessário compreender os mecanismos que levaram outros tantos milhões de pessoas a acreditarem

que aquilo era necessário. Engenheiros dedicaram seu tempo e sua capacidade intelectual para projetar as câmeras de gás cientes de que seriam utilizadas para destruir a vida de milhares de seres humanos. É preciso questionar e ter muito claro qual o sentido do conhecimento que não respeita e não promove a vida em todas as suas formas.

Theodor Adorno (1995), na obra *Educação e Emancipação,* discute criticamente a função da educação. O autor defende que a educação não pode objetivar a adaptação dos seres humanos ao mundo. Também afirma que a educação precisa ir além dessa adaptação; necessita contemplar uma formação emancipadora com base não apenas no conhecimento, mas, também, e, principalmente, na reflexão acerca da vida na sociedade na qual se insere. É preciso ter clareza em nossos objetivos se desejamos formar seres humanos para a submissão ou para a autonomia e para a emancipação.

Adorno (1995, p. 22) alerta para a "semiformação" que obscurece e ao mesmo tempo convence, estimulando comportamentos de adaptação necessários à sustentação das relações de poder e de consumo já sedimentadas na sociedade. A escola, segundo o autor, deve formar o homem para a autorreflexão sobre as condições de vida e de opressão. A ausência dessa formação (auto)reflexiva mantém o ser humano longe da tomada de consciência e permite que monstruosidades como Auschwitz aconteçam. Para Adorno (1995, p. 119) "Qualquer debate acerca das metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação". Desse modo, alerta que a barbárie continuará existindo enquanto existirem as condições para isso, ou seja, se mesmo na invisibilidade a pressão social continuar existindo, pode lançar o ser humano na direção da repetição da barbárie. Para Adorno, é preciso que a reflexão crítica acerca da estrutura da sociedade e de seus membros não permita que nenhuma pessoa minimize ou não compreenda como milhões de pessoas foram assassinadas de forma planejada. Para Adorno, faz-se necessário:

> [...] buscar as raízes nos perseguidores e não nas vítimas, assassinadas sob os pretextos mais mesquinhos. [...] É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. Os culpados não são os assassinados, nem mesmo naquele sentido caricato e sofista que ainda hoje seria do agrado

> de alguns. Culpados são unicamente os que, *desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva*. É necessário *contrapor-se a uma tal ausência de consciência*, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica (ADORNO, 1995, p.121, grifo nosso).

Vemos que o autor é muito objetivo em sua crítica e deixa claro que a educação pode promover a emancipação do ser humano; pode contribuir com um profundo exercício de reflexão e de produção de consciência verdadeira que lhe possibilite não apenas a adaptação à realidade, mas sim a ação consciente sobre ela no sentido de não mais permitir barbáries, ou delas participar. Para Adorno (1995, p, 139), a pergunta central deve ser "para onde a educação deve conduzir?". Segundo o autor, a emancipação não é uma questão pontual ou específica de determinado contexto, mas um problema mundial. Assim, assegura (1995, p.185) que qualquer tentativa, no sentido de promover a emancipação, sofrerá resistências enormes, porque não faltarão aqueles que utilizarão de todos os recursos possíveis para demonstrar e afirmar que a pretensão é superada, desnecessária e utópica.

Nessa direção, cabe destacar a constante ênfase de Freire ao desenvolvimento do pensamento crítico e ao exercício da reflexão como base para que o homem se comprometa com a ação.

Essa discussão tão fundamental e sempre pertinente para o universo educacional foi muito bem colocada em uma das videoaulas do curso, na qual Adorno foi uma das referências. Segundo Moacir Gadotti, para Adorno, a barbárie não é só o holocausto, o genocídio, a tortura, mas tantas outras formas de desigualdades, de ódio, de preconceito, de intolerância e de opressão (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Esse olhar crítico, cuidadoso e sensível não pode passar despercebido aos educadores na atualidade.

SENTIDO E OBJETIVO: ELEMENTOS CENTRAIS NA CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Refletir sobre as fragilidades e também sobre as possibilidades da nossa condição humana nos parece muito oportuno para formação e fortalecimento de nossa consciência e para tomar a coragem necessária à

concretização de uma educação que humanize e que faça o enfrentamento àquilo que Adorno conceitua como barbárie.

Adorno e Freire comungam da ideia de que a educação deve ter como um dos principais objetivos a emancipação humana. Adorno, como vimos na obra *Educação e Emancipação* (1995), não propõe a educação para a emancipação como um projeto de efetiva ação pedagógica. Seu texto revela a proposta para que a escola a trabalhe como concepção política, no sentido de promover a humanização, contribuindo com a formação do homem para a autorreflexão sobre as condições de opressão, sendo capaz de se posicionar e de se libertar delas.

Na teia de relações que Freire (2005) estabelece entre os diversos conceitos de sua obra, faz-se um alerta para a ausência da reflexão e para a cultura do silêncio. Na realidade educacional, podemos associar esse silêncio à educação bancária, pois ela não considera as experiências do aluno, mas sim a memorização de conteúdos desconectados e sem significação. Além disso, mantém educadores e educandos alienados, acríticos, reprodutores da consciência ingênua e passivamente adaptados ao mundo.

A proposta de Freire para a educação que humaniza contribui com a libertação e a emancipação do ser humano, partindo do princípio de que apenas homens e mulheres são capazes de se reconhecerem como seres inconclusos, ou seja, de se tornarem conscientes de seu inacabamento. Por serem capazes de agir sobre o mundo, sobre a realidade e de construírem cultura e história, são capazes de projetarem o amanhã. Para Freire (2005), ser consciente da própria incompletude produz no ser humano o desejo pela plenitude, pela conclusão e pela educação, através da qual se pode atingir o que deseja ser, ou seja, é possível empenhar-se na busca por *ser mais*, a qual não pode se dar no isolamento, no individualismo ou nas relações de opressão que impedem o outro de ser. Em outras palavras, esse movimento de busca do ser humano pelo *ser mais,* razão de ser da educação, não pode acontecer no individualismo, mas em comunhão entre os homens, em solidariedade, sob pena de transformar-se numa forma de ser menos, gerando relações de opressão. Nesse sentido, na *Pedagogia do Oprimido,* Freire (2005) adverte que se ao ser humano estiver sendo negada ou proibida a possibilidade de *ser mais* e de humanizar-se, encontra-se, aí, a distorção da vocação ontológica do ser humano: a desumanização. Admitir a desumanização significa perder a própria identidade humana, o sentido da própria existência.

Tomando por base os conceitos, as proposições e as reflexões dos autores

que aqui dialogam, podemos proferir que o sentido da educação se encontra no ser humano, na sua realização, na sua humanização. E que a existência de discriminação, de preconceito, de ódio, de intolerância, de guerras, de gritantes desigualdades que ferem os princípios essenciais da vida humana é, se não um significativo sintoma, a própria barbárie acontecendo. Adorno assim expressa:

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo, ou na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (ADORNO, 1995, p.155).

Para Adorno, desbarbarizar deve ser o principal objetivo da educação emancipadora. Na última videoaula do curso, o professor Moacir Gadotti acrescentou ao citado trecho da obra que emancipar é desbarbarizar e que esta, por sua vez, é uma forma de esperançar (EAD FREIRIANA, 2020-2021b), ou seja, de substituir a espera silenciosa pela ação, por fazer acontecer no presente.

Freire, por todas as experiências esperançosamente vividas, escreve, com lucidez e humildade, sem perder a característica marcadamente crítica, problematizadora e ousada, a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* Nessa obra, encontramos reflexões específicas sobre o que o ato de ensinar exige dos educadores para a prática pedagógica. Exigências essas que deixam muito claro que, para além da preocupação com métodos e instrumentos, é fundamental que se tenha clareza sobre os objetivos e os princípios da educação. Além de ser necessário levar em consideração os sujeitos em sua completude e que, na mesma medida da rigorosidade científica, tenha-se amorosidade e um profundo respeito pelo ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui feitas não se esgotam, tampouco podemos considerar suficientes pela complexidade e amplitude que alcançam. Ser educadora, vivenciando o cotidiano da educação é, por si só, um convite ao permanente questionamento crítico acerca das próprias práticas pedagógicas e de como elas podem ou não significar uma formação emancipadora. As contribuições dos autores ecoam de maneira ainda mais intensa no cenário vivido, bem como evidenciam qual o significado e o quanto pode fazer a diferença o ser humano ter uma formação que desenvolva a consciência crítica.

As desconstruções que observamos são intensificadas por posicionamentos que negam e não respeitam a existência do outro ser humano, do coletivo e de outras formas de pensar. Nesse momento que a sociedade espera que recuperemos o tempo perdido e o conteúdo atrasado, precisaremos ainda mais de amorosidade, de acolhida e de consciência sobre o sentido da educação. Não podemos nos desconectar da realidade e seguir ensinando conceitos, fórmulas e vencer os conteúdos, sem que cuidemos da própria identidade humana. Portanto, mais do que nunca, torna-se urgente educar para humanizar.

Retomo aqui, por representar meu pensamento, a fala do professor Moacir Gadotti: "Não é só o conhecimento elaborado que tem valor. Tem valor para o futuro a construção de uma nova civilização. A escola é talvez a instituição mais importante que a humanidade já criou" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). É muito oportuna a afirmação, pois a escola é um espaço por excelência de encontro, de diálogo, de construção de valores. Faz-se necessário que seja, efetivamente, um espaço onde se possa dialogar com um ambiente de escuta, de aceitação, onde se façam as discussões com mais tranquilidade, tolerância, sem os sentimentos extremistas que estão tão presentes na sociedade. Precisamos promover o desenvolvimento e aguçar no aluno a capacidade de fazer a leitura do mundo, de reconhecer-se como um ser histórico, inconcluso e de posicionar-se com responsabilidade e criticidade a favor da vida, pois é possível que muitos alunos só tenham a escola para auxiliá-los nesse processo de emancipação.

À guisa de conclusões deste breve ensaio, trago uma contribuição de Adorno, ao expressar o que deseja que se compreenda quando fala que a educação precisa se voltar ao objetivo máximo, o de não permitir a barbárie:

> Com a educação contra a barbárie no fundo não pretendo nada além de que o último adolescente do campo se envergonhe quando, por exemplo, agride um colega com rudeza ou se comporta de um modo brutal com uma moça; quero que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência[...] (ADORNO, 1995, p.165)

Em outras palavras, a educação deve formar pessoas sensíveis, conscientes e que vejam em qualquer forma de violência, uma manifestação a ser repudiada. Nesse sentido, Freire, nosso ilustre educador, reafirma que o permanente pensar e refletir sobre as práticas é o meio pelo qual afastamos a possibilidade da repetição mecânica, ao fazer por fazer, sem significação, sem compromisso com a humanização. De acordo com Freire, a conscientização deve ser o primeiro objetivo de todas as práticas pedagógicas, posto que se deve "antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação" (FREIRE, 2001, p. 46).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BENINCÁ, Elli. **Educação: práxis e ressignificação pedagógica**. Seleção e organização Eldon Henrique Mühl. Passo Fundo: UPF Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues***. A educação popular na escola cidadã***. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

EAD FREIRIANA**. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4, Videoaula 20 -**Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA**. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4, Videoaula 24 -**Mestres do amanhã: algumas teses.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA**. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4, Videoaula 24 -**Mestres do amanhã: algumas teses.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
ROMÃO, José Eustáquio. ***Pedagogia Dialógica***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Biblioteca Freiriana; 1)
STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. Revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
ZITKOSKY, Jaime J**. Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Ivania Cover é licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Docente efetiva no curso de licenciatura em letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Vitória. Contato: ivaniacover@gmail.com.

OS MESTRES DO AMANHÃ DEVEM REVISITAR O PASSADO

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de revisitar os grandes mestres do passado, promovendo um diálogo entre as diversas teses desenvolvidas por Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** e algumas teorias, que fundamentaram as ideias defendidas no livro Entre o Sonho e a Esperança: A Escola Ativa no Brasil (CUNHA, 2016). Esta obra é fruto da tese de doutorado, denominada Entre o sonho e a esperança: Uma análise do Programa Escola Ativa no Brasil, a qual analisou uma política pública educacional, com concepções paidocêntricas e ativas, adotada nas escolas rurais do Brasil. Na busca de encontrar os caminhos para uma educação capaz de induzir a desbarbarização, a conscientização, a humanização e a emancipação, nos debruçando nos ombros dos gigantes do passado, iniciando pela maiêutica socrática (PLATÃO, 2008), passando por Rousseau (1990), o qual inspirou o maior movimento pedagógico internacional que existiu em oposição à escola tradicional (GADOTTI, 1997) e magistrocêntrica: o Movimento Escola Nova/Escola Ativa, fundamentando nas obras: "Transformemos a escola" (FERRIÈRE, 1928), "A Escola Activa." (FERRIÈRE, 1934), Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1983) e Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2003). Esta investigação, assim como este artigo, foi norteada pela esperança de encontrar os

caminhos de uma pedagogia paidocêntrica, ativa, alegre, emancipadora, cooperativa, autônoma, solidária e conectada à Gaia.

Palavras-chave: Emancipação. Escola Ativa. Movimento Escola Nova.

TOMORROW'S MASTERS SHOULD REVIEW THE PAST

ABSTRACT

This article aims to revisit the great masters of the past, promoting a dialogue between the various theses developed by Moacir Gadotti, in the Course 'Masters of tomorrow: doers of the future', by the Freirian Distance Education from the Institute Paulo Freire and some theories, which supported the ideas defended in the book Between the dream and hope: The Active School in Brazil (CUNHA, 2016). This work is the result of a doctoral thesis, entitled Between the dream and hope: An analysis of the Escola Ativa Program in Brazil, which analyzed an educational public policy, with paidocentric and active conceptions, adopted in rural schools in Brazil. In the search to find the paths to an education capable of inducing unbearing, awareness, humanization and emancipation, leaning over the shoulders of the giants of the past, starting with the Socratic maieutics (PLATÃO, 2008), passing through Rousseau (1990), that inspired the greatest international pedagogical movement that existed in opposition to the traditional school (GADOTTI, 1997) and magistrocentric: the New School / Active School Movement, based on the works: "Let's transform the school" (FERRIÈRE, 1928), "The Active School. " (FERRIÈRE, 1934), Pedagogy of the Oppressed (FREIRE, 1983) and Pedagogy of Autonomy (FREIRE, 2003). This investigation, like this text, was guided by the hope of finding the paths of a paidocentric, active, joyful, emancipatory, cooperative, autonomous, solidary and connected to Gaia pedagogy.

Keywords: Emancipation. Active School. New School Movement.

INTRODUÇÃO

Chegamos ao século XXI, era da globalização, do robô, do computador, da *nanotecnologia*, das viagens a outros planetas, da clonagem, da *internet*, na qual as informações navegam em altíssimas ondas... Era do progresso. No entanto, a cada vez mais, a riqueza se concentra nas mãos de pouquíssimas pessoas, enquanto a maioria da população brasileira vive em situação de miséria. Causam-nos horror as barbaridades que têm ocorrido em nossas cidades, o desemprego e a fome alimentam cada vez mais a violência, o tráfico de drogas, a prostituição, os assaltos e os assassinatos.

Ao encerrar o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, Moacir Gadotti destacou que a prioridade da educação deve ser de impedir a barbárie (EAD FREIRIANA, 2021i), que considera ser o fato da civilização estar "no mais alto desenvolvimento tecnológico", mas a maioria das pessoas encontrarem-se "tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição" (ADORNO, 1947, p.55)

Esta preocupação de Adorno, há 74 anos, traduz o que estamos vivenciando nos tempos atuais, a barbárie dos flagelos sociais, aliada à barbárie da intolerância, da discriminação, da agressividade, do ódio primitivo, do impulso de destruição, da negação à ciência e do menosprezo ao bom senso, ao meio ambiente, à solidariedade, à empatia e ao amor. Gadotti concluiu que: "Um dos objetivos da educação emancipadora é desbarbarizar, o que, por si só, é uma forma de esperançar" (EAD FREIRIANA, 2021i).

Diante deste desafio, este artigo tem o objetivo de revisitar os mestres do passado, promovendo um diálogo entre as teorias que fundamentaram o livro `Entre o Sonho e a Esperança: A Escola Ativa no Brasil`, fruto de minha tese de doutorado, e as teses defendidas pelo professor Gadotti, no curso **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**, em busca de apontar os caminhos que os mestres do futuro devem percorrer, para uma educação capaz de induzir à desbarbarização, à conscientização, à emancipação, à humanização e à libertação.

DA ESCOLA MEDIEVAL À ESCOLA GLOBALIZADA

Moacir Gadotti iniciou o nosso processo dialógico destacando a necessidade de voltarmos ao passado para compreendermos as origens da luta pela liberdade, da luta por uma educação para todos (EAD FREIRIANA, 2021a). É preciso voltarmos ao passado e ver como esse processo educativo foi sendo elaborado e reelaborado, compreender a sua complexidade, identificar as disputas das ideias e das vaidades teóricas, os interesses dos grupos políticos e econômicos.

Voltando ao passado, às origens da educação tradicional, encontramos no "pensamento pedagógico grego" (GADOTTI, 1997) as concepções da pedagogia da essência dos sofistas, que acreditavam serem os detentores de todo o conhecimento, como se os seus discípulos nada soubessem (EAD FREIRIANA, 2021b). Aristóteles defendia a pedagogia magistrocêntrica, pregando que o ensino devia ser persuasivo e que os aprendizes deviam ser moldados "disposição inata, hábito e ensino" (GADOTTI, 1997, p. 38), defendendo que o discípulo deve ser passivo, "como uma tabuinha em que ainda não existe nada escrito" (ARISTÓTELES, 2010, p. 116), por meio de técnicas repetitivas e de memorização. Assim, desde a sua origem, a escola foi separada da vida: "a ginástica, a prática das armas, o próprio verbalismo, vieram corromper a primitiva educação, apesar de Sócrates tentar reagir contra os sofistas e pedagogos" (FERRIÈRE, 1934, p. 13).

O Pensamento Pedagógico Medieval teve como característica principal a *escolástica*, na qual buscava conciliar a razão com a fé cristã (EAD FREIRIANA, 2021c). Assim, "os filósofos da antiguidade e da Idade-Média nunca tiveram a ideia de ligar a escola com a vida" (FERRIÈRE, 1934, p. 13). São Tomás de Aquino (2006) enalteceu a pedagogia magistrocêntrica, em sua obra *De magistro*, ao afirmar que o ensino é um perfeito ato de conhecimento do professor. Por isso, o mestre precisa possuir total e perfeito domínio do conhecimento, que pretende transmitir aos seus alunos, como emissário de Deus, que era o verdadeiro e único mestre.

No final do século XIX e início do século XX, a "superioridade da escrita sobre a cultura oral" (TEODORO, 2003, p. 45) foi consolidada com a chegada da máquina a vapor, a industrialização e com o acelerado processo de urbanização. O acelerado processo de desenvolvimento teve como consequência direta o progressivo aumento da demanda por escolarização, que, por sua vez, "conduziu à consolidação de modelos de organização escolar e de organização pedagógica capazes de abranger

um número de alunos cada vez maior" (TEODORO, 2003, p. 49). Neste contexto, surge a necessidade de criar um modelo escolar capaz de ensinar a muitas pessoas, como se fossem apenas um aluno.

> A organização do espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. (...) Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2012, p. 142).

Uma das grandes contribuições que o modelo de administração fordista/taylorista do capitalismo industrial deu ao modelo de administração escolar, foi que além de reforçar os paradigmas da escola medieval, dividiu o conhecimento da humanidade em disciplinas fechadas em grades, com os conteúdos divididos hierarquicamente, enclausurando-os em períodos rígidos, com tempos sincronizados.

A escola medieval consolidou-se assim, colocando os conhecimentos da humanidade distantes da realidade e da vida, impondo sentimentos e valores como a hierarquia, a classificação, a discriminação, a competição, a concorrência, o orgulho, o egoísmo, a avareza e a tristeza.

Desta maneira, o modelo da escola tradicional foi-se consolidando de tal forma que, independentemente das reformas no sistema escolar, as características do ensino se mantêm sempre: frontal, autoritário, conteudista, compartimentado, passivo, opressor e bancário, considerando que:

> Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que institui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1983, p.67).

A educação tradicional, magistrocêntrica, bancária, autoritária e frontal, exige que a organização das salas de aula com as carteiras organizadas em fila, com as crianças sentadinhas de maneira passiva, organizada e disciplinada, "nuquinha com nuquinha", como tabuinhas inertes, prontas para receberem o ensinamento persuasivo de seu professor (CUNHA, 2016). Desde a tenra idade, a escola impõe ao aluno um papel insignificante de telespectador, competindo a ele somente: repetir, decorar, silenciar e se resignar.

AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO GLOBAL

Rousseau defendida que a origem do mal, da perversão, é a desigualdade entre os homens, por esta ser a fonte de todos os vícios (EAD FREIRIANA, 2021h). Assim, a história da desigualdade humana foi sempre dualista, na qual: uns são exploradores e os outros explorados, uns são opressores e outros oprimidos, uns detém os meios de produção e outros produzem, uns detém as riquezas e a maioria passa fome.

As desigualdades humanas são reforçadas pela escola tradicional, magistrocêntrica com a adoção de políticas neoliberais baseadas no fortalecimento do mercado, da propriedade privada e da liberdade empresarial, a perda dos direitos, elitista, com o congelamento dos gastos com políticas sociais, com o enfraquecimento dos sindicatos, a privatização e a competição.

Este projeto neoliberal global faz com que a cada dia mais, os dirigentes educacionais do mundo inteiro adotem as avaliações em larga escala como instrumentos de competição e controle internacional, classificando e hierarquizando os seres humanos, como um produto que deve passar pela avaliação de qualidade, para atender às exigências do mercado consumidor. A finalidade principal da educação deixou de ser a formação de seres humanos, passando a ser a aferição de "resultados, desempenho, a performance, o aproveitamento e as competências", passando a ser, simplesmente, um saldo bancário (FREIRE, 1983).

A avaliação em larga escala, é utilizada pelas políticas neoliberais para aferir os índices de desenvolvimento dos países, para dividi-los hierarquicamente. A preocupação maior dos dirigentes do mundo inteiro, em relação à educação, restringem-se aos números, os índices e os resultados das avaliações padronizadas e aplicadas em larga escala, tanto nas esferas municipais, estaduais e nacionais, quanto internacionais, do tipo: Provinha Brasil, Sistema de Avaliação do Ensino Básico - SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Exame Nacional de Cursos – ENC e *Programme for International Student Assessment* – PISA, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE.

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as de sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-

> se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência e demonstração de força e o estabelecimento da verdade. No coração do processo da disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam (FOUCAULT, 2012, p. 177).

As avaliações acentuam as desigualdades sociais e alimentam os rankings de desempenho, que promovem a competição entre: países, estados, cidades, escolas, professores e alunos. "É o Estado que estabelece os programas, que prescreve métodos, que impõe manuais e que fixa a meta a alcançar por meio dos sacrossantos exames" (FERRIÈRE, 1928, p.29).

A melhoria nos resultados dos exames nacionais e, consequentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e a BNCC justificam a contratação de consultorias externas, a peso de ouro, de "Instituições filantrópicas" que aproveitam para impor nas gestões públicas, as suas políticas educacionais. A BNCC exige a adaptação e substituição de todos os livros didáticos às novas concepções (que de novas não há nada), atendendo os interesses financeiros de grupos políticos, de instituições de consultoria educacional e do setor gráfico.

A PEDAGOGIA ATIVA, PAIDOCÊNTRICA E EMANCIPADORA

> A Escola Activa fundada sobre a Ciência da Criança evolui e evoluirá. Não se espere que ela se fixe em fórmulas, pois se isso acontece deixaria de existir a Escola Activa.
> FERRIÈRE, 1934, prefácio XIX

Ao revisitarmos o nosso passado, observamos que o discurso da necessidade de mudança da escola, contra a escola tradicional magistrocêntrica é encontrado ao longo de toda a história das ideias pedagógicas, adquirindo diversas denominações como: maiêutica, Casa Giocosa, naturalismo, construtivista, sócio-interacionista, libertadora, autonomia, cidadã e emancipadora. Chegamos ao Século XIX, na era das tecnologias. Mas vivemos uma espécie de *Alzheimer* pedagógico (BONAFÉ, 2000), pois as práticas educacionais mantêm-se com as mesmas características da escola tradicional, bancária, baseada no magistrocentrismo, em que o ensino é centrado no professor (ou professora), no conteúdo e nas avaliações.

A origem da pedagogia paidocêntrica remonta aos tempos dos filósofos gregos, mais especificamente à *maiêutica socrática*, cujo significado era dar à luz ou fazer o parto intelectual (EAD FREIRIANA, 2021b). Sócrates salientava ser "claro que nunca aprenderam nada disso por mim, mas descobriram por si próprios e deram à luz muitas e belas coisas" (PLATÃO, 2008, p. 203). O filósofo grego acreditava que, assim como a parteira apenas ajuda a criança a vir ao mundo, o educador deve dialogar com seus alunos e mediar o seu despertar para a busca do conhecimento, por meio da reflexão e do autoconhecimento descobridor.

O período da história denominado de Renascimento teve como grande expoente Vittorino da Feltre, que se opôs aos métodos rígidos e austeros da escola medieval (EAD FREIRIANA, 2021d). Ele criou a *Casa Giocosa* ou "Escola Alegre" e foi considerado o precursor de concepções e das práticas pedagógicas que serviram de inspiração para o Movimento Escola Nova/Escola Ativa[1] (CUNHA, 2016). Feltre adotou em sua escola métodos ativos, com autogoverno dos alunos, escola gratuita para os desafortunados, raciocínio independente, associação do exercício do corpo com o exercício do espírito, proposta de ensino gradual de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno, a transcorrer num ambiente de alegria e satisfação.

A idade das Luzes contou com uma estrela de grandeza maior, denominada Jean-Jacques Rousseau (EAD FREIRIANA, 2021e), que lutou para tirar a educação das trevas, opondo-se à escola tradicional, magistrocêntrica e autoritária. A partir de suas ideias, a criança foi deixando de ser tratada como um adulto em miniatura, antecipando, assim, os estágios de desenvolvimento infantil, posteriormente, defendidos por Piaget. "A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhe são próprias" (ROUSSEAU, 1990, p. 80). Ele enalteceu a educação natural, devendo conduzir para a vida, para a maneira de ser, estar e desenvolver suas faculdades naturais. "Experimentaram-se todos os sistemas, excepto aquele que pode dar resultados: a liberdade bem disciplinada" (ROUSSEAU, 1990, p.82). Em oposição à pedagogia de essência, ele propôs uma pedagogia da existência (EAD FREIRIANA, 2021g), acreditando que o desenvolvimento da criança se dá de forma livre, espontânea e responsável.

No final do século XIX e início do século XX, surgiu o Movimento Escola Nova/Escola Ativa (CUNHA, 2016), o qual "representa o mais vigoroso movimento de renovação da educação depois da criação da escola

1 Optamos por chamá-lo de Movimento Escola Nova/ Escola Ativa, pois os escolanovistas chamavam as escolas que adotavam a nova metodologia de Escola Ativa (FERRIÈRE, 1928, 1934).

pública burguesa" (GADOTTI, 1997, p.142). Este Movimento propunha uma revolução educacional (EAD FREIRIANA, 2021f), tratava de um "movimento de reação contra o que existe de medieval na escola hoje, contra o formalismo, contra o hábito de se colocar fora da vida, contra a sua incompreensão do que constitui o fundo e a natureza da criança" (FERRIÈRE, 1934, p. 4). Este movimento nasceu das reformas escolares da Europa, intimamente ligado às revoluções burguesas, dos ideais socialistas e da consolidação, das organizações trabalhistas.

> Uma pedagogia ativa induz a criança a ser autônoma, responsável, criativa, proativa, cooperativa, justa, solidária, alegre e livre. Uma pedagogia paidocêntrica cultiva a autonomia, ou seja, a atividade particular da criança, o autoconhecimento e a conscientização de seu papel perante a sociedade, respeitando o seu desenvolvimento tanto biológico quanto cognitivo e valorizando o seu conhecimento previamente adquirido, as suas relações sociais, o seu cotidiano; enfim, a vida (CUNHA, 2016, p. 76).

O Movimento Escola Nova/Escola Ativa foi oficialmente iniciado no dia 6 de agosto de 1921, em Calais, onde ocorreu o primeiro Congresso Internacional de Educação Nova, momento em que foi constituída a Liga Internacional para a Educação Nova, sob o comando do sociólogo, Adolphe Ferrière. O Movimento se propagou por diversos países da Europa como: Itália, Holanda, Suécia, Polônia, Tchecoslováquia[2], Iugoslávia, Hungria, Bulgária, Rússia, Turquia e Espanha (FERRIÈRE, 1934).

Na Suíça, os principais expoentes foram Edouard Claparéde e Pierre Bovet. Na Bélgica, a Escola Ativa alcançou grande êxito com as classes Decroly. Na França diversos autores difundiam os ideais da Escola Ativa, entre eles, Roger Cousinet, e contou com o movimento que propunha reformar a Universidade de França e no ensino primário com educadores como: M. Georges Lapierre, M. M. Profit, Paul Martin, Eugéne Delaunay e Célestin Freinet (FERRIÈRE, 1934).

Na Inglaterra diversos educadores utilizavam os métodos da Escola Ativa e fundaram a seção inglesa da Liga Internacional para a Educação Nova – *New Education Fellowship*. M. Bertram Hawker e Edmond Holmes fundaram a Associação das *New Ideals in Education*. O'Neill foi considerado como um grande revolucionário pedagógico por adotar práticas ativas e inovadoras.

Na Alemanha, sob a influência da revolução de 1918, com o comando do Partido Comunista Alemão, as tendências inovadoras da Escola Ativa

2 A Tchecoslováquia, no ano de 1993, foi dividida em duas repúblicas: República Tcheca e Eslováquia.

foram referendadas por leis e regulamentos. No ano de 1919, foi fundada a Liga dos Reformadores Escolares, sob o comando do feminista, pacifista e reformador Paul Oestreich. No ano de 1925, a Liga já contava com mais de sessenta grupos e mais de seis mil membros, realizou inúmeros congressos em diferentes cidades alemãs (CUNHA, 2016, p.85).

No ano de 1925, o conselho municipal de Viena publicou os resultados da aplicação da Escola Ativa, com depoimentos dos pais e professores que se mostravam amplamente satisfeitos. Mesmo a burguesia reacionária austríaca, "hostis a tudo quanto emana da «esquerda» política, tinham apontado esta revolução pedagógica de «escola vermelha»" (FERRIÈRE, 1934, p. 178), gradativamente deixou de chamá-la assim, reconhecendo a importância de uma escola "onde se considera a vida e não o verbalismo" (FERRIÈRE, 1934, p. 178).

Nos Estados Unidos, o Movimento Escola Nova/Escola Ativa teve como grande expoente John Dewey, denominado como "o grande mestre da educação funcional" (FERRIÈRE, 1934, p. XVIII). O Movimento se fazia presente também em outros locais, como Chile, Bolívia, Argentina, Egito, Índias, Nova Zelândia, Uruguai, México e Colômbia. Desta maneira, estendia "as suas ramificações e abraçava o planeta" (FERRIÈRE, 1934, p. 184).

No Brasil, existiram também grandes expoentes do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, que foram conhecidos como os "os três cardiais da educação", e que obtiveram como principal resultado a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual foi assinado por 26 educadores e intelectuais, representando um projeto de reestruturação da educação brasileira (CUNHA, 2016, p. 80).

REFLEXÕES CONCLUSIVAS

Passado um século do Movimento Escola Nova/Escola Ativa, assistimos, a vitória dos reacionários, pois as práticas da escola tradicional, magistrocêntrica, autoritária e bancária, se perpetuam de maneira global. O resultado é a barbárie que assistimos, com a ascensão mundial das ideias e de governos de extrema direita, com pessoas se reunindo em defesa do retorno de ditadura militar, da violência, do ódio, da retirada dos direitos trabalhistas e sociais. Isto comprova que "todo conservadorismo funda-se na amnésia histórica" (ROMÃO, 2005, p.133).

Os Mestres do Amanhã precisam revisitar o passado, pois a "inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente" (FREIRE, 2003, p. 123). Viajando no tempo para conhecer as lutas dos mestres do passado, revolucionários da educação, fortalecemos a esperança de romper este círculo de servidão (EAD FREIRIANA, 2021i), da desigualdade humana e libertar os educandos das amarras da educação medieval, globalizada, hierarquizada e competitiva. Os "Fazedores do Futuro" devem ressignificar as suas práticas educacionais de maneira crítica, "sem a qual a teoria pode ir virando bláblábláblá e a prática, ativismo" (FREIRE, 2003, p. 22), para a educação tornar-se emancipadora e conectada à Gaia, capaz de promover justiça social e de cultivar a paz, a alegria, o respeito, a responsabilidade, a cooperação, a autonomia, a solidariedade e o amor.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1947

AQUINO, Tomás de. **Sobre o ensino (De magistro)**. Os sete pecados. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ARISTÓTELES. **Obras completas de Aristóteles**: sobre a Alma. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, UED/INDM, 2010.

CUNHA, Jacqueline. **Entre o sonho e a esperança**: a Escola Ativa no Brasil. São Paulo: Liber Livros, 2016.

BONAFÉ, Jaume Martínez. **Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI**. Madrid: Miño y Dávila, 2000.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 – **Para fazer o futuro, precisamos revisitar o passado**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 3 – **A paideia: a virtude pode ser ensinada - a helenização**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 5 – **O método escolástico, a evangelização e o islamismo.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 6 – **O renascimento e a crise de hegemonia.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 8 – **A idade das Luzes: O iluminismo.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021e.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 11 – **Da educação tradicional à educação nova.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021f.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 12 – **A pedagogia da essência e a pedagogia da existência.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021g.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021h.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021i.
FERRIÈRE, Adolphe. **A Escola Activa.** Tradução de D. Evangelista. Porto: Educação Nacional, 1934.
FERRIÈRE, Adolphe. **Transformemos a escola.** Tradução de A. V. Lemos e J. F. Costa. Paris: Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, 1928.
FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Tradução de R. Ramalhete. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
FREIRE, Paulo**. Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas.** 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.
PLATÃO. **Teeteto**. Tradução de A. M. Nogueira e M. Borges. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
ROMÃO, José Eustáquio. Multiculturalidade na Educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 125-135, 2005.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio**. Tradução de P. Delvaulx. Sintra, Portugal: Publicações Europa América Ltda, 1990.
TEODORO, António. **Globalização e educação**: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2003.

Jacqueline Bezerra Cunha é Pedagoga, com Mestrado em Ciências da Educação e Doutorado em Educação, pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Portugal. Foi consultora da *Fundación Escuela Nueva*/UNICEF/Timor Leste, professora da rede estadual de Goiás e municipal de Goiânia. Contato: jacquelinecunha@hotmail.com.

A JUVENTUDE E O FUTURO DO CAMPO:
pela atuação da escola cidadã

RESUMO

Este artigo se propõe a descrever perspectivas de futuro das comunidades rurais a partir do olhar da juventude sobre o lugar onde vive, e promover reflexões sobre o papel da escola cidadã a partir das contribuições de Paulo Freire. Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa descritiva quanto ao objetivo e qualitativa quanto à abordagem. A coleta dos dados foi realizada com um grupo de estudantes do curso técnico em Agropecuária do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, desenvolvido no Estado do Maranhão pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi aplicado um questionário de vinte e quatro questões, após a realização de uma aula síncrona no contexto da pandemia. Doze jovens assistiam a aula *on line* na oportunidade da aplicação do questionário e aceitaram participar da pesquisa. Nos resultados, são identificadas compreensões dos jovens sobre a atuação das políticas públicas no campo e suas impressões sobre a percepção de desenvolvimento trazida pelo agronegócio e suas implicações nas comunidades e na agricultura familiar. A partir desse contexto, a escola cidadã é indicada como cada vez mais necessária para problematização da realidade e construção de consciência crítica a partir do incentivo à autodeterminação e libertação das relações instituídas entre opressor e oprimido.

Palavras-chave: Agronegócio. Agricultura familiar. Escola cidadã. Juventude do campo.

YOUTH AND THE FUTURE OF THE COUNTRYSIDE: FOR THE PERFORMANCE OF THE CITIZEN SCHOOL

ABSTRACT

This article aims to bring perspectives for the future of rural communities from the perspective of youth on the place they live in, and to promote reflections on the role of the citizen school based on Freire's contributions. In this sense, a descriptive research was carried out as to the objective and qualitative as to the approach. Data collection was carried out with a group of students from the technical course in Agriculture from the National Education Program on Agrarian Reform developed in the state of Maranhão by the Federal Institute of Education, Science and Technology. A twenty-four questionnaire was applied after a synchronous class in the context of the pandemic. Twelve young people attended the online class when the questionnaire was applied and agreed to participate in the research. In the results of this research, young people's understandings about the performance of public policies in the field and their impressions about the perception of development brought by agribusiness and its implications for communities and family farming are identified. From this context, the school is a citizen is indicated as more and more necessary for problematizing reality and building critical awareness from the incentive to self-determination and liberation of the relations established between oppressor and oppressed.

Keywords: Agribusiness**.** Family farming. Citizen school. Youth from the countryside.

INTRODUÇÃO

Fruto de reflexões e contribuições do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire,** ministrado pelo professor Moacir Gadotti**,** este artigo traz inquietações que nascem do contexto de exploração econômica do território para atender o projeto de sociedade do capital e que interferem diretamente no bem viver das pessoas e no papel importante que a escola assume como centro de direitos e deveres, como um espaço onde se vive a experiência tensa da democracia, coerente com a liberdade, espaço de

comunidade e companheirismo. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a)

Pensar nas gerações futuras pressupõe a reflexão sobre como os recursos naturais disponíveis estão sendo usufruídos e preservados e sobre o projeto de sociedade que está sendo edificado através da ação humana. É, portanto, muito inquietante a forma como a irresponsabilidade humana em nome do capital explora desmedidamente os meios naturais.

Em seus estudos, Domingues e Bermann (2012) perceberam o avanço da cultura da soja no Estado do Mato Grosso e, na mesma proporção desse crescimento, o desmate da Amazônia. De acordo com Ramos et al. (2015), em 2013, essa situação já era observada na região sul do Maranhão, com a abertura de fronteira para o cultivo da soja por grandes produtores.

Esse contexto nos traz grande inquietação quando refletimos sobre o futuro das comunidades rurais que tiram da terra o seu sustento e cada vez mais tem sua qualidade de vida diminuída pela falta de acesso às políticas públicas, além da expansão do interesse do capital sobre uma política desenvolvimentista agrária que desconsidera os pequenos produtores e a sua sobrevivência no e/ do campo.

Desse modo, este artigo se propõe a trazer perspectivas de futuro das comunidades rurais a partir do olhar da juventude sobre o lugar onde vive, buscando identificar suas percepções sobre a existência de políticas públicas em suas comunidades voltadas para educação, saúde, saneamento básico e juventude e promovendo reflexões sobre a atuação e o papel da escola cidadã, nesse contexto, a partir das contribuições de Freire.

A JUVENTUDE E O FUTURO DAS COMUNIDADES RURAIS: PROBLEMATIZAR É PRECISO!

A política de incentivo à "modernização agrícola" predominante em nossos dias tem sido bastante discutida por pesquisadores e organizações não governamentais que questionam suas consequências, pois mesmo com legislação em vigência, seguem com impactos ambientais decorrentes do uso de agrotóxicos, com prejuízos ambientais ao solo e a água e a

exclusão social de pequenos agricultores. Esta é também uma pauta de luta dos movimentos sociais do campo (BIANCHINI; MEDAETS, 2013).

De acordo com a Confederação Nacional dos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar (CONTRAF), o incentivo às políticas de uso de agroquímicas é muito maior que o incentivo de formas alternativas de produção agroecológica, o que tem promovido o aumento de agrotóxico nos alimentos, inclusive nas pequenas propriedades (CONTRAF, 2019).

Nesse contexto, fazemos aqui um recorte do território brasileiro, destacando o Estado do Maranhão e sua história marcada por tentativas de modernização do Campo, a partir da década de 1970, quando o governo do Estado opta pela política de doação de terras devolutas para a modernização agrícola. Essa decisão, no entanto, fragilizou as culturas regionais e de subsistência e acabou por colocar os pequenos produtores sem alternativas, como mão de obra para o avanço desse projeto de modernização (SILVA, 2006).

Ainda no cenário maranhense, Silva (2006) promove importantes reflexões sobre a produção de alimentos e segurança alimentar em que destaca como consequência da modernização induzida o aumento das exportações, no entanto, analisa que as políticas agrícolas consideram como secundária a produção de alimentos para o mercado interno e sinaliza a reforma agrária como um caminho para o desenvolvimento.

De acordo com Fernandes; Cerioli; Caldart (2004) a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo, no entanto, perpassa pelo próprio projeto de desenvolvimento do país e que há, portanto, a necessidade de políticas públicas que busquem a inclusão por meio da educação. Assim, "a luta da educação não pode estar dissociada de outras lutas como, a luta por emprego, moradia, pelo fim do analfabetismo, pelo fim da fome, da exploração econômica, dominação política entre outras" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Cover e Cirioli (2015) trazem como reflexão, as consequências da concentração fundiária e os incentivos do Estado ao agronegócio para o cenário agrário, com destaque para a juventude. Janata e Vendramini (2015) afirmam que o jovem do campo também vive o conflito de servir ao capital, pois a exploração do trabalho também é vivenciada por ele. Desse modo, jovens que têm experiências com a proposta da educação do campo podem apresentar comportamento de "enfrentamento coletivo à realidade social" (JANATA 2015, p. 125).

Esse contexto motivou o questionário "juventude do campo e o futuro das comunidades rurais: pauta para as escolas do campo" com 24 questões que foi aplicado por meio de formulário google com 12 (doze) jovens de 17 a 27 anos, estudantes do 1º ano do curso técnico em agropecuária, ofertado no âmbito do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), desenvolvido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Ressalta-se que o objetivo desse programa é atender jovens, filhos e filhas de trabalhadores rurais beneficiários de projetos em áreas de assentamento de Reforma Agrária.

As perguntas tinham como objetivo levantar informações sobre projeções de futuro desses jovens que vivem ou têm famílias que vivem em áreas rurais e, em sua maioria, tiram da terra o sustento. Assim, esse questionário surge como uma ferramenta diagnóstica para utilização em aulas futuras com possibilidade de reaplicação em várias realidades de escolas do campo. Busca-se com isso conhecer para, em momentos de construção do conhecimento, dialogar sobre as relações existentes nas comunidades rurais, sob forte dominação do capital, e sobre o modo como estas relações na sociedade atingem a juventude do campo, suas famílias e seus futuros e, dessa forma, contribuir para o processo de "Reinventar a educação" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), especialmente àquela voltada à juventude do campo. A provocação que trazemos é sobre a necessidade de trazer as possibilidades de pesquisa sobre a realidade para o exercício do diálogo e leituras de mundo nas escolas do campo.

Assim**, o primeiro bloco de questões** buscou caracterizar, por meio das respostas dos estudantes, a localidade em que vivem, o acesso às políticas públicas de saúde, educação, saneamento básico; e, também, que eles opinassem sobre esse espaço ser ou não um lugar bom para se viver e justificassem suas respostas. Quanto ao acesso, a maioria dos participantes, 83,3% consideram que o lugar onde vivem têm acesso à saúde. Já 16,7% consideram que este serviço público não está disponível. No aspecto relacionado às políticas de saneamento básico, 75% consideram que o lugar onde vivem não possui água potável e sistema de esgoto e apenas 25% afirmam que o lugar onde vivem há políticas voltadas para esse serviço público.

Buscou-se, ainda, no primeiro bloco de questões, a avaliação dos jovens participantes da pesquisa sobre as políticas para juventude. A maioria deles, 83,3% consideram que vivem numa localidade em que não há oportunidade de trabalho, atividades culturais e esporte, por exemplo, como atividades voltadas para juventude e 16,7% afirmam que há

políticas na localidade onde moram para esse fim. Quanto ao acesso à educação, 83,3% dos participantes consideram que vivem num lugar onde são acessíveis políticas de educação no ensino infantil, médio e superior e 16,7% dizem que vivem em lugares onde não estão acessíveis essa política pública.

Este cenário nos coloca no lugar de reflexão sobre o futuro que desejamos e sobre qual concepção de desenvolvimento estará fundamentado o nosso projeto de sociedade. Segundo o relatório Brundtland, ou "Nosso Futuro Comum", elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1991, p. 46), o conceito de desenvolvimento está relacionado à satisfação das necessidades e aspirações humanas, como alimentação, roupas, habitação, emprego, bem como aspiração de melhor qualidade de vida.

Tais questões surgem como necessidade de problematizar a realidade posta a estes jovens e suas famílias e perceber "a escola não apenas como um lugar de aprendizagem 'escolarizada' onde a vida real fica do lado de fora. É um lugar onde também se decide o futuro de uma geração que precisa pronunciar-se sobre o país que deseja construir (...)" (GADOTTI, 2019, p.161).

O segundo bloco de perguntas objetivou relacionar o futuro da juventude do campo com localidade onde vive, a fim de identificar se eles pretendem viver e trabalhar na mesma localidade. A maioria dos participantes da pesquisa, 58,3% disseram que não pretende nem viver e nem trabalhar na mesma localidade que moram atualmente. Outros, 33,3% pretendem continuar na comunidade e nela trabalhar. Há uma terceira opção que surgiu na pesquisa que foi o desejo de permanecer na comunidade, mas trabalhar em outro lugar. Entre as justificativas que surgem na pesquisa para viver e trabalhar na mesma localidade que moram atualmente, ou seja, no campo: surgem as seguintes motivações:

1. Ajudar as pessoas da comunidade com o trabalho;
2. Possibilidade de trabalhar no negócio familiar, colocando em prática o aprendizado do curso técnico;
3. Ficar perto da família.

Entre as justificativas que surgem na pesquisa para NÃO viver e NEM trabalhar na mesma localidade que moram atualmente, ou seja, no campo: surgem as seguintes as principais motivações:

1. Não há empregos suficientes para todos os jovens;
2. Não há o curso superior que os jovens pretendem fazer.

Todos os jovens participantes da pesquisa conhecem alguém da idade deles que saiu do campo e foi viver ou trabalhar em outra cidade. Pelo cenário de atuação das políticas públicas nas comunidades rurais, vê-se que são muitas as motivações para o êxodo da juventude rural, que na verdade está sendo expulsa do lugar em que vive. Dos jovens que responderam ao questionário, 58% disseram que gostam de viver no campo porque aquele lugar remete a eles uma tranquilidade, calmaria, viver perto da natureza e dos animais e que é, portanto, um lugar bom para se viver.

Por compartilhar da escola dos sonhos descrita pelo Professor Gadotti (2019, p. 152) "como uma escola democrática, popular, plural, livre e de luta", entendemos que a escola do campo não pode silenciar-se diante do esvaziamento das comunidades rurais e tão pouco omitir-se diante das questões sociais que vivem seus estudantes e suas famílias. Acreditamos, assim, que: "toda prática educativa contém uma dimensão inevitavelmente política" e do mesmo modo "toda prática política contém, por sua vez, inevitavelmente uma dimensão educativa". (SAVIANI, 2009, p.79).

Acreditamos na proposta da escola cidadã como aquela que incentiva a problematização da realidade, fazendo o oposto a que se propõe a educação bancária quanto ao objetivo de servir como instrumento para manutenção da opressão. (FREIRE, 2005). Em relações de poder existentes em nossa sociedade concordamos com Freire (2005, p.86) que "não pode 'o ter' de alguns converter-se na obstaculização ao 'ter' dos demais, robustecendo o poder dos primeiros com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder". Desse modo, a educação problematizadora tem sua contribuição na construção da autodeterminação dos sujeitos para sua libertação e que esse é um processo realizado por meio da colaboração e união (GADOTTI, 2019, p. 161).

Assim, a fim de compreender como a juventude do campo percebe as relações de poder em seu território, o próximo bloco de perguntas, buscou a leitura de mundo dos jovens participantes da pesquisa sobre a presença do Agronegócio na região e as relações de consequência dessa presença para agricultura familiar. Na percepção dos jovens que participaram do questionário existem aspectos positivos e negativos em relação à presença do Agronegócio na região que vivem. Segundo eles, as relações positivas estão vinculadas às oportunidades de trabalho que surgem com o agronegócio, com a produtividade e a possibilidade de

venda desses produtos, a exemplo disso mencionam as exportações de soja, e isso representa para o grupo participante da pesquisa, "desenvolvimento".

Contudo, há ainda a percepção de que o agronegócio traz danos ao meio ambiente com o uso exagerado e inadequado de venenos, desmatamentos, poluição do ar, além de doenças às pessoas. Além disso, foi mencionado o prejuízo trazido ao pequeno produtor pelo veneno, insetos e a perda de alimentos. *"A região fica conhecida pelo Agro, mas a renda familiar muitas vezes é perdida. E a questão financeira fica em declínio e muitos passam por necessidades básicas" (jovem participante da pesquisa).* Assim, os jovens que manifestaram essa opinião não consideram que o agronegócio traga o desenvolvimento. Este é um cenário que representa as desigualdades sociais no campo e nos reporta ao dualismo educacional presente desde os primórdios da educação em que alguns são preparados para dominação e outros para subserviência (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Deste modo, segrega-se intencionalmente aquele preparado para fazer a gestão dos negócios e aquele trabalhador rural da região contratado para o exercício da força física.

Há, ainda, em outra parte do grupo pesquisado, o entendimento de que ao mesmo tempo em que o agronegócio traz o desenvolvimento por meio dos empregos que oferece, traz também "o não desenvolvimento" ao fazerem esta relação com os danos causados ao meio ambiente. E, por fim, respostas que manifestam o desconhecimento sobre a presença do agronegócio na região e, ainda, o entendimento de que o agronegócio e a agricultura familiar se desenvolvem de forma independente.

É importante observar que o território onde está situada a escola pesquisada possui forte atuação do agronegócio. Este é um cenário em que a escola precisa apontar para qual projeto de sociedade busca contribuir. No primeiro projeto, a escola é colocada sob a pressão neoliberal de formar jovens para atuar no fortalecimento dessa política de desenvolvimento agrícola, assumindo-se como "Merco escola" para sua função colonizadora e domesticadora. No segundo projeto, a "escola cidadã" assume-se enquanto espaço pela democracia participativa, pela e para cidadania e pela construção *de um futuro* (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Tal contexto, nos encaminha à reflexão sobre a importância de que no ato pedagógico tenhamos clareza sobre os fins da educação, e entre tantos objetivos, saibamos a favor de que, para que, e necessariamente contra quem e contra o quê os nossos esforços estão sendo direcionados.

E deste modo, compreender que "a educação não poder estar a serviço do mercado, mas da cidadania e da formação do povo soberano" (EAD FREIRIANA, 2020-2021 c).

Este é, portanto, um contexto para que se pense a ação docente nas escolas do campo, diante das realidades e relações de forças econômicas as quais estão enfrentando essas comunidades. Ou seja, uma ação que nasça da escola e tenha em sua intencionalidade educativa o fortalecimento dos aspectos produtivos tradicionais, culturais, sobre o respeito a vida, a Terra e a sustentabilidade das suas comunidades.

Compreendemos que a escola cidadã é aquela que precisa conhecer e compartilhar as expectativas de futuro das suas crianças, jovens e adultos, ou seja, suas perspectivas de melhorias de transformação da realidade atual. Por isso, pedimos aos jovens participantes dessa pesquisa que apresentassem seus sonhos e projeções para a comunidade, bairro, município e o Estado para o ano de 2031. Em suas falas, constata-se a preocupação da juventude quanto ao futuro das comunidades do campo, esvaziadas pelo êxodo rural, pela falta de trabalho, pela degradação e destruição do meio ambiente e pelas pessoas doentes por causa do veneno utilizado nas grandes plantações. Por outro lado, parte dessa juventude, que deseja permanecer no campo, tem esperanças em dias melhores por meio do trabalho com terra e com a família, em uma comunidade estruturada com serviços públicos e com educação para todos.

Este esperançar é um princípio da escola cidadã emancipadora que compartilha desses sonhos da juventude, contribui para o desvelar de contradições presentes na sociedade, por meio da pedagogia da escuta, do diálogo e busca transformar realidades com a "intervenção dos seus sujeitos no rompimento de ciclos de escravidão e passem ser construtores da própria história" (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos a partir de leituras de mundo da juventude do campo, reflexões sobre o papel da escola cidadã que se volta para as questões vividas pelos sujeitos e se preocupa com futuro comum, que destaca como relevante o diálogo no centro do currículo sobre as relações estabelecidas entre opressores e oprimidos, e assume-se politicamente sobre essas relações presentes na sociedade.

Além disso, vimos que a leitura que esses jovens fazem sobre a política desenvolvimentista do agronegócio e possíveis influências em suas comunidades pode constituir temas geradores para novos diálogos e conhecimentos, assim como novas leituras de mundo.

O curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", coloca-nos diante da reflexão sobre a necessidade de uma globalização da solidariedade em substituição àquela da competitividade, e que tente recuperar o vínculo profundo do ser humano com o planeta. Deste modo, é imprescindível o distanciamento à visão de que a educação serve para o mercado. O papel da educação, ao contrário, é pela cidadania, pela emancipação dos seus sujeitos. (EAD FREIRIANA, 2020-2021e). Por isso, a relevância de perceber a resistência de comunidades do campo diante das forças do capital apoiado na "globalização perversa" que oprime e expulsa do campo sua juventude e como a educação para sustentabilidade pode contribuir para a transformação dessa realidade. E ainda, nos permitiu identificar "a Terra como um grande oprimido" (EAD FREIRIANA 2020-2021f), a partir da percepção da atuação do capitalismo predador dos seres humanos e da natureza, presente na preocupação da juventude sobre a exploração dos recursos humanos e naturais do território.

Freire nos deixou o ensinamento de que problematizar é preciso e tornar a educação problematizadora para construção de um outro mundo possível é necessário e urgente. Entendemos que esse processo de (re) leitura do mundo possa nos colocar diante às contradições internas e desvendar a alienação nos modos de produção e que esta é uma tarefa inevitavelmente da escola (EAD FREIRIANA, 2020-2021f).

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Valter; MEDAETS, Jean Pierre Passos. **Da Revolução Verde à agroecologia:** Plano Brasil Agroecológico. Brasília: MDA, 2013.

COVER, Maciel. CERIOLI, Paulo Ricardo. Juventude Rural e modelos de desenvolvimento agrário. In: Leão, Geraldo. Rocha, Maria Isabel Antunes (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONTRAF. **Contraf Brasil: modelo agroquímico é fator decisivo no aumento do uso de agrotóxicos**. Disponível em: https://contrafbrasil.org.br/noticias/contraf-brasil-modelo-agroquimico-e-fator-decisivo-no-aumento-do-uso-de-agrotoxi-7ce0/. Acesso em 05 de maio de 2021.
DOMINGUES, M. S.; BERMANN, C. O arco de desflorestamento na Amazônia: da pecuária à soja**. Revista Ambiente e sociedade,** São Paulo, v. 15, n. 2, p. 1-22, mai/ago, 2012.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22. **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22. **Educar para a cidadania global e planetária.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.
FERNANDES, B.M.,CERIOLI, P. R e CALDART. R. S. Primeira Conferência Nacional por uma educação básica do campo: texto preparatório In ARROYO, Miguel Gonzalez.
CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ; Vozes, 2004.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019

JANATA, Natasha Eugênia. VENDRAINI, Célia Regina. Trabalho e escola na constituição de Jovens de assentamento do MST. In: Leão, Geraldo. Rocha, Maria Isabel Antunes (orgs.). **Juventudes do campo**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

RAMOS, R. de C.; SANTOS, P. R.; PINHEIRO, P. L.; CARDOZO, F. da S.; PEREIRA, G. Análise das áreas queimadas na região sul do Maranhão no ano de 2013. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 17°, 2015, João Pessoa. **Anais XVII Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, João Pessoa: INPE, 2015. p. 4308-4313

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, [1983] 2009.

SILVA, José de Ribamar Sá Silva. **Segurança Alimentar, Produção Agrícola e familiar e assentamentos de reforma agrária no Maranhão**. Tese de doutorado. São Luís: UFMA, 2006.

Joanyse de Fátima Guedes da Silva Gonçaze. Mestra em Gestão e Desenvolvimento Regional. Especialista em Educação do Campo. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Buriticupu. E-mail: joanyse.silva@ifma.edu.br

OLIVEIRA, João Severino de

PRÁTICA DA GESTÃO ESCOLAR:
do viés reprodutivista do dualismo educacional à emancipação e transformação social

RESUMO

O artigo é tecido na ótica do diretor de escola, constituindo-se como membro da equipe de gestão escolar, numa articulação dialética com o contexto atual da educação brasileira, permeado às complexidades e contradições próprias do cargo e sua diversidade de relações em que o exercício da função exige. Sinaliza possibilidades reflexivo-crítico ao campo teórico-histórico no sentido de superar a visão do dualismo educacional na prática do cotidiana escolar. Na trajetória da busca de sentido do sujeito-histórico, da educação e do tipo de sociedade, as provocações sinalizam uma educação transformadora e emancipadora dos atores, tanto para impactar influências no processo histórico atual, quanto à esperança libertadora do futuro da humanidade. O trajeto da escrita é conectado a pensadores que fortalecem a visão crítico-radical na prática educativa, valorizando o processo histórico da educação nos aspectos da totalidade da essência humana.

Palavras-chave: Educação crítico-radical. Educação emancipadora e transformadora. Educação libertadora.

SCHOOL MANAGEMENT PRACTICE: FROM THE REPRODUCTIVE BIAS OF EDUCATIONAL DUALISM TO EMANCIPATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

ABSTRACT

The article is woven from the perspective of the school principal, constituting itself as a member of the school management team, in a dialectical articulation with the current context of Brazilian education, permeated with the complexities and contradictions inherent to the position and its diversity of relationships in which the exercise of its functions requires. It signals reflective-critical possibilities to the theoretical-historical field in the sense of overcoming the vision of educational dualism in the practice of everyday school activities. In the trajectory of the search for meaning of the historical-subject, of education and of the type of society, the provocations signal a transformative and emancipatory education of the actors, both to impact influences in the current historical process, as well as the liberating hope of the future of humanity. The writing path is connected to thinkers who strengthen the critical-radical view in educational practice, valuing the historical process of education in aspects of the totality of the human essence.

Keywords: Critical-radical education. Emancipatory and transformative education. Liberating education.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto das aulas e reflexões-críticas nos fóruns do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, ministradas pelo Prof. Dr. Moacir Gadotti. Espaço dialógico que se cruzou com vários personagens, tanto do passado, quanto os contemporâneos, acerca da educação e suas crises históricas, do papel dos educadores com fluidez a seu tempo, numa visão de resistência, de denúncia e mudanças sociais. A crise na educação ultrapassa seu funcionamento e qualidade, trata-se, como diz Edgar Morin (2003), de que "há uma crise de sentido" que permeia a vida das

pessoas, e não menos, da própria educação. Espaço intercambiado às provocações e possibilidades de pensarmos, a partir da busca do sentido administrativo-pedagógico, uma educação transformadora no tempo atual e com impacto promissor no futuro. As exposições se alinham com a prática da gestão escolar nas perspectivas da emancipação da educação pública, em destaque o Ensino Fundamental, tendo como objetivo, trazer ao diálogo crítico e esperançoso aspectos e complexidades próprios da gestão escolar, no empenho possibilitador da expansão humanizadora do comunicar-se, de pensar, de integrar as pessoas e potencializar espaços educativos em defesa de pressupostos que agregam ideias emancipadoras e transformadoras.

O contexto se conecta às possibilidades de os sujeitos-históricos alicerçarem-se de forma epistêmica ao enfrentamento e transposição do viés histórico do dualismo educacional favorecedor das desigualdades educativas, na vanguarda de que a história da educação é, também, a **história da luta pela liberdade e justiça social,** para além de ser meramente ajustada ou adaptada às imposições externas, isto é, na relação passiva e alienante entre *oprimido-opressor* (FREIRE, 1980). As impressões aqui expostas são a partir do ponto de vista das experiências, vivências e desafios enfrentados pelo sujeito-histórico no ambiente escolar, um dos membros que compõem a gestão escolar, precisamente, do cargo de diretor educacional, representante jurídico/legal pela escola, sendo responsável pela sua gestão, organização e funcionamento. Diálogo em conexão a autores e pesquisadores da área da educação, na perspectiva apontada anteriormente, de resistência, denúncia e mudanças do *quefazer* educacional. O artigo é pensado no contexto atual de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19) e a política genocida e antidemocrática, no cenário brasileiro, a barbárie é provocada em meio a polaridades no comportamento das pessoas, tanto no pensamento, quanto no enfrentamento a esse fenômeno mundial.

A PRETEXTO DE APRESENTAÇÃO CONTEXTUAL ATUAL

A educação atual do Brasil se situa, conforme às análises de Lima e Gandim (2012, p. 77), com as políticas educacionais públicas com viés da lógica do mercado, e ainda, com o "estabelecimento de competição entre agências não-estatais, repasse da responsabilidade para setores não-estatais, avaliação de resultados, entre outras", contudo, não se

afirmando que o Estado brasileiro seja "puramente gerencialista". O que nos importa frisar é a influência das noções empresariais, não apenas nos aspectos da qualidade da educação, impactando nas razões avaliativas, sobretudo, nas noções de gerenciamento das práticas administrativas/gerenciais das escolas públicas, com o viés que mais fortalece as práticas reprodutoras do dualismo educacional: uma escola para ricos e outra para os pobres (TEIXEIRA, 2012).

Nesse sentido, a gestão escolar das instituições públicas, nas práticas de organização da escola, numa visão ampla, tende a obedecer a rigoroso controle externo, por intermédio da interiorização burocrática (TRAGTENBERG, 2012), na garantia da manutenção no modo de internalização da concepção dominante do ideário capitalista, através da educação que nela opera (MÉSZÁROS, 2008), de acordo com Mészáros, com processos manipulados e controlados, que perfazem a estrutura educacional formal. Em contradição e complexidade temos a concepção da gestão democrática participativa defendida nos documentos oficiais, Constituição Federal e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CF/1988; LDB/1996), principalmente na aplicação de recursos financeiros enviados às instituições (autonomia regulada) e na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tendo em vista o currículo escolar, prevendo ampla participação no cotidiano das escolas nos espaços de tomadas de decisão.

A complexidade deste contexto está nas perspectivas que aludem ao mecanicismo, ao racionalismo e ao burocratismo prevalecentes nas práticas da gestão escolar no seu cotidiano e acabam por obscurecer e, por vezes, impedem a visão das possibilidades de liberdade, autonomia, integração e criatividade em sua condução. Ações mobilizadas pelo conhecimento e apropriação do pensamento crítico-radical do quefazer administrativo-pedagógico para além da estrutura imposta, saber provocador de um posicionamento político-pedagógico transformador do espaço de construção no processo de ensino e aprendizagem. Como e onde buscar o alinhamento dessa prática emancipadora? Que campo teórico-epistemológico favorece essa visão? Como se desvencilhar do trabalho tarefeiro da gestão escolar para uma prática humanizadora e reflexiva de sua práxis e dos demais atores?

A noção do embate político de um Estado mínimo, adoção do ideário neoliberalista e gerencialista na organização civilizatória tem sua importância nesse entendimento. Conquanto seja considerado o Estado brasileiro ser o principal provedor das políticas sociais, as perdas

substanciais de conquistas e direitos sociais, historicamente obtidos, marcadamente após o impedimento do governo de Dilma Rousseff (2016), tido como golpe parlamentar (SANTOS, 2017; SINGER, 2018), pela conjuntura do mandatário de Jair Messias Bolsonaro, que vêm acentuando retrocesso, tanto na prática político-parlamentar-partidário quanto de posturas políticas que vem produzindo perdas históricas de tais conquistas.

Aventamos que, contra a disseminação e controle do novo Coronavírus (Covid-19), para aprofundar as crises deste governo, sem a intenção de aprofundamento nesse estudo, vem apresentando comportamento e atitudes inadequadas às orientações emitidas pela Organização Mundial de Saúde (OMS), contrariando as recomendações científicas comprobatórias no tratamento e controle da doença, polarizando a questão na sociedade, dividindo-a e produzindo mortes e dores nos lares da nação brasileira. Em detrimento da condução do governo federal frente a pandemia, foi aberto uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) denominada **CPI da Covid-19**, com o objetivo de apurar **eventuais falhas pelo Governo Federal no enfrentamento à pandemia**[1], que se encontra em andamento.

A BUSCA DE UM AMBIENTE ESCOLAR TRANSFORMADOR E EMANCIPADOR

As práticas de gestão escolar são tecidas em meio a contradições, complexidades e perplexidades, que se articulam às múltiplas tarefas e relações que se estabelecem no cotidiano escolar que, por ora, devido a pandemia, estão ocorrendo, em parcela destas relações, a distância, tirando a magia e o poder dos encontros presenciais. Cenário que reforça aos ideários hegemônicos, na medida em que, grande parcela dos educandos e suas famílias não acessam o ensino remoto. Novo olhar atento à realidade contemporânea é fundante nas considerações, nas buscas de sentido de-si e da educação e nas tomadas de decisão no âmbito escolar.

Novo olhar criador, criativo e crítico como processo de transformação interior dos sujeitos, perfazendo a escolarização e socialização cultural libertadora e emancipadora, em contexto que valorize a práticas pedagógicas crítico-radicais(Cf. MÉSZÁROS, 2008; GADOTTI, 2010;

1 Informação obtida no site: < https://www.politize.com.br/cpi-da-covid-19/> Acesso em: 16 abr. 2021.

GIROUX, 1986; ZUIN, PUCCI,1999) na personalização dos sujeitos-históricos das escolas com objetivos agregadores da coletividade e da arte de seu protagonismo, em considerável valor ao seu currículo. Tal cenário, em correspondência às assertivas de Tobias (1986, p. 23) quanto à Filosofia *da* Arte denuncia que:

> *toda obra de arte só é tal quando é algo que vem de dentro para fora, de dentro do ser do artista e da criança para fora; de dentro do ser do educando para fora. Tudo o que vier diretamente de fora para dentro, tudo o que vier diretamente da sociedade e do social*, como o querem o positivista e o socialista, é morte, é negação, tanto da obra de arte e do artista quanto da educação e do educando; por isso, *copiar e socializar, sem antes personalizar, é matar.* Só cria quem não repete, quem não copia, quem não é estandardizado (destaques do original).

A provocação da liberdade e emancipação dos sujeitos-históricos, proveniente desse novo olhar criativo e crítico, segundo Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a):

> se dá em tempo em que os sistemas de ensino se definem e entram em debate às críticas desse sistema e entram em confronto, esse é o primeiro confronto: educar para a liberdade e a emancipação.

O desafio à emancipação e liberdade instiga à pesquisa, à leitura, à diálogos e escutas empático-democráticas, de forma a transpor as repetições em que o próprio sistema educativo se impõe, de modo a resistir e denunciar sua padronização. Nesse sentido, a participação dos educadores e educandos, da comunidade escolar, isto é, da construção ampla da coletividade na construção da identidade educativa da unidade escolar, o viés da busca do desvencilhamento histórico-conservador é imprescindível nesse trajeto, com consciência plena da corresponsabilização de todos os atores sociais envolvidos nessa trilha.

Paulo Freire, na concepção antropológica, pressupõe sermos seres inacabados, que somos humanizados num processo contínuo sem fim e a curiosidade já é conhecimento (FREIRE, 1996, p. 54-55). Nesse sentido, somos seres passíveis a erros e às incertezas diante das complexidades que nos cercam, e amplamente estamos interrelacionados e conectados a diversos fatores sociais, econômicos, políticos, étnicos, religiosos, culturais e curriculares, que apresentam dimensões inibidoras de uma educação emancipada e liberta. Na perspectiva da construção interna do conhecimento, Morin (2003, p. 12-13) pontua a questão do método que pressupõe ir além do sentido de metodologia, e sim como "disciplina do

pensamento", e concretamente "trata-se de um método de aprendizagem na **errância** e na **incerteza** humanas", como estratégia cognitiva na busca do entendimento das complexidades que nos cercam (grifos meu).

Contexto que pressupõe ações efetivas, emocionais e racionais na construção da identidade educativa da instituição, tanto no sentido de construção do conhecimento, quanto sua resistência, denúncia e transformação à uma sociedade mais justa, humana, solidária, sustentável e equalizadora dos direitos sociais. A superação, mesmo que a partir de sua ingenuidade, com a prática de gestão burocratizada, que valoriza as normas hierárquicas e autoritárias, para uma visão empático-democrática e humanizadora nos relacionamentos, potencializa o sentimento de confiança e legitimidade da autoridade do corpo diretivo, que trará para junto de si os demais segmentos educacionais da escola, não em sentido paternalista e apassivadora, mas de valorização individualizado e diversificado dos saberes, na autoeducação da coletividade; nessa busca, constante, de sentidos para as práticas e construções dos saberes educacionais e culturais. Sentido que remete a arte da educação nos pressupostos de Tobias (1986, p. 23) ao afirmar que:

> Assim, na educação, que é a mais bela obra de arte feita pelas mãos dos homens, educar é desabrochar de dentro para fora; educar é criar, educar é autoeducar-se; é, de modo perfeito e integral, fazer obra de arte.

A busca da praticidade das teorias críticas, dialógicas, libertárias, transformadoras e emancipadoras no tratamento das categorias do campo da educação, continuam a exercer influência significativa na teorização e epistemologia, na autorreflexão das práticas educacionais, principalmente "dos educadores que possuem determinado projeto de sociedade como diretriz" (STRECK, et al, 2014, p. 85). A importância da fundamentação do trabalho educativo, isto é, dos aspectos pedagógicos, curriculares, instrumentais, relacionais, organizacionais etc., é a alma do quefazer educativo, é premissa intransferível dos sujeitos-históricos da convivência escolar, daí o árduo desafio da gestão escolar instaurar esse clima instaurador da curiosidade, de caráter investigativo-integrador, colaborativo, participativo e mobilizador, de forma a criar uma cultura permanente na relação do-discente (FREIRE, 1996), dos responsáveis, de seus colegiados[2] e comunidade do entorno nesse processo construtivo. A

2 Os colegiados escolares são instâncias representativas dos segmentos escolares (gestores, docentes, alunos(as), funcionários, pais e responsáveis) compreendem o Conselho de Escola (CE), com poder deliberativo; a Associação de Pais e Mestres (APM); o Grêmio Estudantil (GE) e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) implementados em algumas escolas. Com exceção do GE, que é constituído somente por alunos(as), os demais colegiados são formados por membros de todos os segmentos. (Nota do autor)

educação, quanto a seus objetivos, metas e sentidos, é uma apreensão de todos os envolvidos no processo, não vindo pronto de outros setores, senão, da sua força coletiva, das divergências, dissensos e consensos da e na escola.

O que está em jogo nesse contexto, é a intencionalidade da equipe educativa promover a participação ampla e o sentimento de pertencimento e responsabilização da coletividade na busca de sentido educativo e de projeto de sociedade em que o grupo almeja, de modo que:

> o compromisso com um projeto emancipatório e, por último, a responsabilidade na implicação de todos como potencial de agrupamento e articulação das classes populares em movimentos são fatores mobilizadores desses sujeitos (STRECK, et al, 2014, p. 86).

Nesse sentido, a escola constrói sua ideologia, sua utopia, sua forma de caminhar e de se organizar socialmente. Henri Giroux, citando Gramsci (1971), ressalta que as ideologias "organizam as massas... e criam o terreno sobre as quais os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc." (GIROUX, 1986, p. 190). Essa organicidade proveniente da consciência das limitações históricas que a própria educação sofria e ainda sofre, pelos discursos dominantes, nas formas seletivas de institucionalizar a escolarização, de uma educação para a classe da elite e outra para os pobres, limitando a natureza participativa dos cidadãos e cidadãs no fluxo de suas mobilidades dentro da sociedade. Essa capacidade de pensamento e organização, no terreno de autorreflexão e de ação transformadora, é no sentido, como dizia Giroux, "de obter uma existência qualitativamente melhor" (GIROUX,1986, p. 192), isto é, para além da existência autodeterminada pela classe hegemônica, construindo, deste modo, sua presença no mundo como sujeitos de sua história.

A partir do momento em que a presença humana no mundo é "mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 1996, p. 18), sofremos seguidamente com as marcas históricas desta "presença" por ações e inações dos sujeitos do poder público no modo de organizar a vida em sociedade, seja no aspecto político, econômico, social, cultural e, sobretudo, nos aspectos de controle e oferta da educação para seus cidadãos. Compreender as condições em que nossa educação brasileira se conformou ao longo do processo histórico, tem grande importância

para atribuirmos maior sentido à educação, à escola e à sociedade que queremos, concedendo, deste modo, indícios e indicativos de um novo olhar, tanto na nossa prática, quanto nas possibilidades de sua transformação e, consequentemente, na emancipação dos sujeitos históricos que, conhecendo a si mesmo, o outro e a sua época, possamos, deste modo, produzir a diferença no mundo, conforme alude Paulo Freire:

> Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 1996, p. 18).

A fluidez e amplitude desta presença, que se pretende consciente no mundo, entendemos ser uma ideia vasta de grupo estruturado à conjunto(s) de pessoas que se encontram, no caso da educação, em estado de correlação de poder e existência na produção de conhecimento, em torno de propósitos coletivamente constituídos, projeção portentosa na provocação de mudanças a si mesmo, no outro, no espaço onde vive e no mundo. Contexto em que a intencionalidade educativa se dá por meio da liberdade que, por vezes, seu desdobramento é provocado por rompimentos de uma estrutura planejada para outros fins que não da transformação e emancipação dos sujeitos, mas na manutenção da ordem social com a sujeição da grande maioria. Trata-se, pois, de uma estrutura tecida e concebida orgânica e precisamente, proveniente da radicalização crítica e pedagógica, com os propósitos e questões do grupo e da comunidade do entorno se integrarem na sociedade mais ampla, na medida em que suas tensões, produções e conhecimentos registrados sejam impactados e alcançados por outros grupos, mesmo que essa sociabilidade não tenha sido sua intenção inicial.

ENFIM...

A extensão e os impactos às mudanças sociopolíticas deste novo olhar e mobilização radicalizado pelos sujeitos-históricos, na busca superadora do quefazer educacional no cotidiano escolar, nas perspectivas da quebra da lógica do capital, István Mészáros ressalta que:

> Portanto, seja em relação à "manutenção" , seja em relação à "mudança" de uma dada concepção do mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização*

> historicamente prevalecente. Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma *concreta*. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

O esforço do aprendizado voltado à valorização da diversidade e pluralidade cultural na projeção a uma sociedade mais humana, justa e ecologicamente sustentável, potencializa situações ricas na incorporação do campo teórico-epistemológico no processo de construção do projeto de escola, enviesado numa variedade de possibilidades estratégicas, seja em discussão, em assembleias, em grupos de estudos, em debates, nas pesquisas/investigações e seminários etc., em busca da valorização humana em sua totalidade de essência e conectude com a natureza e os recursos naturais.

Nas palavras de Manacorda (2004, p. 333): "[...] na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se entrelaçaram tanto com a vida, que cada atividade prática tende a criar a sua escola", pressupõe um posicionamento político-ideológico que se concretiza na promoção de formação na completude-cidadã que tem por força a dignidade humana.

Finalizamos com a provocação inquietadora do prof. Gadotti na finalização do curso, mencionando Manacorda sobre o caminho da educação do futuro: "Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições" (MANACORDA, 2004, p. 360), nesse sentido, a escola, a educação, os educadores e educandos nunca necessitaram tanto dos mestres do amanhã quanto a era que vivemos, pois nela estamos, sim, de sua liberdade de viver a vida como ela pode ser.

REFERÊNCIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/1996.

CPI da Covid: entenda o processo de instalação da Comissão! Disponível em: <https://www.politize.com.br/cpi-da-covid-19/> Acesso em: 16 abr. 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.
GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
LIMA, Iana Gomes de, GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: < http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 16 abr. 2021.
MANACORDA. Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed.São Paulo: Boitempo, 2008.
MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como *Método* de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
OLIVEIRA, João Severino de. **O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político pedagógico da/na escola**. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/322452/1/Oliveira_JoaoSeverinoDe_M.pdf>.
SANTOS, Wanderley G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, [1979], 2017.
SINGER, André. **O Lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
STRECK, Danilo R.et al. **Educação popular e docência**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.
TRAGTENBERG, Maurício. **A escola como organização complexa**. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-39-142-183.pdf> Acesso e: 08 abr. 2012.
ZUIN, Antônio Álvaro Soares, PUCCI, Bruno**. A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1999.

João Severino de Oliveira, Mestre em Educação e Especialização em Gestão Educacional pela UNICAMP, graduado em Letras e Pedagogia. Atua na educação pública desde 1991, foi Diretor e professor na Secretaria da Educ. do Estado de S. Paulo e EJA no município de Franco da Rocha-SP, atualmente no cargo de Diretor Educacional na Rede Municipal de Campinas-SP. **Contato:** joao.soliveira@educa.campinas.sp.gov.br.

MOURA, José Adersino Alves de

A REFLEXÃO INTERATIVA
como base epistemológica de construção da identidade dos 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'

RESUMO

O objetivo deste artigo é apontar a *reflexão interativa* como possibilidade epistemológica de construção da identidade dos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro'. O referencial tem como base videoaulas ministradas pelo professor Moacir Gadotti no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** e também outros autores que tratam do tema. O texto revela que a identidade dos 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro' *poderá* ser construída a partir da reflexão interativa, enquanto instrumento norteador de discussões interpessoais críticas e autocríticas que valida as deliberações, motivações, argumentos, julgamentos, escolhas e decisões dos atores sociais em todas as dimensões da prática docente. Aponta, também, um novo paradigma na formação dos professores norteado pela *racionalidade comunicativa* sob o ponto de vista dos sujeitos linguísticos e da própria realidade da comunidade escolar.

Palavras-Chaves: Mestres do amanhã. Reflexão interativa. Professor reflexivo-interativo.

INTERACTIVE REFLECTION AS AN EPISTEMOLOGICAL BASIS FOR BUILDING THE IDENTITY OF THE 'TEACHERS OF TOMORROW: MAKERS OF THE FUTURE'

ABSTRACT

The purpose of this article is to point out interactive reflection as an epistemological possibility for building the identity of the 'masters of tomorrow: makers of the future'. The reference is based on video classes taught by Professor Moacir Gadotti in the Course 'Masters of Tomorrow: Doers of the Future', by EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire and also other authors who deal with the subject. The text reveals that the identity of the 'Teachers of tomorrow: makers of the future' can be built from interactive reflection, as a guiding instrument for critical and self-critical interpersonal discussions, which validates the deliberations, motivations, arguments, judgments, choices and decisions of the social actors in all dimensions of the teaching practice. It also points to a new paradigm in teacher education guided by communicative rationality from the point of view of linguistic subjects and the reality of the school community.

Keywords: Masters of tomorrow. Interactive reflection. Reflective-interactive teacher.

INTRODUÇÃO

As referências feitas pelo professor Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021) sobre os 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro[1]', nos motivou a fazer essa discussão em torno da reflexão, enquanto movimento de entendimento do trabalho dos professores, para entendermos como esse educador do futuro deve refletir sobre sua prática.

A reflexão é um instrumento poderoso adquirido pelo professor durante a formação Inicial e continuada. Ela é construtora da identidade e guia das ações docentes sendo a base de seus *argumentos, julgamentos, escolhas e decisões;* fornece também ao professor a oportunidade de

1 "O futuro não é uma província que fica distanciada de mim, pelo contrário, eu sou fazedor do futuro". Depoimento de Paulo Freire extraído do vídeo Teto e Chão: a história do movimento de defesa do favelado, 1973 apud Gadotti (2021).

racionalizar a própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir e nos objetivos de vida de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo educativo.

Entretanto, não é qualquer reflexão do professor que contempla essa perspectiva. Por isso é importante compreendermos o tipo de reflexão considerada pelo docente para podermos avaliar sua ação efetiva junto aos demais atores do processo educativo.

Que tipo de reflexão devemos esperar dos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro'? Devem *refletir na ação? Refletir sobre a ação? Refletir sobre a reflexão na ação*? *S*erem *intelectuais críticos* da própria prática? Ou devem *refletir na interação* com os demais atores do processo educativo?

Vamos consolidar essa discussão sobre a *reflexão t*endo como referência autores como Freire (2003), Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021), Habermas (1989), Tardif (2002, 2005, 2001, 1998), Schön (1995), Giroux (1997), Pimenta (2002), Contreras (2002) e outros, buscando responder e aprofundar este questionamento.

Propomos, pois, apontar a *reflexão interativa* como possibilidade epistemológica de construção da identidade dos 'mestres do amanhã, fazedores do futuro', na perspectiva da *racionalidade comunicativa* que norteará sua prática; auxiliando-o na construção do ato educativo a partir da análise da realidade concreta dos demais atores; integrando-o, conforme indica Freire (2003), ao "saber-fazer e saber-ser", que, coerentes entre si, auxiliam na formação constante do educador como "transformador social".

EM DEBATE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Para o professor Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), o desafio imposto aos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro' é dar novos rumos ao processo educacional em um mundo tecnologicamente informativo, consumista, mas não educativo. Para este autor, uma outra educação é possível, assim como a superação do dualismo escolar, também. A força dessa ideia está na construção de uma nova identidade docente com base em reflexão que se construirá a partir do desenvolvimento de uma consciência individual e coletiva em defesa da democracia e da alteridade.

Para Pérez Gómez (2005) a construção da identidade docente está diretamente ligada à sua formação e dentre os problemas a serem resolvidos na formação dos professores está a crença de que há uma relação linear entre o processo de ensino, o de aprendizagem e a superação da racionalidade técnica. Esse autor afirma ainda que esses obstáculos devem ser superados a fim de se fortalecer o vínculo que o professor deve ter com a comunidade e que é preciso um rompimento definitivo do paradigma da anomia social reinante, em que o professor divorcia sua prática da realidade externa em que o aluno finca suas raízes.

De acordo com Contreras (2002), a formação do professor deve fornecer os meios e lhe capacitar para intervir nas decisões políticas pelas quais se cedem responsabilidades às escolas, bem como de intervenção nas condições pelas quais tais cessões podem ser usadas para uma maior vinculação social no desenvolvimento do bem comum, exigindo-se, portanto, que o educador assuma uma nova identidade na atualidade, na qual se comprometa com as condições socioeconômicas e políticas da comunidade como parte de uma complexa rede intersubjetiva.

Para Freire (2003) nesse processo o professor deve "[...] assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto" (p.41). A ausência dessa postura apontada por Freire(2003) na prática da maioria dos professores está relacionada à manutenção de uma formação que constrói a identidade docente desprovida de análise crítica da realidade e também alheia ~~às~~ questões das oposições e tensões contra ou favor das as quais a própria identidade nacional é formada. Isso pode justificar a atual crise verificada na identidade dos professores, mas também enseja o surgimento de uma nova identidade. Essa nova identidade deve ser construída a partir da análise crítica da realidade de professor e educandos, enquanto seres situados, bem como da realidade da escola e de suas possibilidades. Nesse sentido, o professor, em sua essência, será "um trabalhador da escola, com deveres para além da sala de aula, sobre os quais serão inspecionados" (LAWN, 2001, p.127).

Esse é o desafio imposto à formação dos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro': construir sua identidade com base no respeito à dignidade, na autonomia do educando, no compromisso social como práxis (ação reflexão interativa da realidade), crença nas possibilidades da educação e, principalmente fundamentá-la no humanismo científico e no rigor crítico. Assim, seja na formação inicial ou continuada, de acordo com Freire(2003), esse educador deve

> ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos [...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. (p. 21/ 41)

A identidade dos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro' revela, portanto, profissionais autônomos, cujos saberes são construídos na interação com os demais atores do processo educativo de forma interativa. Transformadores sociais críticos e emancipadores que assumem-se como seres situados que buscam suas razões de agir nos objetivos de vida de todos os envolvidos direta ou indiretamente com o processo educativo.

REFLEXÃO DO PROFESSOR EM SERVIÇO

Garcia (1995) identifica quatro formas de reflexão do professor em serviço: a *introspecção*, em que o professor considera os seus pensamentos e sentimentos distantes da atividade diária; o *exame,* no qual o professor relaciona acontecimentos passados, presentes e futuros e reflete de forma esporádica, divorciado do contexto; *a indagação* que permite ao professor investigar a prática em busca de alternativas para melhorá-la e a *espontaneidade*, que é o tipo de reflexão que representa maior proximidade da prática à qual Shön (1995) chamou de "reflexão - na-ação". Esse tipo de reflexão segundo esse autor introduz um compromisso de mudança que as outras formas não contemplam.

Para Freire (2003) toda prática docente deve ser avaliada pelo próprio professor de forma crítica. A reflexão feita sobre a prática, assim, traduz o movimento do trabalho dos professores que abrange o "fazer e o pensar sobre o fazer" de forma dialética e continuada.

> a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, **dialético**, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...]. (FREIRE, 2003 p. 38-40. **Grifo nosso**)

Esse aspecto dialético apontado por Freire (2003) indica que a reflexão docente não pode ser entendida apenas como uma prerrogativa ou um encargo particular do professor. Para Alarcão (2003), a reflexão deve abranger também o conjunto da própria escola, ou seja, a escola deve assumir um dinâmico processo de reflexão, junto aos atores do processo, sendo uma instituição que pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, pois nunca está completamente feita, mas em constante construção. E é "[...] nesse sentido que se deve entender a escola como uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem" (ALARCÃO, 2003, p. 83).

A reflexão só terá sentido, portanto, se for interativa. Pois, como um pensar constante sobre o fazer docente, está em permanente confronto com condicionantes e contingentes do processo educativo (tempo, organização dos conteúdos, objetivos de aprendizagem, avaliação, gestão, interação com os alunos, disciplina, motivação, etc.), se posicionando, portanto, como um elo e um interferente positivo na busca de valorização do trabalho do professor e de respeito ao próprio ser humano. Nesse sentido, a *reflexão interativa* pode ser relacionada ao pensar sobre o fazer dos professores, mas de forma *intersubjetiva.*

Os 'mestres do amanhã: fazedores do furo' se colocam, portanto, como instrumento da *reflexão intersubjetiva*, refletindo criticamente de forma continuada sobre sua prática. "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 2003, p. 39). E, assim, se transformará em instrumento de intermediação nas pressuposições pragmáticas da comunicação interpessoal no ambiente escolar, possibilitando a consolidação da emancipação dos demais atores do processo educativo.

REFLEXÃO NA INTERATIVA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS 'MESTRES DO AMANHÃ: FAZEDORES DO FUTURO'

O trabalho dos professores pode ser compreendido em três concepções distintas: *como expressão artística*[2]*; como técnica guiada por valores*[3] *e como interação*. A "interação refere-se a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros" (TARDIF, 2002, P. 166). Na prática interativa o saber se consolida em função do argumento e não da subjetividade ou do julgamento (TARDIF; GAUTHIER, 2001). O foco principal é a argumentação, por meio da qual todos os atores sociais, conservando suas individualidades, se envolvem num processo leal de troca de experiências, permeado pela racionalidade comunicativa e pela intersubjetiva.

O trabalho do professor gerado na intersubjetividade dos sujeitos e validado pela *racionalidade comunicativa*[4], rompe com o modelo epistemológico de razão pautado no uso instrumental da ciência que serve de base à prática do *docente técnico*[5] e até mesmo à do *d*ocente *reflexivo*[6] *ou* docente percebido como um *intelectual crítico*[7]. Mas para melhor compreendermos a dimensão epistemológica da reflexão como processo interativo é importante esclarecermos que a partir da experiência e da reflexão sobre a experiência da epistemologia da prática desenvolvida por Shön (1995), foi possível se fazer uma ampliação e análise crítica sobre um amplo campo de pesquisas e sobre uma série de temas voltados para a formação de professores e desenvolvimento de sua racionalidade.

2 Como uma expressão artística do ser humano importa mais com os fins do que com os meios. Seu objetivo, pois, era formar um adulto e não uma criança.

3 Concepção desenvolvida no começo do século XVII, se baseia nas ciências físico-matemáticas e concepções modernas da subjetividade e objetividade.

4 Tipo de racionalidade apresentada por Jürgen Habermas em sua obra consciência moral e agir comunicativo, como sendo capaz de revigorar a razão do pensamento moderno. Ao reafirmar as relações intersubjetivas (a relação sujeito - sujeito) como condição humana indispensável à construção do conhecimento, a racionalidade comunicativa supera a razão instrumental, percebida unilateralmente.

5 Concepção do docente como técnico foi herdada do positivismo que durante o século XX e até os nossos dias, tem influenciado significativamente a prática educacional e a maneira de fazer ciência

6 O Docente reflexivo remete à obra de Schön (1995). Este autor realizou estudos, como professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Estados unidos da América-EUA, em que apresentou as bases de uma pedagogia para a formação profissional a partir da valorização da experiência e da reflexão na experiência, apontando a prática profissional como o momento da construção do conhecimento.

7 A dimensão do professor como intelectual crítico foi apresentada por Giroux (1997). A perspectiva da concepção do intelectual crítico concebe a reflexão de forma coletiva, no sentido de incorporar a análise do contexto escolar, num contexto mais amplo, dando maior clareza à reflexão como prerrogativa intelectual do professor.

Estudos pós-Shön, como os de Zeichner (1995), classificaram esse enfoque como "reducionista"; Pimenta (2002) acrescenta que o saber docente deve ser nutrido pelas teorias da educação, sendo, portanto um complemento à reflexão; Pérez-Gómez (1995) diz que a reflexão deve ser um processo que faça a imersão do homem no mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Giroux (1997) não acreditava que a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula, fosse suficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Esse autor aponta a reflexão intelectualizada como saída para a formação de professores, pois o professor passaria, como intelectual, a discutir e pesquisar problemas relacionados à sua prática. Cotreras (2002), no entanto, apontou falha na teoria de Giroux, afirmando que este não mostrou expressamente como os docentes deixariam de ser técnicos reprodutores ou mesmo reflexivos individualmente, para se transformarem em intelectuais críticos e transformadores. Esta lacuna no trabalho de Giroux poderia transformar essa teoria em apenas mais um discurso, no vasto mundo da formação de professores.

A dimensão epistemológica da identidade do professor *reflexivo interativo,* fundada na racionalidade comunicativa, nasce, assim, a partir da interpretação de vários posicionamentos teóricos que defendem a necessidade de [..] uma lucidez maior por parte dos professores para interpretar os sinais das políticas que estamos gerando em nossas escolas, para assim avaliar e conduzir tais práticas em direções mais educativas e mais justas (CONTRERAS, 2002, p.268). Esse autor ponta um profissional, cuja autonomia está ligada à capacidade de interagir socialmente e lutar pela emancipação do outro.

Segundo o professor Moacir Gadottil "não basta incluir, é preciso emancipar" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). A luta pela emancipação dos sujeitos do ato educativo constitui-se, dessa forma, em papel fundamental da prática docente dos '*mestres do amanhã: fazedores do futuro".* Através da *reflexão interativa* esse educadores trazem para a discussão com os demais atores, suas próprias condições de vida em sociedade, colocando, inclusive, suas chances como seres humanos, situados e dependentes, contribuindo dessa maneira com a resolução da crise de identidade que assola a profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos neste estudo, sem pretender esgotar o tema, a *reflexão interativa* como possibilidade epistemológica de construção da identidade dos 'mestres do amanhã: fazedores do futuro'. Entendemos que a reflexão do professor ao incorporar a intersubjetivamente se transforma em um instrumento indispensável à compreensão dos "determinantes sociais" que permeiam a racionalidade comunicativa dos respectivos atores, ajudando-os a compartilharem suas *deliberações e motivações.*

Essa nova postura docente enseja um novo paradigma na formação dos professores, norteado pela racionalidade comunicativa sob o ponto de vista dos sujeitos linguísticos e da própria realidade da comunidade escolar. Ela também é representativa do profissional que Freire(2003) chamou de "transformador Social", capaz de construir sua *autonomia profissional* junto à *autonomia social*, procurando adquirir maior capacidade de intervir nas decisões políticas de interesse da escola motivado, principalmente, pelas condições de sobrevivência sócio-cultural e material da comunidade, como requisitos primordiais do ato educativo emancipador.

REFERÊNCIAS

ALARCÂO, Isabel**. Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003. Coleção questões de nossa época.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa*.* 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CONTRERAS, José. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa*.* 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de janeiro: Tempo brasileiro, 1989.
LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, Antônio e SCHRIEWER, Jürgen,(Org.).**A difusão mundial da escola**. Lisboa:Educa,2000.
PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
PIMENTA, Selma Garrido (org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez,
2002.
PIMENTA, Selma Garrido et all**.** Professor Reflexivo: Historicidade do Conceito. In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro (Orgs) et all. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2002.
RICRARDSON, Roberto Jarry; PERES, José Augusto de Souza et al. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas,1999.
SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
TARDIF, Maurice.. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.
TARDIF, Maurice. GAUTHIER, Clermont. O professor como "ator racional": que racionalidade, que saber¸ que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe (Org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto-Pt: RÉS, 1998.
ZEICHNER. Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90.In NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

José Adersino Alves de Moura. Professor Assistente da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Licenciado em Pedagogia, Mestre em Educação e Especialista em Docência do Ensino Superior. Atua em prática e formação de professores, política e organização do ensino, EJA e história da educação. Contato: josealves@cceca.uespi.br.

O ESPERADO POSSÍVEL PARA A EDUCAÇÃO DO FUTURO:
a contribuição da arte-educação

RESUMO

A arte no ambiente escolar é fundamental para o pleno desenvolvimento do sujeito, o que inclui as dimensões cognitiva, social, estética e crítica. Nenhuma transformação social poderá ocorrer efetivamente numa sociedade, sobretudo naquelas cuja a história é marcada pela opressão, dor, segregação de muitos, sem perpassar pelo campo estético. A negação do outro possui múltiplos métodos todos silenciosos e penetram profundamente no subconsciente de homens e mulheres determinando, por conseguinte, seus comportamentos. É a partir deste referencial que o presente artigo, propondo outros caminhos possíveis, objetiva trazer à luz da reflexão o papel da arte na desconstrução de valores hegemônicos no campo estético e cultural por meio de práticas arte-educativas inspiradas na educação como prática libertadora. Ao mesmo tempo, se pretende abordar conceitualmente possíveis contribuições da arte na construção de uma educação para o futuro, realizada no presente e a partir da aglutinação de múltiplas formas estéticas, bem como variados pontos de vista, sem perder o fundamental princípio da vida coletiva e democrática, de resguardo à dignidade humana e de profundo respeito às consciências.

Palavras chaves: Arte-educação. Futuro. Transformação

THE EXPECTED POSSIBLE FOR THE FUTURE EDUCATION: CONTRIBUTION OF ART-EDUCATION

ABSTRACT

Art in the school environment is fundamental for the full development of the subject, which includes the cognitive, social, aesthetic, and critical dimensions. No social transformation can effectively occur in a society, especially in those whose history is marked by oppression, pain, and segregation of many, without going through the aesthetic field. The negation of the other has multiple methods. Most of them silently penetrate deeply into the subconscious of men and women, thus determining their behavior. From this referential, the present article, proposing other possible paths, aims to bring to light the role of art in the deconstruction of hegemonic values in the aesthetic and cultural field through art-educational experiences inspired by education as a liberating practice. At the same time, it intends to conceptually approach possible contributions of art in the construction of an education for the future, carried out in the present and from the agglutination of multiple aesthetic forms, as well as varied points of view, without losing the fundamental principle of collective and democratic life, of safeguarding human dignity and of profound respect for consciences.

Keywords: Art-education. Future. Transformation.

INTRODUÇÃO

Uma das evidências culturais mais poderosas que um povo pode produzir é sua arte. O poder que emana das manifestações artísticas de um povo possui um potencial educativo transformador capaz de destruir toda e qualquer forma de opressão. Segundo Moacir Gadotti, "Não basta incluir. É preciso emancipar" **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. Poderes que a arte possui o da inclusão e emancipação. Nesse sentido, anular a produção e valorização da arte verdadeira, aquela que é feita pelo povo

e que intimamente se conecta com este numa relação de troca estética, emocional, social, cultural e identitária, como afirma Tolstói (2016), passa-se a ser um plano de enfraquecimento das massas populares e seus papel como agentes fazedores do seu destino.
A educação e arte exercem papéis colaborativos na formação de homens e mulheres, ambas igualmente potentes, e podem atuar tanto na formação crítica e ativa dos sujeitos como no estreitamento de visão de mundo ou alienação dos mesmos.
Sendo a cultura o conceito aglutinador desses dois instrumentos sociais, portanto detentor de uma capacidade imensurável de influenciar os sujeitos, ela passa a ser alvo de espólio das forças opressoras ao mesmo tempo que objetiva aplicar novas formas de cultura, cuja essência atende a interesses de uma classe dominante e opostos ao bem comum e ao fortalecimento da dignidade humana.

EDUCAÇÃO INSTRUMENTO DE CONVENÇÕES

A educação é um instrumento social que acompanha o ser humano desde os tempos mais remotos. Educar nesse sentido seria transmitir formas de atuar em comunidade frente ao mundo e contra as adversidades apresentadas por ele. O educar então primava o bem viver. Pensando nas comunidades tradicionais, dentre tantas as indígenas, por exemplo (que praticam o que hoje se conhece como educação indígena) é possível ter uma vaga ideia do que seria essa educação para o coletivo em tempos mais remotos.
A educação indígena organiza e exercita sua prática em harmonia com a natureza, na relação comunitária entre os membros e na conexão entre os sujeitos e o sagrado. "São conhecimentos necessários que se refletem na vida em grupo, na vida familiar, na manutenção de suas atividades econômicas, religiosas, políticas, na preservação de seus costumes e de sua identidade" (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p.240). Seria, assim, um educar com a vida, para vida e pela vida, entendendo ao mesmo tempo que todos os sujeitos fazem parte dessa conexão. É a educação em total conexão com a realidade do contexto, que não obedece à demanda de forças externas ao grupo ou às necessidades do contexto.
Através dos tempos a educação foi institucionalizada e fazendo desse instrumento social dedicação exclusiva ou prioritário às parcelas privilegiadas das comunidades as quais foram ganhando formas de organização social mais complexas, ao mesmo tempo que fazia crescer

as parcelas dos excluídos, marginalizados e oprimidos. "Se o homem não tem poder natural sobre seus iguais, se a força não produz direito, restam-nos as convenções que são os esteios de toda autoridade legítima entre os homens" (ROUSSEAU, 2011, p. 20). Portanto, dessas convenções se estabelece o direito à educação aos herdeiros históricos. No contexto brasileiro isso é visto nas universidades renomadas e nos cursos superiores que geram status sociais, como medicina, engenharia, direito etc. Hoje menos que há uma década, mas ainda assim o predomínio da classe econômica e social nesse setores é observável na concretude de suas realidades cotidianas.

Pensadores da educação, sobretudo do início do século XX, descontentes com o que a escola tradicional produzia, pretenderam girar o leme da educação a estibordo. Uma direção talvez desconhecida, mas que queria evitar as práticas do passado que excluía as classes populares do processo educativo ou as ofereciam uma educação adestradora, conduzida por uma pedagogia que privava o desenvolvimento autônomo do sujeito, negava sua identidade e vocação, oferecendo a este ou esta a fábula do fatalismo criado em favor da manutenção da estrutura social. Nesse cenário de política e filosofia educacional se percebe *"el cuidado que han tenido los gobiernos en dirigir la educación de los pueblos y el fracaso de las esperanzas de los hombres de libertad. Educar equivale atualmente a domar, adiestrar, domesticar"* (FERRER I GUARDIA, 2010, p. 113). As convenções, como dito antes, são a coluna cervical da estratificação social, e a educação, portanto, é o meio pelo qual estas convenções são disseminadas. A mesma, então, fundamentada na autoridade e na disciplina (ferramentas para obediência social) pretende educar em favor da sustentabilidade do *status quo.*

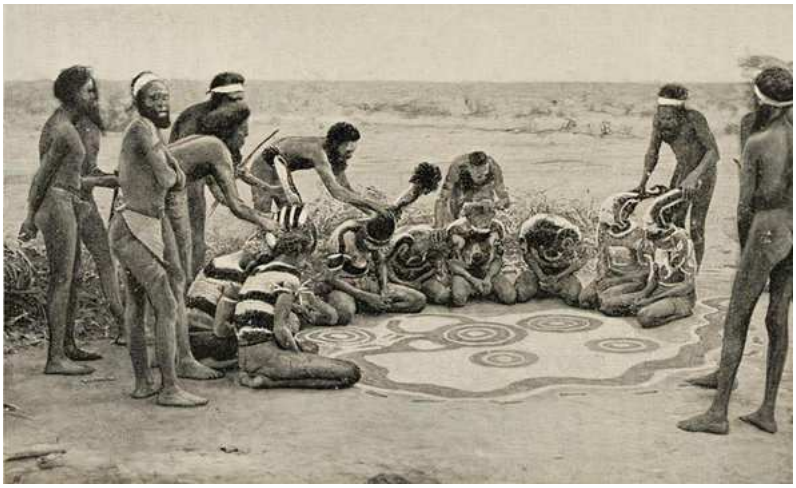
A ARTE ORIGINAL E A CONTRIBUIÇÃO PARA EDUCAÇÃO DO SEU MOMENTO.

Assim como a educação, a arte é um instrumento social importante na formação do sujeito, bem como na construção ou desconstrução dos valores que sustentam certas sociedades. A arte enquanto instrumento educativo pode ser analisada tanto em sua produção quanto em sua recepção e, ambas análises, conduzem para a construção, determinações e definição do que é arte.

Olhando para o passado mais remoto da humanidade se identifica que a arte era uma produção coletiva, cujo interesse parte da comunidade e seu objetivo serve ao interesse da mesma. Os xamãs da pré história ao produzir desenhos nas profundezas das cavernas os faziam como demanda do grupo, cujo princípio era trazer esperança de êxito nas jornadas de caça. *"La sociedad primitiva era una forma muy densa y entrelazada de colectivismo*." (FISCHER, 1993, p. 43). Portanto, mesmo quando um certo individualismo tenha começado a tornar-se evidente na produção do objeto de arte, tal coletivismo não foi suplantado pela individualidade.

Havia uma íntima ligação entre arte e educação, como é possível ver no ritual de pintura de uma tribo australiana (Figura 1). Há uma plena interação entre os membros, como participantes ativos daquele processo de criação. A identificação desta coletividade também é perceptível em exemplares da pintura rupestre, que retratam grupos em estratégia de caças ou na prática de domesticação de animais. Essas evidências de coletividade revelam que a arte tem um poder integrador. A arte tem assim, na sua origem, o poder de tirar homens e mulheres de suas vulnerabilidades fragmentadas e fazê-los sujeitos integrados, parte de um corpo cultural. Eis então, a importância da arte no processo educativo de qualquer época e em qualquer grupo como instrumento de promoção do entendimento de identidade cultural.

Figura 1 - Ritual de pintura na areia entre os warramungas da Austrália Central.



Fonte: Spencer; Gillen, 1904.

Uma das estratégias das forças opressoras, a fim de alcançar seu objetivo de domínio, é a anulação, eliminação e/ou diminuição da cultura do outro. Desta forma, é importante afirmar que o caminho traçado por uma pedagogia libertadora não pode negligenciar a luta em defesa da cultura original, daquela que é construída pelo próprio povo, a cultura popular.

Na cultura original estão envolvidas todas as manifestações artísticas de um povo. Ela é resultado de um grande esforço feito por um coletivo colaborativo na esfera intelectual, estética e expressiva para justificar, descrever e valorizar sua própria existência. É a ação através da qual esse povo se criou, ele mesmo, para fazer-se no mundo e como arma de resistência a todas as formas de opressão (FANNON, 2001).

A coletividade da arte, no entanto, não se dá apenas na forma de produção, mas também na sua recepção e interação de materialidade com o sujeito. "A arte é uma atividade humana que consiste em um homem conscientemente transmitir a outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que ele vivenciou e esses por outros seres contagiados por esses sentimentos experimentando-os também" (TOLSTÓI, 2016, p. 60). A arte, portanto, é um meio pelo qual homens e mulheres comunicam-se com seus contemporâneos e seus sucessores. É um canal pelo qual eles revelam suas impressões e entendimento do seu tempo. Por essa razão não se pode negar o caráter documental e disseminador de ideias do objeto artístico.

O equívoco, no entanto, ocorre quando uma classe dominante por interesse particular determina o que é arte ou cultura avançada, donas de uma suposta universalidade. Não por acasso Gadoti cita que "a desigualdade é a fonte de todos os vícios" e que "A história da humanidade é a histpria da desigualdade" (EAD FREIRIANA, 2020b). Trata-se então de um culturalismo que se fundamenta nos princípios da segregação, do racismo e do preconceito, "ele se presta a garantir uma sensação de superioridade e de distinção entre os povos" (SOUSA, 2018, p. 11). Portanto, uma prática perversa e frequente de legitimação da dominação e opressão de classes menos favorecidas e historicamente subjugadas pelas classes privilegiadas de cada período ou momento histórico.

Nesse cenário, portanto, a cultura - aquela que se origina do povo e fala diretamente com o povo - dá lugar a um simulacro que munido de todos os meios e forças tornam-se, por convenção, hegemônicas. Em consequência, essa produção artística cultural agora se distancia do povo, tanto pelo seu valor quanto pelo seu conteúdo. Nesse ponto, chega-se à compreensão de obra de arte tal qual definida por Dikie

(2005, p. 21), "um artefato que um subgrupo social lhe confere status de candidato a apreciação". Desviam-se para esse objetivo então, os artistas e as artistas, que ao produzirem seus objetos para o deleite intelectual da elite, negligenciam o princípio criativo-coletivo da arte e sua vocação original, e seu valor educativo à vantagem de galgar um espaço nesse mundo restrito da arte e que em nada reflete a verdade do povo, muito menos colabora para sua libertação estética. Pelo contrário, os aprisionam na mesma proporção que corrobora com convencionalismo do que é digno de interesse intelectual que, diga-se de passagem, se faz acessível apenas a um grupo seleto.

Gera-se por conseguinte, um conceito restrito de cultura, dado que a elitização atinge todas as linguagens artísticas e manifestações de interesse da elite. Passando esta, portanto, a ser uma necessidade. "Necessidade cultural que [...] é produto da educação: daí que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de um aspecto das desigualdades diante da Escola que cria a necessidade cultural" (BOURDIEU, 2007, p 69). A questão mais gritante, porém, radica na política de acesso a estas produções. As obras culturais foram feitas instrumentos de exibição do status das altas classes. Ou seja, uma efetiva estratégia no projeto de manutenção das diferenças e contradições sociais entre ricos e pobres, brancos e não-brancos, arte e artesanato, oprimidos e opressores, elite e popular, letrados e não-letrados, que se sustentam na noção do que hoje se conhece como estoque cultural.

A UTOPIA INSPIRADORA PARA UMA EDUCAÇÃO DO FUTURO

A educação como parte integrante do entendimento de cultura, não teria como escapar ao elitismo que acometeu à arte. Portanto, a libertação pelo sujeito para ser integral deve ocorrer não só no campo do intelecto, mas fundamentalmente no campo estético. "A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe alta, no entanto tal privilégio exibe a aparência da legitimidade" (BOURDIEU, 2007, p. 68). A educação do futuro não pode fomentar uma ideia de democratização da cultura, seria uma falha absurda que apenas reforçaria a eliminação dos múltiplos modos de ver o mundo. Logo, uma educação do futuro tem por obrigatoriedade fomentar a democracia cultural. A construção de um curriculo plural e que não seja resultado de uma avaliação que priveligie experiencias elitizadas (EAD FREIRIANA, 2020b). A posta em prática de uma pedagogia que acredita no pluralismo como fonte de construção de

um mundo comprometido com a diminuição das contradições entre os povos, entre as culturas e entre as classes.

A educação do futuro deve pretender a universalização da dignidade humana, a qual deve ser a pedra fundamental e inspiradora da prática pedagógica, a ponto dos sujeitos reconhecerem que por eles virá a transformação. "Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserem' nela criticamente". (FREIRE, 2017, p. 54). O direito de ser sujeito deve ser prioridade em qualquer ação, de mercado, de indústria, de técnica, do direito, do consumo, de estado. A educação do futuro deve-se saber o humano como o eixo primordial e inquebrantável em qualquer rumo que a sociedade global tomar.

A esperança do educador comprometido com sua prática deve alimentar a utopia da existência de uma educação que possibilite o surgimento dessa sociedade, que considere a diversidade como recurso pedagógico. Que promova uma educação com a diversidade e através dela, sem perder de vista o essencial da educação que é o sujeito.

"Parece-me que o caminho para o futuro é aquele que o passado nunca percorreu", (EAD FREIRIANA, 2020b).

A pedagogia do passado deu seu contributo para a educação do seu período, o qual permitiu de forma indireta ou direta os debates sobre o ensinar e aprender chegar até aqui. No entanto, a complexidade da sociedade contemporânea e a crítica sobre ela, exigem novos rumos para que a pedagogia do presente, protótipo daquela que se pretende para o futuro, caminhe no sentido de erradicar as contradições encontradas ainda hoje no presente vivido. Dessa forma é preciso desbravar novas possibilidades da prática pedagógica que a educação segregadora e elitizada jamais pretendeu.

CONTRIBUIÇÃO DA ARTE-EDUCAÇÃO PARA A UTOPIA DESEJADA

De todos os direitos dos seres humanos, a liberdade é um dos mais fundamentais entre os que lhe são inatos, sobre esse direito, muitos pensadores dedicaram reflexões extensas, tentando justificar ou denunciar a falta de fundamento para a tirania de alguns homens sobre muitos dos seus semelhantes. Entre esses pensadores encontramos Jean Jacques Rousseau (1712- 1778), o qual tratou da liberdade, traçando um caminho desde a origem da humanidade até a constituição do Contrato Social (ROUSSEAU, 2010). E, mais tarde, Jean Paul Sartre (1905-1980) vai dizer

que a liberdade é para o ser humano uma condenação (SARTRE, 1997). A referência a esses filósofos ocorre em razão dos mesmos estabelecerem relação com a formação do sujeito, e da angústia deste frente a sua liberdade em um mundo moderno cheio de conflitos e contradições.

Para mudar essa realidade, é necessário buscar uma filosofia da educação que não seja de ideologia excludente, porque à educação não cabe ocultar, mas revelar. A educação que exerce papel ideológico segregador se limita a gerir sistemas educacionais, ditando comandos que beneficiam estruturas extra pedagógicas. A esse sistema muitas vezes se dobram educadores e educadoras que, ao corroborar com essa filosofia educacional, doam à ideologia vigente sua capacidade de pensar (GADOTTI, 1998).

Se a liberdade é conquistada na sociedade por meio de luta constante é numa escola com tais principios que deve-se pensar para uma cidade educadora a qual ao educar também necessita ser educada (EAD FREIRIANA, 2020b), não como um ato pontual, mas como uma prática permanente. No campo estético e da arte essa essa consicência é análoga e a libertação dependerá da capacidade do sujeito de perceber e criticar as determinações estéticas, fundamentadas no projeto de negação de outros parâmetros possíveis. "*El arte es necesario para que el hombre pueda conocer y cambiar el mundo*". (FISCHER, 1993, p.14). O combate, portanto, deve criar mecanismos de ruptura dos velhos modos, anunciar outras possibilidades estéticas e, sobretudo, de conteúdo, fazendo dessa forma o exercício crítico, de liberdade e de renovação da arte, para que assim seja ela forte diante de todas as forças externas. "*Su función actual [da arte] consiste en clarificar las relaciones sociales, en iluminar a los hombres en sociedades cada vez más opacas, en ayudar a los hombres a conocer y modificar a la realidad social*". (FISCHER, 1993, p. 13)

A prática arte-educativa que se pretende comprometida com o direito de homens e mulheres em estar sendo no mundo deve promover experiências artísticas pedagógicas que lance o pensar dos sujeitos participantes deste processo para fora do cárcere estético, ao qual a estrutura social se esforça em mantê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando há carência de uma filosofia arte-educativa comprometida com a prática pedagógica libertadora executada através diálogo coletivo e democrático com o qual se pretende que os sujeitos sejam agentes de sua própria conscientização e transformação, se perde uma imensurável oportunidade de construir um saber que é essencial para compreensão

do sujeito como ser integral. Por meio do poder revelador e denunciativo da arte, se abre caminhos para futuros possíveis. A inserção crítica dos sujeitos na experiência artística, seguida do direito de expressão do pensamento crítico é, sem dúvidas, a melhor contribuição que a arte-educação pode oferecer na construção de uma educação que mira um futuro de esperança e transformação social.

A realidade que se vive hoje é apenas uma das tantas que poderiam ser. O que os sujeitos apreciam, consomem, julgam, é resultado de uma construção conduzida por forças maiores, existentes na estrutura social vivida. O que antes era resultado do coletivo, se tornou no presente produto do seletivismo, tanto em termos de produção quanto de consumo. E a arte não pode se isentar desta reflexão, devido a sua contribuição na linha de produção destes produtos hipnotizantes e sem aura.

Portanto, a experiência arte-educativa na escola, quando comprometida para além do seu caráter estético, ou seja, comprometida com sua dimensão social, moral, intelectual, humana e ética, se estabelece como uma prática combatente a qualquer possibilidade de uma única forma apreciativa. O mundo é diverso e a arte é universal. Sendo assim, todas as formas de expressão devem ser tomadas como dignas de apreciação. O que pretende a arte-educação do presente é desconstruir a prática da universalização de uma forma específica de arte. Ao mesmo tempo que patrocina o pluralismo de evidências culturais reveladoras de múltiplas visões de mundo.

É por meio da arte-educação que educadoras e educadores podem alcançar a dimensão estética da educação, campo ainda tão pouco pautado no fazer pedagógico. Não é possível a descolonização estética se apenas se usa nas práticas pedagógicas recursos que representam uma classe herdeira de privilégios, a imagem do opressor. Um ambiente de aprendizagem para ser saudável deve representar cada um dos seus membros não como seres consumidores, mas como sujeito trazem nas suas bagagens para a sala de aula seu ser abstrato - crenças, valores, desejos, angústias etc. – que de alguma forma deve ser pauta nas práticas pedagógicas e arte-educativas. A educação pela arte em conexão com a vocação humana é um caminho possível, cujo fundamental objetivo é revelar outras possibilidades de vida, de educação, de produção, de apreciação e de estar sendo no mundo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O amor pela arte**: os museus de arte na europa e seu público. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2007.

DICKIE, George. El círculo del arte: Una teoría del arte. 3 ed. Barcelona: Paidós, 2005.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã**: fazedores do futuro. Módulo 1, Videoaula 16 - O futuro como campo da possibilidade. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FANNON, Frantz. **The wretched of the Earth**. New York. Penguin, 2001.

FERRER I GUARDIA, Ferrer. **La Escuela Moderna**. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 2010.

FISCHER, Enerst. **La necesidad del Arte**. Buenos Aires: Planeta Agostin, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 11 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2. Belém, 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93-246-Os-povos-ind%c3%adgenas-e-a-educa%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 15/06/2021

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social**. Martin Claret. São Paulo, 2013.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o na**da. São Paulo: Editora Vozes, 1997.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: Para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SPENCER, B.; GILLEN, F.J. **The northern tribes of central Australia**. Macmillan and Co. London, 1904. Disponível em: <https://wellcomecollection.org/works/pybpr3r4>. Acesso em: 22/06/2021

TOLSTÓI, León. **O que é arte?** a polêmica visão do autor guerra e paz. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora nova fronteira, 2016.

José Márcio Carmo Plácido Santos é Professor de Artes Visuais na rede pública e privada, com licenciatura em Desenho e Plástica pela UFBA, Mestrado em História da Arte pela Universidade de Barcelona. Especializado em Arte-Educação e atualmente mestrando em Educação com ênfase em educação internacional pela UoPeople. Contato: josemarciocarmo@gmail.com.

MAZZIOTTI, Juan Ignacio González

ECOPEDAGOGÍA Y CURRÍCULUM EN EL NIVEL SECUNDARIO EN CHUBUT - ARGENTINA

RESUMEM

El siglo XXI supone importantes desafíos para la humanidad que desde la enseñanza-aprendizaje no pueden ser ignorados. Como maestros del mañana necesitamos re-pensar el currículum de hoy con una clara utopía del mundo que queremos construir. La Ecopedagogía, como una re-significación y ampliación de la pedagogía de Paulo Freire, nos brinda valiosos elementos para enriquecer nuestra acción y reflexión sobre esto. Este trabajo, organizado en forma de ensayo, indaga aspectos de la última reforma curricular del nivel secundario implementada desde 2013 en la provincia de Chubut (Argentina). Busca identificar posibles puertas de entrada de la Ecopedagogía como sustento de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales, explorando los espacios de libertad ofrecidos. Se concluye que es posible establecer una dialéctica de retroalimentación positiva entre el currículum de la escuela secundaria chubutense y la Ecopedagogía que, además de contribuir a la significatividad de los aprendizajes construidos por los/as estudiantes, permita resignificar los contextos, formar una ciudadanía empoderada y contribuir a la sustentabilidad del planeta.

Palabras clave: Currículum. Ecopedagogía. Educación Secundaria.

ECOPEDAGOGIA E CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO EM CHUBUT - ARGENTINA

RESUMO

O século 21 apresenta desafios importantes para a humanidade que não podem ser ignorados no ensino-aprendizagem. Como mestres do amanhã, precisamos (re)pensar o currículo de hoje com uma utopia clara do mundo que queremos construir. A Ecopedagogia, como uma (re)significação e ampliação da pedagogia de Paulo Freire, oferece-nos elementos valiosos para enriquecer nossa ação e reflexão sobre isso. Este trabalho é organizado em forma de ensaio, e indaga aspectos da última reforma curricular do ensino médio implementada desde 2013 na província de Chubut (Argentina). Busca identificar possíveis pontos de entrada da Ecopedagogia como suporte para o ensino-aprendizagem das ciências naturais, explorando os espaços de liberdade oferecidos. Conclui-se que é possível estabelecer uma dialética de retroalimentação positiva entre o currículo do ensino médio de Chubut e a Ecopedagogia que, além de contribuir para a significação da aprendizagem construída pelos alunos, permite (re)significar os contextos, formar uma cidadania empoderada e contribuir para a sustentabilidade do planeta.

Palavras-chave: Currículo. Ecopedagogia. Ensino medio.

ECOPEDAGOGY AND CURRICULUM AT THE SECONDARY EDUCATION IN CHUBUT - ARGENTINA

ABSTRACT

The 21st century poses important challenges for humanity that cannot be ignored from the teaching-learning point of view. As teachers of tomorrow we need to rethink today's curriculum with a clear utopia of the world we want to build. Ecopedagogy, as a re-signification and extension of Paulo Freire's pedagogy, provides us with valuable elements

to enrich our action and reflection on this. This work, organized as an essay, investigates aspects of the last curricular reform of the secondary education implemented since 2013 in the province of Chubut (Argentina). It seeks to identify possible entry doors for Ecopedagogy as a support for the teaching-learning of natural sciences, exploring the spaces of freedom offered. It is concluded that it is possible to establish a dialectic of positive feedback between the Chubut secondary education curriculum and Ecopedagogy that, in addition to contributing to the significance of the learning constructed by the students, allows re-signifying the contexts, forming an empowered citizenship and contributing to the sustainability of the planet.

Keywords: Curriculum. Ecopedagogy. Secondary education.

INTRODUCCIÓN

Mucho se discute acerca del rol de la enseñanza y del aprendizaje en general, y de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias en particular, en relación a la formación de una ciudadanía con las habilidades necesarias para afrontar los desafíos de este siglo XXI. La Ecopedagogía, en tanto movimiento pedagógico emergente desde Latinoamérica, es una re-significación y ampliación de la pedagogía freiriana que ofrece un marco referencial potente en este sentido.

Sin embargo la realidad que se percibe en las aulas del nivel secundario de la Argentina da cuenta, en el mejor de los casos, de una presencia aún incipiente de sustento ecopedagógico en las prácticas docentes.

En este sentido, resulta interesante y desafiante pensar acerca del puente necesario para producir el encuentro didáctico entre la Ecopedagogía y la práctica concreta en el aula en el nivel secundario.

En este trabajo se analizan los aspectos de la última reforma curricular del nivel secundario en la provincia del Chubut (ARGENTINA, 2006; CHUBUT, 2014; CHUBUT, 2015), que podrían constituir una puerta de entrada a las aulas de la Ecopedagogía. Asimismo, se estudian los aspectos de la Ecopedagogía que permitirían enriquecer el currículum de la secundaria chubutense con miras a los desafíos que enfrenta el nivel en el siglo XXI y que han sido profundamente desarrollados en el **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', de EaD Freiriana del Instituto Paulo Freire**, cuyo docente fue el profesor Moacir Gadotti (2021).

De esta manera, se busca responder los siguientes interrogantes: ¿Ofrece el currículum del nivel secundario de la provincia del Chubut (Argentina) espacios de libertad para introducir la Ecopedagogía en las prácticas docentes en el campo de las ciencias naturales? ¿De qué manera la Ecopedagogía podría enriquecer el currículum de la escuela secundaria en Chubut para hacer frente, como maestros y maestras del mañana, a los desafíos del mundo actual?

ECOPEDAGOGÍA: UN MARCO PARA RE-PENSAR EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA Y DEL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS

La Ecopedagogía surgió en los años ’90 como una pedagogía para el desarrollo sustentable, pero se ha convertido en una pedagogía de la Tierra (GADOTTI, 2002), en tanto asume el desafío de ser un proyecto alternativo global en el que la preocupación central está en construir un nuevo modelo de civilización sostenible, el que es posible si, y solo si, se cambian las estructuras económicas, sociales y culturales. Es una pedagogía que agrega un nuevo valor a la pedagogía de Paulo Freire con el propósito de preparar a los/as ciudadanos/as para participar activa, crítica y transformadoramente en una sociedad planetaria, abriendo las puertas de un nuevo paradigma: la sustentabilidad.

En uno de sus últimos escritos, el gran Maestro Paulo Freire anuncia la urgencia de “luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques” (FREIRE, 2012, p. 83). La Ecopedagogía viene a hacer propia esta lucha, asumiéndola como un acto de amor a la vida en todas sus manifestaciones y como una extensión de la lucha contra la opresión sobre el mayor de todos los oprimidos: la Tierra (GADOTTI, 2008).

Para Moacir Gadotti, educar para la sustentabilidad es una categoría central en la educación si se quiere lograr una educación emancipadora (EAD FREIRIANA, 2020c).

De esta manera, la Ecopedagogía puede ser entendida como un movimiento social y político relativamente nuevo y en proceso de construcción con una clara implicación en la reorientación curricular (GADOTTI, 2002, 2003). Podemos decir que la metáfora que mejor la describe es la de caminar: un caminar compartido. Un caminar cuyas

claves pedagógicas para entenderlo son: se hace camino al andar, se camina con un sentido, se camina en actitud de aprendizaje, se camina en diálogo con el entorno, se camina dando prioridad a la intuición, el caminar es un proceso productivo, se camina re-creando el mundo, se camina evaluando el proceso (GUTIÉRREZ; PRADO, 2000).

La Ecopedagogía pone foco en tres ejes interrelacionados: la justicia social, la ética global y la solidaridad (EAD FREIRIANA, 2020b). Esto implica un necesario abordaje curricular desde el sistema educativo pero también pretende ir más allá de la escuela: busca comprometer a toda la sociedad (GADOTTI, 2002). Por ello es que se vuelve un imperativo la reflexión crítica del currículum escolar vigente. Sobre todo teniendo en cuenta la cada vez mayor atención puesta en el currículum por los organismos internacionales. Como advierte Gadotti, la educación bancaria y colonizadora lejos está de haber quedado en el pasado: la globalización amenaza la unificación curricular (EAD FREIRIANA, 2020a).

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales desde una perspectiva ecopedagógica, además de asumir la educación ambiental como un presupuesto (GADOTTI, 2002), supone el diálogo interdisciplinario de saberes científicos, comunitarios, ancestrales, en el análisis e intervención activa en la realidad para transformarla rumbo a la sustentabilidad (en sus dimensiones ecológicas, económicas, sociales y culturales). De esta manera, refuerza el compromiso por una educación progresista que desafíe a pensar la realidad social, política e histórica, de una manera crítica, que ayude a construir y concretar el sueño de cambiar el mundo como sostiene Freire (2012).

ABORDAJE CURRICULAR DE LA ECOPEDAGOGÍA EN EL NIVEL SECUNDARIO EN CHUBUT (ARGENTINA)

El currículum entendido como arbitrario cultural, resultante de la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios" (DE ALBA, 1998, p. 59) supone escenarios de tensiones, lucha de negociaciones e imposiciones que trascienden el microcosmos del aula pero sobre el cual repercuten directamente.

En este proceso de determinación curricular se corren grandes riesgos.

Torres Santomé (2019) nos advierte algunos de ellos: la mutilación de realidades, la reproducción de desigualdades, la invisibilización del conocimiento popular y el sometimiento del sistema educativo a los propósitos de las corporaciones multinacionales, del mercado y del neoliberalismo.

En este sentido, y pese a la crisis ambiental que enfrentamos como humanidad, encontramos un patrón común en toda Latinoamérica: la omisión de la educación ambiental como política pública, que favorece el interés de los sectores dominantes y que representa un gran desafío para la educación pública: comprometer lo educativo con los saberes emergentes de la crisis (PUIGGRÓS; SESSANO, 2014).

En cambio, el tratamiento de las cuestiones ambientales en las escuelas, cuando ocurre, es tradicionalmente reducido a un enfoque disciplinar (las ciencias naturales), con acento en contenidos conceptuales y con una metodología enciclopedista (MEINARDI; REVEL CHION, 1998).

En Argentina, la reforma curricular introducida en el sistema educativo a partir de la sanción de la Ley Nacional N° 26.206 -Ley de Educación Nacional- (ARGENTINA, 2006) se planteó como una respuesta superadora y progresista frente a la reforma anterior de los años ’90 (de corte claramente neoliberal). La definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios -NAPs- (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011a, 2011b, 2011c) y la adecuación de los Diseños Curriculares jurisdiccionales, incluido el de Chubut (CHUBUT, 2014, 2015), ha otorgado especial atención al abordaje educativo desde las ciencias naturales, y en los seis años del nivel secundario, de las cuestiones ambientales que afectan a nuestro planeta, en tanto problemas científicos actuales de relevancia social y significativos para los/as estudiantes, como una forma de promover su involucramiento al tiempo que desarrollan habilidades científicas, tales como la reflexión crítica, la elaboración y análisis de argumentos para la toma de decisiones personales y comunitarias. Esto guarda coherencia con el principal objetivo que debe perseguir la educación en ciencias para Wynne Harlen: “capacitar a todos los individuos para que informadamente tomen parte en las decisiones y participen en acciones que afectan su bienestar personal y el bienestar de la sociedad y de su medio ambiente” (HARLEN, 2010, p. 5).

Sin embargo, al menos en la provincia de Chubut, la adecuación de los diseños curriculares estuvo a cargo de especialistas disciplinares y no brindó participación a la multiplicidad de voces de las diferentes comunidades educativas. Como resultado se obtuvo un currículum

bastante *aséptico* de los conflictos socioambientales territoriales producto de las resistencias populares frente a la opresión y saqueo de los bienes comunes por parte del mercado.

El desafío entonces para los/as educadores/as progresistas radica en encontrar intersticios en el currículum, esto es, "los espacios decisionales que deja abiertos (…) como punto de articulación, centros de irradiación innovadora, sede de lo instituyente" (FRIGERIO, 1991, p. 21), para permear el aula de la escuela secundaria a la realidad del contexto y a la Ecopedagogía.

Queda claro que, por su complejidad, el abordaje escolar de estas cuestiones socioambientales desde la perspectiva de la ecopedagogía excede el campo de las ciencias naturales y que, por el contrario, asume el trabajo interdisciplinario como fundamental. Además, implica el esfuerzo docente por promover en los/as estudiantes el desarrollo de estrategias cognitivas de mayor complejidad que la memorización de contenidos conceptuales, lo que requiere incursionar en múltiples estrategias didácticas más allá de la exposición del docente.

Indagando la estructura curricular del ciclo básico de la secundaria en Chubut se encuentran intersticios para promover el trabajo ecopedagógico e interdisciplinario tales como:

- El "Espacio de Integración de Saberes" (EIS) incorporado en los tres años del ciclo básico, con una jornada horaria semanal de 2 horas cátedra (80 minutos). Es un espacio para el ejercicio de la libertad curricular creativa. Se propone como eje estructurante "Crecer en sociedad" y un conjunto de siete núcleos temáticos, entre los cuales se encuentra uno de "Educación Ambiental". Involucra a los/as docentes de diferentes espacios curriculares (ciencias naturales, ciencias sociales, educación tecnológica y construcción de la ciudadanía en 1° Año; ciencias naturales, lenguajes artísticos y educación tecnológica en 2° Año; y ciencias sociales, lenguajes artísticos y construcción de la ciudadanía en 3° Año. Se ofrecen orientaciones metodológicas para la puesta en acto de diferentes dinámicas tales como ateneos, seminarios/paneles, talleres, proyectos, y estudios de caso.
- El trabajo en pareja pedagógica en el 1° Año del ciclo básico, con un/a docente de biología y otro/a de físico-química (en el área de ciencias naturales), y un/a docente de historia y otro/a de geografía (en el área de ciencias sociales).

- Los talleres de integración para el área de ciencias naturales (biología y físico-química) como para el de ciencias sociales (historia y geografía), en el 2° Año del ciclo básico, con una jornada horaria semanal de 1 hora cátedra (40 minutos) y de trabajo en pareja pedagógica en cada caso.

Además, el trabajo interdisciplinario y la articulación vertical y horizontal también es favorecida en el diseño curricular jurisdiccional del nivel (CHUBUT, 2014, 2015) dado que la formulación de los contenidos como corredores que atraviesan toda la educación secundaria, acompañada de una lógica ciclada de la escolaridad, plantea expectativas de aprendizaje de las y los estudiantes en plazos que exceden la anualidad de los espacios curriculares del secundario actual, y define expectativas de finalización del ciclo.

En el caso del área de las ciencias naturales, el currículum oficial (CHUBUT, 2014, 2015) parte de la idea de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias como DERECHO de las y los estudiantes, en tanto ésta les permita implicarse en las tareas desde sus intereses, desarrollar su autonomía y participar en acciones que apunten a construir sociedades más justas y vínculos con el ambiente que posibiliten un planeta sostenible. De esta manera, es absolutamente plausible la enseñanza/aprendizaje de las ciencias naturales con perspectiva ecopedagógica.

Por su parte, el diseño curricular del ciclo orientado en ciencias naturales explicita la intencionalidad de promover el análisis de situaciones problemáticas contextualizadas a las diferentes realidades considerando cuatro ejes generales: (1) los contenidos de las ciencias naturales vinculados a la problemática que se analiza; (2) la dimensión ética, política y económica de la problemática; (3) la diversidad de actores sociales involucrados con sus diferentes posturas: y (4) el impacto social y ambiental de la problemática (CHUBUT, 2015, Anexo V, p.7). En este sentido, la estructura curricular del secundario orientado en ciencias naturales, ofrece diferentes espacios curriculares para este abordaje tanto desde el campo de formación general (problemáticas contextualizadas de las ciencias naturales en 6° Año, por ejemplo), como del campo de la formación específica (como cualquiera de los espacios de definición institucional propuestos para 5° Año).

ENRIQUECER EL CURRÍCULUM DEL NIVEL SECUNDARIO EN CHUBUT (ARGENTINA). EL APORTE DE LA ECOPEDAGOGÍA.

Ferreyra y Bonetti (2015) hacen énfasis en la metáfora del currículum como catalizador capaz de motorizar transformaciones en la realidad socieducativa. Así es que, a la luz de los problemas investigados, plantean una serie de desafíos que debe enfrentar el currículum del nivel secundario. Algunos de ellos son:

- Avanzar en la formulación de proyectos de construcción curricular participativos.
- Fortalecer el acercamiento de las prácticas concretas al currículum escrito.
- Fortalecer el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC.
- Resolver tensiones entre cantidad y calidad, entre incorporación de contenidos y desarrollo de aprendizajes integrales.
- Pensar el currículum en términos de aprendizajes esperados.
- Visibilizar aprendizajes construidos en propuestas institucionales innovadoras y correlacionarlos con el currículum prescripto.
- Favorecer el aprendizaje de temáticas transversales e institucionalizarlas.
- Consolidar equipos de gestión que promuevan, faciliten y sostengan el trabajo institucional colaborativo.

Se percibe que en esta dirección hay un potencial enorme de contribución a la mejora del currículum desde las prácticas docentes progresistas, apoyadas en la Ecopedagogía. Esto es así por la gran apuesta que hace esta corriente pedagógica a los sujetos (su cultura, sus saberes, su experiencia) y su capacidad de cooperación para la acción transformadora de sus realidades. Una apuesta al profesorado y a las/los estudiantes en tanto sujetos que construyen saberes liberadores y empoderadores de los colectivos sociales más desfavorecidos, como pretende Torres Santomé (2019).

Además, en el caso de la escuela secundaria en Chubut, y en consonancia con la categorización de Posner (2005), también es posible aventurar que, a través de verdaderas prácticas ecopedagógicas, se puede contribuir a la alineación curricular entre currículum oficial, currículum operativo y currículum adicional.

Finalmente y siguiendo la clasificación de Ratto (2010), la Ecopedagogía abona la teoría del currículum como como *reconstrucción del conocimiento y propuesta de acción* al contextualizar el proyecto curricular, otorgando protagonismo a las prácticas educativas concretas de docentes y estudiantes. Queda claro que, al decir de Paulo Freire, "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción" (FREIRE, 2002, p. 47).

REFLEXIONES FINALES

Aunque la última reforma curricular implementada en la República Argentina (y particularmente en la provincia del Chubut) no incluye a la Ecopedagogía, ha definido un currículum prescripto con amplios espacios de libertad o intersticios para planificar la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva ecopedagógica. De esta manera hay grandes oportunidades de que la escuela secundaria pueda contribuir a la emancipación de los/as estudiantes, tan necesaria para enfrentar los desafíos de la crisis socioambiental del planeta; un imperativo ético para garantizar la supervivencia de nuestra especie, de las demás especies y la construcción de una sociedad más justa.

Al mismo tiempo, la Ecopedagogía ofrece un marco de trabajo educativo que viene a fortalecer al currículum del nivel secundario en Chubut conforme los desafíos planteados por Freire, Gadotti, Ferreyra y Bonetti, como así también por Jurjo Torrés Santomé.

Es decir, que se puede establecer una dialéctica de retroalimentación positiva entre el currículum de la escuela secundaria chubutense y la Ecopedagogía que, al tiempo de contribuir a la significatividad de los aprendizajes construidos por los/as estudiantes, se resignifiquen los contextos, se forme una ciudadanía empoderada y se contribuya a la sustentabilidad del planeta.

Asimismo, las interrelaciones entre currículum y Ecopedagogía ratifican dos imágenes del currículum advertidas por Tadeu da Silva (1999): la del currículum como *territorio* donde se disputan saberes, relaciones de poder e identidades, y la de currículum como *trayectoria*, como

viaje. Un viaje organizado desde el sistema educativo hacia un futuro desafiante e incierto, y en el que se busca emancipación, construcción y re-construcción de saberes y formación de ciudadanía crítica.

Para Paulo Freire, transformar el mundo supone "establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño" (FREIRE, 2002, p.77). La Ecopedagogía viene a ampliar la denuncia de deshumanización al denunciar que toda opresión sobre cualquier forma de vida y sobre los bienes comunes de la Tierra refuerza nuestra deshumanización. Y a la vez, la Ecopedagogía viene a anunciar la lucha por su superación desde el "radicalismo de la esperanza" (FREIRE, 2002, p. 52) que niega la inexorabilidad del futuro. Por eso, la Ecopedagogía es hoy un campo fértil repleto de posibilidades para las maestras y maestros del mañana.

REFERENCIAS

ALBA, Alicia de. **Currículum:** crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

ARGENTINA. **Ley Nacional N° 26206**. 27 dic. 2006. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires: Congreso de la Nación, 2006.

CHUBUT. **Resolución ME N° 324/14**. 30 jul. 2014. Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria. Rawson: Ministerio de Educación, 2014.

CHUBUT. **Resolución ME N° 35/15**. 5 feb. 2015. Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Rawson: Ministerio de Educación, 2015.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 23 - **Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 24 - **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020c.

FERREYRA, Horacio Ademar; BONETTI, Olga Concepción. **Comprender y**

mejorar la escuela secundaria: currículum, prácticas y saberes. Buenos Aires: EDUCC-UNICEF, 2015.
FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía:** saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la indignación:** cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2012.
FRIGERIO, Graciela. Currículum: Norma, intersticios, transposición y textos. En: FRIGERIO, Graciela (Comp.). **Currículum presente. Ciencia ausente:** normas, teorías y críticas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1991, p. 17-47.
GADOTTI, Moacir. **Pedagogía de la Tierra**. México: Siglo XXI Editores, 2002.
GADOTTI, Moacir. **Perspectivas actuales de la educación**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.
GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade:** uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogía y ciudadanía planetaria**. Buenos Aires: Editorial Stella, 2000.
HARLEN, Wynne. **Principios y grandes ideas de la educación en ciencias**. Hatfield: Association for Science Education, 2010.
MEINARDI, Elsa; CHION, Andrea Revel. **Teoría y práctica de la educación ambiental**. Buenos Aires: Aique, 1998.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios:** 7° Año Educación Primaria / 1° Año Educación Secundaria. Buenos Aires, 2011a.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios:** Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria. Ciencias Naturales. Buenos Aires, 2011b.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios:** Ciclo Básico. Educación Secundaria. 1° y 2°/2° y 3° Años. Buenos Aires, 2011c.
POSNER, George. **Análisis de Currículo**. México: McGraw-Hill, 2005.
PUIGGROS, Adriana; SESSANO, Pablo. Políticas educativas neoliberales de tercera generación y educación ambiental. En: TELIAS, Aldana et al. **La educación ambiental en la Argentina:** actores, conflictos y políticas públicas. San Fernando: La Bicicleta, 2014.

RATTO, Martha Cassarini. **Teoría y diseño curricular**. México: Trillas, 2010.
SANTOME, Jurjo Torres. **El mundo del capitalismo cognitivo depende de la instrumentalización del sistema educativo**: Entrevista de Iberoamérica Social. 2019. Disponible en: https://jurjotorres.com/?tag=httpwww-edmorata-esautortorres-santome-jurjo. Acceso en: 7 mayo 2021.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidad:** Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Auténtica, 1999.

Juan Ignacio González Mazziotti es profesor y licenciado en gestión ambiental, máster en cambio climático y doctorando en enseñanza de las ciencias exactas y naturales (Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ingeniería, Neuquén, Argentina). Contacto: jgonzalezmazziotti@gmail.com.

KANO, Júlia Lopes

ECOPEDAGOGIA E SUSTENTABILIDADE:
o desafio de uma educação planetária

RESUMO

Vivemos em uma aldeia global e somos pessoas que falam e escutam o mundo, mas de uns tempos para cá, nos esquecemos disso. A educação do futuro é a que traz a ecopedagogia como centro de seus processos de ensino-aprendizagem. É aquela que resgata a necessidade de pertencimento em uma comunidade mais ampla, além das fronteiras nacionais, e que enfatiza nossa humanidade comum e faz uso da interconectividade entre o local e o global. A educação do futuro é uma educação planetária. Partindo das reflexões de Moacir Gadotti (2021) no Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, o presente artigo aprofunda na importância de incluir a educação ambiental e o resgate do contato da criança com a natureza como partes indissociáveis no processo educacional infantil.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

ECOPEDAGOGY AND SUSTAINABILITY: THE CHALLENGE OF A PLANETARY EDUCATION

ABSTRACT

We live in a global village and we are people who talk and listen to the world, but from time to time, we forget about it. The education of the future is the one that brings ecopedagogy as the center of its teaching processes. It is the one that rescues the need to belong to a wider community, beyond national borders, and that emphasizes our common humanity and makes use of the interconnectivity between local and global. The education of the future is a planetary education. Starting from the reflections of Moacir Gadotti (2021) in the Course 'Masters of tomorrow: makers of the future', from the EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute, this article deepens the importance of including environmental education and the rescue of the child's contact with nature as inseparable parts in the child educational process.

Keywords: Ecopedagogy. Environmental education. Sustainability.

INTRODUÇÃO

Quando, lá de cima do espaço, os astronautas viram pela primeira vez o planeta Terra e compartilharam essa visão em forma de fotografia para a sociedade, aqui dentro modificou radicalmente toda uma geração. Foi possível compreender a Terra como organismo vivo, como um sistema integrado completo, dinâmico, inteligente e essa nova visão do planeta requer do ser humano uma compreensão igualmente viva, dinâmica e planetária. Dessa nova consciência planetária, chegou-se à comprovação diária de que é preciso viver e conviver em e com a Terra e ansiamos viver a dimensão cósmica que vivem os indígenas e que viveram os povos antigos como os maias, por exemplo (GUTIÉRREZ; PRADO, 2002).

Na era atual, o homem está no centro das atenções e se divorciou da natureza. Segundo Issberner e Léna (2018), o termo Antropoceno foi criado para levar em consideração os danos irreversíveis causados pelo consumo excessivo de recursos naturais, que resultam atualmente em uma pegada ecológica que excede em 50% a capacidade de regeneração e absorção do planeta. Ilhas de lixo nos oceanos, montanhas de descartes

constituindo novas silhuetas nos centros urbanos, um tom acinzentado tomando conta do céu e ofuscando o sol, ondas de resíduos tóxicos nas águas, as minorias sendo cada vez mais esquecidas e a pequena parcela da população que detém a maior parte da riqueza cada vez mais favorecida e beneficiada.

Desse divórcio das integrações e interações com a Terra resulta que ela está nos deixando órfãos, e para trilhar um caminho diferente, é preciso superar o modelo ocidental de desenvolvimento, ressignificar a educação em que as crianças, desde a mais tenra idade, são ensinadas a serem clientes. Precisamos falar com a Terra, compreendê-la, experimentá-la, submergir nela, viver com ela e participar de seu futuro. A partir do momento que despersonalizamos os elementos naturais, considerando que isso é atributo exclusivo da espécie humana, liberamos esses lugares para que se tornem explorados pela atividade industrial e extrativista (KRENAK, 2019; GUTIÉRREZ; PRADO, 2002; ACOSTA, 2016).

A SUSTENTABILIDADE E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A "sustentabilidade social contempla a satisfação das necessidades humanas básicas, a manutenção e a otimização do bem-estar atual e futuro, a valorização da cultura e a melhora da qualidade de vida por meio da redução da desigualdade social" (SANTOS *et al*., 2019). Conceito que dialoga também com a definição de desenvolvimento sustentável, introduzido no debate internacional pelo documento da *World Commission for Environment and Development Our Commom Future*, base da conferência UNCED (*United Nations Conference on Environment and Development*), ocorrida no Rio de Janeiro em 1992. O documento aponta que as atividades humanas não deveriam interferir nos ciclos naturais, em que se baseia tudo o que a resiliência do planeta permite, não devendo empobrecer seu capital natural, que será transmitido às gerações futuras.

As questões climáticas estão em momentos decisivos. É preciso tomar uma iniciativa. O modo de organização complexo da sociedade vigente, somado aos rumos que o modelo linear de produzir e consumir atingiram, resulta na banalização da existência e mercantilização de tudo (LOUREIRO, 2012). O mundo é baseado em uma lógica da escassez e o mesmo sistema de produção atual que traz conforto e facilidade para milhões também esgota os recursos naturais e contamina o ecossistema. É um

chamado urgente porque é uma ameaça à própria vida.

O início das discussões acerca do tema da sustentabilidade e de uma educação planetária não são novos, mas a abordagem pedagógica tradicional continua sendo caracterizada pela concepção de educação como um produto, uma transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Na relação de troca entre educando e educador "tem-se esquecido que a essência do ato educativo é o acontecer dinâmico das lutas cotidianas e que a vida cotidiana é o lar do sentido" (BARCENA, 1999, p.14). A educação abrange não apenas o ambiente escolar, mas todo o desenvolvimento infantil desde aprender os primeiros passos e as primeiras palavras, passando por compreender os primeiros números e os animais que coexistem no meio, até o conviver em sociedade e a consciência ambiental.

A geração futura será formada pelas crianças de hoje, por esse motivo é tão importante educá-las da melhor forma possível, vislumbrando "a passagem de uma sociedade de consumo para uma sociedade dita de uso" (KAZAZIAN, 2005, p. 10). Como aponta Gutiérrez e Prado (2002), o abismo existente entre o discurso e o acontecer vivencial só poderá ser superado pelos processos pedagógicos que buscam a construção de um presente capaz de projetar um futuro melhor. Para Moacir Gadotti, "arriscar-se utopicamente exige aventura, imaginação, criatividade e luta", educando as futuras gerações para a sustentabilidade e para uma vida sustentável (EAD FREIRIANA, 2021b).

A educação ambiental atua no plano da existência baseada no processo de conscientização pelo indivíduo, a fim de contribuir com a capacidade de fazer opções tendo compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2012). Essa educação ambiental é um pressuposto básico para o desenvolvimento da ecopedagogia, termo cunhado por Gutiérrez e Prado (1998), que parte de uma consciência planetária e está mais ligada a um projeto utópico de mudança das relações nas estruturas econômicas, sociais e culturais (GADOTTI, 2009). A ecopedagogia propõe que o tema ambiental se transforme no eixo articulador de um novo pacto social, cujo ponto de partida seja o cidadão crítico e consciente, ou seja, que compreende, se interessa e reivindica seus direitos ambientais ao setor social correspondente e está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental, porque um meio ambiente sadio se constrói num fazer diário (BARCENA, 1999).

A Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto-Lei 4.281/2002, em seu artigo 2º, delibera que "a educação ambiental é

um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". O artigo 3º enfatiza que, "como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental [...]". É interessante ressaltar que o fato de trazer o termo "ambiental" junto à "educação" mostra o atual distanciamento com o meio, uma vez que deveria ser parte indissociável do ato de educar.

Na cultura indígena, a educação ambiental está de fato presente em todos os níveis e modalidades do processo educativo, uma vez que, "acreditam em uma educação que dialogue com o movimento da vida, com o viver no território, pois o território também ensina" (GUAJAJARA, 2019, p. 172). A educação indígena tem muito a ensinar e a contribuir com um novo pacto social rumo a uma sociedade mais saudável e sustentável, por respeitarem espaços e tempos, dar ênfase à territorialidade e por considerar "o aprender por meio dos conhecimentos tradicionais como um "aprender sem se prender", sem prender os corpos no lugar único da sala de aula, pois quando cercamos os corpos limitamos a mente" (GUAJAJARA, 2019, p. 172).

A educação ambiental deve ser promovida na educação infantil, fundamental e médio, uma vez que os adultos já desenvolveram hábitos difíceis de mudar, porque "o debate sobre escassez de recursos naturais, a previsão de impacto ambiental, o controle do consumo de bens não renováveis e o descarte consciente não fizeram parte das disciplinas que construíram a solidez moderna" (MORAES, 2010, p. 59). As crianças, por consequência, se afastaram da natureza e desconhecem elementos que fazem parte do meio. Portanto, a escola se apresenta como espaço propício para formar cidadãos mais conscientes e aptos a atuar nas questões socioambientais que os cerca, por ser um ambiente em que o educando complementa sua socialização (FERREIRA, *et. al.*, 2019).

Essa desconexão da criança com a natureza se agravou ainda mais por conta do cenário de pandemia que afetou a sociedade a nível global. O confinamento e o isolamento social tornaram ainda mais difícil esse viver experiencial e compartilhado através da escola.

O AGRAVAMENTO DA DESCONEXÃO CRIANÇA - NATUREZA

A pandemia de COVID-19 causou mudanças cujas dimensões surpreenderam o mundo inteiro em todos os setores da sociedade. Nos anos de 2020 e 2021, na tentativa de conter o avanço do novo Corona Vírus, foi estabelecido o isolamento social em diversos países do mundo. O confinamento, para a pequena parcela da população que teve o privilégio de seguir tais recomendações, desencadeou diversos problemas principalmente de ordem psicológica. Foram cerca de 1.4 bilhões de estudantes que ficaram fora da escola em mais de 156 países, segundo relatório do Banco Mundial. As escolas, na tentativa de se adaptar e oferecer um ensino on-line, não alcançaram todas as crianças, agravando ainda mais a desigualdade de aprendizagem.

Longe do convívio social, dois cenários se desenharam: as crianças que estiveram ainda mais perto das telas e dispositivos móveis e, em contrapartida, as crianças que nem se quer tiveram a chance de ter aulas on-line por não possuir acesso à nenhum aparelho eletrônico que pudesse tornar isto possível. Em ambos os cenários, a separação da criança com o meio e com a natureza se agravou, principalmente nos grandes centros urbanos. Richard Louv, jornalista e fundador do Movimento Criança e Natureza, em entrevista para a BBC Brasil (2016), traz o termo Transtorno do Déficit de Natureza (TDN), cunhado por ele para dar luz aos problemas causados pela falta desse contato com a natureza. Problemas estes que vão desde físicos, como a obesidade, a problemas mentais, como depressão, hiperatividade e déficit de atenção.

Gandhy Piorski (2020), pesquisador das práticas da infância, no documentário "O começo da vida 2: lá fora", enfatiza um senso de igualdade com todos os seres presentes nas crianças e, Renato Nogueira, doutor em Filosofia pela UFRRJ, complementa falando sobre nossa capacidade, na infância, de lançar olhares inéditos sobre o mundo, enxergando caminhos que não são óbvios. O contato com a natureza intensifica também a confiança criativa e a imaginação, habilidades essenciais para lidar com os problemas do cotidiano na vida adulta.

Ainda sobre o documentário, Renato Nogueira faz referência em sua fala à uma pesquisa feita com crianças de diferentes localidades. Na pesquisa, foi pedido para que elas desenhassem o que simbolizava a natureza. As crianças Herero, tribo indígena localizada entre Namíbia e Angola, representaram a natureza tanto com elementos humanos como mãos,

pés e a representação de seus familiares, quanto com animais e vegetais. Esse resultado se repetiu, também, entre as crianças Yanomamis, tribo indígena localizada no norte da Amazônia no Brasil. Em contrapartida, as crianças das grandes cidades como Nova York e São Paulo, desenharam apenas elementos da fauna e animais. Esse resultado explicita uma cultura que imagina natureza como o outro, como o externo, enquanto nas tribos indígenas que vivem em completa unidade com o meio, imagina-se natureza como si mesmo também.

Diante deste cenário insustentável que a sociedade se encontra, agravado ainda mais pela pandemia de COVID-19, cresce a necessidade de, segundo Gutiérrez e Prado (2002), tratar o planeta como um ser vivo e inteligente. A ecopedagogia representa uma possibilidade de atuarmos de maneira positiva e emancipatória no mundo, uma prática necessária para os fazedores do futuro, educando, assim, para outros mundos possíveis.

CONCLUSÃO

Nossa aldeia global se desconectou de várias coisas, não só da natureza. O tempo em que vivemos é o tempo do consumo, da resposta imediata através das redes sociais, das crianças, cada vez mais cedo, tendo contato por horas a uma tela de celular. A natureza agora é vista como uma pequena praça em meio ao caos da cidade ou através da vista da janela fechada para um parque projetado sem mata nativa qualquer. O futuro se mostra incerto e trilha caminhos perigosos.

A educação pode mudar uma sociedade inteira, pode transformar o mundo e pode fazer florescer um amanhã revolucionário. Partindo das reflexões apresentadas no presente projeto, pode-se concluir que a ecopedagogia, por partir de uma consciência planetária e estar ligada a mudança de relações nas estruturas econômicas, sociais e culturais, e a educação ambiental, precisam ser o eixo articulador dos processos educativos do presente a fim de desbarbarizar e emancipar o futuro que estamos construindo no presente.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Políticas Educacionais na Pandemia da COVID-19**: o que o Brasil pode Aprender com o Resto do Mundo? Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/413781585870205922/pdf/POLITICAS-EDUCACIONAIS-NA-PANDEMIA-DA-COVID-19-O-QUE-O-BRASIL-PODE-APRENDER-COM-O-RESTO-DO-MUNDO.pdf>. Acesso em: 19 abril 2021.

BARBA, Mariana Della. **'Deficit de natureza' provoca problemas físicos e mentais em crianças, alerta especialista**. In: BBC Brasil, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-36592620#:~:text=Somente%20h%C3%A1%20menos%20de%2010,hiperatividade%20e%20deficit%20de%20aten%C3%A7%C3%A3o.%22>. Acesso em: 19 abril 2021.

BARBACENA, Alicia. **Apresentação – cidadania ambiental.** In: GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagoga e cidadania planetária.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã: v.3).

BRASIL. Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei no 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 junho de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 22 abril 2021.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /leis/l9795.htm>. Acesso em: 22 abril 2021.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. **Módulo 4, Videoaula 23 – Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. **Módulo 4, Videoaula 24 – Mestres do amanhã:** algumas teses. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

FERREIRA, Leydriana da Conceição; *et. al.* **Educação Ambiental e sustentabilidade na prática escolar.** Revbea, São Paulo, V. 14, No 2: 201-214, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2678>. Acesso em: 22 abril 2021.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**: Conceitos e expressões diferentes e interconectados por um projeto comum. Creative Commons, 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137>. Acesso em 19 abril 2021.
GUAJAJARA, Sonia. **Educação indígena:** esperança de cura para tempos de efermidade**.** In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a bárbarie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**.** São Paulo: Boitempo, 2019.
GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagoga e cidadania planetária.** 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da escola cidadã: v.3).
ISSBERNER, L. R; LÉNA, P**. Antropoceno**: os desafios essenciais do debate científico. In: O Correio da Unesco**.** Abril – Junho 2018, No. 2, pgs. 7-10. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-2/antropoceno-os-desafios-essenciais-um-debate-cientifico>. Acesso em: 19 abril 2021.
KAZAZIAN, Thierry. **Haverá a idade das coisas leves**: design e desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.
KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Editora *Schwarcz S.A, 2019.*
LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
MORAES, Dijon de. **Metaprojeto**: o design do design. 5 ed. São Paulo: Blucher, 2010.
SANTOS, Aguinaldo (Org.). **Design para a sustentabilidade:** dimensão social. Curitiba: Insight, 2019.

Júlia Lopes Kano, bacharel em Design de Produto pela Universidade do Estado de Minas Gerais e especialista em Design Gráfico pela California Institute of the Arts. Atualmente trabalha como editora na SOMOS Educação e cursa especialização em Design Instrucional na Universidade do Livro (Fundação Editora da Unesp). Contato: julia.kano@hotmail.com

PARA ONDE VAI A EDUCAÇÃO?

RESUMO

Neste artigo buscou-se refletir a partir do contexto histórico-temporal acerca da mercantilização, dos aparatos tecnológicos e das conectividades extensivas aos processos da educação contemporânea. Buscou-se estabelecer uma reflexão que segue em conexão com a proposta do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire,** ministrado por Moacir Gadotti. O texto procura explicitar como as tecnologias, seus aparatos e as políticas utilitárias da educação, impactam o atual momento trágico imposto pela pandemia *(Covid-19*), tendo em vista os processos de escolarização . As conclusões apontam para a necessidade de construção de uma educação problematizadora, mais resistente aos mecanismos manipulatórios das subjetividades, do falseamento da consciência e do utilitarismo social, cultural e tecnológico. A superação da consciência coisificada é a emancipação, defendida por Paulo Freire e Adorno. Daí que os mestres fazedores do futuro sejam aqueles que se movem pelas utopias e pela esperança.

Palavras-chave: Aparatos tecnológicos. Educação. Emancipação e Esperança

WHERE IS THE EDUCATION GOING TO?

ABSTRACT

In this article, we sought to reflect from the historical-temporal context on commodification, technological apparatus and extensive connectivity to the processes of contemporary education. We sought to establish a reflection that follows in connection with the proposal of the Course 'Masters of Tomorrow: Doers of the Future', by EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire, taught by Moacir Gadotti. The text seeks to explain how technologies, their apparatus and the utilitarian policies of education impact the current tragic moment imposed by the pandemic (Covid-19), in view of the schooling processes. The conclusions point to the need to build a problematizing education, more resistant to the manipulative mechanisms of subjectivities, the distortion of conscience and social, cultural and technological utilitarianism. Overcoming the objectified consciousness is emancipation, defended by Paulo Freire and Adorno. Hence, the master makers of the future are those who move by utopias and hope.

Keywords: Education. Emancipation and Hope.Technological devices.

INTRODUÇÃO

O Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire (EAD FREIRIANA, 2021-2021a), ministrado pelo professor Moacir Gadotti, dimensionou a base de reflexão deste artigo. Cabe ressaltar a importância deste curso à medida que configura uma das ações para a comemoração do centenário de Paulo Freire. O curso realizou uma reflexão teórica que remontou à antiguidade para retratar o dualismo educacional persistente ao longo do tempo e os dilemas da educação frente às disputas por um espaço para a educação emancipadora.

Impôs-se a este artigo, uma distinta delimitação à temática que, designadamente, remete ao "Módul 4 – utopias que nos movem" (EAD Freiriana, 2020-2021b), a fim de compor uma breve abordagem histórico-temporal para explicitar aspectos fundantes da mercantilização, bem como os aparatos e conectividade tecnológica que marcam nossa sociedade contemporânea e influenciam a educação, não só no aqui e agora, mas impactando também a nossa perspectiva de futuro. Para tanto, consideramos relevante dialogar com Ferndandéz (2006), Marcuse

(1999), Adorno (1995), Freire (1996; 2015) e Manacorda (1992) pois, "o diálogo não é um produto histórico é a própria historicização" (FREIRE, 2015, p. 22), constituída como consciência humana sincronizada à consciência do mundo.

Moacir Gadotti (EAD Freiriana, 2020-2021a) aborda durante o decorrer do curso, o fato de nunca termos conseguido desmercantilizar e romper com o dualismo na educação, assim como apresenta suas inquietações com as quais compartilhamos e o desafio pedagógico que temos pela frente, no qual o passado é tomado como *campo da necessidade*, o presente *o lugar da decisão* e o futuro é o *campo da possibilidade*. Esses pressupostos apontados por Gadotti promove nosso problematizar.

MERCANTILIZAÇÃO, APARATOS TECNOLÓGICOS E CONECTIVIDADE

Fernandéz (2006) constata que as raízes históricas dos modelos atuais de educação passaram por três etapas: a primeira é a da estatização da educação, a qual sai das mãos privadas e passa a ser assumida pelo Estado; a segunda é a de massificação da educação, devido à demanda para educar o maior número possível de pessoas, tendo em vista o desenvolvimento industrial; a terceira e atual é a mercantilização da educação, numa perspectiva de mercado em consonância com os aparatos tecnológicos.

A conectividade tecnológica presente em nosso cotidiano, por vezes, configura uma extensão de nós mesmos, segundo o pensamento crítico de Marcuse (1999). Ele nos auxilia a perceber que nossa subjetividade é capturada por essa nova lógica. Para Marcuse, a centralização no indivíduo e na economia, a partir da era moderna e da crescente produção de mercadorias, aboliu a ordem dominante da dependência da pessoa "natural', substituída por um sistema violentamente dinâmico, relacionando os homens entre si como *sujeitos econômicos*, sempre mutantes na constelação das forças econômicas. Estes sujeitos econômicos tornaram-se objeto de organização em larga escala, e o avanço individual se transformou em eficiência padronizada, pois:

> Ao manipular a máquina, o homem aprende que a obediência às instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem-sucedido é o mesmo que adaptar-se ao aparato. Não há lugar para a autonomia. A racionalidade individualista viu-se transformada em eficiente submissão à sequência predeterminada de meios e fins (MARCUSE, 1999, p. 80)

Marcuse acrescenta que as relações entre os homens são cada vez mais mediadas pelo processo da máquina, vez que este processo opera de acordo com as leis da ciência física, ao mesmo tempo em que opera com as leis da produção de massa. O autor constata que na década de 40, na Alemanha nacional-socialista, que proclamou o Terceiro Reich, todos os homens eram considerados meros apêndices dos instrumentos de produção, destruição e comunicação, pois foram coisificados e tornaram-se parte fixa da máquina. A moral tornou-se parte da tecnologia em meio aos preponderantes mecanismos da cultura de massas. Ao pensar a educação e a sociedade do futuro almejadas, não devemos esquecer essa análise crítica realizada por Marcuse com relação a razão tecnológica e seu forte mecanismo de padronização e manipulação.

Com a proliferação dos algoritmos, com a mecânica da submissão e com a captura da nossa subjetividade, figura-se ainda mais preocupante, se considerarmos a força crítica que é necessária para a consolidação da autonomia da razão, a qual perde o seu sentido diante do caráter subserviente imposto por estes mecanismos.

Já com relação aos marcos políticos que incidem no modelo de formação produtiva, relevante de ser mencionado, Fernandéz (2006) refere-se ao consenso de Washington, o qual ocorreu em 1989 entre acadêmicos e economistas norte-americanos, funcionários do governo, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Neste encontro, estabeleceram como princípios a política de abertura comercial, os incentivos ao investimento direto estrangeiro, o regime de privatizações, a desregulação e redução das barreiras burocráticas, ou seja, "o consenso de Washington propõe uma forte ofensiva pró-mercado livre" (FERNÁNDEZ, 2006, p. 65).

Tal consenso estabeleceu o acordo geral sobre o comércio de serviços, a liberação de múltiplas categorias de serviços que afetam o meio ambiente, recursos naturais, culturais, comunicação, educação, saúde, segurança social, transporte e serviços públicos de caráter geral. Assim como o projeto da constituição europeia, que tenta manter o difícil equilíbrio entre o modelo neoliberal de política de mercado e o modelo social.

Houve mudanças e inversões que não são apenas terminológicas. Segundo Fernandéz, os serviços *públicos* passaram a ser nomeados como *serviços de interesse geral*; o *direito ao trabalho* foi substituído pelo *direito a trabalhar,* para além de que, se constata a ausência da *solidariedade* da lista dos valores prioritários.

Do mesmo modo, a atual sociedade *unidimensional*, impregnada pela cultura de massa e pelo consumismo, facilita a *consciência coisificada*

diante do poder hegemônico que sequer se preocupa em esconder seu interesse, já que não se vislumbra uma resistência efetiva. Para Adorno e Horkheimer:

> A ideologia e a realidade correm uma para outra; porque a realidade dada, à falta de outra ideologia mais convincente, converte-se em ideologia de si mesma, bastaria ao espírito um pequeno esforço para se livrar do manto dessa aparência onipotente, quase sem sacrifício algum. Mas esse esforço parece ser o mais custoso de todos". (ADORNO & HORKHEIMER, 1973, p. 203).

Então, é possível que nossas escolhas também sejam feitas a partir do poder simbólico que cada *mercadoria* carrega. É a objetação do sujeito, que aceita essa condição, não só por passividade, mas porque essa lógica manipulatória dificulta transitar de uma consciência ingênua para uma consciência crítica sobretudo para os interesses tanto da indústria cultural, quanto dos aparatos tecnológicos, para os quais o indivíduo é apenas ilusório.

Ao inclinar a reflexão para Freire (2015), constatamos em seu discurso que a condição dos homens como seres históricos é a sua realidade, como seres que caminham e olham para a frente. Para ele não há homens sem mundo, sem realidade. Este pensamento freiriano nos ajuda a situar o ponto de partida para uma reflexão que quer discutir o futuro de modo a romper com o imobilismo . Esse movimento de busca é também um movimento de questionamento.

Encontramo-nos diante de uma sociedade da razão instrumental, na qual a profusão e a rapidez dos dados imediatos da experiência social transformam em verdade a *inverdade.* A consciência ingênua converte-se no núcleo duro da adaptabilidade, da acomodação, isto nos faz perceber que a educação precisa se posicionar e caminhar na direção da ação-reflexão consciente e intencionada a fim de alcançar como refere Freire (2015), a libertação autêntica que é a humanização em processo. Uma vez que a praxis " implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2015 p. 93). Precisamos também nos indagar: uma sociedade instrumental, da informação, da conectividade, para quem? A favor de quem?

O FUTURO DA EDUCAÇÃO: EMANCIPAR E ESPERANÇAR

No módulo 4, videoaula 24 do Curso *Mestres do amanhã: fazedores do futuro* (EAD FREIRIANA, 2020-2021e), Moacir Gadotti apresentou algumas teses que podem basear nossa reflexão. Dentre elas, destaca-se a tese que sintetiza a defesa de um projeto de educação comprometido com a emancipação ao referir no módulo 4, videoaula 24 que "o Estado não pode perder a hegemonia sobre o projeto educacional frente a mercantilização da educação" (EAD FREIRIANA, 2020-2021e). Concordamos também com Gadotti que não podemos nos tornar meros preparadores de exames de uma sociedade do mercado, pois uma educação direcionada para a competição é o oposto de uma educação humana.

Enquanto a reflexão de Freire nos ensina que "esperançar" (FREIRE, 1996 p. 72) é nos deixarmos seduzir por uma utopia cujo desejo seja aquele elaborado por Manacorda: "fazer de tudo para que cada passo, por pequeno que seja, proceda rumo ao futuro, sem excluir *a priori* passos mais largos e tomada de consciência mais radicais" (MANACORDA,1992, p. 360). É percetível que o Brasil está longe de corrigir as desigualdades históricas, sociais e econômicas, que também se impõem à educação. Mas Freire nos lembra que a "resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada" (FREIRE, 1996, p. 67) aliada a ética e a estética - a *boniteza* – à libertação, e à emancipação. O futuro não pode ser entendido como algo distanciado de nós, pelo contrário, nós somos os *fazedores do futuro.*

É preciso considerar e acreditar que mudar a história "é nos lembrar de olhar para o alto" (MANACORDA, 1992, p. 361). Assim como atentar para a nossa situacionalidade. Segundo Freire (2015), é somente a partir da situação determinada pela própria percepção que estamos tendo que podemos nos mover, adverte que o momento histórico situacional não deve ser percebido como algo fatal e intransponível, e sim como uma situação desafiadora, que apenas limita. Então precisamos superar o imobilismo imposto pela lógica neoliberal e mercantilista, como também ter claro que criar uma consciência reflexiva é o contrário do imediatismo.

Mesmo porque Freire (1996) nos faz lembrar que somos professores e o ato de ensinar exige de nós a consciência do nosso inacabamento, enquanto ser cultural e histórico. Somos seres em situação em nossa própria condição de existir. O atual momento histórico nos coloca de frente com uma realidade difícil, pois a situação pândemica mundial

que enfrentamos (Covid-19) traz implicações que vão do acúmulo de informações que circulam nos ambientes digitais e fetichismo tecnológico, à captura das nossas experiências imanentes, afetando diretamente as relações educacionais e o nosso modo de trabalho. Diante disso, faz-se necessário indagar: *educação para quê? Ou para onde vai a educação?*

Na busca por elucidações suscitadas por estes questionamentos, assim como em conexão com as muitas inquietações trazidas por Gadotti no módulo 4, videoaulas 22, 23 e 24 (EAD FREIRIANA, 2021c,2021d,2021e), encontramos no pensamento de Adorno, em sua obra "Educação e emancipação" tais questionamentos e inflexões realizadas por ele:

> No instante em que indagamos - 'para quê', onde este "para que" não é mais compreensível por si mesmo, ingenuamente presente, tudo se torna inseguro e requer reflexões complicadas. E sobretudo uma vez perdido este 'para quê', ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, exigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior (ADORNO, 1995, p. 140)

A educação para Adorno não é apenas modelar pessoas a partir do seu exterior, tampouco meramente transmitir conhecimento, cuja característica é a de coisa morta. Muito menos concordaria com uma educação com feição pragmática e utilitarista.

Por esta ótica, a educação tem o dever de colaborar para o desenvolvimento de uma consciência crítica que também é política e converge para a democracia. Não apenas para vê-la funcionar, mas operar conforme o seu conceito, o que demanda pessoas emancipadas, ou seja, "uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado" (ADORNO, 1995, p.142). Desse modo, emancipação seria o mesmo que conscientização e para Freire (1996) seria o mesmo que "esperançar".

Contudo, Adorno (1995) nos faz um alerta ao dizer que a educação seria impotente e se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo, no entanto, seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além do que pessoas bem ajustadas.

O período atual, de catástrofe pandêmica o qual atravessamos, evidenciou de forma contundente a face escura do dualismo estrutural presente na nossa sociedade e nas instituições educacionais. Ocorre que, a adaptação da escolarização frente a essa dimensão trágica tem feito inúmeras tentativas para transferir o modelo presencial de escolarização, para os

modelos de escolarização *online* (*remota*) ou semipresenciais (*mistos ou híbridos*). O que, de certo modo, impactou a educação formal porque os estudantes deixaram de ir para a escola e/ou porque neste momento os estudantes e professores não têm mais a escola como o seu território físico que, até então, baseava-se no encontro de corpos, fisicalidades e espiritualidades[1]. [2].

De acordo com a Nota técnica de Todos Pela Educação (2020)[3] Tais modelos remotos e/ou híbridos têm conseguido maiores abrangências nas redes particulares, haja vista as condições materiais e econômica das classes sociais por elas atendidas.

Já as redes públicas, em âmbito nacional e/ou regional, tiveram que considerar para além dos ambientes virtuais, dois importantes veículos para assegurar o amplo alcance de suas estratégias em alguns estados, nomeadamente o rádio e a televisão. No caso deste último, a Nota Técnica aponta que as pesquisas mais recentes identificam que nos mais de 70 milhões de domicílios no Brasil, sua penetração é de, aproximadamente, 96%, por isso não há como menospresar o alcance quase universal desse veículo. Tendo em vista que o Relatório também aponta que 99% da considerada *classe A* (econômicamente mais favorecidos) possui acesso à Internet enquanto para as consideradas *classes D e E* (mais pobres) esse percentual é de 40%, cujas principais dificuldades de acesso identificadas referem-se 27% ao alto custo e 18% por não saber utilizar. Outro dado relevante apontado é que 42% dos domicílios brasileiros conseguem ter acesso ao computador, mas apenas 9% destes pertencem as consideras *classes D e E* (mais pobres)[4].

Isto constata categoricamente o abismo existente quanto ao acesso de recursos e ferramentas tecnológicas por grande parte dos educandos da esfera pública, ao passo que evidencia o caráter do dualismo que historicamente acompanha a nossa sociedade e a educação. Assim como explicita a existência de uma educação para as classes mais privilegiadas e uma outra educação para as classes mais pobres, além de expor os

1 Ideológica sempre é, quando não voltada para uma ideologia, para outra. Motivam as ações dos sujeitos a partir de suas perspectivas / visões de mundo.

2 As "relações humanas" não ocorrem somente nos espaços físicos, de forma presencial. Também não estão limitadas à escola. Este trecho precisa ser revisto.

3 TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica. Ensino à Distância na Educação Básica frente à Pandemia da Covid-19: Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais [Versão para debate e em contínua construção]. Abril, 2020.

4 Foi efetivo? Se sim, é importante mencionar a pesquisa. Os resultados que tenho observado são contrários a esta afirmação. O próprio texto segue sentido oposto.

5 "Robótica" remete a um campo específico da Inteligência Computacional. Robotização se adequa melhor a questão do comportamento "automatizado".

mecanismos de massa que a televisão imprime, o que nos adverte quanto à dissolução da experiência formativa dialética necessária à formação social do sujeito emancipado.

Adorno, em seu tempo, ao ser questionado quanto aos esforços de aproximação, realizados pelas escolas superiores de educação popular da Alemanha - em relação à televisão como meio para intervir na educação -, argumentou que o moderno, à época certamente era a técnica de transmissão. Se correspondia ou não a uma consciência evoluída, era justamente a questão que demandaria uma elaboração crítica. Com isso, Adorno alerta para a compreensão de que um veículo ou técnica considerados *novos e/ou modernos*, não significa veicular conteúdos e/ou procedimentos inovadores, tradicionais ou menos tradicionais.

Nos parece que este é exatamente o limite o qual precisamos observar, pois a escolarização televisionada e/ou *virtualizada* pode, em certa medida, estar reproduzindo a *concepção bancária* refutada por Paulo Freire: "à medida que a relação com o mundo passa a estar se ocupando a 'encher' os educandos de conteúdos" (FREIRE, 2015, p.85), em que o que importa é a adaptação ao momento e ao utilitarismo dos meios de transmissão. Devemos tomar cuidado para não introjetar crenças que possam contribuir para culpabilizar a educação e a escola pela não adaptação ao pragmatismo utilitarista da sociedade de consumo, da informação e da robotização[5]. O pensamento crítico de Frigotto (2001) expõe as tentativas de desqualificação do trabalho escolar:

> A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, como a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras (FRIGOTTO, 2001, p. 164).

De outro modo, podemos estar contribuindo para a interiorização da dominação das classes menos favorecidas, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação enquanto massa, canalizando os interesses existentes. Vale esclarecer que não se trata de posicionamento contrário às ferramentas tecnológicas, conectividades ou à televisão, nossa preocupação é quando estas passam a ser utilizadas como fim e não como meios.

Além disso, a proximidade e o fetiche que as tecnologias atuais exercem em nós, reverberam ainda mais diante da dimensão trágica da realidade imposta pela pandemia (Covid-19), a qual dimensionou imaginar uma

realidade de viver a experiência da "transformação" fora do encontro om os outros. A dimensão física e relacional que configurou o ambiente escolar ao longo do tempo como sendo um espaço também de vivência foi rapidamente modificada.

A relação face a face, entusiasmante, participante de aprendizagem e percepção de si e do outro, de repente foi tomada de sobressalto pela projeção - neste momento para nós ainda ficcional - de um futuro desprovido de memória de imanência. É como se o futuro da educação pudesse ser produzido por mecanismos e objetos que temos no agora, volátil, adaptável, ambíguo e contraditório. Isto gera uma angústia que nos imobiliza e nos impede de pensar no estar aqui e agora. Mas devemos ter—em mente que uma educação que pretende ser emancipatória, precisa ser inserida no pensamento e na ação, e levar em conta como aponta Adorno (1995, p. 143) "o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente", para de fato constituir–se numa proposta comprometida com a emancipação.

Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021b), na finalização do módulo 4, chamou a atenção para esse pressuposto de Adorno, expressando que temos à nossa frente dois caminhos: o de uma educação para a bárbarie e o de uma educação para a emancipação. O que nos coloca diante de uma complexa e necessária escolha, a qual devemos fazer no aqui e agora. Para Freire (1996), devemos problematizar o fututo, já que a desproblematização é a negação da utopia. A visão mecanicista, determinista da história enxerga o futuro como já sabido, ou seja, um futuro conhecido *a priori* que prescinde a esperança, em contrapartida Freire nos lembra: "as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las" (FREIRE, 1996, p. 52)

CONCLUSÃO

A educação do futuro precisará resgatar *a alegria,* assim como *a boniteza,* necessária à atividade educativa e à *esperança* defendidas por Freire. Também a perspectiva de Freire nos faz refletir que *desesperança* é negação da *esperança*, da utopia. Daí que uma de nossas lutas seja no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.

O caminho do futuro tavez seja aquele, um dia expressado por Manacorda (1992), cujo passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo, descortinando suas contradições. Isto nos impulsiona, a partir

de Freire e Adorno, a construir caminhos em direção a uma educação para a cidadania, para o esclarecimento, para a emancipação e para a esperança, a fim de superar processos civilizatórios de exclusão e manipulação.

Conclui-se que também precisamos aprender como educar para a cidadania global e planetária, como referiu Gadotti no módulo 4, videoaula 23 (EAD FREIRIANA, 2020-2021d), o qual constatou que hoje em dia somos parte de uma aldeia global, haja vista estarmos conectados, plugados, interligados pelas novas tecnologias. Isto pode ser considerado uma grande conquista civilizatória, contudo pode ser também um forte mecanismo de submissão e captura da nossa subjetividade. Deste modo, compartilhamos das indagações trazidas por Gadotti no módulo 4, videoaula 23 (EAD FREIRIANA, 2021d) quanto ao universo da globalização digital: *Que tipo de globalização existe nessa aldeia? Divide globalizadores e globalizados?*

Há muitas inquietações e questões a serem feitas e respondidas. Por enquanto, neste artigo, buscou-se tensionar parte delas. Podemos imaginar que os "mestres fazedores do futuro" sejam aqueles que se movem pelas utopias, que não esperam o futuro acontecer, que enfrentam as dificuldades na prática e na ação, na resistência, na contradição e nos limites do aqui agora. Ensinar exigirá a convicção de que a angústia paralisante do aqui e agora pode ser superada com o devir da alegria da criança, do jovem, do idoso, mesmo porque o tempo não é linear e toda construção humana é histórica.

REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. (Org). **Ideologia in: temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

EAD FREIRIANA. Curso **Mestre do amanhã: fazedores do futuro**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a

EAD FREIRIANA. Curso **Mestre do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4 - **Utopias que nos movem**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. Curso **Mestre do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, videoaula 22 – **Mestres do amanhã: a educação emancipadora frente as políticas neoliberais**.Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EAD FREIRIANA. Curso **Mestre do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, videoaula 23 – **Mestres do amanhã: educar para a cidadania global e planetária**.Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
EAD FREIRIANA. Curso **Mestre do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**.Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.
FERNANDÉZ, Sánz Florentino. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa, 2006.
FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.
MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e facismo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota Técnica. **Ensino à Distância na Educação Básica frente à Pandemia da Covid-19: Análise e visão do Todos Pela Educação sobre a adoção de estratégias de ensino remoto frente ao cenário de suspensão provisória das aulas presenciais** - Versão para debate e em contínua construção -Todos pela Educação. Abril, 2020.

Lenice Simão de Souza. Graduada em Pegagogia, Mestre em Educação e Formação de Adultos pela Universidade de Lisboa- ULISBOA. Atuou como pedagoga da rede pública estadual do Paraná e como pedagoga penal do Complexo Penal de Piraquara. Atualmente interessa-se por formação dos professores quilombolas. Contato: lenicesimao@gmail.com

CARVALHO, Luciana da Silva Torturello de

O DUALISMO EDUCACIONAL, AS UTOPIAS QUE NOS MOVEM E O CURSO NORMAL

RESUMO

Neste trabalho apresentaremos reflexões sobre o dualismo educacional, característica presente no sistema educacional brasileiro e questão destacada pelo curso *Mestres do amanhã: fazedores do futuro,* da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. O dualismo educacional, nem sempre se faz presente nas pautas das discussões dentro de nossas instituições escolares, ele encontra-se tão enraizado culturalmente que muitos educadores nem se dão conta da gravidade da situação que ele causa. A educação brasileira é dividida entre uma escola para ricos e uma escola para pobres. É um desafio muito grande para todos os educadores o rompimento deste ciclo dualista, neste artigo levantamos questões que precisam ser discutidas e refletidas com os professores em formação, com destaque aos que frequentam o Curso Normal. E quando falamos em mudanças, na busca da melhoria da educação, precisamos pensar, principalmente nos cursos de formação de professores, pois quando fortalecemos a formação dos professores, estamos fortalecendo consequentemente a qualidade da educação oferecida por eles, que atuam e que vão atuar em nossas escolas públicas e privadas.

Palavras-chaves: Educação. Formação. Professores

EDUCATIONAL DUALISM, THE UTOPIAS THAT MOVE US AND THE CURSO NORMAL

ABSTRACT

This paper presente reflexivo on educational dualismo, a characteristic presente in the Brazilian educational system and an os que highlighted by Mestres do Amanha: fazedores do futuro, a course by EAD Freriana - Instituto Paulo Freire. Education dualism isn't Always presented on the discussion agenda within our school institutions. It is so cultural todas that Many educators are not even aware how serious it is and its consequences. Brazilian educational is divided in two: a school for the rich and a school for the poor. It is a strong challenge for all educators to break this dualism cycle. In this article we raise issues that need to be discussed and seriously reflected on with teachers in training, especially those who attend Curso Normal. And we focus on changes, seeking to improve education, teacher training course comes to mind. Strenghtening teacher training we consequently improve the quality of education offered by the professionals who work both in public and private educational system.

Keywords: Education. Teachers .Training.

INTRODUÇÃO

Em toda a história da educação no Brasil, no decorrer dos tempos, sempre nos remetemos a uma educação dualista, sempre tivemos uma escola para as classes dominantes e uma escola para as classes dominadas, ou seja, uma escola para os pobres e outra para os ricos, e assim as escolas vão de certa forma reproduzindo as desigualdades sociais.

Muito interessante observar que no **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, refletimos bastante sobre a busca do rompimento deste ciclo dualista, mas em nossas escolas, não ouvimos muitas discussões sobre a necessidade desse rompimento, vemos que muitos educadores nem se dão conta da gravidade desta situação. Conhecemos as diferenças da escola particular para a escola pública, precisamos de muito mais investimentos na escola pública, por parte dos nossos governantes, mas chamando a atenção para este assunto, até que ponto nós educadores somos corresponsáveis

pela perpetuação deste ensino dualista? Será que temos nossa parcela de culpa?

Cabe destacarmos um detalhe que geralmente ocorre em nossas escolas brasileiras, ainda existe um grande contingente de professores atuantes na Educação Infantil e na 1ª Fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano), com formação de nível médio.

Existe uma necessidade do fortalecimento da formação dos professores que se matriculam no Curso Normal. No Brasil, o quantitativo das escolas públicas que oferecem a Educação Básica é maior do que o das escolas particulares, então as possibilidades destes professores atuarem nas escolas públicas é muito maior.

Dados estes, que podem ser comprovados quando observamos a pesquisa do Censo Escolar de 2020, apresentado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Em 2020 81,5% dos alunos matriculados na Educação Básica estudam em escolas públicas, sendo que as matriculas nas escolas municipais correspondem a 48,4%, nas escolas particulares 18,6%, nas escolas estaduais foram matriculados 32,1% e nas escolas federais houve uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

É na escola pública que temos a possibilidade de fomentarmos as utopias que temos em relação à melhoria da qualidade do ensino, mostrando a esses novos professores, que é possível através do comprometimento e da competência contribuir para o rompimento do dualismo educacional.

O DUALISMO EDUCACIONAL

No curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro, observamos que desde o início do surgimento da escola, da educação formal, sempre existiu uma dualidade educacional, uma educação direcionada para a formação dos ricos e uma educação direcionada para a formação dos pobres, e ao longo de toda história, mesmo com todas as lutas travadas por diversos estudiosos, teóricos e filósofos, dentre outros, essa dualidade persistiu até os dias de hoje. Atualmente com a pandemia do Coronavírus, podemos afirmar que houve um aumento maior nas desigualdades entre o ensino particular e o ensino público. A falta do acesso à escola através das novas tecnologias ligadas à internet, distanciou mais ainda o ensino dos alunos da escola pública, neste período.

O conhecimento é poder, é privilégio, os conhecimentos expandem os horizontes, quem aprende a pensar por si mesmo, desenvolvendo sua autonomia do pensamento, jamais irá se submeter a certas imposições

sociais, então uma população alienada é mais fácil de ser manipulada, portanto a luta pelo acesso educacional igualitário é tão árdua. Mas realmente, em uma sociedade movida pela economia capitalista, a igualdade de acesso ao conhecimento, não é prioridade.

Um fato que nos chama a atenção é que mesmo diante de tantas evidencias, muitas pessoas, não se dão conta deste dualismo educacional que já faz parte da sociedade. E talvez por estar tão enraizado, as pessoas o veem como algo natural, é como se banalizássemos o desigual por ser ele tão comum.

Nos entristece perceber que neste tempo de pandemia, as diferenças de posicionamento e acesso das escolas particulares e públicas escancararam as desigualdades sociais. Ainda existem muitas pessoas preferindo acreditar que as desigualdades e dificuldades da camada mais empobrecida da sociedade não é tão grande assim.

Existe uma escola para ricos e uma escola para pobres, não podemos negar, a educação, tende a reproduzir as classes sociais. Não são verdadeiras as afirmações sobre uma educação igualitária, ela ainda é uma utopia que nós educadores buscamos incansavelmente.

Sendo assim precisamos refletir sobre algumas questões sobre a formação dos professores do Curso Normal. Que professores pretendemos formar? De que lado desse dualismo eles irão atuar?

Os futuros professores, primeiramente necessitam entender o dualismo educacional, para que assim, possam embarcar nessa incessante busca de combatê-lo.

Precisamos plantar as sementes, para que o futuro da escola seja reinventado. Necessitamos de professores mais humanos, que se preocupem também com a formação das crianças pobres, que respeitem seus valores, suas culturas, suas localidades.

Um professor precisa, juntamente com a sua formação técnico-cientifica, entender que sua matéria prima são pessoas, portanto desde o início da sua formação, precisa gostar de gente, ser amoroso e empático, respeitar as diferenças de seus alunos, e mesmo com toda a diversidade encontrada em uma sala de aula, precisa desenvolver um trabalho de qualidade.

O dualismo educacional precisa ser rompido e só será possível com profissionais comprometidos com a qualidade da educação da escola pública.

O CURSO NORMAL NA MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL

O Curso Normal na modalidade de Ensino Médio, oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ, é um curso que recebe alunos que acabaram de concluir o Ensino Fundamental e estão iniciando o Ensino Médio e também alunos que já concluíram o Ensino Médio, mas que querem fazer o curso profissionalizante de formação de professores. Sendo assim a faixa etária é um pouco variada, mas em média a maioria dos alunos tem em torno de 15 – 17 anos.

O Curso Normal tem a durabilidade de três anos e os alunos estudam em horário integral, as disciplinas são as do Ensino Médio Regular e as específicas do Curso Normal, que são as disciplinas pedagógicas.

Na realidade estamos mostrando uma perspectiva geral desta formação para que possamos destacar sua importância. Os alunos que concluem o Curso Normal, saem habilitados para lecionar nas modalidades de Educação Infantil, e na 1º Fase do Ensino Fundamental.

Essa formação é muito importante, porque provavelmente são esses os professores que geralmente irão lecionar para nossas crianças nas escolas particulares e públicas, mas principalmente nas escolas públicas através de aprovação em concursos públicos e/ou contratações temporárias.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, divulgado pelo INEP, entre os docentes brasileiros atuantes na 1ª Fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano) 85,3% possuem graduação, esse número tem crescido nos últimos anos. Dentre os 593 mil professores que lecionam na modalidade da Educação Infantil 79,1% possuem graduação completa, e atualmente um percentual de 14,3% dos professores atuantes no Brasil possuem curso de formação de professores em nível médio.

No estado do Rio de Janeiro, possuem curso superior 50,7% dos professores que lecionam na Educação Infantil e 61% dos professores que trabalham com a 1º fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), portanto no estado do Rio de Janeiro, ainda temos um contingente razoável de professores atuantes com apenas a formação a nível médio.

Não buscamos através do levantamento desta questão desvalorizarmos a formação de professores através do Curso Normal, pelo contrário, a questão é levantada para que possamos valorizar e destacar a importância do Curso Normal.

Quando no Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro, tratamos do dualismo educacional, não temos como não nos remetermos a questão da formação dos professores para o rompimento deste ciclo. Por isso precisamos enfatizar a importância de uma boa formação cientifica e prática para os alunos do Curso Normal.

Há necessidade de se fortalecer os saberes destes futuros professores , pois quando fortalecemos o aprendizado do Curso Normal, que certifica a maioria dos professores que vão atuar em nossas escolas públicas, estamos contribuindo diretamente para o enfraquecimento do dualismo educacional. Aumentam-se assim, as possibilidades de melhoria da educação pública, com professores pesquisadores, competentes e comprometidos.

Um ponto positivo e um motivo para esperançarmos é que quando os alunos da escola pública se tornam professores através dela, eles já possuem em si conhecimentos e vivências relativos às dificuldades das classes sociais menos favorecidas. Esta vivência prévia pode se transformar em força para que esses professores busquem a melhoria da educação oferecida aos seus alunos da escola pública.

E sim cabe a nós, professores da escola pública, que trabalhamos com o Curso Normal, também assumirmos a importante missão de sermos exemplos. Oferecendo aos nossos alunos uma formação mais humana, mais amorosa, sem que, em momento algum nos afastemos da importância do conhecimento cientifico, como sempre nos ensinou Paulo Freire “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses dois que-fazeres se encontram um no corpo do outro.” (1996, p. 29).

Devemos sempre demonstrar aos nossos alunos que através dos estudos, da pesquisa e de uma visão crítica da sociedade, podemos sim, ter uma escola pública de qualidade, com professores competentes e bem formados, sempre buscando um rompimento neste dualismo educacional.

Quando participamos da formação de professores temos uma responsabilidade social imensa, pois necessitamos nos questionar todos os dias, que professores queremos formar? No Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro, tivemos a oportunidade de enriquecer este questionamento, e entender que precisamos muito contribuir para formarmos professores que sejam fazedores do futuro.

Não podemos correr o risco de formarmos professores opressores, que reproduzam as desigualdades sociais em sua sala de aula, através de uma educação autoritária e excludente. Nossos alunos do Curso Normal,

precisam ter a consciência realista em relação ao dualismo educacional, para poderem ter um posicionamento transformador diante dele.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS UTOPIAS QUE NOS MOVEM

> É preciso que, desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE,1996, p. 23)

Geralmente muitas utopias fazem parte da vida dos professores, nos questionamos de tempos em tempos, quais são elas e refletimos se são válidas, se valem o tempo e o esforço que demandam. Destacamos aqui uma colocação do professor Moacir Gadotti no Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro "A utopia serve para que eu não deixe de caminhar" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). É uma afirmação muito verdadeira, porque nossos sonhos, objetivos, o lutar pelo que queremos e acreditamos é o que nos impulsiona na vida. E o que seria de nós professores sem as utopias que nos permitem seguir em frente?

Através de nossos pensamentos projetamos que tipo de professor queremos ser, aquele professor que idealizamos ser bom. Também criamos uma perspectiva de que tipo de sociedade pretendemos ajudar a construir, todo educador é utópico e esperançoso, pois o nosso trabalho na maioria das vezes não nos dá um resultado imediato e visível.
Sendo assim, o que nos move é a esperança de acreditar que o nosso trabalho vai ajudar a construir uma sociedade melhor e mais justa.

Cabe relembrar aqui, que em nossa jornada acadêmica, nas nossas formações continuadas e em vários momentos de nossas vidas, tivemos professores que foram uma inspiração. Professores que serviram de exemplo, professores quais gostaríamos de nos espelhar, professores que nos ajudaram a ter certeza de que queríamos ser professores. E assim também cultivamos o sonho de sermos bons exemplos, sermos inspiração para os nossos alunos.

Analisando esses professores que tanto nos marcaram, quais eram os pontos comuns entre eles? Porque nos chamavam atenção? Seus ensinamentos eram tão significativos, que nos ensinaram muito mais que conteúdos programáticos.

Analisando os nossos aprendizados no Curso Mestres do amanhã:

fazedores do futuro, conseguimos definir bem esses mestres que nos encantam, na realidade nos educaram para outros mundos possíveis, de acordo com a fala do professor Moacir Gadotti "esses mestres fazedores do futuro, fazem o futuro por sua ação no presente" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

E é assim que precisamos também desenvolver o nosso trabalho como do-discentes que somos, aprendendo todos os dias, que nunca nos esqueçamos que somos seres inacabados e que nossos alunos são para nós, fontes inesgotáveis de conhecimento.

Temos orgulho das utopias que nos movem, porque acreditamos em um mundo melhor, em um mundo mais justo e igualitário, em uma escola pública de qualidade, onde todos possam aprender e utilizar os conhecimentos para ter consciência do que realmente querem para si, sem serem manipulados pelo sistema.

> O papel dos educadores e das educadoras é, justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que, no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. (GADOTTI, 2009, p. 11)

Precisamos formar professores fazedores do futuro, que saibam do seu papel na sociedade, pois somos agentes de transformação, como cita o professor Gadotti, tocamos na vida de outras pessoas.

Todos nós professores e principalmente os futuros professores, que estão frequentando o Curso Normal precisam ter consciência desse papel tão ímpar na sociedade.

Precisamos ensinar a aprender e a refletir muito sobre a prática pedagógica, porque somente através da reflexão crítica e continua, somos capazes de melhorarmos a cada dia nossa ação como educadores, como destaca Paulo Freire "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática" (1996, p. 39c). E com certeza, assim são os mestres que tanto nos encantam, os que almejamos ser e os que queremos formar, os mestres fazedores do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos a necessidade de se fomentar sempre muitas discussões sobre os cursos de formação de professores, com destaque neste texto ao Curso Normal. Precisamos levar nossos alunos, futuros professores,

à conscientização da importância da reflexão sobre a prática docente diária, como tanto enfatizou Paulo Freire "por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática" (1996, p. 39).

A reflexão crítica que é fundamental para o trabalho docente, no curso de formação de professores ela se faz essência. Tanto para nós que lecionamos, quanto para os alunos que formamos, pois ela nos ajuda a entender melhor o dualismo educacional que não pode passar despercebido e precisa ser combatido, e uma das formas de se combater o dualismo educacional é fortalecendo a qualidade do ensino público.

Buscamos a construção de uma escola igualitária e justa, uma educação planetária, que busque o bem comum. Sabemos que são metas difíceis de alcançar, mas precisamos ter esperança e acreditar que existe sim, uma outra escola possível, porque afinal somos Mestres do amanhã: fazedores do futuro!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Percentual de docentes com curso superior**. Brasília, Distrito Federal, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Educação Básica teve 47,3 milhões de matrículas em 2020. Brasília, Distrito Federal, 2020.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 – **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** Inovações em processos. São Paulo: Editora e Livraria instituto Paulo Freire, 2009a.

Luciana da Silva Torturello de Carvalho é graduada em História e Pedagogia – Pós-graduada em Psicopedagogia/Gestão em Escola Pública/Supervisão, Inspeção e Orientação Educacional/Sociologia e Filosofia/Educação à Distância/Neurociência e Aprendizagem – Mestranda em Ciências da Educação – Professora SME de Barra Mansa e do Curso de Formação de Professores

SEEDUC/RJ. Contato: lucianatorturello@terra.com.br

A ESCRITA COMO PROCESSO:
diálogos com a Educação Emancipadora

RESUMO

Este texto propõe uma breve reflexão sobre possibilidades didáticas no ensino de produção textual a partir de uma ótica emancipadora da Educação. Como recorte, destacamos a importância de se salientar o caráter processual, recursivo e, por vezes, não linear da escrita na construção dos textos com os quais interagimos e agimos no mundo. A consciência do trabalho envolvido na produção de textos pode contribuir positivamente para que discentes e docentes atuem, de maneira mais autônoma, como sujeitos-autores, refletindo e intervindo sobre os próprios escritos.

Palavras-chave: Educação. Escrita Processual. Produção Textual.

WRITING AS A PROCESS: DIALOGUES WITH EMANCIPATORY EDUCATION

ABSTRACT

This text proposes a brief reflection on didactic possibilities in the teaching of textual production from an emancipatory perspective of

Education. As an excerpt, we highlight the importance of emphasizing the procedural, recursive and, sometimes, non-linear character of writing in the construction of the texts with which we interact and act in the world. The awareness of the work involved in the production of texts can positively contribute for students and teachers, in a more autonomous way, as subject-authors, reflecting and intervening on their own writings.

Keywords: Education. Procedural Writing. Textual Production.

INTRODUÇÃO

A produção de textos orais e escritos é compreendida como o lugar das correlações, marcada por funções socialmente construídas cujos enunciados dialogam com textos passados e futuros (CHIAPPINI; GERALDI, 1997). Produzir textos implica refletir sobre as condições de produção que constituem a emergência dessa atividade. Para Freire, a leitura está relacionada a "percepção das relações entre o texto e o contexto" (2011, p.20) Em síntese, a produção textual, seja ela como objeto de ensino ou prática cotidiana, inscreve-se sob algumas condições, como assevera Geraldi (1997): ter o que dizer, para quem dizer e sob alguma motivação. Para tanto, o locutor, engajado na atividade, utiliza estratégias para que possa realizar essa tarefa

Tais reflexões já fazem parte de práticas pedagógicas há algumas décadas, fruto de pesquisas relacionadas ao ensino da língua e tuteladas oficialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que admite o caráter instrumental da língua e valoriza práticas de produção textual vinculadas ao exercício da cidadania. Os aportes teóricos sobre o funcionamento sócio-histórico dos gêneros discursivos/textuais, inspirados significativamente nos estudos do Círculo de Bakhtin, também representaram um avanço fundamental para que a abordagem social e interativa da linguagem se consolidasse (COSTA e FOLTRAN, 2013).

Além da concepção dialógica de linguagem, pensar práticas de produção textual na escola, sobretudo na escola pública, necessariamente transita pela investigação acerca do dualismo educacional existente e que reflete a própria desigualdade a que estamos submetidos enquanto sociedade: uma educação frágil e abreviada para as camadas populares e uma educação integral para as elites (Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire) (EAD FREIRIANA, 2020-2021a.). A consciência dessa dualidade, no entanto, não representa

a pacificação diante desse fato, mas a contingência da superação em busca de futuros possíveis.

A Educação sob uma perspectiva emancipadora é, sobretudo, "desbarbarizante". Na videoaula 24, o professor Gadotti emprega a definição de Adorno (2000) de barbárie como a presença de pessoas atrasadas à sua própria civilização e "tomadas de um ódio primitivo" (p.155). Diante deste cenário, que contemporaneamente tem se tornado cada vez mais agudo, educadoras e educadores, como "mestres do amanhã" e pessoas cruciais na resistência ao atual projeto de educação mercantilizado, persistem em projetar e fazer o futuro por meio de ações no presente. A "reinvenção da educação" é essencialmente o resgate das práticas vivenciadas pelos docentes (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

Este artigo propõe, portanto, um breve exame de algumas práticas viáveis em aulas de Produção Textual que contribuam para que alunas e alunos reconheçam a vivência da autoria em seus textos.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA

A importância do texto como centro das atividades em sala já é um pressuposto consolidado nas produções acadêmicas dedicadas ao ensino da língua há, pelo menos, três décadas. Nessa perspectiva, as práticas de leitura e a escrita de textos têm um papel privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa.

A incorporação dos estudos sobre gêneros textuais pela escola, sobretudo as perspectivas de influência bakhtiniana articuladas ao ensino da língua, têm procurado associar os textos a seus usos sociais – convém observar, entretanto, que se o estudo dos gêneros não é algo essencialmente novo, a abordagem contemporânea privilegia a língua em funcionamento na sociedade (Marcuschi, 2008).

Silva (2003), ao analisar as propostas de produção textual, constantes em livros didáticos já adaptados às teorizações sobre gêneros, constatou a preocupação dos materiais com aspectos estruturais e prototípicos. No tocante à escolha dos gêneros, o estudo observou, também, a predominância das esferas ficcional e jornalística e a operacionalização de sequências narrativas e expositivas. Marcuschi (2008) também qualifica a diversidade de gêneros presentes nos livros didáticos como apenas aparente, uma vez que apenas alguns desses gêneros são tomados de modo mais aprofundado.

Outra discussão refere-se às práticas de produção textual ritualizadas no

contexto escolar. Sercundes (1997, p. 79) faz uma reflexão ainda válida hoje: "O tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição de um texto e o ato de escrever é o tempo de 'virar uma página'". Esta abordagem apressada colabora para uma visão mecânica das produções textuais como um produto imediato da aquisição de informações. Acrescentemos à essa prática a quase ausência de retorno a essas primeiras produções.

Paulo Freire já fazia críticas à insistência de leituras medidas pela quantidade e não por seu aprofundamento, e que perpetuavam uma "visão mágica da palavra escrita" (2011, p. 27). Em pessoas já alfabetizadas, que se ocupam em produzir textos escritos, é uma ótica que pode ser igualmente ponderada, uma vez que as produções textuais são muitas vezes vistas como um "produto final" que encerra determinado trabalho com a língua, mas raramente é objeto de reflexões futuras, logo sendo substituído pelo próximo tópico constante no currículo.

Esse processo acelerado de constituição de um locutor que responda às demandas escolares nos coloca sobre a problemática das concepções subjacentes ao ato de escrever e do próprio aprendiz. A compreensão do discente – e do do-discente - como efetivamente seres cuja individualidade perpassa pelo lugar social e histórico em que se encontra (FREIRE,2011) é um princípio decisivo para que as práticas de produção textual não sejam forjadas, na escola, como mera reprodução de textos considerados exemplares prototípicos de um ou outro gênero textual. Aprender não é repetir, mas uma "atividade social que exige conectividade e interação" (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

A ESCRITA COMO PROCESSO: POSSIBILIDADE DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA

A escolha de aspectos que antecipem e que se sucedam na confecção de textos como ponto de partida para a investigação de práticas de produção escrita na escola relaciona-se à concepção da escrita como fenômeno processual e portanto, reflexivo.

No tocante às atividades posteriores à confecção do texto, o mais usual é que, após ter sido passado a limpo, o texto seja considerado como um produto acabado, tanto sob o ponto de vista dos alunos quanto

dos professores. O trabalho, ao retornar ao estudante, pode conter observações e correções, mas são ainda raras as ocasiões nas quais essas interferências são aprofundadas. Enfocando a revisão textual como atividade básica que integra a reescrita como parte da produção – um texto sempre está passível de modificações – e experienciar essas alterações pode contribuir significativamente para ampliar as competências de leitura e escrita de quem escreve. A revisão e reescrita são oportunas, pois oferecem um conjunto de atividades fundamentais em sua proposta, especialmente no que tange à leitura.

Importante destacar que a compreensão das diferentes estratégias que envolvem a escrita não significa necessariamente que os problemas enfrentados ao se redigir serão plenamente sanados; Fiad e Mayrink-Sabinson (2004), observaram que "a dificuldade da escrita persiste, mas aliada a uma consciência dessa dificuldade" e que, ao mesmo tempo, nota-se "a descoberta da possibilidade de mudança" (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 2004, p. 59). Antunes (2016) reforça a importância de um trabalho reflexivo sobre o processo de escrita no qual estudantes aprenderiam com suas experiências, inclusive as consideradas menos exitosas.

Portanto, trata-se de, a partir da sensibilização da escrita como trabalho desenvolvido em caráter processual, desestigmatizar certas noções de "erro" e aprofundar, em um esforço conjunto, a concepção de texto como processo e não produto. Isso significa dizer que o que possa ser considerado à primeira vista como incorreção é inerente ao aprendizado. O erro faz parte do campo de aprendizagem e pavimenta a construção do acerto (EAD FREIRIANA, 2020-2021e).

Nesse sentido, a revisão e a reescritura revelam é como a (re) construção dos sentidos do texto é operada pelo aluno e como ele concebe o processo de escrita como um todo. Dito de outro modo, a revisão textual *sensibiliza* tanto o educando quanto o professor a respeito de como os textos são construídos e de como mobilizamos este conhecimento em práticas sociais de linguagem.

Outra questão é examinar, no trabalho didático, que etapas ditas pré e pós textuais (planejamentos e revisões) são processos comuns a maioria dos textos escritos, realizados nas mais diversas circunstâncias, inclusive por escritores profissionais (POSSENTI, 2005). A reflexão sobre estes dados pode auxiliar discentes e docentes a repensar a própria perspectiva sobre o que é, de fato, escrever textos, na medida em que a percebam como atividade recursiva e não-linear.

No campo das revisões, além das propostas em colaboração com a professora, o professor e colegas, enfatizamos também os processos de revisão individual. A revisão individual ou autorrevisão, de forma semelhante, estaria mais associada à reflexão sobre o próprio dizer do que necessariamente a procedimentos de correção.

A possibilidade de confronto com o próprio texto, sem que a superfície textual esteja demarcada pelas intervenções de quem "corrige" é um caminho inicial legítimo para a reflexão sobre a própria produção escrita. Em outras palavras, a aluna e o aluno precisam de tempo para analisar a sua escrita, e a partir desse exame, que conta com a possibilidade de o próprio discente antecipar mudanças, estar mais receptivo para agregar a contribuição de professores ou colegas, não para necessariamente responder a uma solicitação, mas por compreender o funcionamento dessas intervenções. Freire já enfatizava que o educador, ao auxiliar o aluno, não deve "anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem" (FREIRE, 2011. p. 29).

Em uma sociedade midiatizada como a atual, também é relevante pensar que em inúmeros momentos de sua vida cotidiana, o aluno produzirá textos e irá torná-los públicos sem auxílio profissional específico. Esta constatação, de fato óbvia, levou-nos a refletir sobre a seguinte questão: se a revisão orientada pelos professores é sem dúvida um expediente primordial para a apropriação e aprofundamento de habilidades textuais, é também um fato que este acompanhamento tem limitações fora do ambiente escolar.

A relevância dos meios de comunicação de massa e, mais recentemente, a popularidade das mídias digitais em todas as faixas etárias, têm se colocado como uma questão particularmente desafiadora, uma vez que a problemática reside principalmente no modo de seleção e recepção desses textos do que propriamente o acesso a eles. Refletindo sobre o impacto do mundo digital sobre a leitura, Chartier (2002), afirma: "Monolinguístico ou poliglota, o mundo da comunicação eletrônica é um mundo de superabundância textual cuja oferta ultrapassa a capacidade de apropriação dos leitores" (CHARTIER, 2002, p.20). Desse modo, parece fundamental compreender como estudantes "se movem" dentro de domínios tão amplos quanto os oferecidos pelos meios digitais.

Como proposta de gênero textual a ser trabalhado dentro da concepção de escrita como processo, o comentário oferece interações muito ricas. Trata-se de um gênero bastante atual, impulsionado pelas novas relações

proporcionadas pela Internet (CUNHA, 2012). Köche (2012) define o comentário como um gênero textual que se caracteriza pela análise de determinados assuntos ou objetos culturais, sustentado principalmente pelo teor avaliativo. Em termos composicionais, apresenta uma estrutura mais livre, embora frequentemente caracterizada em uma ordem de apresentação, descrição e avaliação (KÖCHE, 2012, p. 53).

No entanto, o comentário, sobretudo quando é publicado em ambientes digitais, dilata-se sensivelmente em seus aspectos composicionais. Dos Santos e Alves Filho (2012), ao analisarem as relações dialógicas presentes nos comentários online, identificaram diferentes relações de sentido estabelecidas nas interações virtuais, como a crítica, refutação, apoio, questionamento, ironia e complemento de informação. Cunha (2012) assinala a existência de um duplo dialogismo, no qual os comentários tanto podem replicar o texto-fonte quanto ocupar-se basicamente da interação entre os demais comentaristas.

Na videoaula 19, o Professor Gadotti examina como a chamada "sociedade do conhecimento" não veio acompanhada necessariamente de maior discernimento nem redundou em alguma melhora na sociedade (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). As tecnologias são, portanto, meios e por essa razão, insuficientes em um projeto de mudança social. É fundamental que a escola possa refletir, no entanto, como tais vias podem ser incorporadas em uma concepção democrática e dialógica da educação.

Ao considerar também como estudantes interagem fora da escola, é possível trabalhar o processo de reflexão dos discentes sobre textos autorais - que podem redundar ou não em reformulações - além de fazer parte da produção de qualquer texto, pode ser feito pelo próprio autor e autora, independentemente de avaliação ou monitoramento institucional. Desse modo, as práticas de produção textual podem efetivamente valorizar os saberes para além dos escolares e as experiências de linguagem vivenciadas pelos alunos em suas vidas cotidianas.

ESCREVENDO E REFLETINDO JUNTOS

A abordagem processual da escrita visa, portanto, um percurso que busca a consciência de discentes e docentes acerca das etapas da maior parte dos textos escritos. O efeito dessa consciência pode ir além da instrumentalização, mas apontar a relevância de se compreender que não são necessários "dons" especiais para escrever e inscrever-se nas inúmeras práticas sociais mediadas pela linguagem. Talvez redigir um

parágrafo seja ainda desafiador, mas escrever algumas ideias relacionadas em um papel, um pouco menos; é nesse esforço progressivo que alunas e alunos podem manter-se motivados a aprender.

Fundamental destacar que esta abordagem não diz respeito somente ao discentes, desarticulando o ensino da aprendizagem. É válido que a professora e o professor compartilhem com o aluno como se dá também o seu próprio processo de escrita. A "tarefa criadora" (FREIRE, 2011) é árdua inclusive para profissionais cuja ocupação principal seja redigir textos. É um direito da pessoa conscientizar-se desse fato, para que ela mesma possa dizer a sua própria palavra (EAD FREIRIANA, 2020-2021b.).

A importância da prática é enfatizada por Freire nos Cadernos de Exercício, Praticar Para Aprender. Embora seja um material concebido para as etapas de alfabetização, sem dúvida traz uma perspectiva viável que abriga qualquer situação de aprendizagem: "é praticando que se aprende a ler e escrever/ vamos praticar para aprender/ e aprender para praticar melhor" (FREIRE, 2011, p.60). Nesse mesmo caderno, Freire convida aos estudantes que "se arrisquem a escrever". Este é um convite que precisa ser continuamente estendido nas aulas de Produção Textual, assegurando aos discentes que a palavra, quando objeto de reflexão, pode ser revisitada.

Arriscando-se a escrever e considerando que a linguagem é essencialmente dialógica, é pertinente a preocupação dos estudantes acerca da recepção de textos produzidos na escola. Como professoras e professores, primeiros leitores, receberão esse texto?

Leitores "comuns" pressupõem a coerência dos textos (CHAROLLES, 1987 *apud* RUIZ, 2015) porém, quando a leitura tem perspectiva basicamente corretiva, a prevalência é a detecção de falhas. Mas não seria esta a posição fundamental do professor? Corrigir e orientar? Embora estas ações sejam importantes, algumas ocasiões também permitem que a intervenção docente resida na preparação de situações nas quais a turma explore alternativas de forma mais livre e autônoma. É na escuta paciente e crítica que se permite falar com o outro (FREIRE, 2004).

Vivenciar a experiência densa de manifestar-se por meio da palavra escrita pode ser uma experiência que alunas e alunos, professores compartilhem em um projeto educacional de fato emancipador. Relevante considerar que os textos – tais quais os próprios sujeitos – não são produtos acabados e inalteráveis, mas são construídos e reconstruídos em diálogos permanentes.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF, 1998.

CHIAPPINI, Ligia. e GERALDI, João Wanderley (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez,1997.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. **Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na Web.** Revista Investigações, Recife, v. 25, n. 2, p. 21-41, jul. 2012.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 – **A Educação como imperialismo cultural: resistências e alternativas** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 - **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem.** 7ed. São Paulo: Contexto, 2004

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 51.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2011.
GERALDI, João Wanderley. (org.) **Portos de passagem**. 4ª e. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria**. Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, v. 224, 2015.
KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Editora, 2008
SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia. e GERALDI, João Wanderley (coord.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos.** São Paulo: Cortez, 1997, p.75-97, 1997.
POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re) escrevendo**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.
SILVA, Williany Miranda. **O gênero textual no espaço didático**. Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 2003.

Luciana de Oliveira Frade é licenciada e mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professora efetiva de Língua Portuguesa das redes municipais de Macaé e Rio das Ostras (RJ) Contato: luciana.frade@gmail.com.

SILVA, Luciana Nascimento

A EDUCAÇÃO É PARA O MECANISMO DE FATALISMOS OU CONTRA? PARA O MERCADO OU PARA A VIDA?

RESUMO

O artigo é uma breve análise da situação dos professores(as) e alunos(as) municipais da cidade de Porto Feliz. As condições determinadas pelos governos em plena pandemia agravando mais as condições da educação pública. A política neoliberal instaurada pelo governo do estado e municipal para precarizar professores(as) limitando mais o acesso de alunos(as) a educação pública de qualidade para as classes populares, uma luta tanto na teoria quanto na prática realizada por Paulo Freire. Utilizar o pensamento de Paulo freire a partir dos livros Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, como também através das aulas ministradas por Moacir Gadotti e alguns autores citados por ele para analisar o fatalismo de uma pandemia para assim refletir sobre a educação pública do estado de São Paulo e suas determinações em relação a municipal no caso específico de Porto Feliz. A partir dos relatos de alguns professores(as) e alunos(as). Surgiram algumas perguntas como a que se tornou título deste artigo: A educação é para o mecanismo de fatalismos ou contra? Para o mercado ou para a vida? O artigo busca demonstrar possíveis respostas utilizando Paulo Freire e outros autores como Florestan Fernandes e Selma Venco.

Palavras-Chaves: Educação pública – Pandemia - Paulo Freire.

IS EDUCATION FOR THE MECHANISM OF FATALISMS OR AGAINST? FOR THE MARKET OR FOR LIFE?

ABSTRACT

The article is a brief analysis of the situation of teachers and students in the city of Porto Feliz. The conditions determined by governments in the middle of the pandemic further aggravating the conditions of public education. The neoliberal policy established by the state and municipal government to make teachers more precarious by limiting students' access to quality public education for the popular classes, a struggle both in theory and in practice carried out by Paulo Freire. Using Paulo Freire's thinking from the books Pedagogy of the Oppressed and Pedagogy of Autonomy, as well as through the classes taught by Moacir Gadotti and some authors cited by him to analyze the fatalism of a pandemic to reflect public education in the state of São Paulo and its determinations under the municipal in the specific case of Porto Feliz. From the reports of some teachers and students. Some questions arose like the one that became the title of this article: Is education for the mechanism of fatalisms or against? For the market or for life? The article seeks to demonstrate possible responses using Paulo Freire and other authors such as Florestan Fernandes and Selma Venco.

Keywords: Public education - Pandemic - Paulo Freire

INTRODUÇÃO: UMA LEITURA DE MUNDO

A crise da educação pública no Brasil foi escancarada em um contexto mundial de pandemia. Ela é o resultado de políticas neoliberais que aumentaram e aumentam as desigualdades. Não é a primeira vez que ocorre um estado neoliberal, em nossa dita nova república, mas com comportamento negacionista e autoritário advindo de uma eleição é a primeira vez. Tivemos alguns sopros de bem-estar social nos governos do partido dos trabalhadores. Houve maiores investimentos para o ensino básico, criação de cursos de formação para professores e professoras, a criação do piso salarial para o magistério. Para alunos e alunas melhoria na merenda, transporte escolar, construção de mais escolas. Enfim a educação tornou-se mais possível aos alunos das classes populares.

Agora o ensino básico público do estado de São Paulo não houve sopros apenas asfixia, lugar onde o neoliberalismo tem sua base forte, principalmente após a ditadura com os governos do PMDB (1985 a 1994) e após PSDB (1995 a 2021). Ocorreram inúmeros arrochos salariais, ataques ao estatuto, a não realização de concursos e assim surgem formas de contratação precária[1]. Enfim muitas perdas para professoras e professores se constituírem enquanto categoria.

Há o estudo da professora Selma Venco em seu artigo Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? Neste estudo demonstra como a cada vez mais perdas para a categoria dos professores(as) da escola pública estadual de São Paulo. Há aumento de professores(as) contratados e serem em maior do que os concursados. Contratos temporários que deixam professores(as) em condições vulneráveis, portanto o rodízio de professores(as) em uma escola ser maior e assim caracterizar como o que autora denomina de uberização. Enquanto os efetivos sofrem flexibilização de direitos e, portanto, condições precárias de trabalho causando maior de professores(as) adoecidos(as) e a urgência de readaptação e aposentadoria, enfim saírem da sala de aula e colocarem em caráter provisório o contratado. Esta situação prevalece por anos no aguardo de concursos públicos, utiliza-se processos seletivos para resolver. Em 2020/2021 a pandemia foi utilizada para prolongar contratos e dificultar ainda mais a possibilidade de concursos. A situação de uberização é também percebida em algumas prefeituras do estado de São Paulo, seguem a asfixia da educação pública estadual.

As análises e relatos serão sobre a cidade de Porto Feliz, cidade localizada a 118km de São Paulo[2]. Com cinco escolas estaduais e uma ETEC, vinte e nove municipais: treze centros de educação infantil e dezesseis de ensino fundamental. Seis particulares sendo três para a educação infantil. Neste ano de 2021, o descaso por parte do secretário municipal que permitiu que as escolas convocassem professores(as) presencialmente mesmo na fase vermelha, alegando que a escola possui autonomia para esta convocação. O retorno ainda arriscado as aulas, colocando em riso a vida dos professores(as) e alunos(as) os forçando o retorno as aulas. Instigam pais, alunos e até mesmo diretores a forçarem professores(as) voltarem para sala de aula, seguindo a política do da secretaria estadual.

Quando na modalidade remoto determinam uma plataforma de ensino, o chamado ETIMAC para adaptação de atividades e notas. Determinaram

1 Dados retirados do site da APEOESP
2 Dados do site da secretaria municipal de Porto Feliz

o uso obrigatório deste sistema e o encaixe de habilidades determinadas pelo currículo estadual. No caso específico das aulas de História, enquadrar o conteúdo de quatro aulas em duas. Enquanto isso alunos e alunas tornam-se apenas números antes presenciais e agora remotos. O que o sistema exigia para os índices educacionais e suas inúmeras habilidades desproporcionais a realidade da sala de aula e até mesmo no cotidiano do educando. A escola torna-se o espaço de depositar conteúdos em alunos e alunas presencialmente, remotamente ou mesmo hibridamente. Os meios tecnológicos tornam-se mais importantes que os fins para uma escola pública e de qualidade.

Qual a escola que precisamos hoje? Pergunta feita por Moacir Gadotti na aula 20 intitulada "entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje? do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro, da EAD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. Talvez acolhedora, devido ao momento de tristezas ocorridas pelas perdas com a pandemia. Esta apenas desmascarou o genocídio praticado pelo estado, principalmente contra as classes populares. Como ficam estas em relação a opressão e desgoverno? Apenas seguem famintas e caladas aos mais ricos. Repetem discursos e ações que as matam, mas que favorecem genocidas e economias neoliberais. Enfim favorece o patrão, mas matam o trabalhador. As classes populares tornam-se apenas estatísticas nas pesquisas, um volume enorme de números, sem rostos ou vidas. Não há uma consciência crítica ou cidadã para que busquem mudanças, apenas seguem com seus precários salários e suas péssimas condições de vida, ausência de direitos e cidadania. Acreditam que pertencem a uma sociedade devido ao consumir, alienam-se da política. Ter o poder de compra torna-se maior que o de voto. Consumo e ostentação nas redes sociais, o tornam mais brasileiros, não a educação. A barbárie se fez.

A escola é o reflexo desta barbárie, lugar onde se instala o ostentar e discrimina o mais pobre. Dissimula o machismo, racismo e homofobia como brincadeirinha. Hoje passa habilidades e planejamentos goela abaixo dos alunos e alunas, mas não sabem o que sentem, pensam por trás das máscaras, agora físicas não apenas sociais. A barbárie resulta desta indiferença e ostentação.

Surge a questão: Mas afinal, para que serve a educação? A resposta a esta pergunta poderia ser a nenhum sistema ou senhor, mas para inúmeras possibilidades: como formar cidadãos críticos, poderíamos ter uma escola autônoma e até mesmo acolhedora, formadora de conhecimento e questionadora a partir das classes populares, formar um povo soberano e

participativo e não apenas representativo. Mas os verbos estão no futuro do pretérito do indicativo refere-se a um fato que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação passada. Enfim estamos atrelados ao passado, o que não foi feito e que agora está (im)posto.

A educação não é apenas o uso de ferramentas, meio a ser utilizado não importa. Necessitamos humanizar e sermos vivos e não apenas peças do sistema. A sala de aula são alunos(as) e professores(as) e não conteúdos didáticos, paredes, muros, carteiras ou telas. Somos ações e reações e não mecanismos que nos minimiza. Criamos sistemas e não somos peças dele. A educação é feita por ações de corações pulsantes e mentes pensantes. Precisamos de existências para ir além dos muros da escola.

É NECESSÁRIO LUTAR MESMO COM OS PESARES DO LUTO: ESCOLA ESPAÇO DE VIDAS

O espaço da escola não mudou, mas educando e educandas sim. O estado pensa a escola como apenas colocar cadeiras, pinturas, cortinas, notebooks e internet, mas apagam os professores e alunos, as relações humanas existentes. A sala de aula é feita de vidas e não de coisas.

Neste momento de pandemia baixam e sobem decretos com o apertar de botões. Não uma previsibilidade sobre como lidar com uma situação tão delicada. Pensam no hoje e quiçá o próximo dia. Sofre com a o possível contágio de um vírus e contrair uma doença, mas ocorria o sofrimento com outras situações na escola que explodiu agora. No início de março de 2021 ocorreu uma situação na sala de aula da escola pública, com alunas do 7ºano, o denominado grupo vermelho do ensino híbrido. Enfim apenas nomenclaturas para coisas. Elas ouviram a suspensão das aulas ditas pelo coordenador, foi possível perceber pelos seus olhares e falas a ausência da escola na vida delas. Elas vieram todas arrumadas, com tênis coloridos e laços no cabelo. Arrumadas para os encontros, para a possibilidade de conivências após um ano de distanciamento. Para elas o único lugar diferente da sua casa e de parentes, ainda mais em uma cidade pequena que oferece muito pouco de lazer e oportunidades para classes populares como Porto Feliz.

Falar racionalmente a necessidade dos cuidados devido ao perigo de estarmos expostos a uma doença não adiantou, o olhar delas era de frustação. Dizer a elas em uma última tentativa que temos vacina e logo todos e todas seriam vacinados não adiantou, para elas era a falta de

convívio é o que as prejudicava.

A escola como este espaço, o aprender uns com os outros, nunca as habilidades exigidas pelos sistemas. Que elas querem saber das cores, conversas e risos e jamais do *xizinho* (como alunos e alunas dizem) que marcam nas atividades enviadas por aplicativos ou impressas neste momento remoto.

A educação favorável aos sistemas e não a formação humana, uma dita formação tecnológica apenas. A escola como repetidor de uma sociedade mecânica, onde forma para produção e não para reflexão. Aperte o botão, copie e cole assim terá a atividade enviada. Adestra corações e mentes para o mercado de trabalho e não para vida ou cuidar dela.

Com a pandemia o distanciamento social, a suspenção e volta de poucos alunos (as) as salas de aula fragilizou mais ainda a educação. Há poucos espaços para conversas daqueles que perderam ou adoeceram neste momento pandemônio, a escola seria este espaço de conversas e acolhimentos, mas há cobranças de entregas de atividades e pouco tempo para ouvir como se sentem. Enquanto professores(as) cobrados para se encaixar a aplicativos e sistemas para o perpetuar a obrigatoriedade de depositar conteúdo. A escola não pode apenas ficar acomodada como instituição de conteúdos e regras - o concreto. Agora tornou-se quadradinhos (a sala de aula como quadradinhos, como disse um aluno em aula pelo aplicativo zoom) no ensino remoto, perpetua-se o deposito de conteúdos de concreto e tijolos para o *quadradinho virtual,* sem vidas e vivências.

A escola é necessária como espaço de alteridade primeiro, aprender como o outro(a) que somos humanos falíveis no singular, mas possíveis quando em coletivos. A escola cidadã tão almejada por Paulo Freire precisa transformar em ação e proliferar, mais que o vírus e a barbárie determinados pelo desgoverno e pandemias.

Uma reflexão feita através do artigo feito por Florestan Fernandes, Professor, profissão de Fé, o prefácio em seu livro O Desafio educacional: livro que é uma reunião de artigos escritos nos anos 80**.** Reutilizar para pensar na fé em que ele tinha na educação para o século XXI. Na fé em que tinha nos professores(as) como agentes de mudança e não apenas como uma servidão as elites intelectuais e econômicas. Em como ele descreve a necessidade coletiva de mudanças de toda uma sociedade e a importância da educação nesta possibilidade de mudança. Uma das possibilidades que formariam as bases desta mudança poderia vir dos professores(as) e alunos (as), a descrita formação cidadã de dentro das

salas e não de fora delas, como ainda ocorre.

A participação ativa e não passiva dos alunos(as) e professores(as) nas decisões da escola, não apenas no espaço de concreto e tijolos, mas na aprendizagem, pensar nos saberes práticos para a prática educativa, como descrito por Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia. Alunos(as) para uma autonomia e assim prevalece a democracia e não apenas a eterna redemocratização vista por Florestan Fernandes. A democracia apenas se estabeleceria a partir da escola pública e de qualidade para todos e todas. A educação não deveria ser vista como mercadoria, mas como prioridade em um país. Florestan é necessário para pensar em sua postura de fé na educação mesmo no processo de redemocratização que não ocorreu efetiva, apenas na representatividade política burguesa e não a do povo – os chamados golpes e contragolpes advindos das elites econômicas.

Ao analisar o ano de 2019/21 ocorre muitos retrocessos nos poucos avanços acontecidos para as classes populares em relação a educação, saúde, entre outras áreas das políticas sociais. Este ano com a pandemia tornou - se mais evidente o retrocesso, algo mais prejudicial no corpo já convalescente da educação.

Grande parte da sociedade passou a discutir a educação devido a suspensão das aulas por causa da pandemia. A preocupação é a perda de aulas e a falta de conteúdos não dados, a merenda que não chegou a todos e todas, os riscos de abusos que alguns alunos e alunas poderiam sofrer estando em casa. Os questionamentos não foram sobre qual a importância dos professores(as) na vida dos alunos(as): O processo de aprendizado sem a mediação dos professores(as) modifica o aprender dos alunos(as). Apenas alguns pais que conseguiram acompanhar e outros não. Os professores(as)foram mencionados em ataques por receberem e não trabalharem. Houve situações de ataques em redes sociais em Porto Feliz por parte de vereadores. O caso ocorreu em uma página de facebook, expondo que professores(as) não se comprometiam com o trabalho ou não estavam trabalhando, abandonando alunos(as) os deixando sem conteúdo. Nesta mesma página foram poucos comentários de apoio, e apenas um vereador se posicionou contra ao vereador que atacou.

Além dos ataques em redes sociais, a cobrança por parte de pais, coordenadores e diretores até mesmo nos finais de semana em grupos de WhatsApp. Muitos professores(as)tiveram uma sobrecarga de trabalho para lidar as novas formas de elaborar atividades e dar aulas on line. Suas casas foram invadidas por reuniões, aulas, lousas entre outros materiais.

Os governadores e secretário mencionam alunos e alunas, mas jamais perguntaram a eles como sentem ou percebem estas modalidades de ensino, não há o ouvir as falas daqueles que mais sofrem com esta situação. O governo federal ignora a pandemia e a educação cada vez mais silenciada pelo próprio Ministério da educação.

Com a volta de forma hibrida em fevereiro de 2021, a escola virou o lugar do medo e do adoecer. Para muitos pais e secretários virou o lugar de depositar crianças e adolescentes. Enquanto o papel de alguns diretores(as) em apenas *executaDores* (escrito desta maneira para destacar o processo mecânico em que se gestores na educação) das ordens e decretos. O executar é apenas mecânico e não dimensiona as dores, os sentimentos dos alunos(as) e professores(as), não há relações humanas, apenas apertar teclas e telas.

Professores(as) precisam perceber que são uma classe explorada e que se deixa explorar. O segurar empregos apenas precariza, cada vez mais individualiza e deixamos o coletivo, tão importante para resistir. Viramos o instrumento do estado para precarizar. Como escreveu Aristóteles sobre os escravos na antiguidade, apenas ferramenta, instrumento de trabalho, colocados na condição de animais.

No momento atual a visão de ser professor e professora para o estado é apenas executa(dor) das tarefas remunera-se com o suficiente para continuar *executaDor*.

Assim repetimos a relação oprimido que se torna opressor: o professor(a) que obriga aos alunos(as) conteúdos goela abaixo e silêncios, os forma para a hierarquização do conhecimento com notas. Enquanto isso professores(as) os submetem a critérios de classificação por produtividade devido a grande quantidade de avaliações e atividades enviadas aos alunos(as). A competitividade como uma única relação possível no espaço da escola, seguindo índices e não gerando possibilidades de aprendizagem. Formando mais seres individualistas, com ações em favor ao próprio mérito e não ao coletivo, estas que se tornam favoráveis ao sistema que oprime professores(as) e alunos(as). As relações descritas por Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido: *Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PRESENTE NECESSITA DE UMA ESCOLA EMANCIPADORA PARA AUTONOMIA FUTURA

A resposta para a pergunta do título deste artigo foi encontrada em um dos livros citados por Moacir Gadotti durante a videoaula 21- Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã? O livro citado foi Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Ao ler a página posterior a que foi mencionada por Gadotti, surgiu um trecho que pode ser uma resposta a esta pergunta, nele consta: *Sempre recusei aos fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam* (FREIRE, 2011, p. 112)

Nestes momentos de desumanização e perseguições, pensar através de Paulo Freire é mais que necessário e atual. Também em Pedagogia da Autonomia ele descreve o professor(a) como militância, jamais o silêncio perante um país entregue a barbárie ou a ignorância. Necessitamos de saberes para práticas educativas e assim transformar a autonomia em prática e não apenas possibilidade para professoras, professores, educandos e educandas.

A educação a serviço da barbárie e não da rebeldia, mas do colonizar. O formato seja ele remoto, híbrido, presencial não importa, são apenas nomenclaturas. A ação de ensinar não deve servir ao mercado, ao poder, assim apenas adoece. Ela é criação para a boniteza, *o esperanciar, o alegriar-se* (palavras de uma menina de 5 anos ao assistir uma peça de teatro). Enfim ações contínuas frente aos fatalismos que surgem e não resignações a eles.

A pandemia tornou-se reveladora em relação a educação e como as opressões se acentuaram por parte dos opressores e reproduzidas pelos oprimidos, apenas acentuou os opressores que há na população brasileira. Enfim formar uma massa de oprimidos manobráveis torna-se mais lucrativo para o projeto de poder neoliberal vigente. Agora gerar uma educação para reflexão em que se tornem sujeitos e não assujeitados é dispendioso para o sistema educacional, porque passam a questionarem a não serem tão servis.

Ler autores como Florestan e Freire para lidar com tempos nefastos auxilia a pensar e a lutar. Eles viveram tempos de ditadura e políticas

neoliberais e persistiram na crítica e na busca de mudanças para uma educação pública e de qualidade para todos e todas. É mais que urgente coletivizar para *esperanciar* a educação, basta dos verbos precarizar, competir e decretar, mas sim humanizar, coletivizar, rebelar e emancipar – estas ações vindas de professores, professoras, alunos e alunas. Basta de permitir a opressão e consequentemente oprimir, mais que necessário coletivizar e transformar a educação para e com pessoas e não para e com sistemas e máquinas.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 - Videoaula 20 - Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 - Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b

APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **História**. SP. 2020 https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-crise-da-educacao-no-brasil-nao-e-umacrise-e-projeto. Acesso em 28/03/2021

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa,
São Paulo, Paz e Terra, 2011

VENCO, Selma. **Uberização do trabalho**: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? Cad. Saúde Pública [online]. 2019, vol.35, suppl.1.

Luciana Nascimento Silva é professora de História da rede municipal de Porto Feliz, Filosofia e Sociologia em Colégio Particular. Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Londrina e licenciatura em História pela UNIFRAN. Especialista em Ensino de Sociologia pela UEL e Globalização e Cultura pela FESPSP. Contato: lucianaestudos@gmail.com.

EXPROPRIAÇÃO DO TEMPO, AUTONOMIA E EMPREENDEDORISMO COMO FORMA DE DOMINAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar e compreender como o tempo das trabalhadoras e dos trabalhadores foi mercantilizado e aos poucos expropriado, a partir do capitalismo industrial, por meio da repetição do trabalho e da ideia de desperdício de tempo. Discorre sobre o conceito de empreendedorismo e autonomia impostos pelo neoliberalismo como forma de dominação, precarização do trabalho e opressão à classe trabalhadora. Traz, como leitura do mundo, os depoimentos dos trabalhadores das fábricas de jeans de Toritama, estado de Pernambuco, apresentados no documentário *Estou me Guardando para Quando o Carnaval Chegar* (ESTOU..., 2019). O método utilizado foi o de pesquisa bibliográfica, por se utilizar de livros e artigos científicos (GIL, 2008), e traz na literatura Paulo Freire, o Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, e autores como Thompson (2008), que discorre sobre o "tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial"; Cantor (2019), historiador e economista colombiano, com sua perspectiva sobre a expropriação do tempo pelo capitalismo atual; De Masi (2019) e Gielen (2015), sobre como o descanso passa a ser considerado desperdício de tempo e artifício de dominação. Por fim, traz como resultado, análises e discussões da educação emancipadora e da prática da economia solidária como possibilidades de transformação na

relação dos trabalhadores com o tempo de trabalho, de lazer e descanso.

Palavras-chave: Educação Emancipadora. Tempo. Trabalho.

EXPROPRIATION OF TIME, AUTONOMY AND ENTREPRENEURSHIP AS A FORM OF DOMINATION AND PRECARIOUS WORK

ABSTRACT

This article aims to analyze and understand how the workers' time was commoditized and gradually expropriated under industrial capitalism, through the repetition of work and the idea of wasting of time. It discusses the concept of entrepreneurship and autonomy imposed by neoliberalism as a form of domination, precariousness of work and oppression of the working class. It brings, as a reading of the world, the testimonies of workers at the jeans factories in Toritama, state of Pernambuco, presented in the documentary "I'm Saving Myself for When the Carnival Arrives" (ESTOU..., 2019). The method used was bibliographic research, as it uses books and scientific articles (GIL, 2008) and brings in the literature Paulo Freire, the Course 'Masters of tomorrow: makers of the future', by EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute and authors as: Thompson (2008), who talks about "time, work-discipline and industrial capitalism"; Cantor (2019), a Colombian historian and economist, with his perspective on the expropriation of time by current capitalism; De Masi (2019) and Gielen (2015), on how rest comes to be considered a waste of time and an artifice of domination; among other authors. Finally, it brings, as a result, analysis and discussions of emancipatory education and the practice of solidarity economy as possibilities of transformation in the workers' relationship with labor, leisure and rest time.

Keywords: Emancipatory Education. Time. Work.

1 TEMPO CONTROLADO PELO TRABALHO

Antigamente, o tempo nos povos primitivos não acompanhavam a disciplina imposta por um relógio, mas se dava por meio de tarefas naturais e necessárias para se viver. Se houvesse a necessidade de medição do

tempo, poderia se dar por intermédio do tempo do "cozimento do arroz" ou do "fritar um gafanhoto", ou pelo tempo dos credos, por exemplo. A partir do momento em que as tarefas, que antes eram naturais e necessárias para se viver, passam a ser feitas por terceiros, como forma de mão de obra "contratada", o tempo começa a se transformar em dinheiro e a medição do tempo passa a significar a exploração de mão de obra (THOMPSON, 1998).

No primeiro momento do capitalismo global, conforme o autor colombiano Cantor, não existia a rigidez da disciplina do relógio marcado e os trabalhadores escapavam dos seus postos de trabalho, misturando-o com momentos de descanso, "preguiça", festanças, direitos da vida comum, atuando como um "princípio prioritário na resistência à proletarização" (CANTOR, 2019, p. 46). Porém, o capitalismo conseguiu disciplinar os trabalhadores assalariados em função da maximização dos lucros e passou a utilizar o que Thompson (1998) chama de "uso-econômico-do-tempo". Um testemunho do século XVII, citado por Thompson (1998), mostra que o poder de controlar o tempo de trabalho estava nas mãos de poucos da indústria e os trabalhadores não possuíam sequer relógios, obrigados a confiar no que era dito pelos dirigentes.

Para Cantor (2019, p. 48), "[...] todos os aspectos da vida foram mercantilizados e submetidos à tirania do tempo abstrato, ou seja, o capital rompeu a distância que separava o tempo do trabalho, do tempo livre ou do tempo da vida", e então, a expropriação do tempo "[...] foi conseguida com a utilização de múltiplas estratégias, entre as quais sobressai a flexibilização do trabalho, que não é mais do que a ampliação da jornada de trabalho e a volta de formas de exploração em que impera o mais-valor absoluto".

2 EXPROPRIAÇÃO DO TEMPO NAS FÁBRICAS DE JEANS DE TORITAMA

Com o objetivo de ilustrar como o tempo foi expropriado pelo trabalho dentro do contexto do têxtil e da moda, este artigo traz, como leitura do mundo, os depoimentos dos trabalhadores das fábricas de jeans de Toritama, apresentados no documentário *Estou Me Guardando para Quando o Carnaval Chegar* (ESTOU..., 2019). Toritama é conhecida como a "capital do jeans", responsável pela produção de 16% do jeans nacional e a principal do Nordeste, com produção anual de mais de 20 milhões de peças. Trata-se de uma cidade pequena do agreste pernambucano,

situada a 164 km de Recife (ESTEVES, 2019) em uma região com muita escassez de água. A cidade é repleta de "fábricas de fundo de quintal", como o diretor Marcelo Gomes descreve no documentário.

Figura 1 – Fábrica de jeans de Toritama (PE)



Fonte: Cena do documentário (ESTOU..., 2019).

Diferente dos primórdios da indústria têxtil, onde existia uma consciência da dominação do tempo pelos empregadores, como citado por Thompson (1998), em Toritama existe uma crença de autonomia pessoal, de liberdade de escolha que são apresentados nos depoimentos de uma das trabalhadoras, no documentário:

> Aqui nós somos as donas, a gente entra e sai a hora que a gente quer. Se a gente fosse trabalhar fichado, tinha a hora de a gente sair. A gente chega às 7 horas de manhã e a gente fica até 8h30, aí a gente volta, vai tomar café da manhã e fica até 11h30, aí a gente vai pra casa, quando é 1h30 a gente volta do almoço, e quando é 6h30 da noite, a gente volta pra casa, para a gente fazer a janta, ai 7h30 a gente volta e fica até as 10 horas da noite. E quando chega em casa, tomo banho e fico morta na cama. Cansa, né, mas a gente vai ganhar mais né. (ESTOU..., 2019).

Gielen (2015, p. 47) observa que o "[...] desejo pela autonomia, atiçado pelo apelo neoliberal por realismo e 'responsabilidade pessoal', eventualmente leva à autoprecarização". Ele ainda afirma que este

conceito de empreender encobre a "[...] existência precária, na qual a autorrealização e o autossacrifício confundem-se" (2015, p. 59), como mostra o depoimento de uma das trabalhadoras:

> Se você fizer 10 bocas de bolsos = 10 centavos. 1 baguilha = 20 centavos. Independente de ser costura, independente de ser qualquer coisa, o melhor é trabalhar para você mesmo. A vida da gente não é ruim, não. Não é... (ESTOU..., 2019).

> Uma pesquisa realizada pelo Sebrae (2019) mostra que um dos principais desafios de Toritama está no âmbito da educação, pois ainda possui um grande número de pessoas sem formação básica e que são estimuladas a trabalhar desde cedo. Segundo essa mesma pesquisa, é comum ouvir pela cidade "[...] que não sabe pra quê estudar, se é possível conseguir empreender sem precisar frequentar a escola" (SEBRAE, 2019, p. 31).

No depoimento de Léo, é demonstrada uma consciência sobre a atuação do capitalismo na vida das pessoas:

> Dinheiro é a perdição do mundo. Todo mundo sabe disso. Se não fosse o dinheiro, não existiria maldade no mundo. Então a maldade vem através do dinheiro. Por quê? Muitos têm coragem de trabalhar em busca para ganhar. Mas muitos querem andar com covardia, com enrolada, querendo... não... O capitalismo que todo mundo sabe, não sei ninguém, né? Que cada um tem uma mente, cada um tem um pensar. Mas o capitalismo que sempre fala é o dinheiro. Então, é um negócio que é complicado no mundo. Quem nasceu para ter, tem que se dane. Quem nasceu para não ter, se dane, não tem nada, porque a palavra certa da terra, muitos poucos... (ESTOU..., 2019).

Na perspectiva de Freire (2019b, p. 127), não basta a reflexão isolada. É necessário o pensamento crítico aliado à prática, a práxis, uma reflexão crítica com a ação para transformação da realidade, facilitada pela educação. Toritama é uma cidade onde os trabalhadores não têm tempo para descanso, para o ócio; a área de lazer é escassa e as crianças ficam andando pelos espaços de trabalho, entre máquinas e tecidos. Não há delimitação de trabalho e moradia, de vida social e de produção. Todo tempo é expropriado pelo trabalho. O único momento de lazer, que é apresentado pelo documentário, acontece na semana do Carnaval. Porém, sem direitos trabalhistas, os moradores de Toritama não conseguem reservar dinheiro suficiente para as férias e vendem itens essenciais da casa, como geladeira e fogão. Um dos moradores diz que o sentimento que teve de não ter conseguido viajar em algum ano passado foi de

arrependimento e tristeza, pois a cidade fica vazia nessa época, por isso o desespero de vender tudo para poder viajar (ESTOU..., 2019).

3 ARTIFÍCIOS DE DOMINAÇÃO: DESPERDÍCIO DE TEMPO E REPETIÇÃO DO TRABALHO

Aliada à ideia de empreendedorismo, com a ideia de autonomia como dominação do tempo disciplinado, construiu-se o conceito de "preguiçoso", de pessoas com "falta de iniciativas", "incapazes" e que foi utilizado fortemente pelos moralistas e mercantilistas no início do capitalismo industrial (THOMPSON, 1998). Essa ideia perdura até hoje. No século XVIII, segundo Thompson, existia uma severa doutrina mercantilista de manter os salários baixos para prevenir o ócio. No folheto citado por Thompson (1998, p. 291), intitulado Conselho Amigável dos Pobres, fica clara a ideia de que era necessário aproveitar o tempo para se dar "bem na vida" e quem não o fazia, não merecia respeito. De Masi (2019, p. 169) aponta que "[...] com o advento da sociedade industrial, o *estacanovismo*[1] tornou-se uma virtude e o conceito de ócio gerou sentimento de culpa".

No documentário, essa ideia do proveito do tempo de trabalho sem descanso aparece de certa forma no depoimento: "[...] nome dele é trabalho e o apelido é hora extra, ganha pelo que faz. Trabalhe só, ganhe seu pão, honesto, digno, sem dever a ninguém" (ESTOU..., 2019).

Segundo Gielen (2015, p. 106), até o domingo, considerado o tempo privado, que antes era o dia do descanso e da autorreflexão, foi capturado pelo tempo de trabalho controlado. Essa ideia de tempo controlado não se limita ao trabalho, é também imposta nas escolas, na medida em que as crianças precisam manter-se em ordem, levantar cedo, praticar a pontualidade, não "vadiar". A escola coloca a criança em seu tempo disciplinado desde cedo (THOMPSON, 1998, p. 292). Na perspectiva de Freire, essa relação em que alguém expropria o tempo do outro com o trabalho precarizado é chamada de opressor e oprimido. Para Freire (2019b, p. 63), o opressor tem o lucro como objetivo principal e tende a "[...] transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando".

1 O stakhanovismo ou estacanovismo foi um movimento que nasceu na União Soviética por iniciativa do mineiro Alexei Stakhanov e que defendia o aumento da produtividade operária com base na própria força de vontade dos trabalhadores (Wikipedia).

Outra forma de dominação se reproduz pela repetição do trabalho. No documentário é apresentado o som repetitivo e exaustivo das máquinas, com os movimentos das roupas, do passar a ferro. É possível notar os semblantes dos trabalhadores, concentrados, cabisbaixos, indiferentes ao que estão fazendo, trabalhando de forma automatizada. Os homens e as mulheres realizam uma pequena parte do processo produtivo das calças jeans: ou cortam, ou pregam botão, ou costuram uma parte da peça, ou passam a peça, ou tingem. Nunca são responsáveis pela peça inteira. Segundo Freire (2019a, p. 118), por meio das análises propostas por Emmanuel Mounier, em *Sombras de Medo Sobre o Século XX*:

A produção em série, como organização de trabalho humano é, possivelmente, um dos mais instrumentais fatores de massificação do homem no mundo altamente técnico atual. Ao exigir dele comportamento mecanizado pela repetição de um mesmo ato, com que realiza uma parte apenas da totalidade da obra, de que se desvincula, "domestica-o". Não exige atitude crítica total diante de sua produção. Desumaniza-o. Corta-lhe os horizontes com a estreiteza da especialização exagerada. Faz dele um ser passivo. Medroso. Ingênuo. Daí, a sua grande contradição: a ampliação das esferas de participação e o perigo de esta ampliação sofrer distorção com a limitação da criticidade, pelo especialismo exagerado na produção em série. A solução, na verdade, não pode estar na defesa de formas antiquadas e inadequadas ao mundo de hoje, mas na aceitação da realidade e na solução objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem.

Essa realidade imposta pela repetição desconecta o ser humano do todo e o torna acrítico, aceitando as condições pelo cansaço e pelo medo de não possuir outras opções. Gielen (2015, p. 70) aponta que o neoliberalismo "[...] cria todo tipo de instrumentos repressivos para tornar e manter a liberdade mensurável, controlável e manipulável". Os trabalhadores acabam se tornando peças de uma engrenagem e se tornam reféns do sistema.

Figura 2 – Trabalhadores na fábrica de jeans de Toritama (PE)



Fonte: Cena do documentário (ESTOU..., 2019).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO: EDUCAÇÃO EMANCIPADORA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E ECONOMIA SOLIDÁRIA

> "A educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude" (FREIRE, 2019a, p. 123).

Segundo Freire (2019b, p. 40), "[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma 'ordem' injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos". Portanto, é necessário "esperançar", e esta é a reflexão que este artigo se propõe a trazer diante de um cenário em que o trabalho repetitivo, fragmentado, precarizado, que expropria a classe trabalhadora do seu próprio tempo, pode ser combatido por meio do que Freire chama de educação emancipadora ou educação como prática de liberdade. Trata-se de uma educação que traz consciência crítica, por meio do diálogo que é libertador e vai contra a prática dominadora que está colocando os trabalhadores distantes da realidade em que vivem. Freire afirma que a ausência de uma educação crítica nos coloca em:

> [...] posições ingênuas, que nos deixam sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao "conhecimento" memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de autêntica sabedoria. À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (FREIRE, 2019a, p. 126).

Essa passividade parece ser o estado em que se encontram os trabalhadores das fábricas de jeans, sem questionar a realidade imposta pelo trabalho, que obviamente decorre do sistema opressor que os coloca em posição de aceitar esse modo de produção e de vida por receio de ficar sem trabalho, sem ter o que comer e onde morar.

Conforme Moacir Gadotti menciona no Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, "A educação tem um papel importante na transformação das relações de produção na sociedade". É necessário o fim do dualismo educacional, no qual se tem de um lado a elite na formação de líderes empresariais e, de outro, a mão de obra com a classe trabalhadora. É importante que haja uma educação para a formação de cidadãs e cidadãos críticos e participativos na mudança social, para cada vez mais minimizar a desigualdade. A educação não pode estar em função do mercado, mas da cidadania, da formação do povo soberano, que respeite os direitos humanos. Moacir Gadotti coloca que é necessário "[...] aprender a enxergar as contradições e agir sobre elas [...]", é necessária uma "[...] educação para a desalienação [...]" (EAD FREIRIANA, 2021a).

Além de uma educação emancipadora para esclarecimento da luta por seus direitos, algo que pode ser feito em contextos como as fábricas de Toritama, onde existe um sistema organizado e de trabalho precarizado, e, segundo o Sebrae (2019), "[...] grande parte dos empresários não estão ligados a nenhum tipo de associação ou entidade de classes [...]", é a introdução da ideia de economia solidária. A economia solidária é uma maneira de os trabalhadores se associarem de forma igualitária, autogestionável, sem hierarquias, para produzir, comercializar ou poupar (SINGER, 2006, p. 9). A economia solidária coloca o bem-estar das pessoas como principal objetivo, não o lucro; propõe uma organização horizontal, ao invés da centralização de poder; é movida pela solidariedade e não

pela competição; e prioriza a economia local e depois a global (BOFF, 2016, p. 65).

A economia solidária vai ao encontro da educação como prática de liberdade, de Freire, que, conforme Singer (2006), tem como uma das principais características de sua prática a autogestão, que proporciona o desenvolvimento humano aos envolvidos, porque os educa, conscientiza-os e incentiva a pensarem coletivamente, a participarem das discussões e decisões dos associados, dando voz, trazendo mais realização pessoal e autoconfiança (SINGER, 2006). Moacir Gadotti menciona, em sua 15ª videoaula, a Economia Solidária como prática pedagógica (EAD FREIRIANA, 2021a) e, em seu livro, aponta que

> As práticas de economia solidária envolvem uma mudança cultural que só a formação pode estabelecer. A economia solidária está fortemente ligada à necessidade de formação cultural. Trata-se de uma mudança profunda de valores e princípios que orientam o comportamento humano em relação ao que é e ao que não é sustentável. A eficiência econômica está ligada não só a valores econômicos, mas também a valores culturais das práticas solidárias. (GADOTTI, 2009, p. 33).

Para que seja possível consolidar empreendimentos solidários em realidades como a apresentada como leitura do mundo, será necessário que os trabalhadores apresentem, como escreve Singer (2006, p. 112), "[...] disposição de aprender e experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia e de sua disposição de seguir estes princípios na vida cotidiana". Além disso, será essencial o apoio de entidades, universidades ou formação de sindicatos para que facilitem e treinem os futuros cooperadores a se auto-organizarem e a construírem um relacionamento interno na cooperativa (SINGER, 2006, p. 113).

Durante a finalização deste artigo, em abril de 2021, foi publicada uma matéria que apresenta as condições de trabalho das mulheres nos polos de confecções do Agreste pernambucano (Toritama, Caruaru e Santa Cruz do Capibaribe) e que foram agravadas pela pandemia do coronavírus. Algumas costureiras estavam trabalhando a R$ 0,30 por peça. Segundo a matéria, as costureiras começaram a se organizar e unir trabalhadoras da categoria para tabelar os preços e propor melhores condições de trabalho e direitos básicos, com o apoio do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que acompanha as costureiras do polo por meio do projeto "Vozes da Moda" (BEZERRA, 2021).

5 CONCLUSÃO

Este artigo trouxe, como leitura do mundo, os depoimentos dos trabalhadores das fábricas de jeans de Toritama, apresentados no documentário *Estou me Guardando para Quando o Carnaval Chegar*. Porém, essa realidade está presente em outros setores da economia e de forma crescente. Diante das análises apresentadas, e conforme os aprendizados adquiridos no curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", uma educação básica emancipatória, dialógica, com esclarecimento dos direitos humanos proporcionaria aos trabalhadores uma consciência crítica da situação em que estão inseridos como oprimidos e uma ação de resistência ao que lhes é imposto, fortalecendo suas lutas por uma vida melhor. Moacir Gadotti pontua que a educação emancipadora "é um exercício de otimismo" (EAD FREIRIANA, 2021c) e também "uma utopia que nos move" (EAD FREIRIANA, 2021b). Afirma ainda que todo este conceito é fácil de entender, mas que é desafiador colocá-lo em prática.

A implementação de uma economia solidária traria respeito e determinação do tempo de trabalho, de lazer e de descanso. Ao não se colocar a maximização dos lucros como princípio fundamental da empresa, todos os trabalhadores associados ou cooperados poderiam ser remunerados de forma justa e em um ambiente de trabalho digno. Com a auto-organização horizontal, os trabalhadores poderiam aprender todas as fases da produção do jeans, adquirindo uma maior consciência do processo produtivo no qual estão envolvidos, com a possibilidade de fortalecimento do conhecimento para as futuras gerações de trabalhadores. Também discutiriam salários por meio de um projeto financeiro aberto, acessível a todos, conforme o trabalho a ser desenvolvido. Ao se colocar o bem-estar dos trabalhadores como prioridade, haveria férias remuneradas conforme os direitos trabalhistas, sem a necessidade, como acontece hoje, de venderem seus itens essenciais para realizarem suas viagens. Haveria tempo para os pais e mães apreciarem seus filhos de forma mais plena.

Por fim, conclui-se que "[...] não basta incluir, é preciso emancipar para uma cidadania. Emancipar significa 'tirar as mãos de', não ser moldado, ser sujeito da própria história". O papel dos "Mestres do amanhã: fazedores do futuro" é desalienar, desbrutalizar, "[...] é descobrir as contradições e agir sobre elas" (EAD FREIRIANA, 2021d).

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Lucila. Pandemia agrava condições de trabalho no polo de confecções do Agreste pernambucano. **Brasil de Fato**, Recife, 4 abr. 2021. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/04/04/pandemia-agrava-condicoes-de-trabalho-no-polo-de-confeccoes-do-agreste-pernambucano. Acesso em: 4 abr. 2021.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade. O que é - O que não é.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CANTOR, Renan Vegan. A expropriação do tempo no capitalismo atual. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 45-62.

DE MASI, Domenico. **Uma simples revolução:** Trabalho, ócio e criatividade. Novos rumos para uma sociedade perdida. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 15 - A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 4, Videoaula 19 - Utopia que nos movem. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 4, Videoaula 21 - Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 4, Videoaula 24 - Mestres do amanhã: algumas teses. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021d.

ESTEVES, Eduarda. O império do jeans em Toritama: uma cidade revestida de fábricas. **LeiaJá, descosturando a crise**, 25 mar. 2019. Disponível em: http://especiais.leiaja.com/descosturandoacrise/materia2.html. Acesso em: 1 abr. 2021.

ESTOU me guardando para quando o carnaval chegar. Direção: Marcelo Gomes. Toritama, Pernambuco: Vitrine Filmes, 2019. (76 min). Disponível em: https://www.netflix.com/br-en/title/81180842. Acesso em: 10 jan. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

GADOTTI, Moacir. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIELEN, Pascal. **Criatividade & outros fundamentalismos.** São Paulo: Annablume, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEBRAE. **Estudo Econômico das Indústrias de Confecções de Toritama/PE**. Recife: Sebrae, 2019. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/PE/Anexos/RELATORIO-TORITAMA-FINAL.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

SINGER, Paul. **Introdução à economia solidária.** 6. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. *In*: THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

Lucilene Mizue Hidaka, designer, educadora e mestranda do programa Têxtil e Moda, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo. Realiza um trabalho de *upcycling* de jeans pós-consumo. lucihidaka@usp.br | hidaka-upcycling.com.br

SILVA, Lucy Duró Matos Andrade

REFLEXÕES PARA ALÉM DA SALA DE AULA

RESUMO

No Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, Gadotti nos convida a revisitar o passado para compreendermos o presente e projetarmos o futuro. Ir aos clássicos para entendermos a lógica social, a partir da qual são determinadas as relações opressores e oprimidos. Contudo, ao revisitar o passado para resgatar a origem dos fenômenos presentes na escola, considerando o contexto político-econômico e social, sem o qual se deslegitima a análise, é possível reconhecer que algumas das barreiras para superação de tais relações estão presentes num projeto de sociedade, cujas determinações são dadas por uma ideologia que, entre outras coisas, individualiza problemas que são de ordem social. A criança e o jovem continuam sendo alvo de culpabilização por problemas de aprendizagem no processo de escolarização. A responsabilidade por tais problemas também recai sobre a família e os educadores. Apesar das contradições vividas pelo profissional da educação, no exercício de sua profissão, principalmente, as relacionadas às políticas públicas, que não lhe conferem o seu lugar de importância social, indagamos, como é possível professoras e professores contribuírem para uma formação crítica e emancipadora, no atual contexto? Perguntas provocam reflexões e nos fazem deparar com nosso sentido de inacabamento, contudo como propõe Freire a

consciência do inacabamento possibilita ir mais além, reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados e que a apropriação do conhecimento somada à vontade política na prática docente pode ser uma via de luta social para a superação das condições dadas no contexto escolar.

Palavras-chave: Docência. Educação. Opressor-Oprimido.

ABSTRACT

In the Course 'Masters of Tomorrow: Doers of the Future', by EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire, Gadotti invites us to revisit the past in order to understand the present and project the future. Approaching the classics to understand the social logic, from which oppressor and oppressed relations are determined. However, when revisiting the past to rescue the origin of the phenomena present in the school, considering the political, economic and social context, without which the analysis is delegitimized, it is possible to infer that some of the barriers to overcoming such relationships are present in a project of society, whose determinations are given by an ideology that, among other things, individualizes problems that are of a social order. Children and young people continue to be blamed for learning problems in the schooling process. The responsibility for such problems also lies with the family and educators. Despite the contradictions experienced by education professionals in the exercise of their profession, especially those related to public policies, which do not give them their place of social importance, we ask how it is possible for teachers to contribute to a critical and emancipatory formation in the current context? Questions provoke reflections and make us come across our sense of incompleteness, however, as Freire proposes, the awareness of incompleteness makes it possible to go further, to recognize that we are conditioned beings, but not determined, and that the appropriation of knowledge added to the political will in teaching practice can be a way of social struggle to overcome the conditions given in the school context.

Keywords: Teaching. Education. Oppressor-Oppressed.

INTRODUÇÃO

A escola é uma das instituições sociais de maior importância criada pela humanidade, posto que ela é a principal fonte de apropriação do conhecimento sistematizado, produzido pelo homem como síntese de seu percurso histórico

Entretanto, ao resgatar a origem dos fenômenos sociais é possível identificar a necessidade de se tecer críticas à toda estrutura escolar, visto que tal conhecimento, fundamental para a formação de cidadania, não chega aos indivíduos de forma equitativa e legítima. E quando chega, principalmente, na escola pública, essa legitimidade se perde por interesses políticos e econômicos, sustentados por uma lógica que assegura a manutenção do *status quo*.

Portanto, é fundamental revisitar o passado, para refletir sobre presente e desenvolver possibilidades de ações para transformar o futuro da Educação. Assim propõe Gadotti no Curso **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (2020-2021a).

Passando por alguns períodos ao longo da trajetória humana, desde Egito antigo, é possível identificar a presença de escravos na organização social. Na Grécia, em um período histórico vivido por grandes filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, não foi diferente. Em se tratando de estrutura política, econômica e social, mulheres e escravos ficavam fora das escolhas que viabilizavam as relações. No período referente à idade média o poder religioso tinha um espaço determinante nas decisões. Posteriormente, o Renascimento trouxe novas perspectivas de desenvolvimento social, com uma fértil produção de conhecimento e tecnologia, contudo a opressão continuou vigente. E a Revolução Francesa que aparece numa perspectiva de superação, apesar do poder vigente ser destituído pela burguesia revolucionária trazendo consigo novos ideais como liberdade, igualdade e fraternidade, as relações de opressão continuam, amparadas agora pela máxima positivista que vem sustentando uma hegemonia política geradora de desequilíbrio social. (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

O objetivo desta síntese foi demonstrar que as relações opressor-oprimido sempre estiveram presentes nas sociedades, ou seja, para além da sala de aula. E para superá-las é necessário entender o que se passa no contexto político econômico e social é fundamental para superá-las. Para Freire (2004, p.19) é necessário "reconhecer que a História é tempo de

possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável".

Nos dias atuais, aquilo que foi conquistado por políticas públicas, a partir de longos anos de luta de educadores para amparar uma educação de qualidade, as bases legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por atender a interesses, são contraditórias entre si e alimentam a lógica da mercantilização da Educação.

A exemplo do que foi afirmado, o orçamento publicado em 2018 dos recursos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep/MEC) no valor de 1 bilhão e 600 milhões de reais, 74,4%, ou seja, 1 bilhão e 60 milhões, foram gastos na confecção das provas nacionais que buscam ranquear os posicionamentos das instituições educacionais no Brasil (ARELARO, 2018).

Outra via de gasto público é com material didático, desenvolvido para ser usado pelo professor, assentado nos princípios da Pedagogia das Competências. O professor recebe o material elaborado para ser trabalhado de forma mecanicista, desconsiderando suas reflexões sobre os estudos teórico-prático, filosóficos, econômicos e políticos, uma barreira sobre elementos necessários para o desenvolvimento do pensamento crítico pelo educando. Para Freire (2004), "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" é desenvolver autonomia e para tanto é necessário pensamento crítico. Deste modo, poucos saem da rota traçada pelo que Freire (2004) afirma ser o cinismo da ideologia neoliberal que pretende manter a lógica do desempenho de destrezas para formação de mão de obra operária. (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

Importante também destacar, entre as dificuldades encontradas hoje na educação brasileira, a Proposta de Emenda Constitucional 95, a PEC 95, a chamada "PEC do fim do mundo", a que congelou os investimentos na Educação e na Saúde[1] por 20 anos, o que confirma a precariedade da educação e da saúde brasileiras, entre outras áreas afetadas, evidenciando a prioridade aos já anunciados interesses privados, que buscam apenas o lucro e a exploração econômica, quando não o desvio de recursos públicos. Neste processo, inúmeras barreiras são impostas à educação pública e, consequentemente, à sociedade, visto que o avanço

1 Na área da Saúde, o Brasil está vivendo uma acentuada crise sanitária em decorrência do vírus SARS-CoV-2, o Corona Vírus, sem que haja políticas efetivamente comprometidas com a saúde pública. Estamos imersos em um verdadeiro genocídio, considerando que em pouco tempo o Brasil ultrapassará a marca dos 500 mil mortos, isso, nos meses de junho-julho de 2021.

tecnológico e humanístico, fundamentais para o desenvolvimento político, econômico, cultural e social, necessitam de investimentos em Educação.

Como afirma Freire (2020, p. 21), "ninguém pode ser autenticamente humano enquanto impede que os outros também o sejam". Todos sofrem as consequências. E quando se analisa a razão pela qual crianças e adolescentes sofrem no processo de escolarização, observa-se que o problema maior é de fato de ordem social. Há um desvio do foco da questão central, que é a formação crítica e emancipadora e os interesses presentes na lógica mercantilista como coadjuvantes, para a criança, o jovem, a família e os educadores.

Deste modo, como é possível professoras e professores contribuírem para a formação de consciências críticas e transformadoras, no atual contexto?

REVISITAR O PASSADO, ENTENDER O PRESENTE E PROJETAR O FUTURO

Ao revisitar o passado para compreendermos o presente e assim projetarmos um futuro que atenda às necessidades de uma sociedade mais justa, conforme sugere Gadotti (EAD FREIRIANA, 2021c), entendemos que ele nos propõe ir aos clássicos dentre os quais estão Freire (2020) e Vigotski (2001), por exemplo, porque embora sejam de momentos históricos diferentes, ambos beberam da mesma fonte, ou seja, aquela que destaca a relevância do processo histórico e cultural para se compreender a dinâmica social e por meio da práxis criar mecanismos de superação. Afirmam que o ser humano se constitui mediado pela cultura e pelas relações sociais e para tanto é necessário que ele tenha acesso aos bens culturais, conhecimento; artes; crenças; valores morais, éticos, estéticos e políticos etc.

Todavia, o que chega aos estudantes é parcial, desconsiderando-se áreas do conhecimento fundamentais para o desenvolvimento pleno, apenas alguns campos do saber são valorizados em detrimento de outros. Os prioritários são os que promovem o avanço tecnológico e que favorecem a produção de bens de consumo que alimentam a cadeia produtiva e, consequentemente, sustentam o sistema. Investimento em tecnologia é essencial para o desenvolvimento social, entretanto relevante também é permitir que o humano se perceba na sua expressão máxima. Além disso, o conhecimento trabalhado na escola é limitado na medida em que é predominante a base teórica eurocêntrica, apartada, por exemplo, da

cultura que tanta influência trouxe ao povo brasileiro, como as de matrizes africanas. Permitindo-nos uma digressão, há pouquíssimo tempo se tem aberto um tímido espaço para reflexões fundamentais sobre as condições sociais, vividas por grande parte da população brasileira, determinadas pela ganância, ignorância e alienação forjadas nos processos decisórios em favor do capital.

Outro ponto a ser destacado é a avaliação da aprendizagem escolar. Paro (2012) alerta sobre o quão surpreendente é o fato de que, embora as ciências da educação tenham conquistado avanços, especialmente no século XX e princípio do XXI, a concepção pedagógica vigente em grande parte das escolas públicas e privadas, em todo o território nacional, baseia-se no "Ensino Bancário", cunhado por Freire (2020), em sua crítica ao sistema educacional, argumentando que o conhecimento é "depositado" no indivíduo e depois "sacado" de acordo com a necessidade, em uma analogia ao sistema bancário, tornado o educando um sujeito passivo. Uma educação classificatória, descontextualizada da realidade do educando, na qual o professor é o detentor do saber.

Consequentemente, com base nesta lógica grande parte dos educandos se afastam dos livros. Poucos avançam e muitos vão ficando pelo caminho, marcando sua história com experiências de fracasso, de responsabilidade de outrem. Sofrem com a negação do seu direito de aprender e de desenvolver todo seu potencial, e com o desrespeito e a violência moral a que são submetidos. São colocados à margem, no sentido de pertencimento, com base em um padrão de comportamento genericamente determinado que reforça a exclusão social. Esta violência, muitas vezes, tem um impacto devastador sobre a criança e pode colocar em risco um desenvolvimento psicológico saudável.

No final do século XX, a Educação ganha uma nova modalidade de violência contra crianças e adolescentes: a contenção química, que se apresenta de maneira velada como possibilidade de ajuste de comportamento às regras sociais, como observado no processo de Medicalização. De acordo com as Recomendações de Práticas não Medicalizantes para Profissionais e Serviços de Educação e Saúde, cuja finalidade é possibilitar orientação sobre a temática, entende-se por Medicalização:

> O processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo (Fórum sobre Medicalização da Educação e

da Sociedade 2013, p. 14).

É importante destacar alguns números para alertar sobre o quanto esta prática está avançando nos meios escolares. O Brasil é considerado o segundo país que mais consome Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. No ano 2000, foram comercializadas aproximadamente 71 mil caixas de Ritalina[2] e em 2013 este número alcançou a marca de 2.6 milhões de caixas da droga vendidas (Anvisa).

Para Freire a efetividade da educação se dá, entre outras coisas, pela rigorosidade ética, pelo diálogo, pela problematização. Ele foi expulso do seu país porque propôs uma Educação Libertadora, uma educação capaz de colocar em risco um sistema opressor/oprimido. (EADFREIRIANA, 2020-2021b). E não só afirmou ser possível, como desenvolveu formas de conscientização para os oprimidos/explorados, lhes oferecendo um método de alfabetização, em curto espaço de tempo, abrindo o véu da ignorância e revelando possibilidades de luta e superação de sua condição. Mas isso não seria possível sem levarmos em conta algumas categorias de seu pensamento, tais como a consciência do inacabamento.

Partindo deste princípio, como é possível professoras e professores contribuírem para a formação de consciências críticas e transformadoras, no atual contexto?

Será que não seria fundamental incorporar ao trabalho docente perguntas do tipo "qual o sentido da educação, senão formação de cidadania? Que ser humano queremos formar? E para que sociedade? Como travar uma luta contra a injustiça social, contra a lógica movida por uma indignação legítima que assiste a uma passividade que condena os que sofrem por suas condições de etnia, de classe, gênero e de seus modos diferentes de ser gente?

É oportuno observar que Freire foi perseguido e exilado no período em que o Brasil esteve sob o regime militar. Este movimento revela o quanto o desenvolvimento da autonomia promovido por uma educação libertadora pode de fato ser transformador.

Embora a lógica social aponte para uma grande resistência de superação das condições atuais, como podemos desistir de toda a esperança proclamada por Freire para nos tornarmos Mestres do Amanhã? A base teórica elaborada por ele ao longo de sua jornada oferece inúmeras

2 Ritalina® é o nome comercial do Cloridrato de Metilfenidato, uma substância química usada para o tratamento medicamentoso nos casos de TDAH, Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade.

possibilidades de transformação, superação e libertação. (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Somos professores, somos parte de uma instituição social que se traduz, muitas vezes, em última oportunidade que uma criança encontra para adquirir conhecimento, acolhimento, compreensão, afeto e, sobretudo, se constituir humana. Não queremos com isso desconsiderar o modo de vida sobre o qual o(a) professor(a) está submetido (a), muitas ele(a) vezes atravessa três turnos para ter minimamente acesso a uma condição básica de vida.

Estamos diante de um cenário complexo e repleto de incertezas, mas que não deixa de revelar a necessidade cada vez maior de se desenvolver pensamento crítico, de ampliar o olhar para novos horizontes de forma a superar a lógica binária e maniqueísta. Não há como esperar que a solução apareça em sequência como na perspectiva cartesiana, a vida não se dá de forma ordenada, a criança não pode esperar, sua necessidade é urgente. Precisamos, ir em busca de busca de pares para formar um coletivo que carregue consigo, sobretudo, vontade política.

Para tentar pensar estas questões, trago uma passagem que fez parte de uma experiência que vivi no cenário de um projeto de pesquisa de mestrado sobre uma escola de perspectiva democrática. Uma escola que atendia crianças, cujos pais tinham renda limite de três salários-mínimos e superou a educação bancária, criticada por Freire (2020). Trouxe a criança para dentro, também como protagonista, com base em uma gestão participativa, na qual toda a comunidade escolar tinha parte nas decisões tomadas pela escola. Além disso, os estudantes escolhiam temáticas para pesquisar que "brilhavam seus olhos" e saiam em busca do conhecimento, com orientação do(a) professor(a).

Antes desta instituição se tornar escola, era um espaço de recreação, contraturno, e os professores e coordenadores enfrentavam muitos desafios. Posteriormente, foi transformada em uma escola de perspectiva democrática, como apontado anteriormente. Foi logo em seguida que participei de uma roda de conversa e ouvi a história da Coordenadora do Projeto sobre um menino, que nomearei de forma fictícia, Pedro. Pedro era rotulado como "hiperativo", "mal-educado", agia de forma agressiva contra seus colegas e professores, enfim "uma criança que não tinha jeito". Ela contou que os(as) professores(as) se reuniram para pensar sobre como lidar com Pedro e grande parte deles(a) alegou não haver mais o que fazer porque tudo o que foi possível tinha sido feito. Ao que a Coordenadora argumentou: "se desistirmos desta criança o que será

dela? Ela só tem a nós". Neste momento, o coletivo de professores(as) se reuniu para analisar toda a situação e munidos de consciência crítica entenderam que era preciso enfrentá-la e libertar o opressor que havia nele. Insistiram, acreditaram ser possível, buscaram seu aprendizado, sua experiência, se encheram de compreensão, amor, valores, aquilo que o ser humano encontra quando parece não ter mais jeito, quando busca nas suas profundezas aquilo que Freire (2004). diz ser inerente à prática docente, a ética, o compromisso social, a consciência política. Conseguiram! Pedro se encontrou!

CONCLUSÃO

A linguagem de Freire (2004, p. 120) é precisa quando alega que a prática pedagógico-progressista não se faz com ciência e técnica, mas com virtudes como "amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça". Ao meu ver, nenhuma profissão se faz apenas com ciência e técnica, mas com humanização.

Quantos Pedros passam pela nossa vida e têm em nós, professores, aqueles que escolheram estar neste lugar, sua última ou única chance? Também temos a nossa chance de salvar vidas daqueles que nos chegam às mãos. Quando ensinar-aprender é legítimo "participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 2004, p. 24). Entendo que a seriedade a que Freire refere esteja no âmbito do comprometimento, afinal a alegria é revolucionária, assim como a criança.

Formar sujeito de direito exige rigorosidade ética, a ética que Freire (2004, p.14) diz ser inseparável da prática educativa, "não a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro", mas "da ética universal do ser humano" aquela que "se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe", e digo eu: de modos diferentes de ser gente (FREIRE, 2004, p.15). E por falar em gente, continua ele:

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (p. 16).

Entender e investir na multiplicidade e na diversidade que a cultura possibilitou é investir na formação humana. E é essa formação que faz do homem um ser, cuja sensibilidade é capaz de perceber desde o valor do canto de um pássaro às sofisticadas notas da sinfonia de Bach. O que é corroborado por Freire (2015) quando argumenta que o ser humano é uma totalidade que recusa ser dicotomizada e é com sua inteireza que age no mundo enquanto cientistas ou artistas, enquanto presenças imaginativas, críticas ou ingênuas.

Paulo Freire deixou um legado extraordinário de educação formadora transformadora e emancipadora, destacando a vontade política como meio de transformação social. Para ele, a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética. (FREIRE, 2015, p. 136)

Freire nos convida à seguinte reflexão "nossa presença no mundo não é a de quem nada tem a ver com ele", ao contrário, nossa posição mostra que é preciso lutar para não sermos apenas *objeto*, mas também sujeitos da história. (FREIRE, 2004, p. 54). E conclui, "somos seres condicionados, mas não determinados e podemos reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro pode ser problemático, mas não é inexorável" (FREIRE, 2004, p. 19).

REFERÊNCIAS

ARERALO, Lisete. **Formação de Professores: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?**. Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo. São Paulo:Universidade de São Paulo. 2018. Disponível em :<https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/3049-a-quem-serve-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em fevereiro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e Política. 10. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e terra, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p.9 -16.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 1 Videoaula I – **Para fazer o futuro precisamos revisitar o passado**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3. Videoaula XVI – **A educação liberal e a pedagogia do oprimido.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4. Videoaula XXII – **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4 Videoaula I – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do Amanhã.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.
LUCKESI, Cipriano. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
PARO, Vitor. **Administração Escolar**, introdução crítica. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
VIGOTSKI, Lev. Seminievich. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Lucy Duró Matos Andrade Silva é Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pedagoga, Psicopedagoga e Pós-Graduada em Medicina Comportamental pela Universidade Federal de São Paulo. Contato: lucyduro@alumni.usp.br

PINHEIRO, Mara Flôres

AÇÃO DIALÓGICA:
um estudo sobre a transgressão da condição de oprimido em rodas de conversa

RESUMO

Este trabalho teórico tem como objeto de estudo a ação dialógica utilizada em rodas de conversa, oportunizando o compartilhamento de experiências num diálogo franco e transparente, em que o autorreconhecimento dos sujeitos como protagonistas de suas atuações em seus contextos de vida possa promover uma educação emancipadora. A questão norteadora é saber como a ação dialógica em rodas de conversa contribui para a transgressão da condição de oprimido no reconhecimento da realidade como oportunidade de transformá-la, através da utilização do diálogo de forma que seja uma estratégia favorável a uma educação humana, política e social. A finalidade deste estudo é compreender as possibilidades que a ação dialógica pode proporcionar, através de temáticas voltadas para questões humanas e sociais, no sentido de contribuir para uma atuação cidadã e libertadora. O método abordado neste estudo é baseado em um levantamento bibliográfico que propiciou uma visão do conjunto e das particularidades da temática e, em seguida, uma compreensão do objeto, interpretando-o e relacionando-o com o quadro teórico do trabalho. Através deste estudo, percebe-se que as rodas de conversa são recursos que favorecem a ação dialógica para uma educação emancipadora, pois proporcionam, aos partícipes, uma reflexão crítica dos seus papéis como

agentes conscientes de suas ações e atuantes na construção de uma sociedade mais democrática e solidária.

Palavras-chave: Ação dialógica. Educação emancipadora. Rodas de conversa.

DIALOGIC ACTION: A STUDY ABOUT THE TRANSGRESSION OF THE CONDITION OF OPPRESSED IN CONVERSATION CIRCLES

ABSTRACT

This theoretical work has as object of study the dialogic action in conversation circles, which enables the sharing of experiences in a frank and transparent dialogue, in which the subjects' self-recognition as protagonists of their actions in their life contexts can promote an emancipatory education. The leading question prompts to understand how the dialogic action in conversation circles contributes to the transgression of the condition of oppressed by recognizing the reality as an opportunity to transform it through the use of the dialogue as a favorable strategy to achieve a humanized, political and social education. The purpose of this study is to understand the possibilities that the dialogic action, through themes focused on human and social issues, can provide in order to contribute to a citizen and liberating action. The study's research method is based on a bibliographic collection that provided an overview of the theme and its particularities and then an understanding of the object and its relation with the theoretical framework. Through this study, it is perceived that the conversation circles are resources that favor the dialogical action for an emancipatory education. After all, they contribute to the participants' critical awareness of their roles as agents of their own actions and, actors in the construction of a more democratic and solidarity society.

Keywords: Conversation circles. Dialogic action. Emancipatory education.

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A ação dialógica constitui uma forma de estabelecer, entre sujeitos participantes de um determinado contexto, uma relação de igualdade que busca a adesão e o comprometimento dos envolvidos, suscitando reflexões sobre condições sociais e culturais vivenciadas através da fala e da escuta. Desse modo, o sujeito que se encontra em situação de opressão tem a possibilidade de desenvolver seu repertório de experiências, ampliar o conhecimento de mundo e conquistar espaço de protagonismo. Nas rodas de conversa, é fundamental que a ação dialógica seja vivenciada de maneira que os envolvidos tenham as mesmas oportunidades de interação. "Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para sua transformação" (FREIRE, 2014a, p. 227).

O objetivo deste estudo é compreender as possibilidades que a ação dialógica, em rodas de conversa, pode proporcionar na transgressão da condição de oprimido, a partir da abordagem de temáticas relacionadas às questões sociais e culturais na formação cidadã. Para isto, é relevante verificar que na sociedade opressiva a escuta é mais estimulada e tolerada do que a fala, pois "[...] falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva." (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2000, p. 119).

As temáticas propostas e abordadas em rodas de conversa devem ser pertinentes aos interesses do grupo e voltadas para questões que mobilizem os indivíduos a contribuírem com a dinâmica desse espaço. As discussões e reflexões propostas têm o intuito de colaborar com o protagonismo dos sujeitos, desenvolver a autonomia e promover atitudes democráticas e participativas. O ato de dialogar é essencial para suscitar a ruptura da dominação, valorizando uma educação libertadora e emancipadora.

> As rodas de conversas possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentidos – saberes – sobre as experiências dos partícipes. Sua escolha se baseia na horizontalização das relações de poder. Os sujeitos que a compõem se implicam, dialeticamente, como atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Dissolve-se a figura do mestre, como centro do processo, e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso (SAMPAIO et al, 2014, p. 1301).

A abordagem teórica deste artigo está pautada em Paulo Freire, quando aborda a ação dialógica como forma humanizadora de estar no mundo e propiciar ao sujeito a possibilidade de superação das desigualdades, rompendo, assim, com o paradigma da submissão (FREIRE, 2014a). Cabe destacar que, ao falar em desigualdades, é de suma importância a compreensão do fenômeno da igualdade que envolve, concomitantemente, apropriar-se das diferenças. Portanto, são "[...] as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças que, ao contrário, alimentam-na, potenciam-na quando se principiam na igualdade" (KOHAN, 2019, p. 16).

Este estudo teórico é baseado num levantamento bibliográfico que propiciou, num primeiro momento, uma visão mais ampla da complexidade que envolve a ação dialógica. Em seguida, buscou-se uma análise circunscrita ao objeto, tendo em vista a temática do trabalho. Dessa forma, foi possível refletir sobre a questão norteadora na qual a ação dialógica, em rodas de conversa, possa ser percebida como uma estratégia potente de transgressão da condição de oprimido, num cenário dialógico que propicie uma educação que problematiza e desafia.

> Desse modo, a roda é viva, está "situada" no tempo histórico-social, isto é, entre as realidades objetiva e possível. Ela propõe a reflexão crítica, rejeita comunicados e impulsiona o diálogo, assumindo os riscos, desafios e mudanças como fundamentos de uma educação problematizadora/libertadora (SAMPAIO, 2014, p. 1302).

PARA COMPREENDER A AÇÃO DIALÓGICA EM RODAS DE CONVERSA

O exercício da ação dialógica é uma forma de viabilizar questionamentos e reflexões que afetam as vidas dos envolvidos e potencializam o protagonismo nos processos de formação dos sujeitos. A investigação de um fenômeno social como as rodas de conversa "é um desafio maior do que a investigação de um objeto físico à medida que se busca compreender a realidade da qual o ser humano é agente." (MELO, 2014, p. 32). Nas propostas das rodas de conversa, as representações do oprimido e do opressor podem se manifestar e interagir de modo a contribuir para uma ação dialógica que suscite a ampliação de conhecimentos, troca de ideias, debate sobre diversidade, assim como oportuniza a inversão de papéis. Além disso, demonstra ser uma estratégia de conscientização em relação a atuação dos partícipes como cidadãos atentos às questões humanas relacionadas às desigualdades sociais.

> As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos (SAMPAIO, 2014, p. 1301).

Em contrapartida, a postura antidialógica é adequada aos mandos e desmandos, fortalece um modo de vida em opressão e mantém o oprimido em situação de alienação e dominação. Nessa relação desigual, o oprimido é um mero expectador, pois não desenvolve um olhar crítico para o entorno e para si próprio, tendo inclusive a possibilidade de desenvolver admiração pelo modo de ser e de estar no mundo do opressor.

> A falsa "ad-miração", não pode conduzir à verdadeira práxis, pois que é a pura expectação das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios. Massas conquistadas, massas espectadoras, passivas, gregarizadas. Por tudo isto, massas alienadas. (FREIRE, 2014a, p. 187).

Em relação à desigualdade social, cabe estabelecer a sua relação com o dualismo educacional que sempre fez parte da história da educação e que ainda se encontra presente nos dias atuais, com uma educação voltada para o povo e outra para a elite. Dessa forma, a manutenção das classes sociais, sem oportunidade de mobilização, revela a permanência das desigualdades na nossa sociedade, conforme elucidado por Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**. As desigualdades estão encobertas por muitas formas de manifestações, tais como: racismo, feminismo, quilombolas, LGBTQIA+, dentre outras (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). A utilização das rodas de conversa como estratégia para que as desigualdades sejam percebidas e elaboradas, favorece o diálogo, dando voz e vez aos sujeitos em condição de opressão. A percepção, em relação aos papéis que assumem em seus contextos sociais, é fundamental para que sejam oportunizados momentos de reflexões críticas sobre a transgressão da condição de submissão e opressão.

> Nós dizíamos, há algumas décadas, que uma educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio numa época em que as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma ideia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença

> não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo (GADOTTI, 1996, p. 115).

A ação dialógica proposta nas rodas de conversa contribui para a construção de espaços de discussão em que se pretende desenvolver um olhar crítico e atento a um processo de reprodução da dualidade social. A importância de se trabalhar o conflito e a resistência é fundamental para que possamos romper com o dualismo educacional e a desigualdade social. Este rompimento não é inquebrável, ou seja, ele é possível através da luta por uma educação democrática, que envolva a participação efetiva da comunidade na construção de um mundo mais justo e uma educação transformadora (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Sendo assim, o espaço de fala e de escuta é essencial para que se avance no protagonismo, na ampliação de experiências de vida e na formação de redes que envolvam a comunidade e a realidade do grupo.

> [...] as possibilidades interativas da *Roda de Conversa* como expressa uma característica de criar um espaço de diálogo e de escuta das diferentes 'vozes' que ali se manifestam, constituindo-se num instrumento de compreensão de processos de construção de uma dada realidade por um grupo específico (MELO, 2014, p. 33).

Na busca por uma educação transformadora e emancipadora, é necessária a percepção do contexto social, assim como o olhar crítico para a construção de seres humanos reflexivos sobre o modo de ser e de estar no mundo. Na ação dialógica desenvolvida em rodas de conversa, as relações interpessoais propiciam a tomada de consciência da realidade social e ampliam o repertório de conhecimento sobre os limites de atuação de cada pessoa na sociedade. Dessa forma, o autorreconhecimento e o potencial transformador, em um cenário de opressão, contribuem para a construção de sujeitos capazes de promoverem as mudanças necessárias para uma educação emancipadora.

> Emerge, dessas relações, o sujeito do conhecimento, engajado na ação transformadora. Nesse sentido, a realidade vivida é crucial, pois é a situação concreta, percebida como limite, que possibilita os atores repensarem o conteúdo oficialmente instituído, bem como, seu processo de formação (SAMPAIO, 2014, p. 1301).

O cenário atual justifica trazer, ainda mais, Paulo Freire para discussões que coloquem em foco a construção do ser humano na sua pluralidade e complexidade. Os seres humanos estão em constante processo de

humanização e a "educação como prática permanente" (FREIRE, 2014b, p. 23) está relacionada à incompletude do ser humano e à consciência que ele mesmo deve ter disso. Com isso, a construção histórica de cada sujeito está relacionada as suas experiências de vida e é essencial a atenção para as possibilidades de desumanização que se apresentam. Esse indivíduo deve assumir uma postura ativa, reflexiva e efetivamente democrática.

> [...] Isto significa ser o ser humano enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação (FREIRE, 2014b, p. 23).

A partir da revelação das contradições existentes na construção do ser humano nos seus processos de humanização e desumanização, é necessária a atuação consciente e crítica de cada sujeito nas suas experiências de vida, assim como o conhecimento do contexto social no qual está inserido. Isso para que se possa ter clareza sobre o posicionamento dos sujeitos mediante injustiças, preconceitos e desigualdades, buscando sempre o diálogo e a problematização num processo educativo que realmente possa transformar a sociedade. Gadotti considera que uma sociedade menos vinculada ao capitalismo e mais ligada a uma visão emancipadora do ser humano, deve focar na solidariedade e não na competitividade. Uma sociedade em que os seres humanos usufruam dos seus direitos com consciência planetária cidadã e conjuguem princípios, valores e comportamentos para um bem comum. Educar com uma visão planetária é se dar conta da condição de sujeitos atuantes no espaço e não como objetos de um sistema que só vise a obtenção de resultados mercadológicos. Somos seres humanos, vivemos juntos neste planeta e a busca pela liberdade, paz e direitos são fundamentais para uma visão emancipadora da vida (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

Sendo assim, cabe destacar a figura do mediador como um membro do grupo que propicia a fluidez dialógica, incentiva o protagonismo dos sujeitos e colabora para que questões sociais sejam fomentadas. Neste estudo, as rodas de conversa são propostas como necessidade de dar um caráter científico, caracterizando-as como possibilidade de coleta de dados de natureza qualitativa. As discussões metodológicas e teóricas são próprias das ciências humanas que, além da abordagem educacional, propiciam um aprofundamento das relações humanas e sociais.

> A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

A reflexão e a prática são elementos essenciais para uma educação emancipadora e devem fazer parte da formação continuada do educador. Pensar e agir por si próprio, sem a aceitação da manipulação, é um processo fundamental para a desalienação. Na aula, ministrada por Gadotti, a ação reflexiva proporciona a compreensão da alienação e das suas contradições. Desse modo, perceber e agir, criticamente, permite que não sejamos meros reprodutores, vivenciando assim uma educação emancipadora na prática. Problematizar questões sociais e promover o diálogo para uma transformação na sociedade, a partir do desnudamento das contradições existentes nela, pressupõe uma real mudança dos paradigmas de produção destrutivos que não respeitam a vida e os direitos dos sujeitos (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Em relação às temáticas propostas para as discussões e estímulo à ação dialógica, em rodas de conversa, devem ser indicadas pelos próprios participantes, ou a partir de demandas apresentadas por eles, pois assim será possível a participação atuante como protagonistas das problematizações e discussões que suscitem trocas de ideias, debates, reflexões e possíveis inversões de papéis do oprimido e do opressor. As rodas funcionam como oposição ao que está instituído, pois, "as rodas possibilitam que os atores se descubram protagonistas de suas cenas, e por isso, capazes de questioná-las e reescrevê-las. As rodas de conversas potencializam, assim a voz e vez do oprimido." (SAMPAIO, 2014, p.1304).

CONVERSA FINAL

A partir deste trabalho, sobre a transformação para a emancipação dos sujeitos, as rodas de conversa demonstram ser estratégias potentes para uma prática contrária à de sujeição e opressão. A transgressão da condição de oprimido está relacionada à compreensão dos processos de autorreconhecimento e, também, a consciência do seu próprio contexto

social. Nesse sentido, a constituição e formação do indivíduo enquanto protagonista de sua história, somando-se a isso o olhar crítico para a sociedade na qual está inserido, torna possível que este tome consciência de suas ações num processo de desalienação suscetível a uma educação transformadora e emancipadora.

Portanto, compreende-se que a estratégia de rodas de conversa possibilita a ação dialógica e abre espaço para a problematização de questões humanas e sociais. Com isso, a dinâmica dialógica se torna mais intensa e presente na ampliação de repertório, reflexões, discussões e posicionamentos significativos para uma postura de desalienação. Nessa perspectiva, o sujeito, ciente da sua condição de oprimido, tem a possibilidade de transgredir a realidade hegemônica.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 3, Videoaula 13- **Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 3, Videoaula 14 – **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 4, Videoaula 23 – **Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

FREIRE, Paulo.**Pedagogia do oprimido**.57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática a altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacyr; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, e201600, 2019 . Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100529&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 ago. 2019.
MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. <p>**Imagens da Educação**</p>ISSN 2179-8427, v. 4, n. 2, p. 31-39, 16 maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 01 maio. 2021.
MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338. Acesso em: 1 maio. 2021.
SAMPAIO, Juliana et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface** (Botucatu), Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1311, 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000601299&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 dez. 2020.

Mara Flôres Pinheiro Pedagoga com habilitação em Administração, Orientação Educacional e Magistério. Especialização em Psicopedagogia e Terapia de Família. Orientadora Educacional da Escola Sesc de Ensino Médio. Contato: maraflopi2020@gmail.com.

GOMES, Marcio

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

RESUMO

Este artigo tem como tema o trabalho como princípio educativo em contexto de Educação a Distância – EaD. A relevância do tema se justifica em duas perspectivas, por um lado, de que a dimensão do trabalho tem uma potência para se desenvolver a aprendizagem; por outro, de que a EaD se constitui a partir de limites e possibilidades para se desenvolver aprendizagem, particularmente se considera o acesso e o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, em contexto da globalização e da sociedade da informação. Desse modo, por um lado, a partir de Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), se busca o referencial da educação socialista e da escola unitária de Gramsci como fundamento do trabalho como princípio educativo e da EaD, bem como da Escola Nova. Por outro, procura associar a esta proposta educativa, a teoria crítica que envolve a ação dialógica de Freire, e o agir comunicativo de Habermas, para versar sobre a EaD em contexto do acesso e uso das TDIC.

Palavras-chave: Educação a Distância. TDIC. Trabalho Princípio Educativo.

WORK AS AN EDUCATIONAL PRINCIPLE IN THE CONTEXT OF DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT

This article has as its theme work as an educational principle in the context of Distance Education – EaD. The relevance of the theme is justified in two perspectives, on the on hand, that the dimension of work has a potential to develop learning; on the other hand, that EaD is constituted from limits and possibilities to develop learning, particularly considering the access and use of Digital Technologies of Information and Communication – TDIC, in the context of globalization and the information society. Thus, on the one hand, based on Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020a), the reference os socialist education and Gramsci's unitary school is sough as the foundation of work as an educational principle and of EaD, as well as of the New Scholl. On the other hand, it tries to associate to this educational proposal, the critical theory that involves the dialogic action of Freire, and the communicative action of Habermas, to talk about distance education in the context of access and use of TDIC.

Keywords: Distance Education. TDIC. Education Principle Work

INTRODUÇÃO

Esta reflexão sobre o trabalho como princípio educativo em contexto de Educação a Distância – EaD surge no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', Edição 2020, realizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**.

Ao comentar sobre a educação primitiva Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) cita um provérbio africano que sintetiza perfeitamente o que talvez tenha sido esta educação: "É preciso todo uma aldeia para educar uma criança". Da educação primitiva, apreende-se sobre a domesticação dos animais como ponto de partida para a origem da educação, mostra-se a relação de uma educação para convivência e outra para vencer. Neste segundo aspecto, Mumford (1991), constrói uma interpretação da história da cidade desde sua origem na transição do paleolítico para o neolítico, a partir da domesticação dos vegetais e dos animais

e da dualidade dominadores e dominados, exploradores e explorados, opressores e oprimidos. Conforme Platão (2001), desde a educação helena já se colocava no diálogo de Mênon para Sócrates se é possível ensinar a virtude. Segundo Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021c), apesar da dúvida de Platão, na atualidade sabe-se que a virtude pode ser sim ensinada e apreendida.

Na atualidade, acredita-se que as escolas precisam resgatar a história da educação primitiva e da educação helena e estreitar a relação entre a comunidade escolar e a comunidade do bairro no entorno da escola, abrindo-se as portas e demolindo os muros construídos historicamente. Conforme Vygotsky (2007), em sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano, especificamente no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, afirma que tudo que ocorreu no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo. Nesta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao entorno sociocultural e que para melhorar a aprendizagem faz-se necessário transformar este entorno, desse modo, o processo de formação de significados não depende só da intervenção dos profissionais formais da educação, mas do conjunto de pessoas e contextos relacionados com a aprendizagem. Neste sentido, pode-se pensar o trabalho como princípio educativo.

Em contexto da globalização e da sociedade da informação parte-se da interpretação de que se constituem como processos intrínsecos à acumulação de capital e à luta de classes, inerentes ao processo de circulação do capital e organização do processo de trabalho para os fins da extração da mais-valia, da transição do regime de acumulação de capital taylorista-fordista para o regime de acumulação de capital flexível no final do século XX e início do XXI. O aprofundamento desta interpretação revela este processo em duas perspectivas distintas, mas que se processam concomitantemente: desde sua origem nos anos de 1970, na qual se constitui determinado a servir *às relações de poder* e a produzir desigualdade e exclusão socioeducativa, sociocultural e socioeconômica e segregação socioespacial; a partir do final dos anos 1990, na qual se transforma em possibilidades humanizadoras para servir *às relações dialógicas*, promover e defender os Direitos Humanos, superar às desigualdades e exclusões na diversidade da realidade e transformar a sociedade e torná-la mais justa e humanitária. Neste sentido, identifica que há uma transitoriedade e transformação no âmbito do capital do valor de troca para o valor de uso; no âmbito da sociedade da individualidade para a comunidade e; no âmbito da educação que se constrói *na* e *para a sociedade industrial* para uma educação que se

constrói *na* e *para* a *sociedade da informação*. Neste caso, centrada não só no uso das Tecnologias de Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), mas, também, na inovação para o acesso, para a democratização das ferramentas tecnológicas, os processos e os recursos educativos necessários para construir uma sociedade da informação com todas as pessoas e o mundo.

Nesta perspectiva se evidencia o trabalho como princípio educativo em contexto de acesso e uso das TDIC a partir ação dialógica (FREIRE, 2013) e do agir comunicativo (HABERMAS, 2012). Segundo Freire, o diálogo igualitário substitui a abordagem em que uma pessoa pergunta e a outra responde. Segundo Habermas, o diálogo é igualitário quando se constrói sobre pretensões de validez e não sobre pretensões de poder. As distintas contribuições das pessoas se valoram em função da solidez dos seus argumentos e não em função da sua posição social. A possibilidade de escutar e se fazer ouvir por muito mais vozes por meio das TDIC promove uma dupla linha: substituição da fundamentação das propostas e políticas baseadas no princípio da autoridade para científico; possibilidade de acessar fóruns de discussão (científica, social, educativo etc.), de criar e divulgar novas informações. Neste contexto, se estabelece um diálogo igualitário entre professorado, alunado e entre outros estudantes de diferentes níveis, por exemplo, estudantes com melhor nível de conhecimento sobre as TDIC podem compartilhar seus conhecimentos na aula e ampliar a aprendizagem sobre o uso das TDIC.

MATERIAIS E MÉTODOS DE PESQUISA

Este texto é fruto das reflexões que surgiram a partir da participação no Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', Edição 2020, realizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. A escolha do tema do trabalho como princípio educativo em contexto de EaD surgiu da compreensão por um lado, de que a dimensão do trabalho tem uma potência para se desenvolver a aprendizagem; por outro, de que a EaD tem limites e possibilidades para se desenvolver aprendizagem, sobretudo em contexto das TDIC na sociedade da informação. A partir do Curso realizou-se um levantamento, leitura e análise das referências teórico-metodológicas sobre o tema em teses e artigos científicos durante todo o processo de realização da pesquisa, especificamente fez a seleção de conceitos que foram usados na construção argumentativa do texto.

TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Conforme Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020a), para a educação socialista, desde o início, a escola é o lugar que une educação com o trabalho e sua essência é formar o povo soberano. Para Freire (1967), é uma "educação como prática da liberdade". Sua influência ainda pode ser encontrada no presente sob diversas formas. Neste sentido, está presente na educação popular da América Latina (STRECK *et al*., 2014), ou seja, nas associações e nos sindicatos que lutam pela liberdade de ensino e aprendizagem; na economia solidária; no orçamento participativo; nas políticas de assistência social e nas organizações não governamentais; nos movimentos que defendem os direitos humanos, negros, mulheres, indígenas, quilombolas, LGBTQI+, dentre outros.

Numa perspectiva histórica, Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), destaca à contribuição de muitos pensadores para a construção do conceito do trabalho como princípio educativo. Pierre Proudhon, fala pela primeira vez do trabalho como princípio educativo, que gera conhecimento, pois por meio do trabalho se construí a aprendizagem. Karl Marx, também, defende a educação como princípio educativo, ao rivalizar com Proudhon e o caracterizar como um idealista, em parceria com Friedrich Engels, em 1848, escreve "Manifesto Comunista", no qual defende um programa de educação pública gratuita para todas as crianças, baseado nos seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças nas fábricas; educação e produção material; valorização do trabalho como princípio educativo; educação politécnica; educação para desenvolver vários aspectos mental, físico, técnica adequada a cada etapa da vida (criança, jovens e adultos); inseparabilidade entre educação e política. Moisey Pistrak, escreveu "Fundamentos da Educação do Trabalho". Parafraseando Lênin que dizia que "não havia prática revolucionária sem teoria revolucionária", Pistrak dizia que "sem teoria pedagógica revolucionária não poderia haver prática pedagógica revolucionária". Apresenta princípios para uma Educação voltada para a cidadania: auto-organização dos alunos; aprendizagem para a vida do educando e a necessidade dela para a prática de uma determinada ação; professor seria um conselheiro; assembleia dos alunos seria soberana para estabelecer punições. Anton Makarenko, muito conhecido pela influência na Escola Nova, defendia a escola unitária até os 10 anos. Seu programa incluía os princípios democráticos: autonomia dos departamentos da educação; eleição do líder de cada departamento; educação democrática. Para Makarenko o

educador educa pelo exemplo no trabalho, fazendo as mesmas coisas que os educandos; pela capacidade profissional; pela simplicidade e verdade nas relações humanas; pela empatia e aceitação dos limites do educando, respeito pelo educando.

Conforme Manacorda (GRAMSCI, 1976, p. 191), Antonio Gramsci parte da fratura existente na escola, sancionada e agravada pela reforma Gentile de 1923, que não ocorre apenas entre as orientações (profissional-manual e intelectual-desinteressada), mas, também, entre as séries da escola (fundamental e médio; e superiores). Busca a unidade entre instrução e trabalho, entre educação e instrução, entre aquisição de capacidade de liderar e aquisição de capacidade de produzir. Para Gramsci,

> O conceito e fato de trabalho (de atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente ao ensino fundamental, uma vez que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada com a ordem natural do trabalho. O conceito de equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo, libertada de toda magia e feitiçaria, e dá razão para o desenvolvimento posterior de uma concepção histórica e dialética do mundo, para compreender o movimento e o devir. (GRAMSCI, 1976, p. 193, tradução própria)

Para Gramsci (1976), a educação está centrada no valor do trabalho e na superação das dicotomias existentes entre o fazer e o pensar, entre cultura erudita e cultura popular. Neste sentido, todas as crianças, preferencialmente as das classes trabalhadoras, deveriam passar pelo mesmo tipo de educação com direitos iguais para alcançar os graus mais elevados, a fim de desenvolver nelas a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente. Se apropriar da técnica do seu tempo não significa prescindir da cultura geral, humanística e formativa. Conforme Gramsci (1968), ao criticar a escola tradicional que dividia o ensino em clássico (destinado à classe dominante e intelectual) e profissional (destinado à classe trabalhadora), apresenta, como superação dessa divisão, a ideia da escola unitária, cultura geral, formativa, crítica, clássica, intelectual e profissional. Gramsci associando cultura clássica com cultura moderna fala, também, que os intelectuais não são neutros, que são orgânicos e devem imiscuir-se ativamente na vida prática, construindo e organizando. "A hegemonia cultural se constrói por meio das instituições educativas, que transmitem criticamente a herança da cultura histórica e científica, a fim de preparar o intelectual hegemônico". (ARANHA, 2006, p. 268).

A escola nova trata-se de uma escola não autoritária, que possibilitava o educando aprender por si mesmo e aprender fazendo, de um movimento que a partir da renovação da pesquisa pedagógica e fundamentos filosóficos e científicos defendia a educação ativista, mais eficaz. "Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança –, havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia" (ARANHA, 2006, p. 263). A escola nova, particularmente a pedagogia de John Dewey, sobretudo entre os anos de 1920 e 1940, difundia a ideia de que o conhecimento deveria ser aplicado às situações vividas. Desse modo, muitos dos discípulos da Escola Nova enfatizaram o trabalho como princípio educativo, sobretudo Georg Kerschensteiner, que valorizava o trabalho, a cooperação e o autogoverno, bem como acreditava, como Dewey, que a educação é um produto da sociedade e tem função social. Entretanto, apesar de defender a individualidade e o cultivo dos valores espirituais, o trabalho na escola não está reduzido a profissionalização, mas, sobretudo, sociais. "Para Kerschensteiner, as três tarefas da escola são: a educação profissional, a moralização da profissão e, consequentemente, a moralização da sociedade" (ARANHA, 2006, p. 265). Célestin Freinet, preocupado com a educação popular e a educação pelo trabalho, acreditava que a verdadeira fraternidade é a que nasce do trabalho. "Por isso valorizava a atividade manual e a de grupo, por estimularem a cooperação, a iniciativa e a participação" (ARANHA, 2006, p. 265).

Em seu périplo pela África, nos anos 70, Paulo Freire ao revisitar suas ideias pedagógicas elaboradas e experimentadas no Brasil, no início dos anos 60, deu relevo ao trabalho como princípio educativo a partir das ideias de Célestin Freinet, da relação educação-produção; educação-economia e; educação-trabalho.

O DIÁLOGO E A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

Lev Vygotsky, valorizava o domínio da linguagem na educação, para ele "era através da linguagem que os homens formulavam generalizações e abstrações e outras formas de pensar (...) pela fala que o ser humano defende seus direitos, manifesta seus pontos de vista, participa coletivamente da construção de outra sociedade" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Nesta perspectiva do diálogo e da linguagem na educação, *a ação dialógica* de Freire (2013) e *o* agir comunicativo de Habermas (2012), são teorias críticas que não propõem um modelo de sociedade, mas que esta, se constrói por meio da interação comunicativa. A teoria crítica de Freire contribui para construir melhor a aprendizagem e proporciona uma ação conjunta de todos os agentes educativos que participam dela, busca-se a igualdade nos objetivos para conseguir a unidade na diferença. A ação educativa se baseia na ação dialógica própria da condição humana, em que *educador e educando se educam mutuamente*. A teoria crítica de Habermas propõe a interação entre os paradigmas do *sistema* e *mundo da vida*, baseia-se na construção do conhecimento por meio do entendimento que proporciona tanto o mundo objetivo como o intersubjetivo do contexto em que se desenvolve a ação. Esta teoria desenvolve uma concepção da competência comunicativa em que todos os *sujeitos são capazes de linguagem e ação.* Nesta teoria Habermas faz uma distinção entre *pretensões de validez e pretensões de poder*, ou seja, enquanto na primeira guarda uma relação interna com razões; na segunda, para poder se impor, têm de ser respaldada por um poder de sanção. Habermas (2012, p. 57), dando continuidade à sua exposição apresenta cinco pretensões de validez, sendo três relacionadas ao discurso: a) teórico (verdade de proposições; eficiência de ações teleológicas); b) prático (correção de normas de ação); c) explicativo (compreensibilidade ou boa formulação de construtos simbólicos); e duas relacionadas à crítica: d) estética (adequação de padrões valorativos); e) expressivas (veracidade de expressões).

Em contexto da sociedade da informação, pensar em linguagens e TDIC é pensar em convergência midiática e narrativas transmídia (JENKINS, 2009). Com relação à educação, segundo Polsani (2003, p. 140 *apud* Santaella, 2013, p. 241-242), os teóricos e críticos da cultura e, em especial, os educadores consideram o computador como uma ferramenta. Entretanto, Santaella (1996, p. 209-238), contra-argumenta dizendo que os computadores não são ferramentas, pois são aparelhos inteligentes, são máquinas semióticas, são metamídias que abrigam todos os outros tipos de mídias, estas constituídas por linguagens das mais diversas naturezas. Conforme Santaella (2013, p. 242-243), o computador e a internet constituem-se no mais recente e hipercomplexo sistema semiótico que funciona a partir de técnicas e tecnologias que externalizam e organizam o pensamento humano para comunicar, armazenar, recuperar e processar informação. Neste sentido, não se reduzem a uma tecnologia, mas são partes de uma cadeia evolutiva de linguagens, cada uma com seus processos específicos de criação de sentido.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As gerações da EaD, estão diretamente associadas com o estágio de desenvolvimento tecnológico em cada época. Segundo Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), um dos precursores da EaD foi Vladimir Lênin, em 1917, no livro "A Instrução Pública", defende que a educação desempenha papel importante na nova sociedade. Elaborou um Projeto de Educação para incorporar grandes massas analfabetas que viviam no campo, por um lado, formando professores para irem ao campo; por outro, desenvolveu EaD feita por correspondência, que durou todo o período do socialismo, tendo milhares de estudantes a distância em todos os níveis, inclusive universitário.

Segundo Mill (2010), o debate sobre inovações tecnológicas e inovações pedagógicas necessita incluir aspectos gerais da educação e como as tecnologias foram sendo incorporadas na educação ao longo do tempo. Segundo Peter (2009); Maia; Mattar (2007); Moore; Kearskey (2008); e outros, os primeiros modelos de EaD estariam baseados nas tecnologias analógicas da escrita, impressão e correspondência, posteriormente, surgem novos modelos pela incorporação da radiofonia, da televisão e audiovisual; dos satélites para tele/videoconferências; a partir da década de 1990, da internet e tecnologias digitais; ambiente virtual de aprendizagem; tecnologia para mobilidade e ubiquidade e outras. Dentre os autores que versam sobre a história da EaD não há consenso sobre a quantidade de gerações, mas, há consenso no que diz respeito à similaridade na evolução dos processos de EaD correlacionados com o estágio tecnológico. Nesta perspectiva, a partir de uma revisão desses autores pode-se estabelecer seis fases: fase 1, escrita e impressão; fase 2, rádio, tv e audiovisual; fase 3, tele e videoconferências; fase 4, internet em geral; fase 5, ambientes virtuais de aprendizagem; fase 6, mobilidade e ubiquidade. Entretanto, o surgimento de novas tecnologias não implica o abandono de tecnologias mais antigas, pois, as tecnologias mais recentes são incorporadas para produzir uma melhoria na qualidade da formação, sem necessariamente substituir perspectivas pedagógicas das tecnologias pretéritas. Assim, pode-se explorar algumas tecnologias emergentes associadas a outras tradicionais, de modo que possa promover o processamento e disponibilidade de informações, mas, principalmente, processos educativos interativos, comunicativos e dialógicos entre todas as pessoas participantes. Por exemplo, existem modelos de EaD que usam ambientes virtuais de aprendizagem, associados com material impresso, audiovisual, tele/vídeo/web conferências.

Conforme Mill (2013, p. 11), a cultura educacional está em correspondência a cultura digital, ou seja, a disponibilidade e o uso das tecnologias, refere-se, portanto, às suas possibilidades tecnopedagógicas. Neste sentido, faz-se necessário uma reflexão sobre a cultura educacional em contexto da cultura digital, ou seja, pensar nas potencialidades do professor(a) inovar suas práticas pedagógicas fazendo uso e possibilitando o acesso das inovações das tecnologias digitais em suas aulas. Para isso, conforme Mill (2013, p. 11-12), torna-se essencial assegurar a compreensão da composição articulada, complementar, dinâmica e dialética do processo educacional em seus quatro elementos constitutivos, a saber: gestão (gestores); ensino (educadores); aprendizagem (estudantes); e mediação tecnopedagógica (tecnologias).

A partir deste contexto se coloca a função social da educação e das tecnologias. Uma questão que se coloca é como assegurar a plena formação do "novo" ser humano para a cidadania e para o trabalho. A resposta estaria associada à compreensão das concepções que envolvem os quatro elementos do processo educacional, definidos por Delors (2001): aprender a fazer; aprender a conhecer; aprender a ser; e aprender a viver e conviver com os outros. Tanto educação como tecnologias têm intencionalidades, para Freire (2013), a educação não é neutra; para Mill (2013), a tecnologia não é neutra, pois são desenvolvidas num contexto histórico-social e em condições culturalmente determinadas. Desta maneira, a relação entre educação e tecnologias têm intencionalidades e, portanto, podem ser construídas e servir a um propósito específico, por exemplo, do trabalho como princípio educativo, no sentido do legado de Gramsci, uma escola unitária que saiba dosar o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente das capacidades intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo versou sobre o trabalho como princípio educativo em contexto de Educação a Distância – EaD. Para isso, perpassou, por um lado, pela dimensão do trabalho como uma potência para se desenvolver a aprendizagem; por outro, de que a EaD se constitui a partir de limites e possibilidades para se desenvolver aprendizagem, em contexto da cultura digital e do acesso e o uso das TDIC. A partir de Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), se buscou o referencial da educação socialista e da escola unitária como fundamento do trabalho como princípio educativo e da EaD, bem como da Escola Nova. Por outro, procurou associar a esta proposta educativa, a teoria crítica que envolve a ação dialógica de Freire

(2013), e o agir comunicativo de Habermas (2012), para versar sobre a EaD em contexto da sociedade da informação, em que grande parte dos setores do mundo do trabalho está mediado por TDIC, ou seja, requer do trabalhador uma valorização não somente da sua capacidade manual, mas das suas capacidades intelectuais, particularmente dialógicas e comunicativas. Assim, pensa que se deve promover uma educação que valoriza o trabalho com princípio educativo a partir do legado de Gramsci, de Freire e de Habermas. Portanto, educação não como uma simples instrumentalização de uma nova ferramenta, pois como diz Santaella, os computadores são metamídias que abrigam todos os outros tipos de mídias, estas constituídas por linguagens das mais diversas naturezas, os computadores e a internet fazem parte de uma cadeia evolutiva de linguagens, cada uma com seus processos específicos de criação de sentido. Dessa maneira, como diz Gramsci, entrar em contato com a técnica do seu tempo não significa deixar de lado a cultura formativa, geral e humanista.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3ª ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2 - Legados da modernidade. Videoaula 10 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Para fazer o future precisamos revisitar o passado. Videoaula 2 - **Voltando as origens da educação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Para fazer o future precisamos revisitar o passado. Videoaula Videoaula 3 - **A Paideia: a virtude pode ser ensinada**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

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

FREIRE, P**. Pedagogia do Oprimido**. 55ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. (original publicado em 1968)

GRAMSCI, Antonio. **La Alternativa Pedagógica**. Por Mario A. Manacorda. Barcelona, España: Editorial Nova Terra, 1976.
GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
HABERMAS, J. **Teoria do Agir Comunicativo, 1: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. (original publicado em 1981)
JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009. Tradução: Susana Alexandria.
MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
MILL, Daniel. Mudanças de Mentalidade sobre Educação e Tecnologia: inovações e possibilidades tecnopegadógicas. In. MILL, Daniel. (org.). **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: PAULUS, 2013.
MUMFORD, Lewis. **A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
PLATÃO. **Mênon**. John Burnet. Tradução Maura Iglêsias. São Paulo, Loyola, Ed. PUC-Rio, 2001.
SANTAELLA, Lucia. **Cultura das mídias**. 2ª ed. São Paulo: Experimento, [1992], 1996.
SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
STRECK, Danilo R. *et al.* **Educação popular e docência**. São Paulo: Cortez, 2014.
VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Marcio Fernando Gomes é doutor em Ciências, área Geografia Humana, Universidade de São Paulo. Atualmente é professor adjunto e pesquisador da Universidade Federal de São Carlos, SP. Contato: marciogomes@ufscar.br.

MAIA, Maria Cristiane Correia

EDUCANDO PARA A LIBERDADE NUM CONTEXTO REFLEXIVO DIALÓGICO, CONSTITUTIVO DE CURRÍCULOS EMANCIPATÓRIOS

RESUMO

Escrever sobre uma proposta educacional a partir de uma itinerância formativa num contexto de liberdade e emancipação, à luz do pensamento freiriano, dialogando com autores outros que defendem uma educação voltada para a autonomia do (a) educando (a) em formação, é algo que aponta para uma significativa preocupação com os compromissos sociais, portanto ético-políticos que precisam permear a construção de um currículo que se responsabilize em educar. Este artigo tem como objetivo compreender de forma propositiva, a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de educação libertadora e currículos emancipatórios. Para tanto, faremos uma incursão metodológica de cunho qualitativo, a partir da nossa itinerância de formação, que permitirá compreender e interpretar sentidos polissêmicos e contextuais. Trata-se, de fato, de um grande desafio. Porém seguindo os fios e as tessituras aqui apresentadas e socializadas, percebemos a urgência da adoção de uma pedagogia dialógica que priorize a epistemologia da prática, implicada com as compreensões dos sujeitos históricos em formação.

Palavras-Chave: Currículos Emancipatórios. Educação Libertadora.

EDUCATING FOR FREEDOM IN A REFLECTIVE CONTEXT - DIALOGICAL, CONSTITUTIVE OF EMANCIPATORY CURRICULA

ABSTRACT

Talking about an educational proposal based on a formative roaming in a context of freedom and emancipation, in the light of Freiriano's thinking, dialoguing with other authors who advocate an education focused on the autonomy of (a) educating (a) in training, is something that points to a significant concern with social commitments, therefore ethical-politicians who need to permeate the construction of a curriculum that is responsible for educating. Therefore, this article aims to understand in a propositionof the relevance and relevance of the intertwining between the concepts of liberating education and emancipatory curricula. To this end, we will make a methodological incursion of a qualitative nature, based on our training roaming, which will allow us to understand and interpret more polysemic and contextual meanings. It is, it is a fact, a great challenge. However, following the threads and tessituras presented and socialized here, we perceive the urgency of the adoption of a dialogical pedagogy that prioritizes the epistemology of practice, implied with the understandings of historical subjects in formation.

Keywords: Liberating Education, Emancipatory Curricula.

INTRODUÇÃO

Educar para a liberdade num contexto reflexivo - dialógico constitutivo de currículos emancipatórios será a dinâmica dissertativa deste artigo.

Pensar sobre a educação enquanto prática da liberdade é, necessariamente, pensar a educação como direito humano, à luz do pensamento freiriano. Pelo seu caráter prospectivo esta escrita dialoga com autores outros, que defendem uma educação voltada para a autonomia do educando em formação, resgatando relações fundamentais de ética e solidariedade, a partir da ressignificação do processo educacional e da reforma do pensamento, que segundo Morin (1995) nos provoca a "transcender o pensamento simplificador em direção a um pensar complexo, capaz de

apreender a diversidade", e diríamos também, capaz de entender a unidade do contexto e do momento sociocultural em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, o nosso desafio é compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de educação libertadora e currículos emancipatórios.

A itinerância metodológica deste trabalho é de cunho qualitativo, dada a sua abrangência e capacidade de apreender/compreender e interpretar sentidos mais contextuais e polissêmicos.

Nesse viés, sentimo-nos implicados em admitir que a realidade seja perspectival, e se traduz no interpretado, no compreendido, daí a necessidade do rigor metodológico para darmos conta das múltiplas formas de mediar e ressignificar o real, as condições materiais e imateriais de vida de cada sujeito histórico, de cada grupo social, de cada comunidade com a qual nos envolvemos durante essa itinerância formativa. Formação essa, que precisa ampliar as possibilidades de percebermos a inconclusão do ser humano, e a partir dessa percepção enveredar pela aventura criadora de aprender e ensinar, visto que

> Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição. (FREIRE, 1996.p.69)

Nessa trajetória, de acordo com as nossas leituras e estudos no **Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, ministrada por Moacir Gadotti, bem como por meio das videoaulas dos módulos 3 e 4, respectivamente videoaula 13 e 22 "educar para a liberdade e a emancipação", "educação emancipadora frente às políticas neoliberais", nós indexalizamos que, a práxis educativa que se pretende libertária e emancipatória precisa admitir que, a educação, é de fato, uma forma de intervenção no mundo, em que o diálogo profícuo permite uma compreensão implicada, no sentido de distinguirmos histórica e epistemologicamente a práxis emancipatória das demais, e a partir dessa compreensão, enxergarmos que tal práxis está imbuída de uma responsabilidade formativa, social e pedagogicamente incontestável.

Dessa forma, a produção de conhecimentos emancipatórios demanda o confronto com o silêncio e a diferença, exigindo de nós a construção coletiva de currículos humanizantes, não fragmentados. Um currículo que funcione como uma ponte entre a cultura e a sociedade, pois como

bem diz Padilha "nossa existência é histórica e cultural" (PADILHA, 2012, p.70). Um currículo que seja uma arquitetura de valores socialmente sustentáveis, que nos permita articular saberes individuais com os saberes coletivos, comprometido com a transformação e a desconstrução dos mitos em torno da construção do conhecimento e suas implicações na prática educativa em qualquer instância.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, FIOS E TESSITURAS

A Nossa itinerância de formação, prática docente, coordenação pedagógica e ex-dirigente municipal de educação tem nos feito enxergar e compreender, que a apropriação e o empoderamento de um saber, de uma habilidade e de uma amplitude de conhecimentos são exercícios que dependem do sujeito histórico envolvido nessa seara e da forma como ele internaliza e interpreta um dado objeto que busca conhecer e se apropriar.

Temos encontrado nessa perspectiva de conhecimento, enquanto representação e não cópia fidedigna da realidade, um considerável suporte para, inclusive, compreender porque nossas concepções acerca da educação libertadora e do currículo emancipatório se mostram implicadas com os compromissos sociais, portanto éticos-políticos, que devem permear a educação enquanto prática de liberdade e um currículo que se responsabiliza em educar, numa perspectiva de formação que tem a justiça e o bem comum sociais como orientadores de uma educação para a dignidade cidadã.

Segundo Freire, a educação como prática da liberdade propõe, por ser autêntica, uma reflexão sobre os homens em suas relações com o mundo. Reflexão esta, que não pode ser analisada de forma fragmentada, para que não sejam ignorados ou silenciados, conhecimentos imprescindíveis à sua formação.

> A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 2005, p.81)

Vale ressaltar que, partindo dessa premissa da educação libertadora, não podemos nos deixar envolver por este sistema perverso, que minimiza a

condição dos seres humanos, enquanto sujeitos de possibilidades, tendo em vista que somos seres inconclusos e esse inacabamento faz com que as vivências socioeducacionais se tornem aprendizagens constantes ao longo da vida. Então, necessário se faz que nós professoras e professores reivindiquemos a educação como direito. E aqui falamos da resistência mesmo. De exigir uma educação para além dos muros da escola. Segundo Gadotti precisamos "de uma educação cidadã e emancipadora para desvelar as contradições que estão nessa sociedade". (GADOTTI, 2019). Uma educação que se envolva com o mundo lá fora, que tome partido, que se posicione e se coloque contra toda e qualquer proposta e ou política pública que oculte as verdades históricas que nos imobilizam durante o nosso quefazer pedagógico.

Atualmente estamos envoltos pela discussão do currículo. E este que aí está posto, a partir da BNCC, com as fragilidades das competências e habilidades, distantes da proposta de desenvolvimento integral do ser humano, serve a uma educação capitalista que estimula a competitividade, e se ocupa apenas de preparar o aluno para passar nos testes, validando dessa maneira, um sistema de avaliação classificatório e excludente que subordina a educação aos imperativos da economia.

Nesse sentido, por acreditarmos que não se trata apenas de formar pessoas para progredir e/ou competir numa perspectiva educacional necrófila, que sabota os esforços coletivos dos educadores e educandos, é que nos colocamos a favor da feitura/construção de um currículo que pense nas múltiplas dimensões do sujeito visando superar a visão utilitarista do ensino, priorizando uma formação humana, que inter-relacione a tríade conceitual, conhecimento, cultura e trabalho humanizados, enquanto pontos que dialogam epistemologicamente para propiciar aos sujeitos, o desenvolvimento de suas potencialidades.

Sabemos que não só como pessoas, mas também como educadores, certamente que não fomos preparados para agirmos e trabalharmos numa realidade complexa, indefinida e um tanto quanto incerta, na qual estamos inseridos. Por sua vez, precisamos de fato ter uma visão mais abrangente das nossas dificuldades e ou limitações, aliando essa visão a uma responsabilidade individual e coletiva destacando a importância do fazer juntos, do olhar solidário frente ao outro, aprendendo a superar essa visão utilitarista do ensino, procurando estabelecer uma relação democrática com os alunos, baseada no diálogo e na troca de ideias.

É essa mediação pedagógica, a partir do prisma da dialogicidade que se caracteriza por um fluxo comunicacional de desconstrução e construção

de significados, que desejamos. E visualizamos a mesma, com vistas a estabelecer uma sintonia de compreensão entre educador e educando numa constante troca mútua. Certamente, esse fluxo de interação vai exigir do educador (a), a efetiva manutenção do diálogo com os educandos (as), com a comunidade e consigo mesmo, porque consciente da sua responsabilidade procura reinventar, recriar condições para a circulação livre de ideias de modo plural e diverso, procurando compreender epistemologicamente que tipo de sujeito aprendente se deseja formar.

> Precisamos reinventar a educação, mas, essa reinvenção só pode ser obra de um esforço coletivo, plural, não sectário, pensando numa transição gradual para outras formas de conceber os sistemas educacionais, seu planejamento, sua gestão e monitoramento [...]. (GADOTTI, 2019.p.153)

Como diz Freire " quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados.", (FREIRE, 2005, p. 80) tendo em vista que conscientes de que ensinar é uma característica específica do ser humano, possamos a partir dessa condição particular pensar numa educação desafiadora e diferenciada, na construção/ reconstrução de um outro mundo possível, mais amoroso, solidário em que o nosso bom senso possa prevalecer e nos levar à inquietação tão necessária, no sentido de nos despirmos de determinadas certezas que nos fazem pensar sermos senhores(as) da verdade, nos impedindo, efetivamente, de estarmos engajados na formação de educandos(as) que tenham plena consciência da sua condição de ser humano que precisa ser respeitado em todos os seus aspectos: sociais, culturais, econômicos, cognitivos, espirituais, ecológicos e emocionais.

Vale ressaltar que toda essa itinerância formativa de seres aprendentes que somos passa, necessariamente, pelo exercício da crítica e da autocrítica, estar permeado por um rigor, implicado social e politicamente com a reflexão, que por sua vez nos permite trabalhar com a multiplicidade de referências, que nos possibilita desconstruir de forma dialógica e dialética a tradição positivista que orientou a nossa formação inicial e, consequentemente, o nosso quefazer pedagógico.

Ademais, ainda enquanto acolhimento formacional, necessário se faz compreender as contradições e ambiguidades que permeiam esse processo. Refletir e opinar sobre os conflitos que se apresentaram requer a indagação constante do(a) educador(a) relativo à pertinência e relevância das construções que se voltam para uma proposta de educação enquanto prática da liberdade aliada a currículos emancipatórios.

É preciso nessa seara não só reconhecer, mas também trabalhar com as múltiplas referências, entendendo que os fenômenos que se apresentam, a partir dessa proposta que defendemos, não podem ser vistos isoladamente, como por exemplo, só a partir de aspectos cognitivos, ou atender ao mercado de trabalho. É preciso apreender e internalizar tais fenômenos de forma holística, dialética e dialógica, desconstruindo a tradição disciplinar, bem como a fixidez presente na estética e na política atual de percepção das realidades. E esta compreensão que se faz necessária no contexto formacional, certamente vai exigir de nós olhares críticos e plurais, que nos permitirão uma oportunidade ímpar de experienciar fecundamente a formação.

> Tais concepções partem do caráter perspectivista da compreensão humana das coisas, do valor contextualista da interpretação, da presença ineliminável da temporalidade nas realizações humanas, na forma argumentativa e culturalmente indexalizada de como os sentidos são produzidos. (In: GALEFFI, MACEDO; PIMENTEL, 2009, P.108).

Nesse sentido, o modo como se organiza o currículo, exige a participação de todos os envolvidos no processo educacional, visto que tal organização é que vai influenciar as práticas escolares, estas, por sua vez precisam alterar as relações de poder que se estabelecem em favor das classes dominantes, procurando redefinir o currículo, questionando-o e consequentemente construindo uma proposta curricular comprometida com os interesses das classes historicamente excluídas do processo educacional.

Nestes termos, precisamos reafirmar o compromisso em elaborar uma proposta curricular emancipatória que agregue conteúdos significativos e necessários, que possibilite ao educando(a) seja ele (a) criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso, uma melhor compreensão do mundo em que vivemos, numa perspectiva contínua ao longo dos anos em formação, tendo o conhecimento advindo do senso comum, como norteador da aquisição do conhecimento científico socialmente referenciado, como também se sintam em condições de exercer o poder político participando efetivamente na sociedade, transformando-a.

Partindo desse pressuposto de inserção na sociedade, é indispensável que tal proposta esteja comprometida com as particularidades dos sujeitos a que se destina, ou seja, é extremamente necessário que conheçamos esses sujeitos, consideremos suas histórias e seus saberes, para que possamos construir uma proposta curricular a partir da lógica colaborativa, que expresse efetivamente os conhecimentos necessários para se ler o mundo e transformá-lo!

> Ao concebermos currículo, estamos de forma ineliminável, selecionando e elegendo conhecimentos e atividades pretensamente formativas. Este é um ato de extrema responsabilidade sociopedagógica, com enormes consequências socieducacionais e políticas para uma sociedade, para grupos e classes sociais. (MACEDO, 2011. P. 32)

Diante dessa realidade, e visando colaborar de forma efetiva com uma formação humana verdadeiramente libertadora, necessário se faz compreender que cabe às instituições educacionais, particularmente às públicas se comprometer com uma formação de caráter desafiador, que por intermédio de uma proposta curricular emancipatória valorize a diversidade e possa também levar em consideração a cultura, as crenças, os saberes e os valores do público ao qual se destina afinal, a formação precisa englobar aspectos holísticos, posto que a técnica e o saber sistemático não são a única via de preparação dos sujeitos para viver e conviver (MAIA, 2015, p.79).

Neste caminho, as itinerâncias formativas indicam que,

> [...] saírmos de nós mesmos, nos deslocarmos, viajarmos até o outro e voltarmos um outro é um exercício importante de implicação/distanciação para que a formação intercrítica seja possível, ou seja, a formação pautada no aprender com, no poder com. (MACEDO, 2011, p. 127)

Nesse contexto, é fundante que tenhamos consciência de que os fios que entrelaçam uma proposta de educação libertadora estão também, na compreensão e no âmbito da experiência dos sujeitos. E nós, enquanto educadores, não temos acesso à compreensão direta desses sujeitos. Por isso, se faz necessário criarmos instrumentos e dispositivos que nos possibilitem trabalhar o mais próximo possível das intenções e escolhas desses sujeitos históricos, sujeitos estes que, por sua vez, esses sujeitos, consideremos suas histórias e como tal, não podem ser considerados como idiotas culturais, porque em essência possuem os seus etnométodos, suas maneiras de compreender e resolver interativamente as questões que permeiam o seu cotidiano e o seu fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Diante das tessituras aqui referenciadas e socializadas, que envolve a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de educação libertadora e currículos emancipatórios, percebe-se a urgência da adoção de uma pedagogia do diálogo comprometida com uma

concepção dialética da educação, em que se priorize uma epistemologia da prática, implicada com as compreensões dos sujeitos históricos em formação, sujeitos estes, que por estarem envoltos de subjetividades vão engendrando suas concepções e ações para conceber e construir um currículo emancipatório que se explicita, a partir de um saber que envolve necessariamente, um conhecimento sistematizado aliado a sua bagagem cultural, e a um saber fazer que mobilize as condições concretas do seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto, entendemos que uma proposta curricular emancipatória precisa fazer parte de um conjunto estruturado de aprendizagem sistematizada, que tem como objetivo ampliar as possibilidades de uma educação que contemple as diversas formas de conhecimentos produzidos pela humanidade, priorizando um olhar progressista e libertador da educação, a partir de uma leitura da realidade concreta, com a efetiva participação dos atores sociais comprometidos com a aprendizagem, procurando desvelar as especificidades dessa formação, entendendo a necessidade de rompermos com as fragmentações que dificultam o processo de compreensão do conhecimento, bem como da complexidade que envolve a proposta curricular emancipatória.

Assim, partindo desse contexto de elucidações e complexidade formativa, compreendendo que a realidade se traduz no interpretado, vale dizer que, nesse entrecruzar de vozes levando-se em conta todas as subjetividades que permeiam as nossas identidades profissionais-aprendentes, precisamos superar os entraves que interferem nas imediações e nas nossas relações de trabalho, que precisam ser dialéticas e dialógicas, possibilitando assim, a construção de conhecimentos eleitos como formativos dentro e fora do ambiente escolar de forma relacional e histórica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. **Ideologia e currículo**; tradução Vinicius Figueira. – 3. – Porto Alegra: Artmed, 2006. 288 p.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do Amanhã: fazedores do futuro. Modulo 3, Vídeoaula 13 - Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso mestres do Amanhã: fazedores do futuro. Modulo 4, Vídeoaula 22 - a educação emancipadora frente as políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**/Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi200, Álamo Pimentel; prefácio Remi Hess. - Salvador: EDUFBA, 2009. 174 p.
MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação.** – Iheus: Editus, 2011.
MAIA, Maria Cristiane Correia. **Currículo integrado e trabalho – a formação continuada do professor do (PROEJA): uma pesquisa compreensiva e propositiva.** (Dissertação de Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, 119 f. 2015
MORIN, E**. Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.
PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural** 1. Ed - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.
TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O oficio de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

Maria Cristiane Correia Maia – prof.ª da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim e Filadélfia-Ba. Pedagoga; Mestra em Educação de Jovens e Adultos – UNEB; especialista em Educação Profissional e Educação Inclusiva; Pesquisadora do FORMACCE – UFBA. Dirigente Municipal de Educação de Senhor do Bonfim - BA (2017 - 2020); e-mail: cristianemaia2014@outlook.com
Maria Cristiane Correia Maia é professora da Rede Pública Municipal de Senhor do Bonfim e Filadélfia. Pedagoga, Mestra em Educação de Jovens e Adultos. Contato: cristianemaia2014@outlook.com.

EDUCAÇÃO E PRÁXIS POLÍTICA EM ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

RESUMO

Este artigo é resultado das reflexões realizadas durante o Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Aborda questões acerca da concepção de educação e práxis política no pensamento de Antonio Gramsci e Paulo Freire. Tem como objetivo geral identificar os principais elementos que conformam a função dos educadores, enquanto intelectuais orgânicos, na construção de um novo projeto de sociedade. Especificamente buscou-se enumerar algumas atribuições da escola enquanto instituição da sociedade civil, entender o papel do trabalho na formação humana e analisar o processo de alienação, isto é, a separação entre ser humano e produto do seu trabalho. O método empregado para o estudo foi de pesquisa bibliográfica, com aporte teórico dos autores selecionados articulando os conceitos de senso comum, filosofia da práxis, hegemonia, sociedade civil, sociedade política e a teoria dos intelectuais orgânicos. Verificou-se que a educação emancipadora, na perspectiva freiriana e gramsciana, tem no processo educacional e na práxis política a ação consciente de sujeitos históricos organizados, capazes de produzir, construir e reconstruir conhecimentos associados ao exercício da cidadania.

Palavras-chave: Educação. Filosofia da práxis. Hegemonia.

EDUCATION AND POLITICAL PRACTICES IN ANTONIO GRAMSCI AND PAULO FREIRE

ABSTRACT

This article is the result of reflections made during the 'Masters of tomorrow: doers of the future' course, by EaD Freiriana from Instituto Paulo Freire. It addresses questions about the concept of education and political praxis in the thought of Antonio Gramsci and Paulo Freire. Its general objective is to identify the main elements that make up the role of educators, as organic intellectuals, in the construction of a new society project. Specifically, we sought to enumerate some of the school's functions as an institution of civil society, to understand the role of work in human formation and to analyze the process of alienation, that is, the separation between human beings and the product of their work. The method used for the study was bibliographic research, with theoretical input from the selected authors articulating the concepts of common sense, philosophy of praxis, hegemony, civil society, political society and the theory of organic intellectuals. It was found that emancipatory education, in the Freirian and Gramscian perspective, has in the educational process and political praxis the conscious action of organized historical subjects, capable of producing, building and reconstructing knowledge associated with the exercise of citizenship.

Keywords: Education. Philosophy of praxis. Hegemony.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objeto de estudo refletir sobre a concepção de educação e práxis política no pensamento gramsciano e freiriano. O método freiriano e sua viabilidade na práxis política dos educadores vinculados organicamente e comprometidos com os interesses das classes populares e a concepção dialética da história em Gramsci se complementam. Há em ambos um movimento dialético de ação, reflexão, ação, de forma permanente durante o processo de construção de um novo projeto societário.

Nesse contexto, a filosofia da práxis se constrói a partir da ação, da crítica do senso comum, do bom senso e da crítica da filosofia dos

intelectuais vinculados organicamente à ideologia da classe dominante. Cada classe social tem sua ideologia que se expressa através das visões de mundo, valores, ética, projetos de vida individual e coletiva. A ideologia é concebida como "uma concepção do mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida individual e coletiva" (GRAMSCI, 1989, p. 41).

Conforme (GRAMSCI, 1989, p. 143), o senso comum

> é a 'filosofia dos não filósofos', isto é, a concepção do mundo absorvida acriticamente pelos vários ambientes sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem médio. [...] Seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões, das quais ela é a filosofia.

A superação do senso comum em filosofia da práxis tem na educação, enquanto instituição da sociedade civil, um dos principais instrumentos da cultura e do saber popular, necessários à luta entre as classes sociais na disputa pela hegemonia e na elaboração de uma nova ordem intelectual e moral. Nesse sentido, a educação é compreendida como um instrumento de luta contra toda uma filosofia anterior posta a serviço da dominação. O domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade se caracteriza pela força exercida através das instituições políticas e jurídicas, pelo controle do aparato policial-militar e consenso, sobretudo à cultura. O bom senso, concepção mais crítica e mais coerente, tem no sentido prático, a capacidade de tirar o homem-massa da passividade, revendo os conceitos do senso comum e reelaborando uma nova concepção do mundo e uma nova hegemonia.

> Se, pelo senso comum, todos são filósofos, isto é, todos pensam, pelo *bom senso*, todos pensam politicamente, o que confirma a natureza hegemônica da educação. Transformar o senso comum em bom senso modifica substancialmente o significado da própria filosofia, que passa a ser também participação mais ampla e coletiva nos bens culturais e intelectuais. Assim, portanto, educar é construir uma nova filosofia assimilável por todos os homens que, possuindo a filosofia espontânea do senso comum, têm o direito a uma compreensão crítica do mundo (JESUS, 1989, p. 46).

Na perspectiva gramsciana e freiriana, a educação é entendida como um instrumento de luta que busca elevar o nível cultural das massas e extrair o núcleo sadio do senso comum, bem como estabelecer uma nova

relação hegemônica com vistas à constituição de um novo bloco histórico sob a direção das classes subalternas, formulando uma nova concepção do mundo adequada aos seus interesses. "A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis" GRAMSCI, 1989, p. 9).

Um dos pontos que aproxima Freire de Gramsci se refere ao compromisso ético e político na construção de um projeto de sociedade hegemônico das classes populares. A tomada do poder para ambos tem como condição *sine qua non* a ruptura com os ideais da classe dominante. O processo de conscientização se constitui em uma tomada de posição no âmbito da práxis social e política. O foco central é o desvelamento ideológico dos intelectuais tradicionais e a construção coletiva de uma nova concepção de homem, cultura e de mundo. Nesse contexto, os agentes principais dessas mudanças seriam os intelectuais orgânicos (filósofos, educadores, funcionários da superestrutura) e um dos instrumentos mais importantes nesse processo de transformação é a escola possibilitando o acesso à cultura a todas as classes sociais.

É tarefa dos intelectuais orgânicos das classes populares a elaboração e divulgação da nova concepção de mundo, da política e da história, os quais são também educadores permanentes, cuja principal função teórico-prática é unificar os trabalhadores e os grupos sociais em torno de um projeto único de sociedade, onde subjaz uma nova filosofia que deverá ser socializada e difundida em toda área social, contribuindo para a formação de uma consciência coletiva e uma reforma intelectual e moral, pressuposto fundamental para a hegemonia das classes subalternas e, consequentemente, a tomada do poder político.

> Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista 'ideológica' dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1989, p. 9).

A difusão de uma nova concepção do mundo pressupõe de um lado uma nova "relação pedagógica", que extrapola as relações especificamente "escolásticas", onde a ação do intelectual orgânico é o elemento imprescindível tanto à hegemonia da classe dominante quanto à contra-hegemonia das classes populares; e de outro, um novo tipo de filósofo que Gramsci (1986, p. 37) denominou de "filósofo democrático", isto é, "um filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua

individualidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural (...)".

Tal ação é sempre uma ação coletiva e crítica, ou seja, uma ação pedagógica, um trabalho educativo de massas elevando-as ao nível do "saber", necessária "à elaboração nacional unitária de uma consciência coletiva homogênea (GRAMSCI, 1989, p.173).

Nesse sentido, as ações dos intelectuais orgânicos assumem importantes funções na direção cultural, intelectual e moral no âmbito das relações sociais. A relação pedagógica segundo Gramsci (1986, p. 37),

> existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica [...].

Historicamente a forma como as classes dominantes asseguraram seu poder e submetem a classe trabalhadora à sua dominação foi através da hegemonia, exercida por meio tanto da força quanto pela obtenção do seu consentimento, além do domínio econômico e da direção intelectual e moral. Nesse contexto, os intelectuais desempenham suas funções nos aparelhos de hegemonia atuando no âmbito da educação, dos partidos políticos, da religião, dos meios de comunicação, enfim, das organizações da sociedade civil.

EDUCAÇÃO E PRÁXIS POLÍTICA EM ANTONIO GRAMSCI E PAULO FREIRE

O paradigma teórico-metodológico da filosofia da práxis, de tradição marxista, desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friederich Engels (1820-1895), em Paulo Freire e em Antonio Gramsci nasceu das relações dialéticas e reflexões teórico-práticas voltadas para a análise do modo de produção capitalista, cuja perspectiva é compreender a realidade e intervir sobre ela, além de formular concepções teóricas e práticas sobre a sociedade e o ser humano, relacionando-o à educação e orientando-o à emancipação humana. Tal paradigma vem contribuindo para atualização do materialismo histórico e dialético e para reafirmar a importância deste tanto no que se refere ao desvelamento da ideologia dominante e do processo de alienação no âmbito das relações sociais de produção quanto

na necessidade de intervenções criativas, fundamentadas e consistentes no contexto da educação como um ato político.

Ao se referir à educação socialista, Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro, realizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, cita Gramsci como um dos defensores da escola unitária. Afirma que ele

> criticou a escola tradicional que dividia o ensino em clássico e profissional. O último destinando-se as classes "instrumentais" e o primeiro as classes "dominantes e intelectuais". Ele propunha a superação dessa divisão por uma escola unitária: crítica, criativa e ao mesmo tempo clássica, intelectual, profissional (...) *O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo*[1] (GRAMSCI apud EAD FREIRIANA, 2020-2921).

Gramsci destaca a importância de formar uma classe dirigente que se mantenha pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva. Ademais, Gramsci sublinha a importância da direção cultural e ideológica.

A ideologia da classe que tem o domínio e a direção da sociedade é a ideologia dominante. Esta ideologia é elaborada pelos intelectuais orgânicos desta classe que detém este poder. No atual bloco histórico, a burguesia detém a hegemonia do sistema e é necessário que as classes subalternas, pela filosofia da práxis elaborada, de modo especial, por seus intelectuais orgânicos, construam a crítica da ideologia dominante com a finalidade de superá-la.

Os fundamentos filosóficos da pedagogia freiriana estão focados em uma educação como prática da liberdade e processo dialético de conscientização voltada para a análise da realidade e do modo de produção capitalista, possibilitando uma transformação nos sujeitos, especialmente na forma de conceber o mundo e nas práticas do fazer através da práxis política.

1 Gramsci (1989, 125), citado por Gadotti.

> A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2005, p. 42-43).

O instrumental ou método utilizado por Freire nesse processo de libertação relacionado à educação com vistas à emancipação humana é o diálogo, capaz de criar vínculos e possibilitar uma melhor percepção da realidade.

> O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo (FREIRE, 2005, p. 59).

A concepção teórica e prática da educação desenvolvida por Freire a partir do método da educação popular tem como uma das funções aprender a pensar criticamente e superar a contradição opressor-oprimidos. Nesse sentido, a participação, cooperação, diálogo, comunicação, linguagem e a organização de forma coletiva são elementos essenciais que conformam a função dos educadores, mestres do amanhã, fazedores do futuro, intelectuais orgânicos responsáveis pela renovação cultural e a construção de um novo projeto de sociedade.

> A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

A pedagogia do oprimido em Paulo Freire é a pedagogia do diálogo. Esta exige dos educadores, mestres do amanhã fazedores do futuro, intelectuais orgânicos, uma atuação firme: a práxis política, a indissociabilidade entre teoria e prática, o compromisso ético e político, a formação técnica e científica permanente e o uso de novas tecnologias visando alcançar resultados exitosos na educação.

Ao analisar a dialética da pedagogia do oprimido, o aprendizado humano e o processo de ensino-aprendizagem em Paulo Freire, Torres (1997) compreende que somente através da humanização e da práxis política é possível empreender a transformação dos sujeitos, a criação de um novo conhecimento e, ao mesmo tempo, uma nova prática social.

> O processo de conhecimento responde, portanto, ao movimento de atuar sobre a realidade, recompondo, no plano das ideias, sua caracterização por meio de uma volta reflexiva, para que, uma vez formuladas uma série de proposições sobre ela, tal reflexão oriente o sujeito na transformação dessa realidade por intermédio da práxis, que é também uma instância de conhecimento. Portanto, educação é o ato de saber, como vem repetindo Freire, e o pensamento, dessa forma, transforma-se numa etapa do processo de estruturação da realidade objetiva (TORRES, 1997, p. 24).

O inverso da pedagogia do diálogo proposta por Freire é a pedagogia da transmissão, denominada por ele de educação bancária ou domesticadora, na qual "o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. [...] O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador" (FREIRE,1988, p. 38).

Romper com esse processo educativo significa desconstruir relações hierárquicas e autoritárias entre educador e educando, visando o respeito às diferenças numa perspectiva democrática e liberadora.

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta [...] equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. Na visão "bancária" da educação, o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 2005, p. 66-67).

Para Gramsci não existe não-intelectuais, pois todos os cidadãos fazem parte do quadro social e do aparato hegemônico desde que exerça a função de dirigente, educador e organizador.

> Todos os homens são intelectuais (...), mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais (...). Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1989, p. 7-8).

É a partir desta concepção de homem que Gramsci teoriza uma nova concepção do mundo, superando a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, unificando teoria e prática. Para ele, o que falta aos intelectuais dos grupos subalternos para tornar-se dirigente é essa unidade. A mesma é necessária para que consigam elaborar criticamente sua concepção do mundo. O grande desafio é, pois, a partir de sua atividade prática, elaborar uma nova filosofia e, consequentemente, formar seus próprios intelectuais orgânicos.

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, 'persuasor permanente', já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e a concepção humanista histórica, sem a qual se permanece "especialista" e não se chega a 'dirigente' (especialista mais político) (GRAMSCI, 1989, p. 8).

A filosofia da práxis contrapõe-se, portanto, a esta visão estabelecida pela classe dominante no âmbito das relações sociais, tentando ser uma contra-hegemonia, a qual é caracterizada por uma nova concepção do mundo, possibilitando a apropriação do saber coletivo, atingindo as modificações de todo ambiente cultural numa dimensão social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura e suas manifestações são, na perspectiva freiriana e gramsciana, ferramentas essenciais para a formação educacional e política de cidadãos responsáveis. A educação emancipadora tem, portanto, no processo educacional e na práxis política a ação consciente de sujeitos históricos organizados, capazes de produzir, construir e reconstruir conhecimentos associados ao exercício da cidadania.

A filosofia da práxis é uma concepção transformadora do ser social, onde a vontade subjetiva é o verdadeiro motor da história. É à luz do conceito de hegemonia que devemos buscar compreender como a filosofia da práxis pode torna-se hegemônica. As modificações da consciência individual e coletiva dos "simples" (dominados) em filosofia da práxis não se desenvolvem de forma automática e espontânea, mas surgem através da luta entre todas as classes, o Estado e o governo. A essência da filosofia da práxis está na ação política, a qual tira o homem-massa da passividade e o torna capaz de se libertar da dominação da base econômica.

Este processo de transformação do senso comum em filosofia da práxis deverá ser democrático e exige uma ação pedagógica e uma relação dialética entre dirigentes e dirigidos no interior da própria classe hegemônica, onde os intelectuais orgânicos deverão forçosamente interrogar, refletir, disciplinar e orientar a ação espontânea das massas e juntos buscar soluções com vistas à reformulação de sua concepção do mundo e da sua ação política, ou seja, a formação da vontade coletiva que unifica o conjunto das massas populares contra a concepção dominante do mundo burguês, tendo como consequência a unidade dialética entre o sentir e o pensar, pensamento e ação, teoria e prática.

A filosofia da práxis é ao mesmo tempo transformadora da realidade e autotransformadora do homem. Ao aceitá-la como sua concepção do mundo, os "simples" superam o conformismo e o individualismo passando a distinguir outros modos de pensar e agir, sistematizando sua própria ideologia, desmistificando a visão da classe dominante e reconhecendo sua condição de classe subordinada e submissa que contribui para consolidar os grupos dirigentes.

É nesse contexto, que surge a Escola Cidadã, gestora de conhecimentos, em favor dos excluídos, impregnada de companheirismo, humanidade, alegria, cultura, lazer, criatividade, criticidade, inovações, construção e reconstrução do conhecimento, numa perspectiva emancipadora da educação.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 10 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. Tradução de: I materialismo storio e la filosofia di Benedetto Croce.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. Coleção Perspectivas do Homem, v. 48, Tradução de: Gli intellettuali e I'organizzazione della cultura.

JESUS, Antônio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci. São Paulo: Cortez, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**: **da pedagogia do oprimido à escola pública popular.** Campinas-SP: Papirus Editora. 1997. (Série "Educação Internacional" do Instituto Paulo Freirie).

Maria Tereza de Oliveira é mestra em Filosofia - UFPE/PE; Especialista em Saúde Pública e em Serviço Social - UFRN; Especialista em Formação Docente para o Ensino Superior pelo UNIFACEX/RN; Graduada em Serviço Social e em Filosofia - UFRN; Assistente Social do Centro de Atenção Psicossocial II da SMS de São Gonçalo do Amarante/RN; Coordenadora de Cultura do IACEMF/SGA-RN. E-mail: terezafilosofa6@gmail.com.

MOREIRA, Mariana de Castro

“O FUTURO É UMA INVENÇÃO DA GENTE”:
seguindo Paulo Freire para reinventar caminhos na confluência entre a Psicologia e a Educação

RESUMO

O presente artigo toma como ponto de partida o processo formativo propiciado pelo Curso ‘Mestres do amanhã: fazedores do futuro’, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, ministrado por Moacir Gadotti entre 2020/21 e tem por objetivo problematizar, em uma perspectiva histórica e crítica, a interface entre a Educação e a Psicologia e as práticas aí engendradas, situando as contribuições de Paulo Freire como potencializadoras de novos modos de construir conhecimentos e realidades comprometidas com as realidades em nosso país. O recorte proposto localiza-se na confluência entre as histórias da Psicologia e da Educação não com vistas a chegar a uma narrativa linear e evolutiva da história, mas na tentativa de acompanhar as conexões e agenciamentos que contribuem com a configuração de um campo de conhecimentos (MACHADO, 1994) e que faça reverberar e multiplicar versões e vozes sobre nossas práticas. Acompanhar as histórias da Educação e da Psicologia é também um exercício crítico que nos faz refletir sobre que memórias temos construído, que histórias temos contado e que histórias temos silenciado. Crítica está aqui sendo entendida, de acordo com Patto (2015), não como uma simples abordagem, mas a partir da possibilidade de situar o conhecimento e explicitar nossos compromissos. Afirma-se,

assim, que escrever a história da Psicologia e da Educação de forma crítica é um compromisso ético-político no sentido freiriano.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Psicologia.

"THE FUTURE IS OUR INVENTION": FOLLOWING PAULO FREIRE TO REINVENT PATHS AT THE CONFLUENCE BETWEEN PSYCHOLOGY AND EDUCATION

ABSTRACT

This article takes as a starting point the formative process provided by the Course 'Masters of tomorrow: doers of the future', by the Freiriana Distance Learning Institute Paulo Freire, taught by Moacir Gadotti between 2020/21 and aims to problematize, in a perspective historical and critical, the interface between Education and Psychology and the practices engendered therein, situating Paulo Freire's contributions as potentializers of new ways of building knowledge and realities committed to the realities in our country. The proposed cut is located at the confluence between the histories of Psychology and Education not with a view to arriving at a linear and evolutionary narrative of the story, but in an attempt to follow the connections and assemblies that contribute to the configuration of a field of knowledge (MACHADO, 1994) and that reverberates and multiplies versions and voices about our practices. Keeping up with the stories of Education and Psychology is also a critical exercise that makes us reflect on what memories we have built, what stories we have told and what stories we have silenced. Criticism is being understood here, according to Patto (2015), not as a simple approach, but from the possibility of situating knowledge and making explicit our commitments. Thus, it is stated that to write the history of Psychology and Education in a critical way is an ethical-political commitment in the Freirian sense.

Keywords: Paulo Freire. Education. Psychology.

O presente artigo tem por objetivo problematizar, em uma perspectiva histórica e crítica, a interface entre a Educação e a Psicologia e as práticas aí engendradas, situando as contribuições de Paulo Freire como potencializadoras de novos modos de construir conhecimentos e realidades comprometidas com as realidades em nosso país.

Em 2021, celebramos o centenário de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, um dos maiores educadores que, ainda hoje, mobiliza nossas utopias e inspira nossas práticas. É ano de revisitar seu legado e buscar inspiração para que possamos prosseguir. Sempre atual, Freire é ícone para que não percamos de vista que a história da educação segue os modos de produção e, por assim ser, deve ser marcada pela luta da liberdade contra a opressão (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

É ano também de pandemia da COVID-19. Neste momento, mais de 500 mil brasileiros perderam suas vidas para o coronavírus. Estima-se que mais de 19 milhões de pessoas, no Brasil, passem por situações de fome e insegurança alimentar. A pandemia exacerbou e expôs nossas estranhas desigualdades. Ao mesmo tempo em que celebramos Freire, vivemos em um país enlutado por tantas perdas e dores, um país que precisa revisitar e contar sua história para prosseguir atuando contra os inúmeros retrocessos no campo das políticas públicas e na construção de uma sociedade mais justa e equânime para todas e todos.

Paulo Freire está entre nós, na atualidade das ideias, nas contribuições que trouxe pelos caminhos da educação popular, no legado que nos deixou, atualíssimo se revisitado com o devido rigor e cuidado que merece. Em tempos em que é preciso explicitar o óbvio, sejamos corajosos como ele. Paulo Freire nos dizia que *"o futuro não é uma província à espera que eu chegue lá, eu sou fazedor de futuro".* Ele fala que o futuro seria uma invenção da gente, um lugar de liberdade que, para existir, precisaria ser construído cotidianamente no presente (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Gadotti, em seus 60 anos de magistério, nos brinda com esta formação e afirma que, em momentos de perplexidade e de grandes interrogações como o que estamos vivendo, é preciso que não percamos o contentamento e que nos lembremos de que *"a alegria é revolucionária"* (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), como nos ensinou Paulo Freire. Com este texto, buscamos exercitar um pouquinho da *dodiscência*, reconhecendo-nos como *eternos aprendizes a subir nos ombros dos grandes mestres da educação* para que seja possível, hoje, resistir e sair da perplexidade para avançar e fazer o futuro com que tanto sonhamos.

O recorte proposto localiza-se na confluência entre as histórias da Psicologia e da Educação não com vistas a chegar a uma narrativa linear e evolutiva da história, mas na tentativa de acompanhar as conexões e agenciamentos que contribuem com a configuração de um campo de conhecimentos (MACHADO, 1994) e que faça reverberar e multiplicar versões e vozes sobre nossas práticas.

Com Rodrigues, ressaltamos a importância de *"pensar no quanto a história das práticas e saberes psis – as que escrevemos e contamos, as que nem escrevemos nem contamos, o modo como construímos as que escrevemos e contamos – representa um lugar (institucional) da experiência e da memória"* (RODRIGUES, 2002, p. 20).

Acompanhar as histórias da Educação e da Psicologia é também um exercício crítico que nos faz refletir sobre que memórias temos construído, que histórias temos contado e que histórias temos silenciado. Crítica está aqui sendo entendida, de acordo com Patto (2015), não como uma simples abordagem, mas a partir da possibilidade de situar o conhecimento e explicitar nossos compromissos. Escrever a história da Psicologia e da Educação de forma crítica é um compromisso ético-político no sentido freiriano.

SEGUINDO RASTROS DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As práticas ***psi***, no Brasil, são influenciadas pelo ideário da ciência moderna e, fortemente, por uma abordagem funcionalista.. Patto (1984) afirma a existência de três grandes períodos na história da Psicologia por aqui: na Primeira Republica (1906-1930), onde predominam os estudos de laboratório, fortemente influenciados pelo modelo europeu, sem que haja proposição de intervir na realidade; entre 1930 e 1960, , quando recebemos a influência do tecnicismo norte-americano, fortalecendo a psicometria e o experimentalismo e, a partir dos anos 60, quando se consolida uma Psicologia adaptacionista e o psicólogo é visto como solucionador de problemas de aprendizagem e de comportamento no campo da educação.

Já na era colonial, estudos realizados por Massimi (1994) apontam que se por um lado não podemos falar na existência de uma Psicologia formalmente constituída, já podemos encontrar preocupações que se tornarão o corpo teórico conceitual deste campo mais tarde. Preocupações com a moral, as emoções, as doenças mentais e o comportamento

aparecem nos discursos religiosos e em outros campos de conhecimento, notadamente a Medicina e a própria Pedagogia. Neste período, desenrola-se a experiência educativa – de base humanista – dos jesuítas junto aos indígenas, vistos como isentos dos vícios da humanidade a partir do mito do "bom selvagem".

Com o período Pombalino, as missões jesuítas são expulsas da colônia e o ideal Iluminista se propaga: da perspectiva teológico-religiosa, aproximamo-nos progressivamente do que Antunes (2008) chama de Tratados de higiene quando se propaga a necessidade de cuidados com o corpo para além da alma. A Medicina ganha força em detrimento da Filosofia e da religião. A chegada da família Real marca um novo contexto sócio-histórico para o Brasil e, mais especificamente para as ideias psicológicas e para a educação que serão capitaneadas pelo ideal civilizatório: surgem as primeiras universidades e os primeiros livros impressos por aqui.

Na segunda metade do sec. XIX, os ideais positivistas influenciarão fortemente estes campos de conhecimento: era preciso contribuir com a evolução de "estágios primitivos" de desenvolvimento humano para "estágios mais civilizados", afastando-se de quaisquer ideias sobrenaturais e apropriando-se do modelo científico ocidental. A Psicologia e a Educação afastam-se dos discursos ligados à religião e à Filosofia para serem tratadas cientificamente a partir de suas bases materiais aqui entendidas como bases fisiológicas e médicas.

A Medicina Social será chamada a contribuir com a ordenação das cidades e da vida coletiva e, junto ao Estado, marcará uma nova forma de gerir os corpos. Nos hospícios, surgem as alas voltadas aos "duros de cabeça" ou idiotas: crianças com dificuldades de aprendizagem escolar (PATTO, 1998, 2015) e, com isso, traz-se, como aponta Patto (1998) a lógica da anormalidade e da patologia dos hospitais para as escolas.

Com as exigências desenvolvimentistas da modernidade, o movimento político-pedagógico da Escola Nova se difunde, consolidando o cientificismo e o nacionalismo iniciados no período anterior. Demanda-se da Psicologia o embasamento técnico-científico para as práticas educativas e a escola é vista como redentora da sociedade (LUCKESI, 1990).

Assim, no início do séc. XX, sob forte influência do movimento escolanovista, assistimos ao debate sobre o acesso e democratização do ensino, quando somente 30% dos alunos em idade escolar estavam na escola. É ainda Antunes (2008) quem aponta que, neste período, Psicologia e Educação tornam-se interdependentes, tendo contribuído

mutuamente para consolidarem-se como áreas de saberes autônomos e lançando bases para o que se tornaria a Psicologia educacional, uma subárea da Psicologia voltada a produzir conhecimento sobre o fenômeno psicológico dentro dos processos educativos.

A partir da década de 30, a Psicologia se consolida no Brasil, tendo o campo da educação como lócus privilegiado de atuação e problematização. É a partir das práticas da Psicologia no campo da educação que se desenvolverão as áreas clínica e organizacional, por exemplo, fortemente influenciadas pelas primeiras experiências dos Serviços de Orientação Infantil, pelas clínicas ortofrênicas e de higiene mental infantil - focados nas dificuldades de aprendizagem - e de Orientação Profissional focados na preparação para inserção no mercado de trabalho.

A Psicologia está inserida, desde então, nos currículos de formação de professores, colocando-se como fundamento teórico para o campo da educação ao mesmo tempo em que este se coloca como lócus de atuação para a Psicologia escolar mesmo que ainda fortemente influenciada pelo modelo clínico individual. Este modo de atuação será alvo de críticas (PATTO, 1998; MACHADO, 2004; ANTUNES, 2008), sobretudo pelos riscos reducionistas que algumas abordagens experimentais e psicométricas trouxeram para a Psicologia na Educação.

As décadas de 60 e 70 são marcadas por amplas transformações sócio históricas e a ideia de crise passa a ser recorrente no campo das ciências sociais e humanas. Entram, na escola, jovens cujos pais não tinham estudado e, com eles, novos desafios. Conforme aponta Charlot (2005), o discurso sobre a democratização do acesso à escola é perpassado por contradições: em uma sociedade capitalista, as promessas de que todos podem ter acesso, de que todos podem ter sucesso e de que a escolarização equivalerá à inclusão social não se cumprem.

A partir de uma perspectiva dialógica, crítica e problematizadora, Paulo Freire começa a nos ensinar uma nova forma de pensar e fazer educação que reconhece e situa o outro como sujeito de sua história. Muitos psicólogos vão se inspirar na experiência de Paulo Freire para iniciar os trabalhos institucionais e comunitários em uma perspectiva mais crítica e/ou sócio-histórica. Com Freire (1980), aprendemos a importância de tomar a realidade local e o território como pontos de partida para a construção de conhecimentos e de intervenções que propiciem a constituição de uma identidade de resistência frente aos modos de opressão presentes em nossa sociedade.

Passamos ainda a compreender a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, aprendendo a exercitar uma práxis que nos leve à organização e à conscientização de pessoas e de grupos vivendo em situação de vulnerabilidade. Importante notar o entendimento freiriano sobre a proposta de conscientização: não se trata tão somente de mudar a forma de pensar, mas precisa necessariamente incluir uma mudança significativa de atitude, perspectiva fundamental para o que viria a seguir.

Com o golpe de 64, assistimos a um forte controle repressivo-ideológico materializado no campo da educação, dentre outras coisas, com a exclusão do ensino de Filosofia e a fusão do ensino de Geografia e História na disciplina Estudos Sociais, além da inclusão de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social Política Brasileira (OSPB).

Pouco antes, em 1962, mas neste mesmo contexto, a Psicologia é regulamentada como profissão e, paradoxalmente, há uma retração, como aponta Antunes (2008) da educação como campo de interesse e atuação para a Psicologia, incluindo um esvaziamento da área nos próprios processos de formação *psi*. Com o predomínio do modelo médico e clínico, enfatizam-se práticas individualizantes e patologizantes, reforçando abordagens que situavam no corpo do sujeito as causas de seu fracasso escolar, por exemplo. Encontramos, neste momento, uma expansão da clínica como modelo de intervenção e acabamos construindo uma identidade que associa o psicólogo a esta forma de atuação.

No início dos anos 70, mais de sete milhões de crianças em idade escolar estavam fora da escola e a dificuldade de manter um "fluxo equilibrado" entre a entrada e a saída dos alunos era regra que nos desafiava, presentificando-se nos indicadores de acesso, permanência, aproveitamento escolar.

Os anos 80 são ainda mais paradoxais: por um lado, o Consenso de Washington (1989) propaga a política neoliberal, sobretudo para os países da América Latina, disseminando a privatização e a terceirização como práticas e afirmando que tudo o que é privado é melhor do que o público. Por outro lado, temos a promulgação da Constituição Federal de 88institucionalizando a participação como condição para efetivação democrática, e valorizando a educação e a cidadania neste contexto.

Algumas abordagens críticas aproximam-se do necessário reconhecimento das dificuldades de aprendizagem como fenômeno complexo que não pode ser reduzido ao aluno que não aprende, mas precisa considerar as tramas socioculturais e institucionais. Progressivamente incluiremos a noção de dificuldades de escolarização como algo mais amplo e complexo

do que dificuldades de aprendizagem. Vemos aqui, as contribuições da Educação Popular, da Psicanálise, do Materialismo Histórico-dialético, da Psicologia Sócio-histórica e das correntes institucionalistas. Questões como a relação entre o desejo e a aprendizagem, a escola como lugar de transferência, o lugar da família neste processo, dentre outras, ganham destaque no debate.

A obra de Patto (1989) é um marco na história da Psicologia e da Educação: além de realizar uma meticulosa revisão crítica sobre o fracasso escolar da criança pobre, a autora apresenta uma preocupação teórico-metodológica inédita, à época, inserindo as crianças que vivenciavam o fracasso escolar e suas famílias, além de professores e equipe das escolas como protagonistas neste processo. O conhecimento não é *sobre* elas, mas construído *com* elas.

Segundo a autora, a teoria da carência cultural substituirá as teorias raciais. Respondendo aos movimentos reivindicatórios surgidos, sobretudo nos EUA, nos anos 60, as ciências – e dentre elas a Psicologia – são chamadas a produzir conhecimentos e técnicas para justificar a desigualdade de acesso e aproveitamento escolar. Assim, não mais os argumentos raciais, mas a *"inadequação cognitiva, intelectual e emocional"* das classes pobres passa a justificar as dificuldades de aprendizagem.

Na década de 90, a lógica privatista se amplia no campo da educação de forma hegemônica, esvaziando o debate crítico. Encontramos, neste cenário as ações como a Comunidade Solidária, os Amigos da escola, o Adote um aluno que acabam por deslocar a educação como responsabilidade do Estado, transferindo para o chamado Terceiro Setor.

A partir das críticas que construímos sobre o modelo clínico-privatista inicialmente transferido para as escolas, nos últimos anos, temos produzido alguns deslocamentos potentes no encontro entre a Psicologia e a Educação. Neste sentido, algumas associações profissionais e de classe – dentre eles a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (*ANPEPP*) e o Sistema Conselhos, por exemplo – vêm promovendo o debate e a construção coletiva de encaminhamentos e proposições que aproximam estes campos das políticas públicas e dos novos desafios contemporâneos, tais como a medicalização, a patologização e a judicialização da infância.

No entanto, a discussão sobre o fracasso escolar, especialmente nas/das classes pobres, permanece atual. Em 2015, após 25 anos, o clássico livro de foi ampliado e reeditado. Carvalho (2015), professor USP, escreveu um de seus capítulos e nos ajuda a refletir o que faria desta obra um

clássico. Retomando as ideias de Calvino, ele nos ensina que *"um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste"* (CALVINO, 1993 apud CARVALHO, 2015). Nas palavras da autora, *"ainda somos vítimas de uma escola que é mantenedora da desigualdade social"* (PATTO, 2015).

Acreditamos que olhar as histórias da Psicologia e da Educação, reconhecendo nossas heranças, possibilita ampliar nossos modos de pensar nossas práticas atuais, possibilitando assim, reconhecer antigos e novos desafios, negar o que não queremos e potencializar novos modos de construção de conhecimentos e de intervenção nestes campos.

Que o legado de Paulo Freire nos inspire nesta caminhada. Hooks, basendo-se em Freire, nos ensina que *"não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde."* Eles nos falam que a construção de uma identidade de resistência só é possível a partir do reconhecimento dos modos e dos processos de subjetivação daqueles e daquelas com que vamos trabalhar.

Assim, aprender e ensinar a fazer boas perguntas, fomentar o espírito investigativo e o prazer de construir conhecimento a partir da realidade, compartilhar o processo de construção de conhecimentos e o pensamento crítico, lutando contra todas as formas de silenciamento, de violência, de opressão e de colonização de mentes e corpos podem ser caminhos potentes para enfrentarmos nossos cansaços e reafirmarmos nossas lutas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**. Campinas: Verus Editora, 2010.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas**. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, Dec. 2008.

CAMPOS, Álvaro de. **Poesias de Álvaro de Campos**. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1944 (imp. 1993).

CARVALHO, José Sérgio F. de**. A produção do fracasso escolar**: a trajetória de um clássico. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, Sept. 2015.

CASTAÑON, Gustavo Arja. **Psicologia como ciência moderna:** vetos históricos e status atual. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 1, p. 21-36, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 7 - **O pensamento moderno e a educação realista**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
FERREIRA, Arthur Arruda Leal & GUTMAN, Guilherme. **O funcionalismo e seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação**. In JACÓ-VILELA, Ana Marua, FERREIRA, Arthur Arruda Leal & PORTUGAL, Francisco Teixeira (orgs.). História da psicologia: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013.
FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1997.
FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 1980.
GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec**.**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, June 2000.
GUZZO, Raquel S. L. et al. **Psicologia e Educação no Brasil:** uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010.
HOOKS, Bell. **Paulo Freire** In Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
MACHADO, Adriana Marcondes. **Crianças de Classe Especial: efeitos do encontro da saúde com a educação**. 1ª. ed. São Paulo: Ed Casa do Psicólogo, 1994. v. 1. 98p.
MASSIMI, Marina. Considerações gerais sobre psicologia e história. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, p. 19-26, dez.1994.
PATTO, Maria Helena de Souza. **Psicologia e ideologia*. Uma introdução crítica à psicologia escolar***. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
PATTO, Maria Helena de Souza. (org.) **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.
PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar – Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015 (4ª edição revista e ampliada).

RODRIGUES, H.B. **No rastro dos Cavalos do Diabo: memória e História para uma reinvenção de percursos do paradigma do grupalismo-institucionalismo no Brasil,** Tese USP/IP, 2002.
SILVA, Rosane Neves da. **A invenção da psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Mariana de Castro Moreira. Psicóloga e professora no Curso de Psicologia da UFF/Rio das Ostras. Coordena o Laboratório de Políticas Públicas da UFF. marianacastromoreira@id.uff.br

EDUCAÇÃO POPULAR:
espaço de resistência e de reinvenção da educação escolar

RESUMO

Este ensaio teórico tem por objetivo problematizar a educação popular como provocadora e inspiradora da reinvenção da educação escolar, em uma perspectiva emancipatória. Desenvolveu-se a partir das reflexões provocadas pelo **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, as quais desencadearam uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória. As problematizações tiveram como ponto de partida a educação popular e a Pedagogia do Oprimido, como referência para aproximar e aprofundar a discussão do sentido político da educação popular e a sua possibilidade de reinventar a educação escolar na perspectiva emancipatória. Como resultados, a história e a dialética, evidenciam concretamente, a partir de inúmeras experiências, a possibilidade de transformação das forças sociais em forças políticas. Logo, pode-se concluir que os pressupostos da educação popular podem ser um caminho viável para a reinvenção da educação escolar, desde que esta assuma como ponto de partida a leitura crítica de mundo e como horizonte suleador a emancipação humana. Assim, será espaço de resistência e, ao reinventar-se, dará sentido à falta de sentido da educação bancária.

Palavras-chave: Educação popular. Educação escolar. Emancipação humana.

POPULAR EDUCATION: SPACE FOR RESISTANCE AND REINVENTION OF SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

This theoretical essay aims to problematize popular education as a provocateur and inspirer of the reinvention of school education, from an emancipatory perspective. It was developed from the reflections provoked by the course 'Masters of tomorrow: makers of the future', of the Freirian EaD of the Paulo Freire Institute, which triggered a bibliographic research, of a qualitative and exploratory nature. The problematizations had as a starting point popular education and the Pedagogy of the Oppressed, as a reference to approach and deepen the discussion about the political meaning of popular education and its possibility to reinvent school education in an emancipatory perspective. As a result, history and dialectics show concretely, from innumerous experiences, the possibility of transforming social forces into political forces. Therefore, we can conclude that the assumptions of popular education can be a viable way to reinvent school education, as long as it assumes as a starting point a critical reading of the world and human emancipation as a sulevar horizon. Thus, it will be a space of resistance and, by reinventing itself, it will give meaning to the meaninglessness of banking education.

Keywords: Popular education. School education. Human emancipation.

"O horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são com a pedagogia do oprimido".
Carlos Rodrigues Brandão

O **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, mediado pela belíssima ação docente do Prof. Moacir Gadotti, provocou muitas reflexões e releituras de textos e de contextos. Essa viagem proporcionada pelo curso, que abarcou um universo temático desde as origens da educação, datadas da Idade Antiga até nossos desafios contemporâneos, nos coloca em uma aporia que não é retórica, por isso mesmo difícil, ou seja, a escolha de um tema gerador para sulear[1] esta reflexão.

Partindo do pressuposto dialético, entendemos que a história, bem como a educação, se constitui e se reconstitui no movimento histórico das relações sociais e humanas, dando sustentação ao que somos, mas também e principalmente ao que projetamos ser.

Nossa presença no mundo, reavivada por este **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**, reforça a ideia de que outra educação é possível. Reinventar Paulo Freire e reinventar a educação por meio de processos de emancipação, de acordo com a proposição de Muniz, citada por Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020), sem dúvida nos provoca a assumir nosso papel social e político de sujeitos históricos, fazedores do presente/futuro. O desejo e reconhecimento da emancipação humana nos coloca em diálogo global a partir do reconhecimento identitário local e no tensionamento com a proposta dominante, portanto, em uma dialética local-global, que envolve pessoas e instituições.

A partir do entendimento e da intencionalidade do que projetamos ser, e por meio de qual pedagogia perseguiremos esse horizonte, se origina a temática deste artigo, que nomeamos de: *A educação popular como espaço de resistência e de reinvenção da educação escolar*. A escolha desta temática assume como inspiração a décima quinta aula, intitulada "a educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas", porém, em íntimo diálogo e no trânsito com os temas do módulo três (Dualismo educacional e desigualdade social) e do módulo quatro (Utopias que nos movem).

1 Sulear – Paulo Freire (1992) na obra Pedagogia da Esperança, assume o termo "sulear", desenvolvido inicialmente por Márcio D'Olme Campos (1991), ao referir-se que o usual é "nortear" e nos chama a atenção de que ao nos referirmos a ele, estamos referendando que o norte é primeiro mundo e que este deixa "escorrer" conhecimentos que nós do hemisfério Sul "engolimos sem conferir com o contexto local" (CAMPOS, 1991, p. 59). Nessa perspectiva, Paulo Freire destaca a conotação ideológica do termo nortear e passa a usá-lo em seus escritos.

A epígrafe escolhida para dar início e demarcar esta reflexão: "o horizonte é a educação libertadora, o caminho é a educação popular e os passos que damos são com a pedagogia do oprimido" de autoria do prof. Carlos Rodrigues Brandão (2015, p. 21), ilumina o objetivo deste artigo que é problematizar a educação popular como provocadora e inspiradora da reinvenção da educação escolar em uma perspectiva emancipatória. Como principais aportes teóricos nos baseamos, principalmente, em Moacir Gadotti (2020), por meio do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, na obra de Paulo Freire (1992; 2001; 1987), Paulo Freire e Adriano Nogueira (2009) e na obra de Carlos Rodrigues Brandão (2015; 2016). Portanto, para dar conta da temática, organizamos este ensaio com uma breve retomada do processo de educação popular e a Pedagogia do Oprimido, seguido da problematização do sentido político da educação popular e a possibilidade de reinventar a educação escolar na perspectiva emancipatória.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO POPULAR E A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A temática discutida pelo prof. Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020b) acerca do imperialismo cultural reaviva a importância da cultura popular como elemento de resistência e de enfrentamento da cultura dominante, que homogeneíza ao impor uma invasão cultural. Cultura dominante que, independentemente da época histórica, se impõe, invade os mais afastados lugares e culturas, forçando o apagamento de identidades locais e de seus valores constituintes.

Na obra Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire recoloca a história a partir da ótica dos oprimidos, resgatando o direito de dizerem as suas palavras. Porém, antes de escrever a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire escreveu, no ano de 1959, a tese Educação e atualidade brasileira, para concorrer a uma vaga de professor na então Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco. Nessa tese que virou livro, Freire denunciava a realidade autoritária, assistencialista e paternalista das relações sociais de então, as quais refletiam nos processos de ensinar e aprender da educação escolar. Nascia ali os fundamentos da obra freiriana que buscavam a construção da consciência crítica como forma de superar "todo processo educativo, verbosamente assistencialista e por isso mesmo antidemocrático" (FREIRE, 2001, p. 81). Como caminho, sugere a necessária revisão democrática do processo educativo, que

"surja o seu enraizamento na realidade local, ampliando-se aos planos regional e nacional. Assim, o problema se faz amplamente político" (FREIRE, 2001, p. 81).

A dimensão política da educação à que Freire (2001) se referia naquele momento era situada na necessidade da superação da "inexperiência democrática", de uma escola descolada da vida, meramente informativa e intelectual. A dimensão política da educação que oferecesse instrumentos para a leitura crítica dessa realidade, que fosse centrada na comunidade, propondo encontros com pais, estudantes, círculos de pais e mestres para, democraticamente, discutir os problemas comuns do local, regional e nacional, educando estudantes e famílias "no sentido da responsabilidade social e política, de que somos tão carentes ainda. Responsabilidade que só se ganha vivendo" (FREIRE, 2001, p. 96).

A defesa explicita de Freire (2001) nessa obra, sem dúvidas, ancora os fundamentos que irá desenvolver nas demais obras, ou seja, que a educação é política no sentido de instrumento de leitura de realidade para posterior intervenção, transformação. Desse modo não pode permanecer superposta, com valores e culturas alheias à realidade das pessoas, mas em relação orgânica com estas, promovendo uma educação crítica implicada na "libertação do homem de suas limitações, pela consciência dessas limitações" (FREIRE, 2001, p. 114).

Retomados esses fundamentos da obra Educação e Atualidade Brasileira, em que Paulo Freire refletia, principalmente a partir de sua experiência em seu trabalho no SESI, caminhamos para buscar elementos da obra Pedagogia do Oprimido, quando o autor faz a reflexão, principalmente, da experiência vivida e registrada em sua outra obra Educação como Prática da Liberdade, em que problematizou sua vivência na Universidade do Recife e no processo de alfabetização de Angicos – RN.

A experiência de Angicos – RN permitiu a Paulo Freire aprofundar as primeiras questões de liberdade, democracia, as relações de poder entre opressores e oprimidos, a crítica ao processo educativo, aqui já denominado de bancário e a importância da dialogicidade como essência de uma pedagogia que valoriza o saber popular como elemento político de emancipação.

A cultura e o saber popular ao serem problematizados e se constituírem como elementos problematizadores da realidade local, regional e nacional, evidenciam o caráter alienante da educação bancária. No momento em que educador e educandos se arquivam, reproduzem uma cultura que não é a sua, absolutizam a ignorância, logo não há práxis.

A crítica sobre essa proposta de educação bancária coloca a nu as relações de poder entre opressor e oprimido, explicitadas por Freire (1987, p. 60) ao afirmar que: "o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem".

O caminho para a construção de uma educação libertadora não pode usar do mesmo método e metodologia da educação bancária. Nela se admite que tanto educador como educando são sujeitos do conhecimento, na qual "a situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro" (FREIRE, 1987, p. 68). Nessa situação, a educação problematizadora coloca a exigência da superação da contradição educador-educando da educação bancária.

A Pedagogia do Oprimido vai revelando a importância do saber popular e da educação popular como processo de construção de libertação. Pois o exercício da liberdade vai construindo a possibilidade da humanização, enquanto processo enraizado na crítica da realidade concreta revelada por seus sujeitos, portanto, não superpostos a eles, mas em um movimento de ação-reflexão-ação, práxis.

A pedagogia do oprimido, aqui não como título do livro, mas como uma proposta epistemológica, assume a cultura popular e a educação popular como campo político, em que a ação do educador humanista ou revolucionário será a do exercício da escuta sensível dos estudantes e comunidade, ou das pessoas ditas comuns (pouco letradas na escola), reconhecendo-as como produtoras de cultura e de saberes. Saberes estes que são a base da educação popular.

A educação popular como processo de libertação e de humanização reconhece que, como nos ensina Freire (1987, p. 68), "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", portanto é um ato coletivo, no qual a proposta é que aconteça a emersão das consciências como resultado de sua inserção crítica na realidade.

O processo educativo libertador, ao reconhecer na educação popular o caminho para a humanização, terá nela o ponto de partida e de retorno, realizando o movimento dialético da imersão e emersão da realidade, em um movimento de práxis. Assim, evidenciando seu sentido político, que a seguir colocaremos em diálogo com a educação escolar.

O SENTIDO POLÍTICO DA EDUCAÇÃO POPULAR E A POSSIBILIDADE DE REINVENTAR A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

A obra de Paulo Freire é encharcada de politicidade, que buscou a problematização da realidade a partir do olhar do oprimido, reconhecendo na cultura popular a possibilidade de humanização.

O sentido político da educação popular aflorava e aflora por meio da leitura de mundo como elemento que antecede a leitura da palavra. Leitura de mundo que revela o tensionamento ideológico entre a cultura popular e a cultura dominante, esta última com a intencionalidade de alienação e a primeira com a intencionalidade de humanização.

A educação popular, ao se constituir assentada na realidade sócio-econômica-política e cultural da classe trabalhadora, se desafia a construir processos dialéticos, portanto, indicotomizáveis, da relação da teoria e prática.

Teoria aqui entendida como momento de subjetivação por meio da reflexão sobre a realidade concreta em que se vive. O desafio que se constrói a partir desse momento, de apropriação reflexiva da realidade, é subsequente ação, entendida aqui como prática, coerente com o processo reflexivo.

A educação popular ao assentar-se sobre a realidade, sobre seus tensionamentos e sobre seus conflitos, provoca aos seus sujeitos a assunção de sujeitos históricos produtores de cultura, portanto, na direção de um processo de libertação, que ao mesmo tempo fortalece a consciência política provocando a ação política. Porém, não de uma ação política geral, mas a ação do povo (ESTEVAM, 1983).

A ação política provocada pela educação popular por meio da ação dialógica, ao revelar suas situações históricas concretas, vai criando as condições objetivas para o rompimento definitivo de sua condição de tutelado e oprimido.

Para Brandão (2016, p. 103), a cultura popular brasileira da década de 1960 pretendeu "ser um corpo de ideias e práticas questionadoras do estado atual da sociedade desigual e de suas culturas". Apresentou-se, assim, e ainda se apresenta, como uma alternativa de transformação, de reinvenção, com caráter revolucionário, por meio de um amplo leque de ações culturais e pedagógicas de caráter político e educacional.

Nesse sentido que vimos discutindo, a educação popular vai se constituindo como um elemento de resistência e de indignação com o processo de tutela, imposto pela cultura dominante e dirigida pela elite opressora. Porém, não era e não é um movimento de resistência e de indignação, manifestado apenas pela verbalização, mas sempre acompanhado da ação transformadora, novamente uma ação indicotomizável, como a unidade dialética entre teoria e prática.

Para Paulo Freire, a perspectiva libertadora da educação popular era uma concepção ou um método de trabalho com o povo na busca de sua libertação, não para o povo, mas com o povo e a serviço de seus projetos de classe, embora ainda hoje nós, educadores, a defendemos como um processo da educação, ligada à escola.

Nessa compreensão epistemológica e política da educação popular como processo capaz de provocar um movimento de emancipação humana, em que as pessoas se reconhecem como sujeitos históricos com a possibilidade de transformar sua força social em força política, queremos aproximar esses fundamentos à educação escolar, como possibilidade de sua reinvenção.

Com essa intencionalidade focaremos daqui em diante na possibilidade de, a partir da educação popular, construir um processo didático-pedagógico que, para além da resistência, seja também um elemento de intervenção na educação escolar.

Para tal, retomo aqui a obra de Freire e Nogueira (2009) intitulada *Que fazer: teoria e prática em educação popular*, que traz no capítulo inicial a discussão sobre o que permeia a definição de educação popular. No diálogo entre os autores, surge o questionamento de como se organizaria um programa de ação e educação popular.

Os autores questionam, ainda, onde se "aninha o saber" ou como podem ser capturadas as relações entre as pessoas. Nesse caso, a resposta é o movimento de reflexão sobre essas situações, o que permite a apreensão crítica. Seu resultado seria o que os autores denominam de "conjunto de procedimentos que apreende à vida (capturada)". Nesse sentido, interessa a realidade vivida e sua reflexão sobre ela, a partir das inúmeras relações possíveis de uma vivência e de sua relação com o conhecer e os conhecimentos constituintes dessa vida e do mundo. Esse conjunto funda o que os autores denominam de "programa de ação popular" (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 24).

Embora estejamos falando da educação popular e de sua relação com a cultura popular, é importante contrastar com a educação bancária, que é como Freire (1987) se refere à educação dominante, ao situar suas diferenças. Nesta última, o conhecimento a ser estudado pelos alunos é disponibilizado para eles por meio de um pacote organizado previamente, sem suas participações ativas, no caso atual da educação brasileira, este pacote está contido na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que prevê uma mesma listagem de conteúdos, que devem ser ensinados para todos os estudantes, em todos os níveis do ensino fundamental e ensino médio, independentemente do lugar do Brasil em que estudem e morem. Embora em seu texto introdutório, a BNCC propague uma possível adoção de temas transversais e da contextualização dos conteúdos de acordo com as realidades locais, o que já é consagrado nas diversas diretrizes curriculares, que regulam a educação brasileira, porém, a BNCC se contradiz de imediato, ao sinalizar que será o conceito de competência que marcará a discussão pedagógica e social (BNCC, 2017, p. 13). A adoção do enfoque de competência para orientar as decisões pedagógicas, não se embasam na emancipação humana, mas em um modelo de desenvolvimento econômico "adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) [...]" (BNCC, 2017, p. 13). Portanto, mesmo que anuncie não ser prescritivo, o é, pois, ao apresentar uma listagem de conteúdos e competências, a liberdade que dá para as escolas construírem seus currículos é a de "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para **apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los** e torna-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (BNCC, 2017, p.16), ou seja, parafraseando Paulo Freire, realizar a ação de transferência!

De outro lado, na educação popular, o ponto de partida é a realidade das pessoas, de seus lugares, de seus conhecimentos e da relação que estabelecem com eles. É, portanto, uma construção de conhecimentos que faz sentido aos seus sujeitos, que os tira da condição de recebedores passivos, para sujeitos ativos, protagonistas de suas histórias.

Na construção de conhecimentos a partir da concepção de educação popular, não é preciso abrir mão do conhecimento sistematizado, historicamente construído, pois ele é também indispensável. Nesse caso, a grande diferença é que ele entrará na construção de novos conhecimentos de forma dialogada com os conhecimentos e cultura

popular, se desenvolvendo como leitura crítica de seu lugar no mundo, como potencialidade de transformá-lo, de humaniza-lo.

Há, assim, mediação de uma posição política crítica de quem conhece sua situação dentro de uma sociedade de classes. Os conceitos do conhecimento sistematizado passam a ser mediadores, "fazem a ponte entre a inteligência e a experiência vivida, eles iluminam o conteúdo já pressentidos no interior da prática" (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 30).

Nessa proposta, o papel do educador popular ou do intelectual comprometido com lutas populares não é o de ser o dono da verdade, mas o papel de ser um observador atento das expressões coletivas e das práticas educativas que vão transformando a vida. Aprende juntamente com os demais sujeitos da aprendizagem e nessa construção "os conteúdos que esse educador vai manuseando são significativos" (FREIRE; NOGUEIRA, 2009, p. 41).

Na valorização dos saberes populares dos estudantes, o docente e a escola estarão mais do que apenas reconhecendo que os estudantes são sujeitos históricos fazedores de cultura, mas terão neles o ponto de partida e de conexão com a realidade concreta, para o início de um processo de problematização.

Logo, a problematização da realidade será o ponto de partida para a construção dos saberes políticos que, no exercício da liberdade, e no exercício da experiência democrática, passa a dar sentido aos conhecimentos sistematizados, em uma perspectiva de reinvenção desses conhecimentos, à luz de suas realidades e seus contextos.

Um processo político-pedagógico com essas premissas será capaz de promover entre os estudantes a reinvenção do sentido de estudar, o desejo de estar na escola e reconhecê-la como espaço de resistência e de luta para a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Diante do que vimos apresentando até aqui, é possível tentarmos uma síntese, ainda que precária e provisória, acerca da educação popular, entendendo-a como: uma proposta em curso em vários lugares, que, para além de uma atividade pedagógica, é um trabalho coletivo e político do povo. Por meio da cultura popular, torna-se possível explicitar e reconhecer as debilidades que originam a marginalização social, política e econômica.

Ao evidenciar a condição concreta de subordinação na relação opressor-oprimido, abre a possibilidade para o processo de educação escolar se reinventar, ao assumi-lo como ponto de partida para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

Ao inverter o ponto de partida, proposto pela BNCC, de "apresentação", "representação"

e "exemplificação" dos conteúdos e competências, pautadas por organismos econômicos internacionais, os currículos e o processo educativo passam a se constituir da problematização da condição social e histórica de seus sujeitos, logo a leitura da palavra ganha sentido e significado. Os conteúdos ganham vida e o sistematizado não é ponto de partida e nem de chegada, mas suporte para a construção da humanização e da liberdade.

Por fim, nossa presença no mundo, reavivada por este **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**, reforça a ideia de que outra educação é possível. Reinventar Paulo Freire, era o desejo dele próprio. Nossa obrigação como educadores é reinventar a educação assumindo como horizonte suleador a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Quando a Pedagogia tornou-se "do oprimido". Quando a Educação tornou-se "popular"**. Campinas, 2015.

BRANDÃO, C. R. Cultura popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 103-107, 2016.

CAMPOS, Márcio D'Olne. A arte de sulear-se. In: SCHEINER, Teresa (Org.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental, Manual de Apoio ao Curso de Extensão Universitária.** Rio de Janeiro: Uni-Rio/ Tacnet Cultural, 1991.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

ESTEVAM, Carlos. A questão da Cultura popular. In FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.
FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 2009.

Mauricio Fagundes. Doutor em Educação pela UNISINOS, Pós-doutor pela UNICAMP. Professor Associado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Teoria e Prática. Membro da Rede Freireana de Pesquisadores. Líder do Grupo de Pesquisa Universidade Escola. Contato: mauriciovitoriafagundes@gmail.com

PAULO FREIRE E A/O MESTRE DO AMANHÃ:
o futuro inédito/viável feito decolonial

RESUMO

Partindo das reflexões propostas acerca do protagonismo dos mestres do amanhã, o presente texto tem por objetivo, estabelecer uma reflexão sobre a feitura de um futuro inédito e viável numa perspectiva decolonial. Para tanto, por meio de uma pesquisa teórica, será estabelecida a proximidade de Paulo Freire e a teoria decolonial decorrentes de sua obra. Também serão utilizadas reflexões propostas pelo Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. A discussão se dará na medida em que se caracteriza o amanhã inédito viável como grande propósito ao futuro da educação, que deverá primar pela libertação e emancipação do oprimido. Para tanto é inegável o papel da reflexividade como instrumento de transformação de práticas e vivências docentes. O texto também aponta indicadores que contribuem para que as/os mestres do amanhã participem da construção de um futuro que não se sustente em repetições ou num mero ativismo geralmente proposto e legitimado por práticas hegemônicas.

Palavras-chave: Mestres de amanhã. Paulo Freire. Perspectiva descolonial.

PAULO FREIRE AND / THE TOMORROW'S MASTER: THE UNPRECEDENTED / VIABLE DECOLONIAL FUTURE

ABSTRACT

Starting from the reflections proposed about the protagonism of the masters of tomorrow, the present text aims to establish a reflection on the making of an unprecedented and viable future in a decolonial perspective. Therefore, through a theoretical research, the proximity of Paulo Freire and the decolonial theory resulting from his work will be established. Reflections proposed by the 'Masters of Tomorrow: Doers of the Future' Course, by EaD Freiriana from Instituto Paulo Freire, will also be used. The discussion will take place to the extent that the unprecedented viable tomorrow is characterized as a great purpose for the future of education, which should strive for the liberation and emancipation of the oppressed. Therefore, the role of reflexivity as an instrument for transforming teaching practices and experiences is undeniable. The text also points out indicators that contribute for the teachers of tomorrow to participate in the construction of a future that is not sustained by repetitions or a mere activism generally proposed and legitimized by hegemonic practices.

Keywords: Masters of tomorrow. Paulo Freire. Decolonial perspective.

INTRODUÇÃO

Tratar do protagonismo da/o mestre do amanhã é sinalizar para escolhas que variam desde a mera repetição do passado até a proposição de vivências inéditas e viáveis numa perspectiva decolonial. Considerando a perspectiva freiriana de educação, o futuro há de ser essencialmente uma experiência do que ainda não foi vivido de forma radicalmente única em ralação ao que já se viveu.

Para tanto, o presente texto terá como aporte, além referenciais teóricos da decolonialidade[1] e parte da obra de Paulo Freire, as videoaulas 15 e

1 La decolonialidad no será la "panacea", pero si es una opción válida, una propuesta "otra" para nosotros los de abajo, los de a pie, los descalzos, los del monte, los del campo, los de la ciudad que no tenemos más que las manos. Nos vemos en la necesidad de re-pensarnos, re-educarnos, re-configurarnos. Cambiar nuestros valores equivocados, encontrar nuevas rutas, nuevos caminos que nos lleven hacia lo claro [...] (OCAÑA, ARIAS e CANEDO, 2018, p. 17).

21, do **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**.

Assim, o texto inicia uma discussão em torno da caracterização do amanhã em Paulo Freire, como uma necessária proposta de construção inédita e viável. Conhecendo esta necessidade de amanhã, abordaremos a feitura de um futuro numa perspectiva freiriana, desafiando para a proposição de ações e reflexões à educação decolonial.

O AMANHÃ EM PAULO FREIRE: INÉDITO E VIÁVEL

A reflexão sobre a/o mestre do amanhã implica em compreender o sentido/significado deste amanhã. Sabemos que cronologicamente o amanhã é uma (con)sequência do hoje que por sua vez o é do ontem. Em Paulo Freire, o amanhã é justamente a superação deste conceito quase fatalista e irremediavelmente mutável. O amanhã é cenário de problematização estabelecida pela criticidade que se opõe ao fatalismo e a tendência a impor, com suporte imprescindível da educação, uma lógica que exclui e que aprisiona.

A liberdade, neste sentido, não é algo que possa se deixar para o amanhã mas, ao contrário, se se quer muda-lo é preciso construí-la no presente. Por isso

> o radical comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em "círculos de segurança", nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transforma-la (FREIRE,1999, p. 27).

A liberdade, numa perspectiva freireana, é fundamental para a transformação viável apenas no futuro, partindo do presente. Mas esta proposta não é uma simples mudança de perspectiva ou de entendimento acerca do futuro, mas uma ruptura de repercussão incomensurável. Esta impactará decisivamente num sistema de dominação que tem suas raízes no colonialismo de que somos fruto e que persiste e que ainda persiste. Para isso como afirma, Moacir Gadotti "devemos tratar da América Latina e África, que foram brutalmente colonizados, cuja educação foi imposta com caráter imperialista... tentando uma invasão cultural" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) como um cenário de construção de um novo amanhã. Neste sentido

> a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar "quase natural (FREIRE, 1996, p. 21).

Portanto, a/o mestre do amanhã é um sujeito posto diante de um compromisso ético inexorável no enfrentamento ao fatalismo que impõe sobre todas e todos, uma ordem mundial que naturaliza a existência de opressores e oprimidos. Esta aceitação, por parte dos oprimidos, tem na educação um aliado fundamental, que assume um papel de silenciamento. Por isso

> Submetidos aos mitos da cultura dominante, entre eles o de sua "natural inferioridade", não percebem, quase sempre, a significação real de sua ação transformadora sobre o mundo. Dificultados em reconhecer a razão de ser dos fatos que os envolvem, é natural que muitos, entre eles, não estabeleçam a relação entre não "ter voz", não "dizer a palavra", e o sistema de exploração em que vivem. (FREIRE, 1982, p. 49)

Ao serem tolhidos em sua dicção o amanhã lhes é apresentado como consequência do ontem e do hoje, previsível e definido. Ser inferior, incapaz, e por isso impronunciáveis as suas palavras, tornam a/o mestre do amanhã sujeito de replicações inviabilizando qualquer utopia. O inédito viável não se aprende na *consciência real* (fixo), mas na *ação editanta* que revela sua viabilidade em pleno fazimento alcançando a "consciência máxima possível" (FREIRE,1999).

Desta forma as/os mestres do amanhã são os que hoje se editam, na medida em que se conscientizam de sua incompletude, para pronunciar a palavra o mundo feito palavra como jamais alguém o tenha feito. O futuro vivido de forma inédita sinaliza sua viabilidade na medida em que aponta ao viver, um sentido único, dinâmico e ativo e reflexivo.

FAZENDO O FUTURO COM PAULO FREIRE: AÇÃO E REFLEXÃO PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

A feitura do futuro, numa perspectiva freiriana, é um desafio marcado pela refundação daquilo que o passado testemunhou, por meio da reflexividade. Neste sentido é possível afirmar que uma das possibilidades de futuro é a decolonialidade que

> [...] implica reconceptualizar, reconfigurar, modificar sentidos y significados, pero también proponer nuevas nociones no occidentales, conceptos no europeos, y procesos diferentes, acciones y operaciones situadas, biopraxis configurada desde nuestro sentir-emocionar, desde nuestro pensar-razonar, desde nuestro vivir, sustentadas en nuestro locus de enunciación. (OCAÑA, ARIAS e CANEDO, 2018, p. 55).

Trata-se da proposição de um futuro construído a partir daquilo que é vivido e não da forma como uma minoria queira que a maioria viva. Trata-se de refletir sobre o que se viveu e se vive para que seja possível compreender o quanto é negado quando adotam-se valores e princípios fundados e legitimados por poucos sobre muitos. A colonialidade, como contraposição, deriva do colonialismo encerrado pelos movimentos de independência. Mesmo livres politicamente, esses povos seguem dominados pelo pensamento colonizador, por isso

> El pensamiento decolonial se funda en nombrar lo que la modernidad ha negado, el nombrar la colonialidad. La colonialidad no es ya un concepto proveniente de la geo-genealogía occidental de pensamiento, sino que es un concepto que viene de esta consciencia, de este pensar desde la exterioridad de la modernidad, desde lo que ha sido silenciado. (MIGNOLO, 2014, p. 182).

O futuro numa perspectiva decolonial pretende romper com os silenciamentos materializados pela modernidade. Para que esta mudança de perspectiva aconteça, há que contar com uma forte contribuição da educação, uma vez que o futuro da sociedade é impensável sem que se pense o da educação. Transformar o primeiro implica em iniciar pela mudança no segundo. Neste sentido

> A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 31-32).

Isto sinaliza para a imperativa necessidade de diferentes culturas serem partícipes da construção das múltiplas identidades, em oposição ao pensamento único. No seu lugar, está em fase de construção outro novo paradigma, que Castoriadis denomina "inverter o procedimento

tradicional" (LOSADA, 2009, p.47). Desta forma a escola será um espaço formativo no qual a pluralidade de sujeitos e contextos socioculturais sejam conceitos fundantes e protagonistas de um futuro outro em que haverá de ocorrer esta inversão.

Mas os conceitos por si, não atuam e tampouco constroem futuro. Para isso são necessárias pessoas que os tomem como alicerces para a construção do futuro. Pessoas dispostos à ruptura, inconformados com o determinismo, que cristaliza a reprodução e a memorização. Assim

> Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper essa aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência, e se pergunta em torno de suas relações com o mundo. (FREIRE, 1982, p. 66).

Diante disto Freire crava a concepção de que é preciso existir e não apenas viver e ao faze-lo destaca que é imprescindível refletir. Refletir como um pensar com a ação para que cada sujeito seja capaz de construir sua história.

A reflexividade é percebida em sua obra, evidenciando sua preocupação em fazer com que sua prática não assuma um caráter doutrinal. Ao contrário, não estabelece seu fazer e seu pensar como caminho único, mas como inspiração para uma reflexão em que cada sujeito assuma uma prática emancipatória, construindo seu pensar e seu fazer de forma autêntica, jamais idêntica. Assim assevera que

> Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (FREIRE, 1982, p. 17).

A/o mestre do amanhã com esta concepção de prática a legitima a partir do significado que esta assume em relação ao contexto em que se dá. O respeito ao contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político, faz com que cada sujeito assuma sua própria condição para viver e existir, o que caracteriza a decolonialidade. Por isso

> É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando, Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além de seu "aqui-agora" com ele ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. (FREIRE, 1992, p. 59).

O respeito pelo "aqui" e "agora" da/o educanda/o é uma contraposição a modelos hegemônicos e legitimados pela colonialidade que estabelece padrões e práticas homogeneizadoras e uniformizadoras. Isto é reforçado ao se compreender que

> Desta maneira, com o conceito de imaginário radical, Castoriadis aponta os equívocos do racionalismo e do determinismo, para poder pensar a dimensão poética ou criadora do sujeito e do social-histórico. Aponta, também, para uma nova relação entre os saberes, entre as ciências naturais e sociais. São campos irredutíveis e inseparáveis. (LOSADA, 2009, p. 58).

Esses conceito geralmente gestados no Norte, visto aqui não simplesmente como referência geográfica mas como era chamado o Primeiro Mundo, tendem a conservar uma relação de subserviência por parte do restante do mundo, notadamente América Latina e África. Por esta razão é possível dizer que

> As classes dominantes do Primeiro Mundo têm um poder hegemônico, que se exerce não só sobre os seus grupos e classes dominadas mas sobre o conjunto das sociedades dependentes. As classes dominantes destas sociedades, subordinadas aos interesses daquelas, cujo estilo de vida tendem a reproduzir, exercem seu poder sobre as classes dominadas nacionais. (FREIRE, 1982, p. 70-71).

Esta denúncia de Freire em relação a estes modelos hegemônicos tende a evidenciar sua proximidade a uma educação decolonial. Sua análise histórica permite que, se institua uma educação outra, inédita e viável, por considerar que cada sujeito carrega consigo uma vivência sobre a qual poderá forjar sua formação e seu futuro.

Eis o grande desafio possível e viável! Fazer o futuro. Mas não é qualquer futuro. Como tempo ainda não vivido, é preciso que a/o mestre do amanhã faça suas escolhas e imprima sua existência nelas. Neste sentido Moacir Gadotti enfatiza que "há assim, uma crise podemos chamar, uma crise dentro da nossa profissão, que nos delimita, nos tira a autoria,

reduz a meros repetidores das coisas que estão já escritas" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Portanto há uma tendência de se assumir o futuro como algo pré-determinado como uma repetição do passado com algumas adaptações ou como fruto de uma leitura crítica do passado, estabelecendo o futuro como algo inédito. Por isso

> [...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento... A modernidade de alguns setores das classes dominantes, em cuja posição superam de longe a postura das velhas e retrógradas lideranças dos chamados "capitães de indústria" de outrora não poderia, porém mudar a sua natureza de classe. (FREIRE, 1992, p. 92).

A crítica a modernidade é também um dos princípios fundantes da decolonialidade, o que serve de evidencia para a compreensão, não apenas da relevância de Freire à decolonialidade, como também o revela como um intelectual muito próximo à ela. Ao opressor interessa colonizar e domesticar o oprimido de tal forma que assuma sua condição com naturalidade por lhe ter sido pré-determinada. Por isso

> há um ponto de fundamental importância a ser sublinhado na superação da prática educativa domesticadora pela libertadora. Refiro-me à impossibilidade de uma real práxis libertadora se o educador segue o modelo do "domesticador". (*Ibidem*, p. 92).

Nesta afirmação está a síntese da decolonialidade. A/o mestre do amanhã deverá ser liberto do afã domesticador para vislumbrar uma educação que seja efetivamente libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão remete a compreender que o amanhã é um tempo em que não se pode prescindir da liberdade e da luta pela libertação, para que não sejamos meros repetidores de experiências já vividas. Como toda a docência é destina ao futuro, é indispensável à/ao mestre de hoje refletir seu pensar e seu fazer no futuro, onde estarão esta e outras gerações e para as quais deverá atuar.

O futuro, por não ter sido vivido é invariavelmente inédito, sendo fundamental que seja pensado de tal forma para que se garanta a sua viabilidade, sem prender-se a um racionalismo cristalizador de práticas e vivências. Diferentes experiências e tentativas demonstram o quanto se pensou em futuro, no passado, como mero ativismo sem que se assumisse o compromisso de materializá-lo. Aqui é relevante destacar o pensamento de Castoriadis, citado por Losada (2009) quando afirma que a razão é necessária, porém insuficiente se não estiver associada a dimensão imaginária e criadora a qual está presente em qualquer ser humano.

Neste sentido, a perspectiva decolonial, além de seu ineditismo, proclama sua viabilidade por ser gerada e gestada de forma a respeitar e abraçar a cultura, a história e os princípios que orientam a vida das pessoas. Trata-se de um contraponto a implementação de modelos que tendem a replicar práticas legitimadas por conceitos e teorias hegemônicas e que tem mergulhado a América Latina e a África numa profunda subalternização cultural, econômica e social.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 - **A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativa.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação. Nº 23. Maio/Jun/Jul/Ago 2003. P 16 – 35.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 26ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15ª edição. São Paulo, SP: Paz e Terra. 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 1982.

LOSADA, Manuel. Imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais. In: **Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ.** Vol. 2 - Nº 1 - Junho de 2009. P. 44-62.

MIGNOLO, Walter. Retos decoloniales, hoy. En M. Borsani y P. Quintero (Comps.), **Los desafíos decoloniales de nuestros días: Pensar en colectivo** (pp. 1-46). Neuquén – Argentina: Universidad Nacional del Comahue. 2014.

OCAÑA Alexander Ortiz, ARIAS, María Isabel, CONEDO Zaira Esther Pedrozo. **Decolonialidad de la educación:** Emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Editora: Editorial Unimagdalena. Colombia: 2018.

Nilton Bruno Tomelin é doutorando e mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB/SC. Membro do grupo de pesquisa **Formação de professores, políticas e práticas educativas**. Professor da rede pública estadual de Santa Catarina. Contato: niltonbt@sed.sc.gov.br.

PAULO FREIRE:
FAZERES, DIZERES E AGIRES DO PENSAR EDUCACIONAL

RESUMO

O Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro" futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire propõe desafios a partir de uma indagação: "Por que uma educação voltada para o futuro?" Segundo Moacir Gadotti no Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', "o mundo atual não é o único mundo possível, a única realidade possível e nem é uma realidade imutável" (EAD FREIRIANA, 2020-2021). Partindo do imperativo categórico apresentado, o foco temático do artigo é refletir sobre o pensamento de Paulo Freire, tendo em vista fazeres, dizeres e agires de seu pensar educacional. Para pensar o futuro, há que se considerar a atualidade, as histórias do passado a fim de se escalar muros e paredes da realidade. O objetivo é ler no sentido freiriano e expressar as percepções humanas das relações no/com o mundo em movimento permanente. A metodologia tem na sua seara de possibilidades a análise bibliográfica e documental oferecida pelo curso EaD Freiriana em suas 24 aulas, nos e-books oferecidos ao trabalho braçal da intelectualidade daquelas e daquelas que resolveram abrir as trilhas desafiadoras de pensar o futuro a partir das categorias opressor/oprimido desenvolvidas na obra Pedagogia do Oprimido do patrono da educação brasileira. Os resultados indicam que o futuro é denso e tenso de conflitividade, indicador da relevância dos não ditos, bem além dos escritos. As conclusões são

verbalizações do ato político que é educar, tingido de sofrimento, afeto à liberdade, desafios vários em que medo, amorosidade, solidariedade, dores e delícias do ato de educar se encontram e/ou se desencontram.

Palavras-chave: Educação. Futuro. Paulo Freire.

PAULO FREIRE: DOING, SAYING AND ACTING IN EDUCATIONAL THINKING

ABSTRACT

The Day "Masters of Tomorrow: Doers of the Future" proposes challenges based on a question: "Whyeducation for the future?" Accordingto Gadotti in theCourse 'Masters of Tomorrow: Doers of the Future', by EaD Freiriana fromInstituto Paulo Freire "thecurrent world isnottheonlypossible world, the only possible reality and it is not animmutable reality". (EAD FREIRIANA, 2020). Based on the categorical imperative presented, the thematic focus of the article is to reflect on Paulo Freire's thinking, with a view to doing, saying and acting on his educational thinking. In order to think about the future, it is necessary to consider the present, the stories of the past in order to scale walls and walls of reality. The objective is to read in the Freirian sense and to express the human perceptions of the relations in / with the world in permanentmovement. The methodology has in its range ofpossibilitiesthebibliographicalanddocumentaryanalysisofferedbythe Freiriana Distance Learning course in its 24 classes, in the e-books offered to the intellectual work of those and those Who decided to open the challenging paths of thinking about the future from the categories oppressor / oppressed developed in the work Pedagogy of the Oppressed by the patron of Brazilian education. The results indicate that the future is dense and tense with conflict, na indicator of the relevance of the unspoken, wellbeyond the writings. The conclusions are verbalizations of the political act that is to educate, tinged with suffering, affection for freedom, several challenges in which fear, love, solidarity, pains and delights of the act of educating meet and / or mismatch.

Keywords: Education. Future. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Este trabalho traz como objeto de análise o porquê de uma educação voltada para o futuro. O objetivo do Curso **"Mestres do amanhã: fazedores do futuro" da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** é imperativamente afirmar, segundo Gadotti: "o mundo atual não é o único mundo possível, a única realidade possível e nem é uma realidade imutável". (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Partindo do "imperativo categórico gadottiano", o foco temático do artigo é objetivamente refletir sobre o pensamento de Paulo Freire, tendo em vista fazeres, dizeres e agires de seu lugar de fala educacional. Para pensar o futuro, há que se considerar a atualidade, as histórias do passado a fim de se escalar muros e paredes da realidade. Pedagogicamente, ler no sentido freiriano é expressar as percepções humanas das relações no/com o mundo em movimento permanente.

A natureza do estudo se organiza em torno de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, tendo como escopo o curso EaD Freiriana em suas 24 aulas, nos e-books disponibilizados para leituras e análises, ao trabalho braçal da intelectualidade daquelas e daquelas que resolveram abrir as trilhas desafiadoras de pensar o futuro a partir das categorias opressor/oprimido desenvolvidas na obra Pedagogia do Oprimido do patrono da educação brasileira.

Diante do exposto, das leituras referenciais, bem como as aulas que compuseram o curso na dinâmica do tema gerador do artigo "Paulo Freire: fazeres, dizeres e agires do pensar educacional", foram produzidas trilhas e bifurcações metodológicas constituídas pela leitura das obras de Paulo Freire, via atalhos que são ascategorias de análise de seu pensamento e as contribuições educacionais.

O relevo deste texto assenta-se na contribuição ao campo educacional que almeja ser uma forma de intervenção no mundo consciente e dialógico. Os resultados indicam que o futuro é denso e tenso de conflitividade, indicador da relevância dos não ditos, bem além dos escritos. As conclusões são verbalizações do ato político que é educar, tingido de sofrimento, afeto à liberdade, desafios vários em que medo, amorosidade, solidariedade, dores e delícias do ato de educar se encontram e/ou se desencontram na indagação que move educadores e educadoras: "Por que uma educação voltada para o futuro?"

A EDUCAÇÃO, O FUTURO E A ESPERANÇA

Para Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), vivemos momento de perplexidade e não devemos abandonar a descontração e a alegria revolucionária. Valorizar a alegria cultural, o contentamento, a alegria de construir o futuro é urgente. O futuro é um campo aberto às possiblidades. Assim posto, a releitura histórica a partir da Pedagogia do Oprimido e a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire são fundamentais. Na obra 50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido, Gadotti no prefácio vai enfatizar

> [...] Pedagogia do Oprimido torna-se, assim, uma espécie de mapa de navegação em tempos nebulosos [...] A Pedagogia do Oprimido é um marco na história do pensamento pedagógico universal. Como livro síntese da concepção libertadora da educação, ele desvelou as artimanhas da pedagogia do colonizador e colocou um poderoso instrumento de luta nas mãos dos oprimidos, dos que com eles são solidários e dos que com eles lutam. (p. 5-6)

Freire analisa a noção de opressão além das considerações de classe, defendendo o enfrentamento da opressão em suas diferentes formas. Uma delas quando afirma que "a revolução não se faz sem teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização" (FREIRE, 2002, p. 92). Como exercício de contestação e revolução, Freire enfrenta o opressor, convocando o oprimido para que não se torne opressor, afirmando:

> A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2002, p. 32)

A história da liberdade é contra a opressão, pois o futuro é o campo das possibilidades a revisitar o passado em nome de seu legado. A análise do passado é sementeira do presente para pensar o futuro do outro e sua realidade possível, outra educação possível. As mudanças devem construir um mundo mais humano, pois a reinvenção da educação é o desafio que precisa dar a cada educador (a) o seu lugar de fala, a narrativa, o cenário a opor-se ao lugar de fala dos opressores.

O futuro e a esperança sonhadas constroem a educação enunciada como notícia boa, é evangelho que compartilha experiências, escreve pedagogias, tem natureza ética, política, estética, dizendo, por isso, que

> […] o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser (FREIRE, 2006, p. 100).

A educação historicamente tanto quanto a relação oprimido/opressor é atravessada pelo dualismo: a educação para os pobres e a educação para os ricos escancarando o abismo de classe existente em nosso país. O dualismo na sua faceta mais cruel extrapola o educacional e internaliza o seu olhar com a seguinte sentença:

> Nas sociedades terceiro-mundistas, o antagonismo de classe opõe irreconciliavelmente oprimidos e opressores, ou seja, engendra a relação de oposição dialética "entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho" (FREIRE, 2002, p. 140).

Hoje, geopoliticamente, existem os países chamados emergentes. Formam o grupo BRICS, composto por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, que alinham as principais economias emergentes, uniram de maneira informal para tomar ações estratégicas nos campos econômico e político internacional.

Apesar de todos os esforços, no mundo os ricos ficam mais ricos, os pobres ficam mais pobres. A pandemia intensificou, tornou mais largo e profundo o abismo. Vale lembrar os dados da educação de 2021 que mostram como o empobrecimento da população é impactante. Segundo pesquisa C6 Bank/Datafolha (2021):

> […] as dificuldades impostas pela pandemia fizeram com que 4 milhões de estudantes brasileiros, com idades entre 6 e 34 anos, abandonassem os estudos em 2020. Com isso, a taxa de abandono escolar chegou a 8,4% em 2020. Entre os que pararam de estudar em 2020, 17,4% não têm intenção de voltar em 2021.

Construir esperança na desesperança é muito difícil, exige profunda entrega e o mestre Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2001b), mais do que nunca, ensina que é preciso incluir e dialogar com os saberes de estudantes e docentes, numa dodiscência, reorganizada de uma maneira a compreender o mundo e a vida cotidiana.

> Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" - docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 1996, p. 31)

A superação dos números da pesquisa C6 Bank/Datafolha (2021) evidenciados não somente pela pandemia, mas também pelo descontinuismo depende de políticas públicas de Estado para a educação, todos estão convidados, por exemplo, garantir que o artigo 23 da Constituição Federal[1] seja regulamentado a fim de garantir a existência de sistema nacional de educação. Ao tratar das condições fácticas da realidade, parece uma questão de sobrevivência reafirmar a esperança freiriana com o compromisso de revisitar, fortalecer e pensar os horizontes da emancipação na formação docente.

A ESPERANÇA FREIRIANA

O pensamento de Paulo Freire tem a ver com a esperança que faz memória da ressignificação da educação como meio de que os homens lançam mão para satisfazerem suas necessidades, considerando que pode ocorrer onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra. A assertiva lembra o pensamento de Ivan Illich não como "sociedade sem escolas", mas como "sociedade descolarizada". Quando se fala de esperança no pensamento de Paulo Freire, qual é essência desse dizer?

> Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, conseqüência e razão de ser da inação ou do imobilismo. Nas situações-limites, mais além das quais se acha o 'inédito viável', às vezes perceptível, às vezes, não, se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa (FREIRE, 1992, p. 11).

1 Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Dentro de um contexto de perplexidade e de obviedades, reafirma-se a educação como um dos principais meios de realização de mudança social, ao mesmo tempo que provoca desigualdade, tendo em vista a contraposição da práxis da escola plural, cidadã, de luta, humanitária, emancipatória e a escola tradicional, ao modo de Adam Smith, em que os pobres deveriam receber/ter "educação em conta-gotas".

O exercício humanizador da educação pensa que o processo educacional nunca está pronto e acabado, é essencialmente dialético, pode ser reinventado, transcende a aventura humana, transformada em esperança que se fundamenta em acreditar que o ato humano de educar existe tanto no trabalho pedagógico, quanto no ato político que se trava por outro tipo de escola, por outro tipo de mundo, a educação pode ser ao mesmo tempo, movimento e ordem, sistema e contestação. A luta travada é para que prevaleça o movimento e a contestação a fim de a "história não se repita como farsa".

> Hoje vivemos num mundo dominado por aquilo que a ideologia dominante chama de "progresso tecnológico", resultado da exploração física e psíquica de milhões de homens, da domesticação de seus corpos e suas mentes. O "progresso" sequestra a identidade pessoal e a cultura de todos os que não pertencem à classe dominante (GADOTTI, 2004, p. 73).

A fim de superar a ideologia dominante do "progresso tecnológico", pode-se contestar apostando no estilo de vida sustentável, que combate o sistema e educa para outros mundos possíveis. O horizonte apontado é para a construção de um projeto de autonomia, amparado na compreensão de que o sentido da democracia completa a dimensão da educação e da escola como necessidade política em vista de um desenvolvimento que seja sustentável

> Tendo em vista a exacerbação da potencialidade destrutiva do capitalismo, seguida em realizações concretas também pelo que se afeiçoou chamar de socialismo, a humanidade, pela primeira vez, encontra-se diante da possibilidade real de destruição da vida no planeta - diante da era do extermínio. É preciso, pois, ecologizar a economia, a pedagogia, a educação, a cultura, a ciência (GADOTTI, 2000, p. 48).

Assim posto, há que se vislumbrar o caráter político do homem expondo sua criação e sua relevância no que se refere à imaginação criadora, a reinvenção social da educação e da escola, fortalecendo a noção de sujeito de direitos.

O referencial teórico da prática como educador tem muita similitude com a Pedagogia do Oprimido ao fazer o enfrentamento do dualismo educacional e com a Pedagogia da Autonomia quando indica que a educação não é linear, se expressa nos seus altos e baixos, é luta cotidiana contra as desigualdades, ação pensar/refletir cotidianamente sobre a contradição da educação humanizadora versus educação mercantilista. O mundo que se quer para todos, feito com todos ainda não existe, se luta tenazmente para construí-lo, arquitetá-lo, dimensioná-lo

> O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente (FREIRE, 2015, p. 74-75).

O FUTURO É CARREGADO DE ESPERANÇA

Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) afirma que a "cultura influencia a educação, que forma para a convivência ou para a guerra". A educação transformada em mercado opera para que as chances não sejam nem iguais nem amistosas, pois prevalece o ódio e a exploração. A educação atrelada à ideia de mercado perpetua as relações de poder, quem o tem utiliza de todos os meios para mantê-lo. Qual o contraponto?

> [...] o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos. Trata-se de formar para e pela cidadania para a gestação de um espaço público não estatal, uma "esfera pública cidadã", como diz Jürgen Habermas, que leve a sociedade a ter voz ativa na formulação de políticas públicas e assim possa participar da mudança do Estado que temos para a criação de um novo Estado, radicalmente democrático (GADOTTI, 2010, p. 75).

O futuro carregado de esperança cidadã não pode e não deve seguir o caminho da desigualdade, não pode ser um projeto de Estado em que os dominadores mantenham o monopólio da palavra, dos meios de produção, continuem transformando o trabalhador em massa de manobra de seus projetos. A dualidade entre a educação para os exploradores e a educação para os explorados é a síntese da divisão dos modos de produção.

Gadotti (2020-2021c), na videoaula 3, coloca em evidência o dualismo e as contradições da educação ao longo de 25 séculos, tendo como ponto de partida o processo de aprendizagem: "conhece-te a ti mesmo" (Sócrates). O futuro se apresenta, chamando a atenção do professor no sentido de reconhecer, respeitar e valorizar o conhecimento que o educando apresenta, vem do berço. Em Platão, se materializa a pedagogia da dúvida, em vista de que sem problematização não existe aprendizado. Não duvidar, não instigar, não problematizar tem ligação com parar diante do futuro e não saber mais por onde e para onde caminhar. É como dar estímulo à alienação

> Esta [a alienação], geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação. No lugar deste risco que deve ser corrido (a existência humana é risco) e que também caracteriza a coragem do compromisso, a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança (FREIRE,1979b, p. 14).

Na quarta videoaula, Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021d) avança na análise do conceito de humanização, formando um juízo de que a conquista de uma educação emancipadora só se deu na medida em que houve uma revolta do oprimido. Qualquer que seja o processo de emancipação não cai do céu, é conquista da luta. O conceito de humanismo do novo pacto educativo global é um apelo do Papa Francisco, tendo como centralidade a educação nas pessoas, na esperança de suprimir a opressão. Suprir a opressão significa emancipar a educação, a escola, a esperança e o próprio futuro, pois que

> As sociedades em que a dinâmica estrutural conduz à escravização das consciências, "a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes". Porque, pelo duplo mecanismo da assimilação, ou melhor, da introjeção, a pedagogia que impõe-se às classes dominadas como "legítima" – como fazendo parte do saber oficial – provoca ao mesmo tempo o reconhecimento por parte das classes dominadas da "ilegitimidade" de sua própria cultura (FREIRE, 1979a, p.39).

Para continuar sonhando com o futuro, a educação cidadã em construção é a escola de comunidade, do companheirismo que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997), que traz em sua essência a formação do povo soberano, que labuta para superar a brutalidade de uma educação e de uma escola colonizadora, de uma educação que foi imposta ao Brasil invadido. O problema não é só no Brasil, é na educação

da América Latina, é na África. A América Latina e o Continente Africano lutam contra a colonização e pela independência política.

Não se pode perder de vista que a história é contada pelos vencedores e não pelos vencidos. José Mártin (1853-1895) - era cubano – jornalista, poeta, escritor, educador – escrevia para criança, escolanovista radical, nasceu em Havana, foi preso várias vezes diz que

> [...] quando todos os homens souberem ler, todos os homens saberão votar, e, como a ignorância é a garantia dos extravios políticos, a consciência própria e o orgulho da independência garantem o bom exercício da liberdade. Aos artigos de fé do dogma católico tem substituído os ensinos da razão. O ensino obrigatório é um artigo de fé do novo dogma (MARTÍ, 1963, p. 351-352).

Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021e) afirma que Martí, como professor, acreditava profundamente na liberdade, tinha preocupação em oferecer educação a todos, entendia que educação deveria ser leiga, científica e técnica, deveria preparar para a vida e deveria ter conteúdo nacional.A educação popular, advinda da África e da América Latina resistem à imposição de uma cultura de origem europeia, sinalizando que mesmo diante da opressão, da colonização, da cultura imposta, a resistência pode existir e ser um processo muito valioso para a produção/valorização de uma cultura própria, nacional.

O futuro segundo Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021f), já chegou, tem que ser vivido como se presente fosse, a educação emancipadora deva mover a história de cada um, contada não pelo opressor, pois se o mundo fosse justo, se o dualismo tivesse sido superado, tudo bem! Mas, não foi. Então, a luta continua sempre! As teses a mover o sonho que se sonha junto, a utopia feita realidade em movimento são três:

> Tese 1 – Não basta inclusiva, é preciso ser emancipadora – se contrapõe à educação neoliberal – que eu não seja moldado
> Tese 2- o Estado não pode perder a hegemonia sobre o projeto educacional, frente a mercantilização da educação – o Estado precisa ter um projeto democrático para não ficar escravo do mercado, a serviço da lógica do mercado
> Tese 3 – A pedagogia emancipadora deveria ser uma pedagogia da práxis - deveria ser da ação e da reflexão, precisamos rever nossas práticas criticamente – é necessário ter espaços coletivos, a prática não deve ser apenas reprodutora, pois que alienante (GADOTTI, EAD FREIRIANA, 2020-2011f).

As teses propostas reorientariam todos os objetivos da educação para a superação da barbárie, pois emancipar é desbarbarizar. Não existe meio termo, tendo em vista que um dos caminhos da escola é a barbárie, o outro, é a emancipação. É preciso dizer a sua palavra e fazer a história acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gadotti apresentou o futuro em 24 aulas, fazendo um enorme esforço teórico-prático, para que se pudesse compreendê-lo em vista da democracia, da emancipação, do sistema, da educação, das narrativas envolvendo o dualismo educacional que continua querendo produzir escola para rico e para pobre. Por exemplo, o Ministro da Economia Paulo Guedes continua com sua cabeça colonizadora, marginalizando o filho de porteiro, ato contínuo, não pode entrar na universidade, empregada doméstica não pode ir para *Disney*, pobre não pode andar de avião, não pode comprar carro, não pode ser gente, tem de continuar a dizer amém à barbárie, ao holocausto social que milhões de brasileiros e brasileiras estão submetidos, especialmente, no período da pandemia.

A escola não é espaço de reprodução do *status quo,* é preciso muita superação, pois em sendo libertadora faz com que o tempo não pare, pois é preciso exigir de forma imperativa uma leitura do mundo freiriana, historicamente engajada, construída sob a égide do protagonismo político, ato em si e para si da emancipação

Aos educadores cabe a responsabilidade de entender que o processo histórico de transformação social é contínuo, imensurável, não deve ser sustentado por projetos individuais, mas sim por atitudes e ações coletivas a elevar o espírito humano à condição de excelência ética a favor de um projeto socialmente qualitativo de educação sustentável.

Outros desafios se apresentam cada dia no pensar da educação e da escola, pois que cada vez mais o sentimento de responsabilidade pelos destinos de nós mesmos e quiçá do "outro mundo possível" exigem. Outro contrato social, não o que está posto, desafia enfrentar a barbárie da falta de compromisso e atitude frente aos novos desafios que questionam a própria forma de questionar a realidade.

O momento histórico a que estamos submetidos é cheio de inquietudes intelectuais, educacionais e profundamente humanas que colocam os educadores frente a frente com desafios perquiridores. A perquirição aponta para a necessidade de pontes a ligar a educação brasileira aos

pressupostos sócio-geopolítico-econômico-culturais ainda cheios de incompletudes a serem exploradas. O Brasil é país em construção, em busca de rumo, que precisa de educadores formulando, fazendo, agindo, construindo e oportunizando outros saberes na perspectiva da educação formal e informal.

As reflexões a garantir o fazer e o pensar pedagógico interpretam que as políticas públicas para a educação devam ser terreno cultural da contestação que não pode ser "latifúndio" de intelectuais descompromissados com o homem do campo, da cidade, da fábrica, do subúrbio, da favela, do bairro em que mora o abastado. A educação é espaço de atividades culturais fundidas, buriladas na proeminência do diálogo, da interrogação crítica da vivência, no desvelamento das contradições sociais e na promulgação de relações sociais democráticas.

Os ensinamentos de Freire, de Gadotti e de um grande conjunto de educadores e educadoras ajudam, problematizam, evidenciam e humanizam a realidade, assinalando uma educação que seja dialógica em um ambiente democrático, elementos essenciais para a construção de uma educação transformadora.

A busca comprometida do futuro é, também, a busca comprometida pela vida, pela educação emancipadora, transformadora, feita de amorosidade, afetividade, empatia. O passado ajuda a construir o presente como se futuro fosse.

A investigação em busca da liberdade tem aventura, é viver perigosamente sem medo de ser feliz, felicidade engajada, que não é eterna, é inconclusa, é brutalmente feita do novo e de desafios cheios de plenitude.

REFERÊNCIAS

BONDE. **4 milhões abandonaram a escola na pandemia, aponta pesquisa.** Disponível: https://www.bonde.com.br/educacao/noticias/4-milhoes-abandonaram-escola-na-pandemia-aponta-pesquisa-531163.html . Acesso: 30 abr. 2021.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Boas-Vindas ao Curso Mestres do Amanhã Fazedores do Futuro.Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 1, Videoaula 1 - O futuro como campo da possibilidade. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro, **Módulo 1, Videoaula 3** - A paideia: a virtude pode ser ensinada - a helenização. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. **Módulo 3, Videoaula 15** - A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. **Módulo 4, Videoaula 24** - **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. **Módulo 1, Videoaula 2** - Voltando às origens da educação. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 4**-A humanitas: a formação do orador - a romanização. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

Freire, Paulo. Educação e mudança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

MARTI, José. **Obras completas**. Havana: Editorial Nacional de Cuba; Editor do Conselho de Universidades, 1963, t. 6.

PADILHA, Paulo Roberto et al. (Organizadores). **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

Odorico Ferreira Cardoso Neto é Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (ICHS), estágio pós-doutoral na UNB (2015), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006). Contato: kikoptbg@gmail.com.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa

AVALIAÇÃO DE IMPACTO NA SAÚDE:
um caminho formativo freiriano

RESUMO

Este artigo tem os objetivos de compartilhar e refletir sobre uma experiência de formação em Avaliação de Impacto na Saúde (AIS), realizada no âmbito do Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde, do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Ciências da Saúde (CEDESS), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Situa-se essa formação no contexto da pandemia de COVID-19, que provocou uma crise sanitária mundial e impôs o isolamento social, exigindo das instituições de educação a (re)organização pedagógica de suas atividades curriculares. A formação foi desenvolvida na modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE). A trajetória, ancorada nos princípios da pedagogia freiriana, teve sua arquitetura orientada pelo método da problematização, partindo da análise crítica do cotidiano do trabalho dos(as) mestrandos(as) em cenários da assistência à saúde e de formação de profissionais da saúde, a aproximação a conhecimentos científicos sobre o Sistema Único de Saúde (SUS) e a AIS, e a priorização de uma ação para a construção de uma proposta de avaliação de impacto. Na perspectiva desses atores sociais, essa formação representou uma oportunidade para refletir sobre suas práticas laborais, conhecer a AIS enquanto processo que favorece o monitoramento e avaliação de ações

do SUS frente suas próprias metas e às necessidades da população, além da vivência significativa com o método da problematização.

Palavras-chave: Avaliação de Impacto na Saúde (AIS). Processo formativo. Pedagogia freiriana.

HEALTH IMPACT ASSESSMENT: A FREIREAN FORMATIVE PATH

ABSTRACT

This article aims to share e reflect on an training experience in Health Impact Assessment (HIA), carried out within the scope of the Professional Master's Degree in Health Science Education at the Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Ciências da Saúde (CEDESS) at the Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). This training is situated in the context of the COVI-19 pandemic, which caused a global health crisis and imposed social isolation, requiring the educational institutions to (re)organize their curricular activities. This experience was developed in the form of Remote Emergency Teaching (RET). The path, anchored in the principles of the Freirean pedagogy, had its architecture guided by the problematization method, starting with the critical analysis of the daily work of the master's students in scenarios of health care and training of health professionals, an approximation to the scientific knowledge about the Unified Health System and the HIA, and the prioritization on an action for the construction of an impact assessment proposal. From the perspective of these social actors, this training represented an opportunity to reflect about their work practices, to know the HIA as a process that favors the monitoring and evaluation of the health system in view of its own goals and of the population's social needs, in addition to the significant experience with the problematization method.

Keywords: Formative process. Freirean pedagogy. Health Impact Assessment.

Quem ensina aprende ao ensinar e
quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2020, p.25)

A PARTIDA

O curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro", da EAD Freiriana, do Instituto Paulo Freire, realizado no período de 26 de outubro de 2020 a 4 de abril de 2021, é definitivamente um marco na minha trajetória de formação da/para a docência. Representou um encontro diferenciado com Paulo Freire, oferecido pelo professor Moacir Gadotti. Foi também uma viagem no tempo que favoreceu o reencontro com autores(as) já conhecidos(as) e a aproximação a outros(as). Fomos mobilizados(as) a refletir e problematizar a educação e nosso papel de educador(a) e, como seres inacabáveis, inconclusos, a pensar no nosso compromisso com a educação libertadora, a sustentabilidade da vida e outros mundos possíveis (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Esse curso chegou em um momento no qual precisava revigorar minhas "forças e desejos" no contexto da pandemia de COVID-19, geradora de uma crise sanitária no mundo, de forma particularmente cruel no Brasil e em países da África, Ásia, América Latina, entre outros. A velocidade do espalhamento de casos, o aumento de mortes, a fragilidade na vacinação, o negacionismo expressam omissões e erros, que alimentam uma longa crise (NICOLELIS *et al*, 2021).

Não temos dúvida do quanto essa crise sanitária escancarou ainda mais as desigualdades sociais. Santos (2020) enfatiza que a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados, embora se crie com ela uma consciência de comunhão planetária de certa maneira democrática. Há uma enorme preocupação com os aspectos financeiros, que passam a justificar cortes nas políticas sociais, determinando que "as alternativas irão entrar cada vez mais frequentemente na vida dos cidadãos pela porta dos fundos das crises pandêmicas, dos desastres ambientais e dos colapsos financeiros. Ou seja, as alternativas voltarão da pior maneira possível" (SANTOS, 2020, p. 6).

Na educação, as instituições ficaram e continuam submetidas a enormes pressões e até ameaças. Com o inesperado sequestro de nosso cotidiano, os encontros de educadores(as) e educandos(as) e o horário de aula presencial medidos pelo tempo "*cronos*" deixaram de nos pertencer. E com "forças contrárias à nossa 'zona de conforto', somos despertados a conhecer na ação mudanças comportamentais, atitudinais e cognitivas.

Essas mudanças não acontecem ao acaso, mas na reflexão sobre a ação, um olhar para o que estamos fazendo e, se necessário, dar-lhe nova forma" (RAMOS *et al*, 2021, p. 9).

Passamos a focar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que emergiu como uma via para garantir parte das atividades escolares em desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, intensificou um problema social crônico – a exclusão mais acentuada dos(as) já excluídos(as). É evidente que a transição pedagógica necessária não é tarefa simples, pois a transformação do presencial em virtual não se processa automática e tranquilamente. Em reflexões sobre o papel das tecnologias digitais na educação, Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) argumenta que a pedagogia freiriana as acolhe desde que não se posicionem acima do coletivo, da emancipação, ou seja, são recursos que devem contribuir para a conectividade das pessoas e não um fim em si mesmo Esse processo disruptivo compulsório passa a exigir dos(as) educadores(as) um espaço coletivo para pensar a educação do presente e do futuro, visto que não se pode deixar dominar os fundamentos pedagógicos conservadores, considerando que alternativas para o futuro melhor estão em nossas práxis (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

Em distintos ambientes acadêmicos que círculo, evidencio que as inquietações relacionadas à reorganização pedagógica das atividades curriculares, na maioria das vezes, estão centralizadas em como fazer uso das tecnologias digitais, uma preocupação relevante, mas que, de certa forma, ofusca a necessária discussão sobre os fundamentos pedagógicos, que orientam os processos educativos. Muitas vezes, escuta-se que precisamos pensar de um "novo paradigma[1]". Um novo paradigma? E o legado que Paulo Freire nos deixou? Quantas experiências têm sido concretizadas a partir de seus fundamentos filosóficos, políticos e metodológicos?

Este artigo tem a intenção de refletir e compartilhar uma experiência singular de formação em Avaliação de Impacto na Saúde (AIS), realizada via disciplina eletiva no Programa do Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde, do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Ciências da Saúde (CEDESS), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), planejada para ser desenvolvida presencialmente. O replanejamento para o ERE implicou na revisão das estratégias de ensino, baseado em pressupostos da pedagogia da problematização e de

1 Paradigma compreende "realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência" (KUHN, 1975, p. 13). Na educação seria uma perspectiva de compreender o processo de ensino-aprendizagem.

saberes da pedagogia da autonomia (FREIRE, 2015; 2020).

Mas qual o sentido de socializar essa experiência? Ao considerar que uma experiência se constitui do que "nos *passa*, ou que nos *toca*, ou que nos a*contece*, e ao nos passar nos forma e nos transforma" (BONDÍA, 2002, p. 24-25,27), o relato expressa possibilidades de construir um caminho pedagógico comprometido com transformações para além do espaço educativo, nesse caso, o SUS. Ou seja, "uma educação como um exercício de otimismo", conforme reiterou Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Um dos grandes desafios na área da Saúde no Brasil é o cumprimento das metas para a prevenção, promoção e reabilitação da saúde da população e para a minimização ou superação das desigualdades sociais em Saúde. No âmbito do SUS, há muitas políticas, programas, projetos, iniciativas indutoras específicas para a saúde e ações fragmentadas; contudo, sempre ficam indagações acerca dos processos, resultados e impactos a favor da população. Quais os resultados dessas ações? A população teve e/ou tem benefícios concretos e continuados que lhes são de direitos? Investimentos na Saúde precisam de processos avaliativos ancorados em referenciais teóricos críticos para o monitoramento e a avaliação do percurso. Logo, é indispensável a avaliação de resultados, efeitos e impactos frente a metas e princípios para a Saúde preconizados pela Constituição Federal (1988)[2].

Nessa direção, a adoção de AIS ancora-se na própria regulação e legislação estabelecidas com o objetivo de contribuir para a consolidação de uma cultura avaliativa, fundamentada na problematização e na análise crítica das responsabilidades do SUS, das necessidades sociais da população, das ações implementadas, considerando os atores sociais e os distintos cenários. Há evidências da fragilidade na aplicação dessa modalidade de avaliação no Brasil e nos demais países da América Latina, bem como de profissionais com pouca qualificação para desenvolvê-la (ABE, MIRAGLIA, 2018; CONTANDRIOPOULOS, 2016; BRASIL, 2014).

Com essa preocupação, torna-se relevante assumir, na formação de profissionais da saúde, a abertura de espaços que mobilizam indagar: "por quê?", "para quê?", "quais os sentidos e os significados?", "quais processos, resultados, efeitos, impactos" das ações/intervenções realizadas da perspectiva das necessidades da população e dos propósitos do SUS?

2 Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação.

Mas que caminho tomar para concretizar esse processo? De quais referenciais desenvolver um processo formativo que possa valorizar práticas avaliativas comprometidas e favorecedoras de postura crítica, criteriosa, rigorosa, evitando a superficialidade das análises e da tomada de decisão? Admitindo que essas inquietações devem fazer parte de processos educativos na Saúde, elas foram tomadas como orientadoras do planejamento e do desenvolvimento da experiência compartilhada neste artigo.

A PROPOSTA FORMATIVA

A disciplina eletiva AIS (realizada de março a maio de 2021) contou com a participação de 15 mestrandos(as) dos *campi* de São Paulo e da Baixada Santista da UNIFESP, sob a minha coordenação, docente e relatora da experiência. Esses(as) mestrandos(as) constituíram um grupo interdisciplinar, composto de seis enfermeiros(as), três odontólogos, uma psicóloga, uma farmacêutica, uma pedagoga, um educador físico, uma assistente social e um tecnólogo em radiologia. Chegaram ao programa de mestrado para iniciar ou dar continuidade à sua formação como educadores(as) em distintos cenários da Saúde.

Os objetivos educacionais almejados foram: refletir sobre as diretrizes para a AIS no SUS; conhecer os fundamentos conceituais, métodos, estratégias e instrumentos da AIS; conhecer o processo do planejamento da AIS; compreender o processo de monitoramento e meta-avaliação da AIS; analisar o cotidiano de trabalho; e elaborar uma proposta de avaliação direcionada a uma intervenção em desenvolvimento ou a ser implantada. Priorizaram-se os temas: Evolução histórica conceitual da AIS; Regulamentação e legislação brasileiras para a AIS; AIS - princípios, métodos, estratégias e instrumentos; Avaliação de impactos/análise situacional dos efeitos à Saúde; Planejamento da AIS – objetivos, funções, etapas e atores sociais; Monitoramento e meta-avaliação da AIS.

A disciplina, arquitetada pelos princípios do método da problematização, tomou como ponto de partida a realidade dos(as) mestrandos(as). Os momentos e movimentos implicaram a análise crítica do trabalho em cenários da saúde, a problematização de nós críticos, a aproximação à literatura, e o planejamento de uma proposta de avaliação de uma ação da qual o(a) mestrando(a) estivesse engajado(a) e que o(a) tirava da zona de conforto (FREIRE, 2020).

No contexto do ERE, as atividades incluíram momentos síncronos (10 horas) e assíncronos (20 horas), envolvendo um conjunto de estratégias pedagógicas: narrativa, dinâmica de grupo, estudo dirigido, aula invertida, trabalho em grupo, prática do planejamento. A preparação de um Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem (AVEA) na plataforma Moodle foi de minha responsabilidade, cuja estrutura teve o seguinte formato: abertura da disciplina com fórum de integração dos(as) discentes e docente (profissão, atividade profissional/laboral, talento para o trabalho em equipe, motivos para realizar a disciplina, expectativas e o que gosta de fazer além do estudo e do trabalho); apresentação da proposta da disciplina; tópicos temáticos com a orientação da atividade de aprendizagem e referências básicas; fóruns temáticos para a troca de saberes e experiências e entrega das atividades; e um Saiba Mais (convite para ampliar os estudos sobre os temas) que incluía referências bibliográficas, vídeos, filmes.

A JORNADA

Se a AIS exige do profissional pressupostos, princípios e/ou proposições articuladas às necessidades da população com o expresso compromisso de valorização dos direitos à saúde, qualquer processo educativo deve fundamentar-se em saberes pedagógicos que possam favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da criatividade (EAD FREIRIANA, 2020-2021c; 2020-2021d). Importante considerar o argumento de Freire (2015, p. 26): "[...] inexiste validade de ensino que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se torne capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz."

Essa experiência implicou aproximações sucessivas de desvelamento da realidade que provocou uma emersão no contexto do trabalho, resultando uma leitura mais rigorosa e crítica (FREIRE, 2020; EAD FREIRIANA, 2020-2021e).

Do primeiro encontro síncrono, destaca-se o momento da atividade sobre o "saber, saber fazer, saber ser de um avaliador" por meio da dinâmica Bola de Neve*:* reflexão individual (Minhas reflexões), troca e consenso em pequeno grupo (Nossas reflexões). Essa atividade provocou a percepção acerca dos desafios da avaliação na saúde, muito embora tenham ocorrido olhares sobre a avaliação da aprendizagem.

A análise da realidade foi construída em uma narrativa, momento de observação da realidade, com o propósito de apresentar elementos sobre o contexto de trabalho para a configuração preliminar de uma Linha de Base para projetar uma avaliação na saúde. Recomendou-se levar em conta: o contexto institucional; a(s) ação(ões) desenvolvida(s) e seus objetivos e metas; os cenário(s); os atores sociais envolvidos (desde a execução até o público-alvo); o processo de avaliação da(s) ação(ões), se institucionalizado ou se iniciativa individual, e a indicação se não ocorre; os pressupostos orientadores da avaliação, caso ocorra; o uso dos resultados da avaliação; a indicação de até cinco fortalezas e cinco fragilidades; seus sentimentos em relação ao seu cotidiano profissional e suas inquietações sobre a necessidade de avaliar atividades que integram sua rotina de trabalho; e os comentários sobre a articulação desse cotidiano e as inquietações com as suas metas no mestrado. As narrativas foram compartilhadas e discutidas em pequenos grupos com o objetivo de apreender núcleos de sentidos (fortalezas, fragilidades e desafios) que entrelaçam ou não às realidades focadas.

Os núcleos de sentidos se apresentaram como possíveis pontos de partida para as propostas de avaliação, sendo revisitados, ao longo da formação, em uma articulação com a literatura. Isso se sucedeu da intencionalidade de concretizar o saber *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.* Afinal,

> É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática (FREIRE, 2015, p. 40).

Recorrentemente, Gadotti nos conduziu a olhar a realidade do ponto de vista do saber *ensinar exige rigorosidade metódica*, implicando na postura democrática do(a) educador(a), no compromisso de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e a insubmissão do educando(a) EAD FREIRIANA, 2020-2021e). Assim, o ensinar não se esgota no tratamento superficial do objeto ou conteúdo, mas se alonga à "produção das condições em que aprender criticamente é possível" (FREIRE, 2015, p. 28).

O tema "AIS - marcos históricos e regulamentação no contexto do SUS" teve como atividade central um estudo dirigido em grupo, orientado pelas questões: Que marcas da história do SUS e da própria AIS vocês consideram relevantes para se projetar processos de avaliação? Qual a conexão que identificam entre a proposta da AIS e as inquietações

no cotidiano de seu trabalho? A intenção foi superar a leitura mecânica das referências e tomá-las para refletir sobre o trabalho singular de cada participante. Esse momento esteve implicado com a rigorosidade essencial para dar direção ao processo de ensino-aprendizagem e às relações dialógicas, que mobilizaram a busca ativa, co-laboração, a motivação para saber e conhecer criticamente a realidade (FREIRE, 2020). A atividade revelou surpresas a muitos(as) mestrandos(as), quando se deram conta de que aportavam pouco ou nenhum conhecimento acerca de discussões, estudos e diretrizes para a avaliação na saúde.

O estudo dos "Princípios, métodos, estratégias e instrumentos da AIS" elucidou possibilidades de agir com e sobre as ações desenvolvidas no cotidiano do trabalho na observância do rigor metodológico. Sem dúvida, o saber *ensinar exige pesquisa* expressa que se pesquisa para constatar, e ao constatar pode-se intervir, e intervindo educa-se e educa o outro. Ou seja, "implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2015, p. 31).

A realidade do trabalho dos(as) mestrandos(as) constituiu pano de fundo para as discussões e as atividades realizadas. Uma ação/intervenção impõe o desafio da permanente reflexão crítica, sendo necessário perguntar: Onde estamos? Aonde desejamos e precisamos chegar? Como chegar aonde desejamos e necessitamos chegar? Assim, compartilhávamos reflexões sobre o "método da problematização", caminho da própria disciplina, mas também para a construção da proposta de avaliação e da sua possível implantação.

Para o tema "Monitoramento e meta-avaliação[3] da AIS", as reflexões foram compartilhadas e discutidas em roda de conversa. Momento de diálogo e resiliência ao silêncio de alguns, devido a fatores que sinalizavam reflexos no grau de participação, pois muitos(as) são trabalhadores(as) do batalhão de frente do combate à COVID-19.

Planejar uma avaliação na saúde requer que se priorize a ação a ser tomada como objeto, devendo ser um processo contínuo de construção e reconstrução sobre intervenções que ocorrem no âmbito do SUS. Momento que exige rupturas com o senso comum e convoca a problematização para descortinar a perspectiva alienante que se possa ter acerca da realidade. Aliás, as intervenções na saúde têm múltiplas determinações e é definitivamente necessário compreender e interpretar as lógicas (teórica, política, social, econômica, ambiental, cultural), que

3 Objetiva avaliar a qualidade do processo da AIS - questões, procedimentos, resultados, avaliadores.

dão sustentabilidade para então projetar o ato de avaliar da perspectiva libertadora (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Nessa direção, brotaram intencionalidades e propostas de avaliação que expressam práxis viáveis em distintos contextos dos(as) mestrandos(as).

FINAL DA JORNADA

Ao considerar os momentos e os movimentos da experiência, pode-se evidenciar, da perspectiva freiriana, que a formação ofertou aos/às mestrandos/as um espaço para conhecer as teias sociais que constituem a dinâmica de suas práticas profissionais, induzindo à ressignificação de suas responsabilidades na Saúde. Não basta agir, é preciso reconhecer os frutos de nossa ação e em qual direção está.

Mas o que significou essa breve trajetória formativa aos/as participantes?

De acordo com eles(as) significou: "Conhecer a própria AIS, que tinha desconhecimento, e entender a sua importância no SUS e nas ações que realizamos diariamente"; "Através do método da problematização, somos 'chamados' a refletir sobre o desenvolvimento das nossas ações, a olharmos para o nosso cotidiano e identificar nossas fragilidades, potencialidades e os desafios, nos conscientizando de que mudanças são necessárias no processo de trabalho e na organização das ações, para melhorar os resultados na saúde"; "Relevância do método pedagógico da disciplina baseado em problemas, centrado no aluno, na liberdade das discussões e na autonomia e na busca de evidências científicas impactantes no processo de ensino-aprendizagem"; "Gostei mais do conteúdo relacionado à proposta de Avaliação na Saúde, que me fez pensar mais cuidadosamente em meu ambiente de trabalho sob perspectivas diferentes, antes não pensadas"; "A importância em se realizar a Avaliação das nossas ações para verificar se conseguimos gerar mudanças, traduzidas em efeitos, no nosso contexto de trabalho".

Nessa experiência me formei e me transformei. Carrego lições para pensar o papel de "mestre do amanhã e fazedora do futuro".

Quanto ao curso, enfatizo que Moacir Gadotti guiou de forma acolhedora, instigante e dialógica uma jornada ao passado para se projetar o futuro, conectando os(as) participantes por seus saberes, experiências e inquietações – a boniteza educativa se concretizou.

Fazendo o possível de hoje podemos, amanhã, fazer o impossível de hoje. O que ainda não existe hoje pode, pelas ações de hoje, existir

amanhã. A utopia concreta como concreta construção humana, pelo trabalho, pela reflexão, pela ação, pela "ação-reflexão-ação". (GADOTTI, 2019, p. 176).

REFERÊNCIAS

ABE, Karina Camasmie; MIRAGLIA, Simone Georges El Khouri. Avaliação de Impacto à Saúde (AIS) no Brasil e América Latina: uma ferramenta essencial a projetos, planos e políticas. **Interface,** Botucatu, v.22, n. 65, p. 349-358, 2018.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). **Avaliação de Impacto à Saúde – AIS: metodologia adaptada para aplicação no Brasil.** Brasília: MS, 2014.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. Avaliando a institucionalização da avaliação. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.11, n. 3, p. 705-711, 2006.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Live 4 – **Educar para a liberdade e emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 13 – **Educar para a liberdade e emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 16 – **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 17 – **A cidade educadora e a educação permanente**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 22 – **A educação emancipatória frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã: fazedores do futuro"**. Módulo 3, Videoaula 21 – **A educação emancipatória frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.**74ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
GADOTTI, Moacir. **Escola dos Meus Sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1975.
NICOLELIS, M.A.L., RAIMUNDO, R.L.G., Peixoto, P.S. *et al.* The impact of super-spreader cities, highways, and intensive care availability in the early stages of the COVID-19 epidemic in Brazil. **Scientific Report** 11**,** 13001, 2021. https://doi.org/10.1038/s41598-021-92263-3
RAMOS, Cíntia Acioli da Silva; BARRAGAN, Luciana Gavazzi; MASETTO, Marcos Tarciso. Educação a Distância: Monitores e Professor, Equipe Responsável Pela Disciplina. In: ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da (orgs). **De Wuhan a Perdizes. Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020.
SANTOS, Boaventura Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Almedina, 2020.

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert, docente do Mestrado Profissional Ensino em Ciências da Saúde/UNIFESP. Doutora em Psicologia da Educação (PUCSP), Mestre em Educação e Bacharel em Psicologia (University of Texas/Austin). Pesquisadora da Rede UniversitasBr, Consultora a projetos de Educação e Saúde do Sistema Único de Saúde - SUS.
Contato: otiliaseiffert@gmail.com

BARRETO, Patrícia Silva Carvalho

DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR:
Políticas Públicas e Qualidade Social na Educação Brasileira

RESUMO

Compreender os desafios da escola pública brasileira certamente é uma inquietude de todas e todos que, assim como a autora que vos escreve, não perderam a esperança em dias melhores e que estão "pacientemente impacientes" (FREIRE, 2012, p. 80), esperando por um projeto de país humanizado em prol da equidade social. Diante desse contexto e por reflexões incitadas pelo curso: Mestres do Amanhã, fazedores do futuro, promovido pelo Instituto Paulo Freire e ministrado pelo professor Moacir Gadotti em 2021, nasceu este artigo. Ele versará sobre a democratização escolar das instituições públicas brasileiras sob dois aspectos: as políticas públicas educacionais (PPE) – na perspectiva histórica do século XX aos dias atuais – e a qualidade social da escola pública brasileira – na perspectiva da conceituação e da sistematização de critérios. Os objetivos foram analisar os principais impactos e desdobramentos que as PPE trouxeram para a educação brasileira e compreender como a qualidade social vem redesenhando novos paradigmas que certamente afetarão as PPE que estão por vir. O trabalho é de caráter documental e bibliográfico e nos revelou as fragilidades das politicas públicas realizadas ao logo de mais de um século de nossa história e os desafios para a implementação do novo paradigma: a qualidade social da educação. Para isso, utilizamos as orientações epistêmicas sobre autonomia, liberdade, emancipação,

pedagogia, oprimido, opressor e esperança dos mestres Paulo Freire e professor Gadotti.

Palavras-chave: Democratização escolar. Qualidade social. Políticas públicas educacionais (PPE).

SCHOOL DEMOCRATIZATION: PUBLIC POLICIES AND SOCIAL QUALITY IN BRAZILIAN EDUCATION

ABSTRACT

Understanding the challenges of the Brazilian public school is certainly a concern for everyone who, like the author who writes to you, has not lost hope in better days and who are "patiently impatient" (FREIRE, 2012, p. 80), waiting for a humanized country project in favor of social equity. Given this context and reflections prompted by the course: Masters of Tomorrow, doers of the future, promoted by Instituto Paulo Freire and taught by teacher Moacir Gadotti in 2021, this article was born. It will deal with the school democratization of Brazilian public institutions under two aspects: public educational policies (PPE) - in the historical perspective of the 20th century to the present day - and the social quality of Brazilian public schools - in the perspective of conceptualization and systematization of criteria. The objectives were to analyze the main impacts and consequences that the PEPs brought to Brazilian education and understand how social quality has been redesigning new paradigms that will certainly affect the PEPs that are to come. The work is documentary and bibliographical in nature and revealed to us the weaknesses of public policies carried out over more than a century of our history and the challenges for the implementation of the new paradigm: the social quality of education. For this, we use the epistemic guidelines on autonomy, freedom, emancipation, pedagogy, oppressed, oppressor and hope of masters Paulo Freire and teacher Gadotti.

Keywords: School democratization. Social quality. Educational public policies.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios da escola pública é tornar a democracia política e social um compromisso para que o ensino possa ser o partejamento de uma sociedade equitativa. A ampla e, por vezes, divergente conceituação do ideário democrático escolar nos incita a principiarmos pelo recorte teórico que daremos a esta expressão.

Ribeiro (2001) defende a democracia não como um ponto a se chegar, mas como um processo que se vive em busca de um bem coletivo. Sob esse viés, entendemos a democratização escolar como um fazer (ação) realizado por sujeitos que têm como propósito promover a equidade social por meio da escolarização. Nesse contexto, os sujeitos podem assumir uma interlocução em dois grupos: do Estado para a sociedade e da Comunidade Escolar entre si, a partir do tipo de interlocução assumida, teremos um grupo de ações específicas a serem analisadas.

Para este artigo, iremos nos limitar a analisar a atuação do Estado para a sociedade em duas ações: as principais políticas públicas, construídas do século XX aos dias atuais, e a qualidade social do ensino ofertado pelas escolas brasileiras. Nosso objetivo é compreender como essas políticas públicas impactaram na democratização escolar e se o legado que deixaram revela uma qualidade social na educação do Brasil. Para isso, utilizamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as concepções educacionais da Associação Brasileira de Educação (ABE), o conceito de ação de linguagem e aspectos do mundo objetivo, subjetivo e social (HABERMAS, 2012), a concepção de qualidade social de Gadotti (2010), as dimensões da qualidade educacional de Dourado, Oliveira e Santos (2017) e as orientações epistêmicas sobre autonomia, liberdade, emancipação, pedagogia, oprimido, opressor e esperança dos mestres Paulo Freire e Gadotti.

1. OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA DEMOCRATIZAÇÃO ESCOLAR

A definição de políticas públicas nasce nas áreas administrativas e políticas e depois se estende a outros segmentos. Dye (1984) as define como o que o governo escolhe ou não fazer e Souza, contemporânea e mais detalhista, conceitua

> como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar esta ação variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou urso dessas ações (2006, p. 28).

Devido ao caráter holístico, as políticas públicas podem ser analisadas por diversos "pares de óculos" sem perder a coerência teórico-metodológica. Tomaremos a noção de sistema de Easton (1965) – formulação, resultados e ambientes – como princípio para compreendermos as formulações das políticas públicas no ambiente educacional brasileiro e os principais impactos que elas provocaram na sociedade ao longo de mais de um século de ações governamentais. Abaixo temos as principais políticas públicas educacionais (PPE) do início do século XX aos dias atuais.

Infográfico 01: Políticas Públicas Educacionais (PPE) do Brasil do Século XX ao XXI



Fonte: produção da autora

Nos anos finais da República Velha, com o código Epitácio – redução para 6 os anos secundários – e a Reforma Rocha Vaz – redesenhando a função do ensino secundário – percebemos que o foco não era a alfabetização, necessidade básica da sociedade, mas sim, o ensino secundário que boa parte da população não tinha acesso, ações que reafirmaram a escola como espaço elitista.

Na Era Vargas, inicialmente, tem-se uma preocupação em ampliar o acesso à escola e a renovar com novos métodos de ensino – Escola Nova. A Associação Brasileira de Educação (ABE) partejou o *Manifesto dos Pioneiros*, na IV Conferência Nacional de Educação, na perspectiva de elaborar um plano nacional de educação que fosse capaz de construir diretrizes com valores democráticos. A Constituição de 1934 garantiu alguns direitos que refletiram esses anseios, dentre eles, destacamos: o ensino primário integral, gratuito e com frequência obrigatória e o "princípio da vinculação", indicando pelo menos 20% da renda resultante de impostos (Estados) e 10% (União e Municípios), fundos que deveriam ser aplicados exclusivamente em obras educativas ou como auxílio a alunos necessitados, fato inédito nas políticas educacionais brasileira. De acordo com o Estado Novo suspendeu a Constituição de 34 e desenhou novos horizontes a esse plano. A ABE teve seu papel secundarizado, os Militares e a Igreja Católica guiaram o plano da Constituição de 1937, baseado em valores de servidão ao Estado e à Igreja. Esse retrocesso se perpetuou até a Constituição de 1946, quando a educação volta a ser um direito de todos e há o retorno do "princípio da vinculação", garantindo recursos financeiros públicos à escola. Mas, chegamos à metade do século com dados alarmantes: a cada "cem crianças que conseguem entrar na primeira série do ensino elementar, existem apenas 13 em 1935 ou 21 em 1955 que conseguem concluir a quarta série desse mesmo ensino" (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 161).

Na República Populista, o Conselho Federal de Educação elaborou o Plano Nacional de Educação, produzido por educadores tendo à frente Anísio Teixeira. Neste documento, entregue ao então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a educação foi posta como "uma condição *sine qua non* para que o brasileiro se torne um cidadão" (MEC, 1962, p. 60). Cidadania negada a 39,6% da população do Brasil composta por analfabetos, de acordo com o IBGE de 1960. Para combater a negação à cidadania, o documento tinha como uma das metas a matrícula até a quarta-série de 100% da população dos 7 aos 11 anos até 1970. Este plano histórico da Educação, além de rememorar os ideais de democratização escolar

propostos pelos Pioneiros, perpetuou o tom da busca pela equidade social nas lutas educacionais.

No período da Ditadura Militar com o *slogan*: "Brasil, ame-o ou deixe-o", símbolo do terror que marcou nossa história, o Ministério da Educação adotou o modelo APO, proposto por Druker (1954), marcando significativamente as classes de superiores (construtores dos objetivos) e de subordinados (executores das ordens). No I Plano Setorial, documento produzido pelo MEC em 1971, o objetivo era formar o cidadão para participar eficaz e eficientemente nas atividades produtivas do país, a educação a serviço da construção da mão de obra para servir o Estado. A profissionalização no Ensino Médio marcou esse período e gerou embates com relação ao acesso ao nível superior, já que as comissões dos vestibulares priorizavam a formação geral que não era aprofundada nas escolas técnicas. Dessa forma, as escolas particulares adaptaram seus currículos às exigências dos exames e se tornaram a ponte para acessar o ensino superior. Aos pobres, "a mão na massa"; aos ricos, o privilégio da Academia, subsidiada com recursos públicos e a manutenção da estratificação das classes. O perfeito projeto social de país mascarado com o discurso da conquista educacional pela meritocracia.

Na Nova República, o plano de ação de 1990 centrou-se na questão da repetência e da permanência do estudante na escola. Nos governos de Fernando Henrique (1995 e 2002), o primeiro mandato teve como foco a ampliação da oferta do Ensino Fundamental – garantindo o aumento de vagas da 1ª à 8ª série e, no segundo, o desmembramento do Ensino Médio em duas frentes: formação geral e formação técnico-profissionalizante. Desse contexto, emergiu o Plano Nacional de Educação (PNE, 1996) que estabeleceu diretrizes e metas educacionais para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal, objetivando-se a cumprir diversas exigências previstas na Constituição Federal de 1988, como a universalização da educação fundamental.

Os governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016) foram marcados por ações que buscaram corrigir a histórica desigualdade social de nosso país e na Educação não foi diferente. As principais políticas públicas educacionais desse período foram voltadas para a acessibilidade do ensino superior público ou privado, presencial ou EAD, através dos programas: PROUNI, REUNI, a consolidação do FIES, do ensino profissionalizante com a expansão, especialmente para o interior, dos Institutos Federais e com o programa do PRONATEC.

Olhando para os números, temos um crescimento de quase 110% na primeira década do século XXI de brasileiros universitários, partindo de 4,4% em 2000 para 7,9% em 2010, de acordo com o IBGE. Em 2019, tivemos, pela primeira vez na história desse país, o índice de pardos e negros, matriculados em universidades públicas brasileiras, maior do que o de brancos, chegando a 50,3% (IBGE).

Olhando para as Universidades Públicas e os Institutos Federais, percebemos que o pluralismo, marca expressiva da sociedade brasileira, finalmente começou a ocupar esses espaços antes não democratizados. As vozes historicamente silenciadas dos pobres, das mulheres, dos negros, das comunidades LGBTQI+[1], dos indígenas, dos idosos, das pessoas com deficiência e de tantas outras bandeiras estão impactando essas instituições e causando uma mudança estrutural, uma democratização escolar.

Infelizmente, por um duro golpe na democracia brasileira – impeachment de Dilma - associado à maior crise sanitária mundial dos últimos séculos, essa trajetória em ascensão não só foi interrompida como também renegada pelo governo em exercício. Em 2021, o que temos vivenciado são as armadilhas da democracia, como alertou Aristóteles (2002), os legisladores fazendo uso de decretos como editos tiranos a serviço de aduladores particulares.

Mas não podemos perder, como disse Gadotti no **curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, "uma fé apaixonada na necessidade de se lutar para criar um mundo melhor (EAD FREIRIANA, 2020-2021a)", pois a educação deve proporcionar a todos os sujeitos a autonomia de intervir no mundo para libertar-se – para liberdade – para esperança, enfim, para a transcendência.

Apesar dos pesares, a historização de mais de um século revelou que a ampliação e a garantia do acesso à educação nas últimas décadas se configuraram como políticas públicas que favoreceram a democratização escolar a grupos excluídos, contudo, a acessibilidade não garantiu a maior parte da população a quebrar do ciclo vicioso que limita os projetos de vida a condições sociais. Então, o que estaria provocando a manutenção deste ciclo ainda com uma parcela significativa da população brasileira? Várias problemáticas poderiam ser levantadas como hipóteses possíveis

1 LGBTQI+ é a sigla que representa os grupos: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, Queer (é usado para representar as pessoas que não se identificam com padrões impostos pela sociedade e transitam entre os gêneros, sem concordar com tais rótulos), Intersexuais (que apresentam variações em cromossomos ou genitais) e + todas as letras que podem ser agregadas como: os Assexuais ou os Aliados.

para essa questão, optamos por indiciar a qualidade social na educação como fator relevante a ser discutido e repensado na construção das próximas políticas públicas.

2. QUALIDADE SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA: POR UMA PEDAGOGIA PARA A EQUIDADE

Para Engels (2010), a igualdade precisa ser compreendida pelas condições sociais dos indivíduos para que não haja entre eles privilégios. Numa sociedade tão díspar como a nossa, melhorar a vida das pessoas deve ser o objetivo primordial das ações públicas educacionais já que a educação é a propulsora da transformação social e capaz de ajudar o homem, como postulava Freire (1983), em sua emersão e inserção crítica no processo histórico para que se chegue ao homem-sujeito. Para que isso aconteça, é necessário que a educação pública esteja para além da gratuidade e da acessibilidade de todos, ela precisa ser qualitativa, ou seja, "deve capacitar a todos para participarem plenamente da vida comunitária" (Unesco, 2001, p.1), enfim, tornar-se sujeito da história.

Dessa forma, "falar em qualidade social da educação é falar de uma nova qualidade, onde se acentua o aspecto social, cultural e ambiental [...] em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico" (GADOTTI, 2010, p. 5). Por essa perspectiva, a escola com qualidade social é a instituição que forma ampla e integralmente as pessoas, trabalhando a eco-político-pedagogia, como afirma Padilha (2007).

A linguagem, enquanto atividade responsiva, é o que imputa ao homem a consciência, "ao dizer a palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana" (FREIRE, 2019, p. 17). Quando o homem é privado de atuar em algum contexto social por falta de competência comunicativa, é negado a ele o direito da existência.

Sem poder existir para transformar os aspectos objetivos, subjetivos e sociais do mundo (HABERMAS, 2012), em todos os contextos que lhe convier, este homem se tornará "marginalizado [..] mantido fora do sistema social, tornando-se objeto de violência" (FREIRE, 2016, p. 124), o oprimido. Ou seja, o desenvolvimento das capacidades da ação comunicativa – por onde produzimos e acessamos o mundo – é capaz de promover a democratização do conhecimento e, como consequência, a transformação social.

A instituição escolar recebeu esta função de desenvolvimento integral do humano, assim sendo, quando o Estado negligencia seu dever para com os cidadãos, ele está legitimando a desigualdade social como projeto de país, como afirma Gadotti (2010, p. 10), "embora a escola não crie a desigualdade (ela começa muito antes da escola), é a educação quem decide quem vai e quem não vai ser incluído na sociedade".

O que temos percebido, a partir das análises das PPE empregadas ao longo de mais de um século, é que o desenvolvimento dessas capacidades de ação comunicativa fica comprometido por não ser oferecido com a qualidade necessária para promover a autonomia cidadã de todos os estudantes, dessa forma, não estaríamos democratizando a qualidade social das escolas públicas em sua função básica: a capacidade da ação de linguagem – a (r)existência,

A legislação do Brasil, tanto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto no Plano Nacional da Educação (PNE), apresenta a importância da qualidade na educação. O documento político da "Reunião da Sociedade Civil" do Grupo de Alto Nível da Educação para Todos (EPT) em 2004, reivindicou um qualidade em educação capaz de produzir sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida e com respeito à diversidade. O *Documento de Referência da Conferência Nacional da Educação* (MEC, 2009) refere-se à qualidade, associando-a à gestão democrática e à avaliação.

A qualidade social educacional possui um conjunto de variáveis ligado a aspectos econômicos, sociais, culturais e envolve as dimensões intra e extraescolares. De acordo com Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade social da educação referente à dimensão extraescolar é dividida em dois níveis e a intraescolar em quatro planos, conforme as tabelas:

Tabela 1 – Qualidade Educacional

Dimensão Extraescolar	
Espaço social Capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes; Necessidade de implementação de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de problemáticas sociais como: fome, drogas, sexualidade... Gestão escolar; Trajetórias e identidades individuais e sociais dos estudantes Permanência do estudante Ações motivacionais Aprendizagem significativa ...	Obrigações do Estado Ampliar a obrigatoriedade da educação básica; Definir e garantir padrões de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola Definir e efetivar diretrizes para os níveis Implementar sistemas de avaliação para subsidiar a gestão e garantir a melhoria da aprendizagem Programas suplementares: transporte, livro didático, alimentação, saúde....

Fonte: produção da autora baseada na obra de Dourado, Oliveira e Santos (2007)

Tabela 2– Qualidade Educacional

Dimensão Intraescolar
O plano do sistema – condições de oferta do ensino
O plano de escola – gestão e organização do trabalho escolar
O plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica
O plano do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar

Fonte: produção da autora baseada na obra de Dourado, Oliveira e Santos (2007)

Quando analisamos essas dimensões, percebemos a busca pela responsabilidade política e social (FREIRE, 1981) que garanta a democratização da qualidade educacional de maneira participativa, promovendo a autonomia de todos os sujeitos envolvidos no contexto

educacional, uma "Cidade Educadora"[2]. Dessa forma, a qualidade educacional irá, de fato, configurar-se como um novo paradigma responsável pela mudança estrutural do sistema liberal, não podemos negá-lo como força ideológica da classe dominante, mas se sucumbirmos à naturalização dessa violência estrutural, tornaremos a ação educacional meramente denunciativa e esgotaremos a possibilidade propositiva que ela tem. É pela existência e resitência de vozes silenciadas historicamente que, como diria Freire (2000), manter a esperança viva em si é um ato revolucionário. István Mészáro em sua obra *A Educação Para Além do Capital* postula que

> procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativa diferente (2008, p. 27).

Precisamos de uma alternativa emancipadora radical que não seja formal, seja essência. Por isso, Freire nos revela o poder de transformação social pela palavra, a ocupação de espaço social que ela permite a grupos historicamente silenciados. Utilizando-se da mesma trajetória epistêmica, ampliamos essa essência a ação de linguagem, a capacidade autônoma do homem em agir conscientemente no mundo por diversas linguagens. Assim, a educação estaria para além do capital, como amplamente conhecemos, para o que se vem chamando de teoria do capital humano. Mas se nesta escola as diversas vozes sociais não estiverem representadas e nem aconteça a democratização da qualidade educacional, essa essência perde seu poder emancipador, perde-se o projeto por uma pedagogia para a equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do século XX, nossos desafios educacionais eram pautados, especialmente, na gratuidade e acessibilidade de todos à escola pública brasileira. Nesta questão, podemos afirmar que conseguimos resultados significativos, saindo de 65% da população analfabeta para 6,6% em 2019 de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por domicílio (Pnda), não é o ideal que desejamos, pois ainda temos mais de 11

2 A expressão "Cidade Educadora" é trabalhada como tema específico na obra Política e Educação (2001). Para Freire, a Cidade Educadora forma para e pela cidadania, é aquela cidade que educa para que o sujeito possa exercer a cidadania plena. "Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidada pelo poder público para discutir a poluição dos riachos" (FREIRE, 2019, p. 31).

milhões de brasileiros nessa condição, mas em comparativo evolutivo é um dado positivo.

No início do século XXI, um dos principais desafios das escolas públicas brasileira é a construção da qualidade social. Infelizmente, nesse aspecto, ainda não obtivemos conquistas em larga escala capazes de repercutir um processo de democratização escolar, onde a escola promova a autonomia, a liberdade, a emancipação dos sujeitos, para que eles, como diz o professor Gadotti, "conquistem o direito de dizer a sua palavra e fazer a sua própria história" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

DRUCKER, Peter F. **The Practice of Management**. New York: Harper & Row, 1954.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall, 1984.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EASTON, D. **A Framework for Political Analysis**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1965.

ENGELS. FREDERICH. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. São Paulo: Edipro, 2010.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade,** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A Educação é um ato político**. Cadernos de Ciência, Brasília, n. 24, p.20-22, jul./ago./set. 1991.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____.**Política e educação**: ensaios. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **À sombra da Mangueia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. 62ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, 2000. Disponível em: perspectiva@seade.gov.br. Acessado em 20/05/2021.
_____. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. [S.l: s.n.], 2010.
IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela: População residente, por sexo e situação do domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os Municípios. In: **Censo demográfico 2000**: resultados do universo. Disponível em: O analfabetismo no Brasil: lições da história RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p. 24-46, 2017.
MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2008.
PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2007.
PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas Educacionais no Contexto do Estado Neoliberal**: a descentralização e poder em questão. Políticas Educativas, Campinas, v.1, n.1, p. 16-28, out. 2007.
RIBEIRO, R. J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2001.
SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Questões Temáticas e de Pesquisa, Caderno CRH 39: 11-24. 2006.
UNESCO, 2001. "Los países de America Latina y el Caribe adoptan la declaration de Cochabamba sobre educación" In: **Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe.** Disponível em http: www.iesalc.org. Acessado em 19/05/21.

Patrícia Barreto da Silva Carvalho, doutora em Linguística pelo Proling/ UFPB, atua na educação pública há 20 anos. Professora de Língua Portuguesa e vice-coordenadora da pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais do IFPE. Vencedora dos prêmios: Educador Nota 10 (2019), Esse projeto é 10 (2019) da Função Victor Civita e Alpha Lumen (2020). patricia.carvalho@garanhuns.ifpe.edu.br.

OLIVEIRA, Polyana Flavio

EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
utopia que nos move a educar para emancipar

RESUMO

A educação no Brasil é temática que deve ser questionada e discutida sempre. Devemos entender o verdadeiro motivo pelo qual a educação brasileira não se desenvolveu e o porquê isso não se aplica a todas as pessoas. Compreender e estudar os legados de nossa educação é de suma importância para o avanço e crescimento do Brasil. Especialmente, o de Paulo Freire e sua metodologia participativa, crítica e criativa, por meio da qual podemos mobilizar professoras e professores a trabalhar com a Pedagogia da Autonomia com os discentes da atualidade, apresentando-lhes os desafios da Educação Emancipadora, que pode nos proporcionar desenvolver todo o saber para um novo futuro com dignidade, igualdade, respeito e liberdade, visando à superação do dualismo educacional ainda hoje presente em nosso país e no mundo. Assim, poderemos dar o segundo passo para construir a "*escola ideal*[1]" e "*essencial*[2]" para todos, que atenda às necessidades contemporâneas da construção de uma educação inspirada na possibilidade de processos de ensino e aprendizagens com qualidade sociocultural e socioambiental. Investir em saúde, alimentação, transporte, cultura, esporte, bem-estar e lazer compreendendo e envolvendo os desejos e sonhos de cada

1 É a escola que se adequa a necessidade de cada ser existencial que habite nela.
2 Instituição de Ensino que todos devem ter por direito.

discente a sua vontade de ser mais e melhor é o que chamamos de qualidade sociocultural e socioambiental.

Palavras-chave: Do-discência, Dualismo educacional, Emancipação.

BRAZILIAN EDUCATION: A UTOPIA THAT MOVES US TO EDUCATE TO EMANCIPATE

ABSTRACT

Education in Brazil is a theme that must always be questioned and discussed. We must understand the real reason why Brazilian education did not develop and why this does not apply to all people. Understanding and studying the legacies of our education is of paramount importance for the advancement and growth of Brazil. Especially, that of Paulo Freire and his participatory, critical and creative methodology, through which we can mobilize teachers to work with the Pedagogy of Autonomy with today's students, presenting them with the challenges of Emancipating Education, which can provide us to develop all knowledge for a new future with dignity, equality, respect and freedom, aiming to overcome the educational dualism still present in our country and in the world. Thus, we will be able to take the second step to build the "ideal" and "essential" school for everyone, which meets the contemporary needs of building an education inspired by the possibility of teaching and learning processes with socio-cultural and socio-environmental quality. Investing in health, food, transport, culture, sport, well-being and leisure, understanding and involving the desires and dreams of each student, their desire to be more and better is what we call sociocultural and socio-environmental quality.

Keywords: Of-disciency, Educational dualism, Emancipation.

INTRODUÇÃO

Quais são as utopias que nos movem diante da educação brasileira?

A filosofia educacional de Paulo Freire nos possibilita enxergar um novo futuro, uma outra educação possível, cuja história precisamos conhecer. Pois todos conhecem a história do Descobrimento do Brasil, a história dos vencedores, mas não conhecem a história dos vencidos. Segundo Moacir Gadotti: "devemos contar essa história [...] O Brasil não foi descoberto e sim invadido e falar da América Latina e África do Sul é falar da colonização e a luta contra a colonização e pela independência política e outras várias invasões. E que a educação do colonizador foi imposta". (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Com essa informação já conseguimos entender o motivo da educação brasileira ser tão desigual e ainda precária. Não permitiram aos nossos descendentes a praticarem a própria língua, a cultura, religião e hábitos. Simplesmente arrancaram e obrigaram a aprenderem a cultura europeia, língua, religião e costumes como podem verificar nas fotos a seguir. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

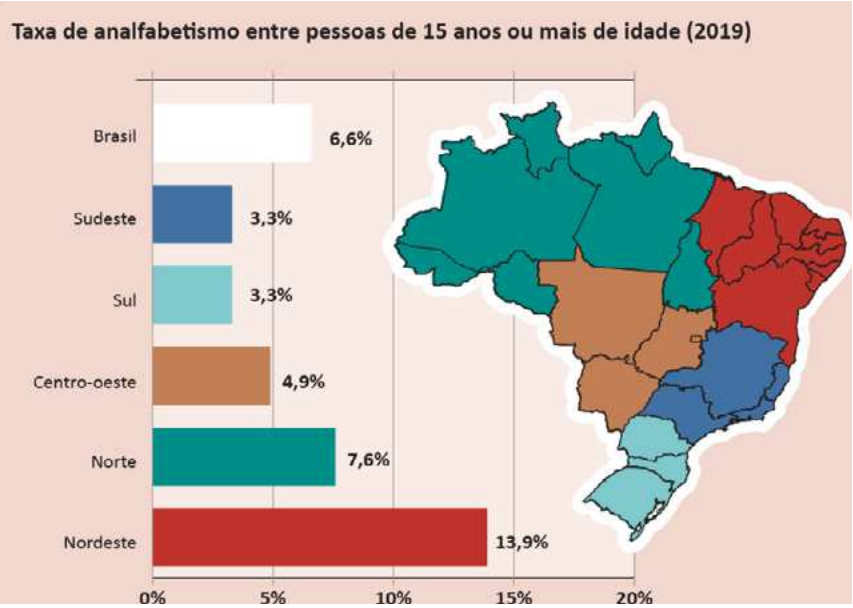
Figura 1- Nóbrega e Anchieta e a Pacificação dos Tamoios. Plano e método Jesuítas: Ratio Studiorum.



Fonte: Site Google história da educação no Brasil.[1]

1 Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/os-jesuitas-e-a-educacao-no-brasil-colonial> Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 2- Mapa sobre a Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade.



Fonte: IBGE, 2019[2]

Figura 3- Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil-2019)



Fonte: IBGE, 2019[3]

2 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 10 jul.2021.
3 Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 10 jul.2021.

Portanto, a educação brasileira se dá após às lutas e resistências pela independência. E somente a partir de meados do século XX, que a concepção de Educação Popular foi ganhando consistência na América Latina. Uma Educação sofrida e oprimida. Segundo Gadotti: Pestalozzi (1746-1827) queria a reforma da sociedade através da educação das classes populares. (órfãos e pobres) (EAD FRERIANA, 2020-2021b).

Através dos estudos realizados pelo **Curso 'Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro - Edição 2021', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** que iniciou dia 8 de janeiro a 2 de abril de 2021, notamos a importância da educação para transformar as relações de produção de uma sociedade. O importante papel do povo em conquistar o direito de dizer a sua própria palavra e fazer sua própria história, já ensinava Paulo Freire e Ernani Maria Fiori confirma no prefácio à *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1974) a necessidade de cada ser humano *aprender sua própria palavra*.

Desta forma, seremos capazes de refletir e organizar melhor as possibilidades futuras, analisar o que deu certo e o que não deu para colocar em prática no presente, construindo um futuro de esperança. De acordo com Paulo Freire, quando adquirimos conhecimento passamos a compreender e enxergar melhor que somos seres incompletos, inconclusos e inacabados. Pois nada é imutável. E o que Paulo Freire não quer é que sejamos seus seguidores e sim cidadãos críticos e livres para fazermos uma nova educação. Mas que seja justa, igualitária e para todos com qualidade, segundo Gadotti. O que é uma utopia, que gera novos sonhos nessa direção e que nós Mestres do Amanhã possamos fazer a diferença para as nossas crianças, adolescentes e adultos, sendo um fio condutor para o ensino-aprendizagem onde estamos trabalhando no momento e utilizando os recursos tecnológicos ao nosso favor e que temos disponíveis ou que venhamos a ter e se não tivermos recursos, que possamos nos reinventar a partir da nossa práxis cotidiana embasadas na filosofia de Paulo Freire, pois tecnologias são mais meios do que fins. (EAD FREIRIANA, 2020-2021e). Temos um grande desafio para vencermos, não é fácil mudar o modo de pensar de um povo e muito menos de um sistema de educação que tem por referência o modo de produção capitalista, fatalista e mercantilista.

Na esteira da visão educacional hoje presente no Brasil, sobretudo no âmbito do currículo proposto para todo o país, no que se refere à Educação Básica, em 20 de dezembro de 2017, o Ministério da Educação promulgou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da

Lei Federal número 9.131, de 24 de novembro 1995. É um documento normativo que tem por finalidade definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm. Porém, na quarta parte (Educação e emancipação) do livro *A Escola Dos Meus Sonhos, de Moacir Gadotti* e nas videoaulas do Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' (EAD FREIRIANA, 2020-2021e; EAD FREIRIANA, 2020-2021f), o professor nos faz refletir sobre a importância de revisitar o passado e conhecer a história da educação brasileira para compreendermos todo o caminho percorrido a partir do:

> Manisfesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que começou com o propósito de reconstrução nacional pela reconstrução educacional, unindo liberais e progressistas contra as elites conservadoras da época. Marca a passagem de uma sociedade oligárquica para uma sociedade republicana. Batalha pela laicidade, por uma educação como bem social, público. Marca também a unidade entre a educação e a cultura. (GADOTTI, 2019 p. 126)

Há muitas informações do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), CONAEs (Conferências Nacionais de Educação), IDE (Índice de Desenvolvimento de Educação) e dados citados na *Quarta Parte do livro* que comprovam a necessidade de construir um Sistema Nacional de Educação que seja flexível e consiga adequar às diversidades brasileiras. Como afirma Paulo Roberto Padilha em seu blog:

> O que define a **qualidade de ensino na BNCC** será o aproveitamento nas avaliações gerais e nacionais – padronizadas, unificadoras, a partir de uma concepção conteudista (via habilidades) meritocrática (via avaliação padronizada), com pouca autonomia para o professor (por serem tão analíticas as propostas de conteúdo e avaliação) e que, por isso mesmo, negam o caráter democrático, participativo, inclusivo e justo que aparece nas dez competências acima. (PADILHA, 2019).

Falar de educação é sério. A questão é para quê e qual a finalidade de uma Base Nacional Curricular Comum? A princípio compreendemos que todos teriam o mesmo direito e acesso a todos os conteúdos, escolas públicas e privadas. Agora, não sabemos se é exatamente isso. Ou se ensinam impondo somente o que realmente querem que saibamos. A BNCC não entra no projeto de sociedade que temos e não deve colonizar os currículos de nossas escolas. Portanto, concordo com uma citação

ainda na *Quarta Parte do Livro de Gadotti feita por Paulo Blikstein, da Universidade de Stanford:*

> A educação brasileira já deu subsídios a importantes experiências pedagógicas mundo afora. Hoje, está sem rumo certo. Há muitas propostas e ideias, mas a ausência de uma visão de futuro dificulta a escolha do caminho... O Brasil já produziu uma visão educacional poderosa, baseada nas ideias de Paulo Freire... No entanto, no Brasil, Freire foi deixado de lado e nada ocupou seu lugar. Avançamos na infraestrutura e na organização, porém estagnamos em um projeto educacional. E um projeto de educação é, um projeto de nação – é uma cápsula para o futuro. (BLIKSTEIN, 2018, p. 230-231)

Segundo o professor Gadotti, "os tempos atuais são tempos de perguntas e de perplexidades. Considera Mc Luhan e Ivan Illich como os precursores da Educação do Futuro". (EAD FRERIANA, 202-2021d). Mostra-nos que desde a década de 1960, já se falava em novas tecnologias. E "[...] que chegará um dia que a criança aprenderá bem mais e com maior rapidez com o mundo exterior (tecnologias) do que com o recinto escolar". Isso nos leva a refletir sobre o verdadeiro significado da palavra "educar". [4] Estamos vivendo uma pandemia, a Covid19, e parte de nossas crianças, que possuem acesso às novas tecnologias e à internet, estão em casa assistindo às aulas através de aparelhos eletrônicos como: celulares, notebook, computadores, tablets etc. Chegou esse dia? Bem, podemos dizer que são privilegiadas as crianças que têm condições de acessar a aula por um aparelho eletrônico. Porque a realidade do Brasil não é exatamente esta. A maioria da população não tem acesso à internet e estão sem o estudo. O atual Governo de Jair Bolsonaro iniciou-se em 2019, o qual deveria proporcionar condições adequadas para atender a população brasileira, porém não consegue ao menos nomear e manter um bom Ministro da Educação passando por vários o 1º a assumir foi Ricardo Vélez no dia 1 de janeiro de 2019, deixando a pasta dia 8 de abril. O 2º foi Abraham Weintraub que permaneceu a frente da pasta desde 9 de abril de 2019 até o dia 19 de junho de 2020. Treze dias após a saída de Abraham, Jair Bolsonaro, anunciou que o professor Carlos Decotelli assumiria o Ministério da Educação, no entanto, Decotelli teve sua nomeação cancelada por ter mentido informações no seu currículo. Na manhã do dia 03/07, segundo o jornal O Estado de São Paulo, o presidente havia anunciado o nome de Renato Feder, mas não chegou a assumir deixando por quase um mês o país sem um ministro da

4 Educar para e pela cidadania emancipadora visando o futuro.

Educação. Então, Milton Ribeiro é o 4º ministro a comandar a pasta em um ano e meio de governo. Diante desse ocorrido, percebemos tão quão despreparado está nosso governo. Um governo que não consegue organizar o quadro de seu gabinete conseguirá prospectar algo novo para a educação? Nem pensará em solucionar este gravíssimo problema que é a "conectividade para todos". Levantando perguntas tais como: Para qual futuro queremos ir? Para que educamos? Contra quem? A favor de quem educamos? Considero que o futuro é o hoje, nós fazemos o futuro, educamos para termos uma sociedade mais justa, livre, solidária, cheia de compaixão e amor, igualitária, onde todos se ajudam. Contra a ganância, violência, hipocrisia, um sistema que privilegia somente os que têm poder e dinheiro. E lutamos a favor do menos favorecido, o oprimido.

O professor Moacir Gadotti, com seus estudos baseados em Anísio Teixeira e Paulo Freire,

> afirma que o desafio está na práxis do cotidiano, que somos aquilo que pensamos e projetamos ser. E ainda nos pergunta para que servem as utopias, respondendo que serve para nos mover e nunca deixarmos de caminhar. Fala também como é a práxis e metodologia do Instituto Paulo Freire, como vem desenvolvendo essa práxis e a educação emancipadora, através do livro Reinventando Paulo Freire. (EAD FREIRIANA, 2020-2021)

Acreditamos que muitos professores e escolas brasileiras estão no caminho certo, educando a partir da prática e de acordo com as vivências e realidade de cada escola. Porém, ao chegar num nível de ensino e idade maior a criança esbarra num Sistema Educacional (sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela lei nº 9394, de 1996, são as leis que regem o sistema educacional brasileiro.) que não viabilizará o que realmente ela precisa, dificultando o seu caminho. A atual estrutura do sistema educacional regular no Brasil consiste na educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e a Educação Superior. Os municípios têm a função educacional de atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; já os Estados e o Distrito Federal são responsáveis pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. E o Governo Federal exerce uma função redistributiva e supletiva na educação, devendo prestar assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como deve organizar o sistema de educação superior no país. Então, devemos prospectar uma Educação

Emancipadora, no Módulo 4, videoaula 22 o professor Gadotti cita o livro *Educação, cidadania e emancipação humana de Ivo Tonel que diz:* "A essência da emancipação humana está no domínio, consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução sobre o conjunto do processo histórico." (EAD FREIRIANA, 2020-2021g), reconhecendo que somos seres incompletos em processo de aprendizagem constante e reinventando um novo futuro. (FREIRE,1996, p.22)

O professor Moacir Gadotti também pergunta: "Precisamos fazer uma escolha Educação para a servidão ou para a liberdade? O que queremos, enquanto educadores?" (EAD FREIRIANA, 20202021g).

Tivemos uma educação para a servidão e sonhamos com o dia em que todos terão Educação para a liberdade. Como Mestres do amanhã, queremos uma Educação emancipadora, para que isso aconteça temos que nos conscientizar primeiramente, depois inspirarmos à instituição na qual trabalhamos, para sensibilizá-la e mobilizá-la a fim de lutarmos juntos e que a primeira mudança aconteça ali, de acordo com a nossa realidade. Pensando nos nossos alunos, comunidade escolar, viabilizando espaços para que digam as suas palavras a todos e criando projetos que desenvolvam as suas prioridades de aprendizagem. Indagando em que tipo de globalização estamos inseridos e que tipo de globalização que queremos, constatamos que é uma globalização que continua impulsionada pela cruel diferença entre ricos e pobres e queremos educar para uma cidadania Global e Planetária, a qual luta pela igualdade de direitos, respeito às diferenças e diversidades, por uma sociedade mais solidária. É um conjunto da Educação Intertranscultural e da Ecopedagogia. No entanto, entendemos que como **'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, devemos educar para emancipar, ou seja, deixar o outro caminhar sozinho com suas particularidades, precisamos nos desalienar, mudar o jeito de agir perante a existência no planeta, educar para outros mundos possíveis.

Portanto, Moacir Gadotti afirma "nunca deixamos de nos educar, sempre estamos nos educando" e ensinar faz parte da especificidade humana, ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade, autoridade, consciência, decisão, escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

Entretanto, o mestre do amanhã tem a missão de educar para emancipar; a fim de que realmente possa avançar para o seu Novo Futuro, um

futuro sem moldes educacionais e governamentais construir uma nova *educação brasileira* em todos os cantos a fim de que todos tenham acesso e orgulho dessa educação e dessa *Nova Nação* não [5]servil[1].

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 6 – **O renascimento e a crise.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 8 – **A ideia das luzes: o iluminismo**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 –**A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 18 – **Uma educação voltada para o futuro**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021g.

Figura1- HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO,1 out, 2011**.** Disponível em: <https://sites.google.com/site/historiadaeducacaonobr/os-jesuitas-e-a-educacao-no-brasil-colonial> Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 2- IBGE EDUCA JOVENS, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 10 jul.2021.

5 1.Paródia da música Coração Civil, de Milton Nascimento e Fernando Brandt. (PADILHA, 217).

Figura 3- IBGE EDUCA JOVENS, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html> Acesso em: 10 jul.2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A Escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. 1.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. BNCC e os desafios das escolas. Professor Padilha. 25 ago. 2019. Disponível em: <https://www.professorpadilha.com/post/bncc-e-os-desafios-das-escolas>. Acesso em: 12 jul. 2021.

Polyana Flavio de Oliveira, graduada em letras Licenciatura pelo Centro Universitário do Norte Paulista, em São José do Rio Preto e Pós-graduada em Docência Superior pela FATEBOV (Faculdade de Teologia de Boa Vista). Contato: polyflavio13@gmail.com.

PORTO, Raisa Ketzer

ENSINO REMOTO, ENSINO HÍBRIDO E DUALISMOS NA EDUCAÇÃO:
perspectivas de professoras dos setores público e privado

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar as impressões de professoras das redes pública e privada sobre as modalidades remota e híbrida de ensino. Por meio de entrevistas semiestruturadas e estruturadas, foi possível refletir acerca dos desafios enfrentados pelas educadoras ao confrontar o ensino de emergência imposto por suas escolas durante a pandemia da COVID-19. Os resultados demonstram que, apesar de a rede privada ter se saído melhor nesse processo de *hibridização* da escola (o que acarretou num aprofundamento de desigualdades sociais históricas), os efeitos dessas mudanças nas profissionais entrevistadas foram muito semelhantes: exaustão, sobrecarga e frustração foram dificuldades levantadas tanto pelas professoras da rede pública quanto as da privada. Concluímos o artigo discutindo a importância de uma educação dialógica, como aquela advogada por Paulo Freire, para que toda a comunidade escolar tenha voz no que tange à construção de uma escola libertadora e democrática.

Palavras-chave: Dualismo Educacional. Ensino Remoto. Ensino Híbrido. COVID-19.

DISTANCE LEARNING, BLENDED LEARNING AND DUALISM IN EDUCATION: PUBLIC AND PRIVATE SCHOOL TEACHERS' PERSPECTIVES

ABSTRACT

The present article aims at presenting the impressions of public and private school teachers on distance and blended learning. By the means of semi-structured as well as structured interviews, the reflection upon the challenges faced by these educators when confronting emergency remote teaching during the pandemic was made possible. Findings indicate that, although the private school system attained better results in regard to the hybridization process in schools (which led to the deepening of historical social gaps), the effects of these changes on the interviewees were quite similar: exhaustion, overburden and frustration were some of the difficulties brought up by both private and public school teachers. We conclude this paper by emphasizing the importance of a dialogic type of education, as the one advocated by Paulo Freire, so that the whole school community may have a voice in building a liberating and democratic school.

Keywords: Educational dualism. Distance Learning. Blended Learning. COVID-19.

1. INTRODUÇÃO

1.1. COVID-19 e o aprofundamento de dualismos históricos na educação

"A história da educação é a história do dualismo" (EAD FREIRIANA, 2020-2021). Com essa frase de Moacir Gadotti, que foi catalisadora para a elaboração do presente artigo, decidi introduzi-lo. De fato, tal dualismo não é uma novidade na educação. Anísio Teixeira já demonstrava que o Brasil possuía dois sistemas escolares: um destinado às elites, que visava ao preparo para o ensino superior, e outro destinado às camadas populares, que objetivava a preparação para o trabalho (EAD FREIRIANA, 2021-2021a). De certa forma, é possível afirmar que nosso sistema educacional espelha a desigualdade social do país.

A partir de março de 2020, devido à pandemia da COVID-19, escolas ao redor do país se viram obrigadas a enfrentar o desafio de atuarem, do dia para a noite, na modalidade a distância e, eventualmente, no modelo híbrido. Isso acarretou num investimento alto em recursos tecnológicos e adaptação aos protocolos de segurança. Diante desse cenário, o abismo entre a escola pública e a privada foi aprofundado.

Uma pesquisa sobre o uso de tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros (CETIC, 2020) mostrou que 95% da classe A e 85% da B possuem computadores em casa. Em contrapartida, apenas 44% da classe C e 14% da D os possuem. Com relação ao uso da internet, a mesma pesquisa mostrou que 3 em cada 4 brasileiros usam a rede. Contudo, quando se faz um recorte de classe, percebemos novamente que, enquanto a classe A é composta majoritariamente por usuários de internet (95% das pessoas), as classes D e E possuem apenas 57% de usuários, sendo que, em sua maioria, esse acesso se dá exclusivamente por meio do celular (85%). Se levarmos em conta que a maior parte dos alunos de baixa renda frequenta escolas públicas, podemos perceber o quão afetadas estão sendo essas crianças durante o período da pandemia.

A insatisfação dos alunos das camadas populares com a qualidade do ensino que vem recebendo é clara. De acordo com uma pesquisa conduzida numa cidade do Mato Grosso (MÉDICE et al. 2020), alunos da rede pública são os mais descontentes com o ensino remoto oferecido por suas escolas. Entre os problemas sinalizados pelos estudantes, podem ser mencionados, além do acesso limitado à internet, a qualidade do ensino ofertado na modalidade a distância (avaliada mais negativamente pelos estudantes da rede pública), a organização aleatória de horários para os alunos da rede pública e a sensação de despreparo para o ENEM, também maior entre alunos da rede pública.

Podemos corroborar, assim, que a pandemia, de fato, acentuou as diferenças já existentes entre a escola da elite e a do povo.

1.2. Educar em meio ao caos

A desvalorização da profissão docente no Brasil é assunto bastante discutido dentro e fora da academia. Entre os maiores problemas enfrentados por essa categoria, podemos destacar os baixos salários, a carga acentuada de trabalho e a formação debilitada (LUCYK & GAUPMANN, 2017). Além disso, Sacristán (1995) afirma que há um processo histórico de aumento das exigências que são feitas ao professor, de maneira que

sua função não se reduz apenas ao domínio cognitivo, haja vista que, além do ensino e tudo que ele implica, o educador precisa cuidar do lado afetivo e psicológico de cada aluno. Dessa maneira, educadoras e educadores são forçados diariamente a enfrentar não só os desafios impostos pela profissão em si, mas também aqueles para os quais não estão necessariamente preparados para defrontar.

Contudo, devido à crise sanitária, econômica e educacional que vivenciamos por conta da pandemia da COVID-19, educadoras e educadores do mundo inteiro se viram diante de um desafio ainda maior: educar em meio ao caos. Enquanto o número de mortos por essa doença crescia exponencialmente, esses profissionais precisaram seguir pensando sobre planejamento, currículo e avaliações para que o direito à educação fosse respeitado.

Nesse processo de se pensar um ensino emergencial, em que o ensino remoto foi adotado como alternativa, foi possível perceber um déficit no que tange à formação de professores, uma vez que a maioria desses profissionais não estava preparada para esse formato (PALÚ et al., 2020). O mesmo pode ser afirmado sobre o ensino híbrido, visto que tal modalidade exige não só um conhecimento específico acerca de estratégias para a integração virtual-presencial, mas também um planejamento árduo e bastante complexo que, para muitos, torna-se inviável devido à sobrecarga que os profissionais da educação enfrentam, muitas vezes tendo que se sujeitar a jornadas duplas ou triplas de trabalho.

Nesse sentido, é essencial que nos perguntemos os efeitos da adoção de tais formatos emergenciais de ensino na vida de professoras e professores do setor público e do setor privado de educação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo teve por objetivo a investigação das percepções de professoras das redes pública e privada acerca do ensino remoto e do ensino híbrido, oferecidos em caráter emergencial pelas escolas, durante o período de pandemia da COVID-19. Procuramos entender de que maneira as entrevistadas enxergaram seu papel de educadoras durante esse período, assim como de que forma elas acreditam que esses formatos de ensino afetaram a elas e a seus alunos.

Para a coleta de dados, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, tendo uma ocorrido de forma presencial e uma pelo Zoom, e três entrevistas estruturadas, tendo todas ocorrido por meio do Whatsapp, isto é, as perguntas foram enviadas às participantes e estas puderam escolher responder por meio de mensagem de áudio ou de texto. Ao todo, cinco professoras foram entrevistadas e seus perfis se encontram no quadro abaixo.

Quadro 1 - Perfil das entrevistadas

Participante[1]	Trabalhou com ensino remoto	Trabalhou com ensino híbrido	Rede(s)	Segmento(s) para que leciona
Carmen	Sim	Sim	Privada	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Margot	Sim	Sim	Privada	Ensino Fundamental
Helena	Sim	Não	Estadual e Municipal	Ensino Fundamental e Ensino Médio
Eleonora	Sim	Sim	Municipal	Educação Infantil (maternal)
Letícia	Não informado	Sim	Municipal	Educação Infantil (maternal)

As entrevistas se deram entre os dias 2 e 9 de maio de 2021.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1. Os desafios do ensino remoto

Como já era esperado, tanto as educadoras da rede pública quanto as da rede privada se sentiram extremamente desafiadas pela modalidade de ensino a distância. Por meio da análise dos dados, foi possível perceber que nenhuma delas se sentiu, de fato, preparada para o ensino remoto. Ao indagadas sobre o quanto suas respectivas escolas as capacitaram

1 Nomes fictícios

para lecionar dentro desse formato, as entrevistadas deram uma média de 5 - numa escala de 0 a 10. Ainda que todas tenham tido algum tipo de formação, como oficinas e palestras, ficou claro que estas não foram suficientes e as profissionais precisaram recorrer tanto à ajuda de colegas, quanto ao seu próprio esforço para buscar ferramentas e recursos para ensinar de maneira mais efetiva. Identificamos, assim, uma sobrecarga das professoras em questão que, além de terem de lidar com o estresse inerente à situação de viver uma pandemia, precisaram suprir, por conta própria, essa carência de formação.

Muitos foram os problemas acarretados por esse formato de ensino. Podemos destacar, em primeiro lugar, como desafios inerentes a ambas as redes, a falta de engajamento e participação dos alunos: câmeras e microfones fechados, perguntas que são ignoradas e alunos que jogam videogames ou fazem qualquer outra atividade quando deveriam estar atentos à aula. Conforme destacado por Salomone (PORVIR, 2021), as razões que levam um aluno a não abrir sua câmera são variadas: timidez, falta de interesse, cyberbullying e problemas de conectividade estão entre os principais motivos. No entanto, ainda que todos esses motivos sejam compreensíveis, é importante ressaltar que essa não interação se mostrou como um grande obstáculo para as professoras entrevistadas, uma vez que impediu a troca e o diálogo esperados em uma situação de aula.

Em segundo lugar, podemos salientar a questão do plágio acadêmico, que foi levantada por todas as professoras dos ensinos fundamental e médio. Com relação a esse tópico, podemos trazer uma situação ocorrida com a professora Helena para exemplificar a complexidade do assunto. Ao receber um trabalho plagiado, a professora entrou em contato com a aluna e pediu educadamente que esta refizesse a atividade, dando, inclusive, ideias para ajudar a jovem. No entanto, posteriormente, Helena recebeu um áudio da mãe da aluna. A responsável disse entre outras coisas, que achava o ensino remoto uma "palhaçada" e explicou que era impraticável a realização de um bom trabalho por parte da filha, visto que a família só possuía um celular, que era utilizado pela mãe durante o dia para o trabalho e que, à noite, era dividido entre dois irmãos para o ensino remoto. A professora relatou que, após esse desabafo da responsável, só coube àquela aceitar o trabalho plagiado.

Ainda que medidas tenham sido tomadas pelas educadoras para que a banalização do plágio não ocorresse, todas elas demonstraram um entendimento de que a questão era demasiadamente profunda para ser

enfrentada por meio de simples punição. Afinal, os alunos se viram, repentinamente, tendo de atuar com um grau de autonomia que, outrora, não necessitavam, uma vez que costumavam ter o apoio constante de seus professores em sala. Conforme colocado pela professora Carmen, o trabalho plagiado foi um *não* dado pelos alunos à solidão do ensino remoto.

Outra dificuldade levantada por todas as professoras foi a falta de tempo para planejar boas aulas e dar *feedback* adequado nas atividades dos estudantes. As palavras da professora Carmen resumem bem o problema: "O ensino a distância te pede um constante retorno daquilo que o aluno está fazendo e isso é muito difícil quando você tem muito aluno e pouco tempo."

De acordo com Paiva (2003), o ambiente virtual demanda, com efeito, *feedback* constante e imediato, uma vez que o aluno não pode contar com os sinais não verbais típicos da comunicação face a face, como um balançar de cabeça ou até mesmo um olhar do professor. A pesquisadora afirma que há uma expectativa por parte do aluno de que seus erros sejam corrigidos imediatamente e que elogios e observações sejam enviados nas tarefas que realizam. No entanto, a fala de Carmen nos prova que é inviável que os educadores supram tal necessidade dos alunos, haja vista o número grande de alunos e o pouco tempo dispensado pelas escolas para planejamento de aulas.

No que se refere a problemas levantados somente pelas professoras da rede pública, podemos mencionar a falta de recursos tecnológicos dos estudantes e a necessidade que muitos destes têm de trabalhar para ajudar no sustento da família. Isso pode ser corroborado pelo depoimento a seguir, concedido pela professora Helena:

> Mas como atingir o meu aluno se ele não tem celular? Se ele não tem o computador? Se ele precisa trabalhar fora? Eu dou aula numa escola da Tijuca que é bem perto do Borel[2] e vários professores que moram ali próximo dizem que a maioria dos alunos estão no ponto, no sinal, vendendo bala, limpando vidro do carro. É difícil a gente falar em ensino remoto quando a gente leva em conta a desigualdade social que existe.

O dualismo educacional está explícito na fala da professora. Ao passo que a escola destinada às elites se apropriou rapidamente do uso de novas tecnologias e metodologias para o ensino a distância emergencial, a escola destinada às camadas populares teve seu abismo em comparação

2 O Morro do Borel é uma comunidade com mais de 12.000 habitantes localizada no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Mais informações em https://www.favelagrafia.com.br/2016/borel

à primeira aprofundado, na medida em que os alunos não receberam a assistência necessária para enfrentar tamanha crise.

Por fim, é fulcral discutir as percepções das entrevistadas sobre como essa experiência com o ensino remoto as fez sentir como educadoras. Todas afirmaram estar extremamente cansadas por conta do excesso de trabalho, que envolve não só planejamento e correção, mas também reuniões e toda sorte de burocracias.

Além disso, as entrevistadas afirmaram se sentir limitadas e impotentes trabalhando nesse formato, visto que não conseguiram criar com os alunos a mesma relação estabelecida em sala de aula. Consequentemente, o sentimento de frustração também se mostrou presente nas falas das educadoras, como podemos observar pelos seguintes relatos: "Isso tudo me deixa muito exausta, com a sensação de que é em vão o meu esforço", "Essa experiência num primeiro momento me fez sentir uma professora péssima, não por ser de fato, mas por não conseguir alcançar de fato meus alunos" e "Cheguei a cogitar mudar de profissão."

3.2. Os desafios do ensino híbrido

No que concerne ao ensino híbrido, a sensação descrita pelas entrevistadas foi de extremo desconforto e desamparo ao lecionar nesse formato. Essa insatisfação pode ser demonstrada pela média 4, numa escala de 0 a 10, atribuída pelas professoras ao suporte dado por suas escolas para o ensino no modelo híbrido. Ainda que as professoras tenham relatado uma ligeira melhora para os alunos, que se encontram mais felizes por poderem interagir com seus pares presencialmente, para elas a experiência tem sido claramente muito estressante.

Os principais obstáculos descritos foram os seguintes:

1- Dificuldade em aliar o que ocorre no virtual e no presencial;

2- Falta de treinamento adequado para o ensino nessa modalidade;

3- Professoras precisaram custear, inteira ou parcialmente, os materiais de segurança adequados (inclusive as profissionais da rede privada);

4- O dobro de trabalho, uma vez que as professoras precisam planejar para quem está em casa e quem está na escola;

5- Ainda que o trabalho tenha dobrado, o tempo para planejamento e correção não aumentou;

6- Protocolos sanitários de segurança que não são seguidos com a rigidez necessária, expondo a comunidade escolar a riscos de contaminação pelo vírus;

7- Na rede privada, a necessidade de transmitir a aula presencial para alunos que estão em casa;

8- Na rede pública, a falta de recursos tecnológicos adequados para um ensino satisfatório nesse formato.

Moran (2015) afirma que escolas com pouco recursos também podem desenvolver projetos relevantes no formato híbrido lançando mão de tecnologias mais simples como o celular, por exemplo. Contudo, foi possível constatar, por meio dos relatos das professoras, que muitos alunos da rede pública não têm acesso nem ao menos a esse aparelho. Ademais, muitas vezes a própria escola carece de recursos tecnológicos, como também foi corroborado pelo depoimento das entrevistadas. Essa carência de tecnologias digitais não só dificulta enormemente o trabalho dos professores, em especial daqueles da rede pública, mas também prejudica os alunos no seu processo de aprendizagem nesse modelo.

Além de acesso a tecnologias digitais, outro fator importante, destacado por Moran (2015), na adoção do modelo híbrido, é o desenvolvimento de um plano estratégico para a implementação das mudanças. Isso significa capacitar devidamente professores, gestores, alunos e, até mesmo, responsáveis para que trabalhem com as metodologias inerentes a esse formato. Foi possível perceber, através dos relatos das entrevistadas, que esse não foi o caso de nenhuma das escolas em questão. O treinamento fornecido pelas escolas não se mostrou suficiente e não preparou as professoras adequadamente para esse desafio.

No que diz respeito ao planejamento, Lima e Moura (2015, p.78) afirmam o seguinte: "O planejamento é fundamental no modelo híbrido de ensino. As tecnologias utilizadas devem ser escolhidas com objetivos pedagógicos muito bem definidos." Se levarmos em conta que todas as professoras reclamaram da falta de tempo para planejar satisfatoriamente dentro desse modelo, podemos afirmar que as escolas também falharam nesse aspecto. É importante enfatizar que até mesmo a escola privada, com todos os seus recursos, fracassou ao insistir no modelo de transmissão de aulas, que não só desagrada grande parte dos alunos, mas também exaure os professores. A fala da professora Margot explicita isso muito bem:

> Para mim, o ensino híbrido (no modelo de transmissão de aula) se equipara ao motorista do ônibus que teve o cobrador retirado de lá e agora tem que dirigir, cobrar passagem, liberar roleta e abrir a porta. Não tem como ele fazer tudo com perfeição. Algum aluno vai ser negligenciado nesse processo, seja alguém que esteja em casa, seja alguém esteja na sala (...). Eu acho que, se cada professor tivesse menos tempo de aula, a gente poderia realmente separar quem está na escola e quem está em casa e não precisaria ter esse malabarismo de duas turmas ao mesmo tempo, em dois locais diferentes e realidades diferentes.

Dellagnelo (TENENTE, 2021) afirma que esse sistema de rodízio, adotado por diversas escolas, nem ao menos configura um modelo híbrido de ensino, pois misturar on-line e presencial sem se alterar a proposta pedagógica, de forma a conceder autonomia e protagonismo ao aluno, é apenas a continuação da modalidade expositiva de sempre.

Finalmente, no tangente a como a experiência do ensino híbrido fez as professoras se sentirem como educadoras, os sentimentos destacados foram, em sua maioria, negativos: *exaustão*, *incapacidade*, *tristeza*, *exploração* e *cisão* foram alguns dos principais. Ficou nítido que todas as professoras deram o melhor de si para entregar aulas de qualidade, no entanto, a falta de capacitação e plano estratégico adequados, assim como a falta de tempo para planejamento e também de recursos apropriados (no caso da rede pública), fizeram com que as profissionais entregassem um trabalho muito aquém daquele que costumavam entregar num cenário pré-pandêmico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise da COVID-19 permitiu que o capitalismo cognitivo do século XIX avançasse na construção de uma nova máquina educacional capitalista (BONILLA-MOLINA, 2020). Nesse sentido, as responsabilidades dos estados-nações foram transferidas para professores e famílias no que diz respeito à provisão de condições mínimas para a garantia do direito à educação (BONILLA-MOLINA, 2020). Como consequência da negligência do estado, o histórico dualismo educacional foi agravado, como foi possível corroborar por meio dos depoimentos das entrevistadas. Enquanto as elites seguiram tendo, ainda que de maneira improvisada, seu direito à educação garantido, as classes populares foram penalizadas, visto que não tinham os recursos para se adaptar aos formatos de educação adotados.

No que diz respeito a educadoras e educadores que tiveram de atuar durante a crise da COVID-19, encontramos tanto na rede pública quanto na privada, profissionais exaustas e frustradas pelo excesso de trabalho e também por não terem sido devidamente preparadas para o desafio que se colocou diante delas. Isso é mais um exemplo de como o sistema se aproveitou da crise suscitada pela pandemia para fortalecer uma nova configuração de trabalho que "faz uso exacerbado da tecnologia, articulando novos modos de controle, extração de sobretrabalho e do mais-valor social" (SOUZA, 2020, p.10).

Assim, defender uma educação libertadora e dialógica, como aquela pela qual advogava Paulo Freire, torna-se cada vez mais fundamental. Se o diálogo é "uma relação horizontal de A e B" (FREIRE, 1967, p.107), uma educação dialógica passa não só por professores dialogarem com seus alunos, mas sim por toda a comunidade escolar dialogar de forma horizontal uns com os outros, o que inclui gestores escutarem professores e alunos sobre como diferentes formatos de ensino devem ser adotados, entendendo e levando em conta as necessidades e as dificuldades da comunidade escolar como um todo. Em outras palavras, é preciso abandonar o "gosto colonial de administrar" (FREIRE, 2018, p.18) e investir em uma gestão escolar baseada no coletivo (BONILLA-MOLINA, 2020) e na escuta, pois é fundamental "escutar para descolonizar" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Por fim, é primordial que, como educadoras e educadores, não tenhamos medo de abraçar nossa radicalidade para seguirmos lutando por tornar possível a democracia escolar (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Afinal, "A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate" (FREIRE, 1983, p. 104).

REFERÊNCIAS

BONILLA-MOLINA, Luis. Escuela, universidad y educación en la cuarta revolución industrial. Luis Bonilla-Molina, 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Escuela%2C+Universidad+y+educaci%C3%B3n+en+la+cuarta+revoluci%C3%B3n+industrial+luis+bonillamolina&btnG=. Acesso em: 01 julho. 2021.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2019**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil - Cgi.Br, 2020. 344 p. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 5 - **O método escolástico, a evangelização e o islamismo**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.
EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 - **Papel do educador, da educadora, como Mestres do Amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 - **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. Nós podemos reinventar o mundo. [Entrevista concedida a Moacir Gadotti]. **Nova Escola**, São Paulo, 7 março. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/266/paulo-freire-nos-podemos-reinventar-o-mundo. Acesso em 01 julho. 2021.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso**, p. 89-102, 2015.
LUCYK, Viviana Patricia Kozlowski; GRAUPMANN, Edilene Hatschbach. A desvalorização do trabalho docente brasileiro: Uma reflexão de seus aspectos históricos. **Perspectivas Online: Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 7, n. 20, 2017.
MÉDICE, Mônica Strege, TATTO, Everson Rodrigo, & LEÃO, Marcelo Franco (2020). Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, *18*(ESPECIAL), 136-155. https://doi.org/10.15536/thema.V18.Especial.2020.136-155.1837
MORAN, José. Avanços e desafios na educação híbrida. **Porvir**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://porvir.org/avancos-e-desafios-na-educacao-hibrida/. Acesso em: 7 maio. 2021.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, Lilian; Neto, Adolfo Tanzi; Trevisani, Fernando de Mello (Orgs). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso Editora**, p. 27-45, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. Feedback em ambiente virtual. **Interação na aprendizagem das línguas. Pelotas: EDUCAT**, p. 219-254, 2003.

PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER, Leandro. Desafios da educação em tempos de pandemia. **Cruz Alta: Ilustração**, v. 324, 2020.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; GOMES, Marcelo Batista. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista.** v. 28, n. 2, p. 347-366, 2012.

PORVIR. **6 motivos pelos quais seus alunos não abrem as câmeras.** Porvir, São Paulo, 2021. Disponível em: https://porvir.org/6-motivos-pelos-quais-seus-alunos-nao-abrem-as-cameras/. Acesso em: 12 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. **Profissão professor**, v. 2, p. 63-92, 1995.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200-01-02, 2001.

TENENTE, Luiza. 'Ensino híbrido': As dificuldades para o aprendizado com parte da turma on-line e a outra na sala de aula. **G1**, Rio de Janeiro, 10 março. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/03/10/ensino-hibrido-as-dificuldades-para-o-aprendizado-com-parte-da-turma-on-line-e-a-outra-na-sala-de-aula.ghtml. Acesso em: 01 julho. 2021

Raisa Ketzer Porto é doutoranda em Estudos de Linguagem pela UFF, mestra em *Drama in Education* pela Trinity College Dublin, especialista em ensino de inglês pela UFMG e licenciada em Letras (português/ inglês) pela UFF. É professora de inglês como língua estrangeira há mais de 13 anos. Contato: raisa.ketzer@gmail.com

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA PARA AMPLIAR O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E REDUZIR AS DESIGUALDADES SOCIAIS

RESUMO

Este artigo mostra como a reflexão sobre a prática vivida e o desenvolvimento da Educação a Distância abre caminhos para um futuro incerto e em construção, objetivando uma educação emancipadora. Partimos de uma história de vida, acompanhando o avanço da Educação a Distância no Brasil. Revisitando a história discutimos a importância e contribuição dos Governos Federais e Estaduais no fomento e disseminação dessa modalidade de educação, em simultâneo, lançamos um olhar para os papéis desempenhados por alunos e a importância da formação de mediadores e professores que atuam na Educação a Distância. Concluímos que a relação entre esses diversos atores pode contribuir para a formação de uma educação emancipadora e que a sociedade tem que assumir e se apropriar da Educação a Distância como uma questão social e de políticas, pois o futuro é objeto do ato formador.

Palavras-chave: Ead. Educação Emancipadora. Fazedores do Futuro.

TDISTANCE EDUCATION TO BROADEN ACCESS TO HIGHER EDUCATION AND REDUCE SOCIAL INEQUALITIES

ABSTRACT

This article shows how reflection on the lived practice and the development of Distance Education opens paths for an uncertain future under construction, aiming at an emancipating education. We start from a life history, following the advance of Distance Education in Brazil. Revisiting the history we discuss the importance and contribution of the Federal and State Governments in the fomentation and dissemination of this kind of education, at the same time, we look at the roles played by students and the importance of the formation of mediators and teachers who work in Distance Education. We conclude that the relationship between these diverse actors can contribute to the formation of an emancipating education and that society has to assume and appropriate distance education as a social and political issue, since the future is the object of the act of formation.

Keywords: Ead. Emancipating Education. Future Makers.

INTRODUÇÃO

> O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo
> (FREIRE, 2000)

Este artigo foi inspirado no Curso '**Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire,** mais especificamente a Videoaula 19 cujo tema era "Uma outra educação é possível". Nela Moacir Gadotti nos alerta: *É fundamental resgatar essa prática vivida dos professores, está aí a base da reinvenção da educação* (EAD FREIRIANA, 2021a). Ao ouvir essas palavras e refletir sobre elas, passou um filme na minha mente, desde minha formação inicial, Licenciatura em Matemática na década de 80, onde não tive o prazer de conhecer Paulo Freire, seguindo pelo aprendizado com os alunos durante a minha carreira docente até a minha aposentadoria. Nesta minha trajetória, a maior parte foi no Ensino Municipal de São

Paulo, atuando desde 1992 no Projeto de Informática na Escola, em pleno movimento de reorganização curricular iniciado por Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação, foi onde me apaixonei pelo seu trabalho que orienta minha ação até hoje, inclusive quando atuei no Ensino Superior, como Mediador Pedagógico no Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), num Centro de Educação Unificado (CEU) na Cidade de São Paulo. Hoje ao participar do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, pude perceber o quanto a minha prática vem contribuindo para reinvenção da educação que caminha a passos largos para um futuro ainda incerto, mas que acreditamos ser mais humano e igualitário rumo à construção de uma escola cidadã.

Deste meu percurso eu pude acompanhar o nascimento da Educação a Distânca (EaD) até chegar ao que é hoje, e é essa experiência que pretendo apresentar neste artigo.

A Educação a Distância (EaD) vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos, no entanto, essa modalidade de ensino não é recente aqui no Brasil. Muito antes do advento do computador e das redes como a internet já se fazia EaD através do correio (famoso Instituto Universal Brasileiro), do rádio (Projeto Minerva) ou da televisão (Telecurso 1º e 2º graus). A grande novidade, caraterizada pelo avanço tecnológico, foi a possibilidade das interações em tempo real.

Talvez tão antiga quanto a invenção da escrita, a EaD sempre foi centrada em um diálogo entre sujeitos, mesmo a distância, seja através de correspondências, a esse respeito há registros célebres entre pesquisadores e historiadores que, através de trocas de correspondências, produziram e impulsionaram avanços na ciência (Santos, Guedes, Dantas, 2015), incluímos Paulo Freire neste roll, pois fez muito uso desse recurso, tendo vários livros sido produzidos utilizando esse gênero de escrita. A própria internet começou como troca de correios eletrônicos e informações entre Universidades Americanas e centros de pesquisa. De certa forma essas trocas de correspondências científicas que caracterizavam uma formação *um para um*, preconizavam o início da EaD como uma ferramenta que, além de formação, fomenta o compartilhamento, a criação e o desenvolvimento do conhecimento de uma forma, *um para todos* e *todos para um*, na EaD Freiriana, podemos dizer que o modelo é *todos para todos*, devido a imensa troca de conhecimento existente entre todos os participantes durante os cursos e eventos promovidos.

A passagem da EaD informal, através das trocas de cartas e textos impressos entre pessoas, pesquisadores e instituições de ensino, para a EaD formal, com a criação e disseminação de Institutos de Ensino e cursos específicos voltados a este fim deu-se, muitas vezes, copiando o modelo de educação presencial, com a produção de programas de rádio e de televisão que tinham como objetivo explicar os conteúdos dos fascículos impressos e orientar a execução dos exercícios. Dois exemplos em nossa realidade brasileira fora o Projeto Minerva e os Telecursos 1º e 2º graus, tão difundidos nas décadas de 70 e 80.

Segundo Almeida (2003) esta modalidade de EaD, apoiada em programas de TV ou rádio e por intermédio dos correios, ainda hoje é muito utilizada no mundo, é focada mais em atender uma parcela da população que não tem formação ou que busca condições de competir no mercado de trabalho aprendendo uma nova profissão e apresenta altos índices de desistência.

Aqui no Brasil, foi através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), LEI 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a Educação a Distância passou a ser uma possibilidade em todos os níveis de ensino, logo, a sua disseminação e o seu uso passou a ter o respaldo legal e os cursos que já estavam sendo realizados passaram a ser reconhecidos por meio desta Lei.

Dois anos após a edição da LDB, os Decretos Federais 2.494/98 e 2.561/98 regulamentaram esta forma de educação, no entanto, foi apenas a partir do Decreto Federal 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a EaD passou a ser caracterizada como *modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação* (BRASIL, 2005).

A EaD, passando a ser reconhecida e regulamentada legalmente, proporcionou a qualquer instituição escolar oferecer cursos a distância, desde que se enquadrassem nos critérios legais. Por outro lado, há de se discutir as práticas educacionais destes cursos criados. Para Almeida (2003), não basta ampliar a oferta de cursos de EaD utilizando as mesmas práticas da educação presencial.

> A integração entre a tecnologia digital com os recursos da telecomunicação, que originou a internet, evidenciou possibilidades de ampliar o acesso à educação, embora esse uso per si não implique práticas mais inovadoras e não represente mudanças nas concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem ou nos papéis do aluno e do professor (ALMEIDA, 2003, p. 329).

A mudança de meio, isto é, do presencial para o a distância, por si só não determina, mas força a uma mudança nas formas de ensino e aprendizagem, o que provoca alterações nas relações existentes entre os papéis de aluno e professor (ALMEIDA, 2003).

A tecnologia está mudando a sociedade e o seu uso em larga escala cria demandas na educação e nos papéis desempenhados pelos professores e alunos. Segundo o texto "The reorganization of time, space, and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools":

> A educação básica e a superior não estão isentas das transformações sociopolítico econômicas que o mundo tem sofrido, e precisam se reinventar para terem o papel de destaque que as sociedades as concedeu ao longo dos últimos 300 anos. Paradoxalmente, essa reinvenção depende tanto da sua capacidade de continuidade quanto da sua capacidade de transformação, para se adaptar às novas demandas da sociedade, da cultura e da ciência (ARAUJO et al, p. 85).

Sabemos que as mudanças sociopolíticas e socioeconômicas alteram as relações de poder entre as camadas sociais e uma nova educação se faz necessária para conseguir superar a dicotomia da sociedade extratificada em classes sociais, não basta apenas se adequar às demandas da sociedade, há de se reinventar a educação, passando fundamentalmente pelos cursos de formação de professores e a EaD tem se mostrado uma excelente ferramenta neste sentido.

POLÍTICAS PÚBLICAS E A EAD

O futuro não é inexorável, o futuro é problemático (FREIRE, 1992)

O uso das TICs nos processos educacionais aliados ao uso de metodologias ativas de aprendizagem para a promoção e disseminação da EaD se deu no Brasil através de uma forte participação da área governamental, marcado pela integração entre formação, investigação e prática pedagógica, conforme apontado por Almeida (2008):

> Nos anos 80, a marca foi a implementação dos primeiros projetos públicos segundo a abordagem de participação ativa do aluno. Na década de 90, com a criação da SEED/MEC, há um forte impulso aos programas de uso de tecnologias na educação e de educação a distância com suporte em

> tecnologias, por meio da cooperação entre governo federal, estaduais e municipais, que ainda é influenciado por forças políticas, nem sempre convergentes em seus interesses (Almeida, 2008, p. 124).

Não era de se esperar que mais cedo ou mais tarde o Governo Federal participasse mais ativamente na promoção da EaD, e isso se deu em 2005 com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), regulamentada em 2006 pelo Decreto Federal nº 5.800 de 8 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. No parágrafo único, do Art. 1º, são elencados sete objetivos do Sistema UAB, dos quais destacamos:

> I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
> IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
> V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país (Brasil, 2006).

Uma clara opção do Governo Federal na ampliação de vagas de Ensino Superior, voltado a melhorar a formação de professores e reduzir a brutal desigualdade de oferta de ensino superior público nas várias regiões do país, exemplo claro de como as políticas públicas podem e devem atuar na construção de um futuro mais justo e igualitário.

Os Estados e o Distrito Federal também fizeram a sua parte, São Paulo criou a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e eu tive a grata oportunidade de participar em 2014, como Mediador Pedagógico, na primeira turma de Licenciatura em Matemática da UNIVESP, em um dos Polos da UAB que funcionavam num Centro de Educação Unificado (CEU) na Cidade de São Paulo. Por opção da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, os polos da UAB encontravam-se espalhados pela cidade, sendo a maioria deles situados na periferia.

A UNIVESP trouxe no seu modelo pedagógico grandes inovações, buscando reinventar o ensino superior utilizando metodologias ativas de aprendizagem, onde os alunos são agentes do seu processo de construção de conhecimento, conforme relata Garbin et al. (2017):

> O modelo pedagógico da UNIVESP incorpora os princípios das metodologias ativas de aprendizagem, em específico a Aprendizagem Baseada em Problemas e Por Projetos, aliada ao Design Thinking. Aliado a isso, temos um AVA com características multimídia (construído com base na plataforma Canvas), dando suporte à convergência de diferentes linguagens nos processos educativos. Passando pelas linguagens televisiva, do cinema, de videoaulas gravadas em estúdios e salas de aula além de textos escritos, cria-se possibilidades para diversos tipos de experiências nas relações com o conhecimento (Garbin et al, 2017, p. 25).

O curso da UNIVESP ofertado através da UAB teve seu início no segundo semestre de 2014 e a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas e por Projetos utilizando o Design Thinking, que é a base metodológica dos cursos, nunca havia sido empregada em grande escala em cursos de graduação presencial, muito menos a distância, aqui no Brasil. A respeito do ensino baseado em projetos, este teve sua origem no movimento escolanovista, cujas principais figuras, John Dewey, Kilpatrick e Decroly, Moacir Gadotti destaca na videoaula 11 do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire (EAD FREIRIANA, 2021b).

No Vestibular 2014, da primeira turma nos CEUs da Cidade de São Paulo, oferecia-se uma bonificação para candidatos que se formaram há pelo menos dez anos no Ensino Médio, o que talvez tenha contribuído para que os alunos selecionados não fossem constituídos em sua maioria por jovens e adolescentes recém-formados no Ensino Médio. Devido a isso, a dificuldade inicial dos alunos foi principalmente dominar a tecnologia e se familiarizar com o uso da internet para participar dos encontros promovidos a distância. Muitos não possuíam acesso com banda larga necessária, pois na periferia dos grandes centros, o acesso à banda larga ainda não é disponibilizado via cabo.

Este modelo pedagógico implementado pela UNIVESP foi inovador a medida que centrava nos processos de construção de conhecimento e em novos modelos baseados na troca de experiência adquirida, no intercâmbio de saberes e na posse de novas tecnologias. A escola tradicional está se pulverizando e deixando de ser apenas um local físico privilegiado, detentor do conhecimento, e a educação presencial já não é mais a única forma de educação reconhecida. A EaD está ganhando cada vez mais espaço neste mundo competitivo.

EAD APRENDER E AGIR

O futuro é dos Povos não dos Impérios (Freire, 2000)

Na EaD, o professor não está mais sozinho, na maioria dos cursos oferecidos em parceria com Universidades, existe outro profissional que atua em parceria com o professor, o Tutor, ou no caso da UNIVESP, o Mediador Pedagógico. Esse profissional é imprescindível e divide com o professor uma parcela da curadoria das aulas, principalmente no tocante às atividades de acompanhamento, pois está diretamente em contato com os alunos. Desta forma, cabe ao Mediador na EaD, dar apoio, acolher, estimular, valorizar orientar e inspirar os alunos, para que estes não desanimem e desistam ao se deparar os primeiros problemas e dificuldades. Em primeira instância é o Mediador que viabiliza o processo de aprendizagem de cada aluno, mapeia os progressos, e aponta as dificuldades, podendo, com o professor, prever alguns caminhos para superar dificuldades específicas.

Diferente de outras formas de educação, na EaD apoiada nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), temos um processo que facilita múltiplas formas de comunicação e interação, ou seja, horizontal, em redes, em grupos e individualizada. Esta talvez seja a grande vantagem da EaD que pode fazer diferença na formação de pessoas para enfrentar escolhas complexas e situações diferentes, capazes de empreender, criar e conviver em cenários em rápida transformação, entendendo o mundo que o cerca e atuando sobre e a partir dele.

A sociedade contemporânea demanda profissionais com novas competências, ressaltadas como: *autonomia, criatividade, trabalho em equipe, tomada de decisões, visualização de oportunidade em situações de fracasso, capacidade de aprender com situações novas e complexas, etc.* (Michels e Aragón, 2016).

Estamos vivenciando uma época marcada pela excelência e pela competição, na qual progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os estudantes que ingressarão no mundo do trabalho, com reflexos diretos no sistema educacional. Nesta mesma era, as demandas sociais e políticas impregnam as escolas e tanto estudantes quanto professores precisam se posicionar politicamente, pois a educação não é uma atividade neutra, tem vinculações políticas, sociais, econômicas e culturais.

É esperado que os cursos oferecidos pelas universidades brasileiras revejam os seus próprios conceitos, a partir de uma exploração intelectual constante do seu meio. Neste sentido, o documento Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, do MEC, nos alerta que:

> Projeto de curso a distância precisa de forte compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão (MEC, 2007) .

Neste sentido, torna-se um grande desafio desenhar os cursos de EaD, ainda mais sabendo que os alunos que ingressaram na EaD apresentam características típicas de um estudante tradicional, o que compromete esta modalidade de ensino (Guimarães, 2012). O papel do Mediador é fundamental, pois se depara com alunos com características muito peculiares, em grande parte não nativos digitais, com pouco tempo dedicado à educação e apresentando defasagem de conhecimentos acadêmicos, mas com muito conhecimento de vida, o que contribui para que a interação a distância e o desenvolvimento de projetos colaborativos sejam um desafio ainda maior. De acordo com Guimarães (2012):

> A tecnologia e as mudanças socioeconômicas mudam radicalmente o perfil dos aprendentes, o que pede uma revisão profunda dos papéis dos educadores. Não apenas para usar bem e apropriadamente os recursos disponíveis. Abrir e arriscar novos caminhos, ainda não previsíveis, para construir sentido, propósito, conexões e relacionamentos que alcancem o mundo além dos muros da escola ou da universidade. Entender e colaborar para que as fronteiras se diluam, como uma membrana que organiza, protege e desempenha melhor ainda suas funções por ser permeável ao novo (Guimarães, 2012, p. 132).

O Mediador Pedagógico, assim como os alunos e professores envolvidos no processo educacional, tem que estar em constante interação com o mudo exterior à escola, com a sociedade e as suas contradições, estudando e se aprimorando para adquirir as competências necessárias para entender a realidade global e agir localmente para promover uma cidadania intencional e emancipadora, nas palavras de Cerqueira (2008-09):

> Na perspectiva Freiriana, o professor–mediador–docente, é um sujeito histórico que, na medida de suas ações e/ou omissões, contribui como agente político do/no mundo. Essa ação é fundamental na construção da história. Porém, para que essa ação seja concretizada, é fundamental

> mais do que uma descoberta individual, relacionada à capacidade de estabelecermos formas de interação com as novas tecnologias, relacionada à capacidade interna de, através dos sentidos, apreendermos o texto, ou pedagógica relacionada ao método ou a formação docente, é fundamental que a sociedade assuma a Educação a Distância, como uma questão social e de políticas. Salientamos que é necessário, entretanto, estabelecermos uma relação de confiança, não ingênua, com o processo de consolidação da EaD (Cerqueira 2008-09, p. 2).

Cerqueira amplia o leque de possibilidades à medida em que traz à tona o papel da sociedade no processo de apropriação da EaD. Vimos que a área governamental tem um papel importante nesse processo através das políticas públicas, no entanto, é através de uma sociedade organizada que podemos nos apropriar da EaD e fazer dela um instrumento para ampliar o acesso ao ensino superior e reduzir o distanciamento entre classes, mas não podemos ser ingênuos, só através da luta poderemos alcançar o pleno exercício dos nossos direitos. A Educação Popular tem um grande papel neste contexto de luta pela ampliação do direitos dos cidadãos, pois *o verdadeiro conhecimento emancipador deve fazer com que as pessoas se sintam agentes de ação e mudança no mundo* (BLIKESTEIN, 2016, p. 853).

Somos sujeitos históricos e no nosso processo de vir a ser, na nossa ação no e sobre o mundo vamos nos reinventando, modificando o nosso meio, conquistando vitórias e avançando rumo ao futuro que não é nosso, um futuro problemático e não inexorável, que se constrói a partir da nossa ação e reflexão sobre quem somos e o que fizemos até aqui. Há de se ter clareza que o mundo muda, mas as relações de poder só são alteradas a partir das lutas e embates que se dão em várias estâncias da vida privada e pública. A EaD, tem um papel fundamental na reinvenção da educação e das relações entre alunos e educadores e, sem ingenuidade, posso afirmar que a partir da EaD, em especial na EAD FREIRIANA - Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro, pude revisitar o meu passado e entender como mudei durante esse percurso e o quanto interferi na realidade dos educandos, fui inspirado pelos meus mestres do ontem com as suas teorias e metodologias permeando o meu agir sobre o mundo que se reinventa a cada dia, hora, minuto e segundo.

Não poderia terminar sem citar Paulo Freire, que resume este artigo:

> Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador (Freire,1996, p. 12).

.REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf . Acessado em 1 maio de 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias na Educação: dos caminhos trilhados aos atuais desafios**. Boletim de Educação Matemática, Ano 21, nº 29, 2008, pp. 99 a 129. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1723. Acessado em 1 maio 2021.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de et. all. **A reorganização de tempos, espaços e relações na escola com o uso de metodologias ativas de aprendizagem e ferramentas colaborativas**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 84–99, 2014. DOI: 10.20396/etd.v16i1.1331. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1331. Acessado em 6 maio. 2021.

BLIKSTEIN, Paulo. **Viagens em Troia com Freire:a tecnologia como um agente de emancipação**. Educação e Pesquisa, São Paulo , v. 42, n. 3, p. 837-856, set. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300837&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 1 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília**, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, **de 19 de dezembro de 2005.** Brasília, DF,2005

BRASIL. **Decreto nº 5.773**, **de 9 de maio de 2006**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, **de 8 de junho de 2006**. Brasília, DF, 2006.

CERQUEIRA, Márcia Santos. **UNEB - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.** In: VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, 2008-09. Disponível em http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/ 4175/1/FPF_PTPF_01_0832.pdf . Acessado em 3 maio 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possivel**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 11 – **Da educação tradiciona à educação nova**.

Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020b.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Paz, 1992.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Paz, 1996.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
GARBIN, Mônica Cristina, et al. MODELO PEDAGÓGICO DAS GRADUAÇÕES DA UNIVESP: UMA PROPOSTA EMBASADA EM METODOLOGIAS ATIVAS. In: SILVA, Regina Lopes da (Org.). **Demandas para a educação a distância no Brasil no século XXI.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2017.
GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: FEDERIC, Litto Michael, FORMIGA, Marcos (orgs.). **Educação a distância: o estado da arte, volume 2.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.
MEC. **REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA- VERSÃO PRELIMINAR**. Brasília, DF, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf. Acessado em 1 maio 2021.
MICHELS, Ana Beatriz, ARAGÓN, Rosane. **Arquiteturas pedagógicas no processo de empreender: do fazer ao compreender no contexto da educação a distância**. In: RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 19, núm. 2, pp. 263-281, 2016. Disponível em https://www.redalyc.org/jatsRepo/3314/331445859014/html /index.html. Acessado em 1 maio 2021.
SANTOS, Maria José Veloso da Costa . GUEDES, Vânia Lisboa da Silveira . DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. **Análise da correspondência do cientista Adolpho Lutz como contribuição para a história da Medicina Tropical no Brasil: mapeamento da rede semântica em cartas trocadas com seus contemporâneos.** In: Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 320-330, 2015. ISSN: 1981-0695. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/27039/ 14474. Acessado em 1 maio 2021.

Reginaldo Dalla Justina é formado em Matemática – Licenciatura na década de 80 na Fundação Santo André, concluiu o Mestrado em Educação-Currículo pela PUC-SP em 2001 na área de Novas Tecnologias e Educação. Atuou como Professor, Diretor e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de S.P. e como Mediador Pedagógico na UNIVESP. Contato: reginaldoescola@gmail.com

PERINI, Renata Lívia Soares

O DIREITO À EDUCAÇÃO FRENTE A PANDEMIA DE COVID-19:
um olhar sobre a alfabetização das crianças no Ensino Fundamental

RESUMO

O presente artigo busca discutir a temática da alfabetização inicial das crianças no Ensino Fundamental, situando-a no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil. A discussão foi balizada pelo debate sobre o dualismo da Educação, ou seja, a construção social que provê condições de acesso à educação diferenciadas para as classes dominantes e dominadas, e que reforça as desigualdades sociais que permeiam a sociedade brasileira. No caso da alfabetização, a necessidade de distanciamento social e consequente fechamento das escolas impôs o desafio da manutenção das aprendizagens em contexto remoto, a depender do aporte oferecido pelas redes de ensino para tanto. Foi realizado levantamento bibliográfico e documental sobre as temáticas abordadas. Observa-se que a pandemia de COVID-19 contribuiu para o aprofundamento das desigualdades sociais, o que se aplica às oportunidades educacionais, tendo sido verificado que tais oportunidades variam de acordo com a faixa de renda das famílias – quanto mais vulnerável a situação da família, menores são as oportunidades educacionais, o que inclui a etapa de alfabetização. Conclui-se que uma pedagogia libertadora se apresenta como importante ferramenta para a construção de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Direito à Educação. Alfabetização. Dualismo Educacional.

THE RIGHT TO EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC: A LOOK AT CHILDREN'S LITERACY IN ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This article aims to discuss the literacy of children in elementary school, placing it in the context of the COVID-19 pandemic in Brazil. The discussion was guided by the debate on the dualism of Education, that is, the social construction that provides different conditions for access to education for the dominant and dominated classes, and that reinforces the social inequalities that permeate Brazilian society. Concerning children's literacy, the need for social distancing and the consequent closure of schools challenged schools to create strategies to maintain learning processes in remote context, relying on the contribution offered by the educational networks for this purpose. A bibliographic and documental survey was carried out on the topics covered. It is possible to observe that the COVID-19 pandemic contributed to the deepening of social inequalities, which applies to educational opportunities, and it was found that such opportunities vary according to the family's income range - the more vulnerable the family's situation, lower are the educational opportunities, which also applies to the literacy stage. It is possible to conclude that a liberating pedagogy presents itself as an important tool for the construction of an emancipatory education.

Keywords: Right to education. Literacy. Educational dualism.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é reconhecido mundialmente por sua pedagogia crítica, especialmente expressa em seu livro mais conhecido, escrito em 1968 quando Freire se encontrava exilado no Chile: a Pedagogia do Oprimido. Patrono da Educação brasileira, seus escritos anunciam a urgência de uma educação libertadora e a busca pela emancipação dos sujeitos. Um importante aspecto nesse percurso de libertação é a alfabetização. Para Freire, a alfabetização não se limita à decodificação de letras e sons, mas possui a amplitude que sua pedagogia requer: a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo (FREIRE, 1989).

Sabemos que Freire se dedicou à alfabetização de adultos e teceu valiosíssimas considerações sobre essa questão. Partindo dessas contribuições, o presente artigo pretende discutir a temática da alfabetização sob a perspectiva da alfabetização inicial das crianças no Ensino Fundamental, situando-a no contexto da pandemia de COVID-19 no Brasil a partir das provocações sobre o dualismo da Educação presentes no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.**

BREVE PANORAMA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Ernani Fiori menciona no prefácio à 59ª edição da Pedagogia do Oprimido*: "A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer sua palavra. E a palavra humana imita a palavra divina: é criadora"*. (FIORI, in FREIRE, 2015, p. 28). Essas breves palavras explicitam a importância do ato de ler, que se encontra intimamente conectada com a existência do sujeito no mundo. Dizer sua palavra equivale a um modo de estar no mundo, participar dele.

O Brasil vem registrando aumento do atendimento educacional ao longo dos anos e no número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2019[1] apontam que em 2016, os brasileiros tinham escolarização média de 8,9 anos, passando a 9,1 anos em 2017; 9,2 anos em 2018; e atingindo 9,4 anos em 2019. Não obstante, a alfabetização ainda se constitui num desafio às políticas públicas que se dispõem a colocá-la em pauta. Dados do Censo de 2010 apontam que a população, em seu conjunto, domina instrumentos básicos de leitura e escrita, apesar de registrar variações significativas entre as regiões. Ainda assim, a alfabetização não é garantida a todos os brasileiros.

1 Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019. Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95% para todas as categorias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/89ec0c1b18b88b2e1b5ad7123becb548.pdf > Acesso: 06/05/2021

Tabela 1 – Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)

Brasil	91,0
Norte	89,4
Nordeste	82,4
Sudeste	94,9
Sul	95,3
Centro-Oeste	93,4

Fonte: Fundação IBGE - Censo Demográfico. Ano: 2010[2].

Ao analisar a taxa de analfabetismo apresentada pela PNAD Contínua 2019, verificamos que há diminuição nos índices de analfabetismo ao longo dos anos.

Tabela 2 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo as Grandes Regiões (%) - 15 anos ou mais

	2016	2017	2018	2019
Brasil	**7,19**	**6,92**	**6,77**	**6,60**
Norte	8,51	8,00	7,98	7,60
Nordeste	14,79	14,48	13,87	13,90
Sudeste	3,76	3,51	3,47	3,30
Sul	3,61	3,52	3,63	3,30
Centro-Oeste	5,71	5,23	5,40	4,90

Fonte: Fundação IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Apesar da diferença de faixa etária pesquisada e o período de tempo entre uma coleta de dados e outra, é possível estabelecer uma comparação entre os dados de analfabetismo trazidos pela PNAD Contínua 2019 e os dados de alfabetizados do Censo 2010, na qual verificamos que as informações se complementam e demonstram uma linha evolutiva.

Em relação à alfabetização das crianças no Ensino Fundamental, temos à disposição para análise os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A ANA é desenvolvida por meio de

2 Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1383#resultado> Acesso: 06/05/2021

testes de lápis e papel aplicados a todas as crianças do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. São aferidas a leitura e a escrita. Para esse artigo, trataremos apenas da avaliação da leitura.

Os resultados da avaliação da leitura são, grosso modo, classificados em quatro níveis: o nível 1, elementar, que inclui as crianças que leem apenas sílabas canônicas, com base em imagens; o nível 2, básico, que engloba as crianças capazes de identificar a finalidade de um texto e localizar informações explícitas em textos curtos; o nível 3, adequado, no qual as crianças conseguem inferir o assunto em textos de divulgação científica, localizar informações no meio de textos e reconhecer linguagem figurada; e o nível 4, desejado, no qual as crianças demonstram maior proficiência na leitura.

Em outubro de 2017, o INEP apresentou os resultados referentes a 2016 (BRASIL, 2017): 21,74% das crianças avaliadas encontravam-se no nível 1 e 32,99%, no nível 2, o que significa dizer que 54,73% das crianças de 3º ano em 2016 apresentaram proficiência insuficiente em leitura; o nível 3 contou com 32,28% de crianças e o nível 4, que é o desejado, com apenas 12,99%. O documento apresenta a comparação com os dados de 2014, que não são muito diferentes: o nível 1 obteve 22,21%; o nível 2, 33,96%; o nível 3, 32,63%; e o nível 4, 11,20%. A variação entre regiões acompanha os dados levantados pelo Censo Demográfico de 2010: as regiões Norte e Nordeste apresentam maiores índices de crianças nos níveis 1 e 2 que as demais regiões do país – 70,21% e 69,15% respectivamente, em comparação com 43,69% da região Sudeste, por exemplo.

Diante desse cenário, o governo federal empenha esforços em elaborar programas para garantir a alfabetização das crianças. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um exemplo de política pública voltada para a alfabetização e por meio do qual as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação estabeleceriam o compromisso de "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico" (BRASIL, 2012). O Pacto vigorou entre os anos 2013 e 2017 e teve como principal eixo a formação continuada dos professores alfabetizadores, sem deixar de lado as questões da ludicidade afetas à infância. Mais recentemente, em 2019, o governo federal instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019), cujo mote é a alfabetização baseada em evidências científicas, mas que, em termos práticos, tem como foco as metodologias de

ensino baseadas em experiências internacionais, e passa ao largo de questões como as profundas desigualdades sociais do país. Apesar desses programas apresentarem propostas diferentes, ambos dialogam com a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), que pretende alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. O PNE inclui ainda a meta 9, que busca elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do plano.

As pesquisas que se dispõem a levantar dados educacionais no Brasil prestam auxílio na formulação das políticas públicas, e por esse motivo, não podem ser prescindidas. De todo modo, como é possível observar nos dados apresentados sobre a alfabetização das crianças, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que o país atinja a meta 5 do PNE.

A PANDEMIA DE COVID-19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O ano de 2020 trouxe consigo a mais dura crise da história recente: a pandemia de COVID-19 causada por um novo Coronavírus. Os governos ao redor do mundo se viram diante do desafio de conter a propagação de um vírus altamente contagioso, ao mesmo tempo em que deveriam garantir os meios de sobrevivência à população vulnerável, uma vez que, até então, a única solução comprovadamente eficaz contra tal propagação é o distanciamento social por meio de medidas restritivas de circulação de pessoas, ou seja, o *lockdown*. No âmbito educacional, e distante ainda de uma perspectiva de vacina, o ano de 2020 ficou marcado pela interrupção das aulas presenciais nas escolas brasileiras e pelas diversificadas tentativas de atendimento remoto – algumas mais exitosas, outras menos. O que de fato conseguimos vislumbrar é que a pandemia explicitou – e ampliou – o abismo social existente entre as classes sociais, e isso se refletiu nas oportunidades educacionais.

Entre maio e novembro de 2020, o IBGE realizou uma pesquisa com o selo de Estatística Experimental para levantar dados sobre a COVID-19 no país. A pesquisa foi chamada de PNAD COVID-19 (IBGE, 2020). Para ilustrar o tema da oportunidade educacional, tomamos como exemplo o relatório do mês de outubro de 2020:

> No Brasil, as pessoas pertencentes às classes mais baixas de rendimento domiciliar *per capita* em salários mínimos tiveram percentuais maiores de crianças e adolescentes sem atividades. Entre as pessoas que viviam em domicílios com rendimento per capita de até ½ salário mínimo, 17,9% não tiveram atividades escolares, entre os domicílios com rendimento domiciliar per capita de 4 ou mais salários mínimos, o percentual foi de 5,8%. (IBGE, 2020, p. 45)

Os dados apontam para a correspondência direta entre o rendimento domiciliar e as oportunidades de acesso à escola: quanto mais vulnerável a família, menores são as oportunidades educacionais; quanto maior a renda domiciliar, maiores são essas oportunidades.

Por certo, essas diferenças se explicam em grande parte pela dificuldade de acesso às tecnologias, como computador, celular, e conexão à Internet, que se constituíram em ferramentas essenciais para o ensino remoto. Daí a importância de que as políticas públicas tivessem dialogado com essa necessidade, buscando atender a essa demanda – o que não se efetivou em muitas redes de ensino.

Observa-se que as classes populares tiveram menos oportunidades de realizar o distanciamento social, ao mesmo tempo em que enfrentaram não só o risco de contaminação pelo novo Coronavírus, mas outros riscos, como o desemprego, a fome, a falta de condições de moradia e higiene necessárias à sua proteção, além das dificuldades com a falta das aulas presenciais.

Cabe ressaltar que a educação pública nos diferentes entes federativos buscou suprir algumas demandas importantes causadas pelo fechamento das escolas, como a alimentação. No município de São Paulo, por exemplo, houve distribuição de cartões merenda, ou seja, cartões magnéticos com crédito para que as famílias pudessem adquirir produtos alimentícios – a princípio, destinados apenas a alunos que possuíssem cadastro em programas sociais, e posteriormente, a todos os alunos matriculados na rede. Houve distribuição de cestas básicas, além de movimentos de arrecadação de alimentos promovidos espontaneamente pelos educadores.

Por se tratar de uma instituição capilarizada que acolhe as diversas demandas das populações atendidas, a escola se converteu em espaço de acolhimento no qual as famílias buscaram – e ainda buscam – toda sorte de auxílio para enfrentar as dificuldades impostas pela pandemia. A questão educacional, principal preocupação dos educadores, teve como desafio a manutenção do vínculo dos estudantes com a escola, e

a elaboração de propostas que seriam oferecidas dentro das condições existentes tanto para professores como para alunos. Se em algumas etapas o ensino remoto se mostrou razoavelmente possível, como nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior, em outras, como a Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela foi desafiadora – se não, inviável. Isso porque tais etapas, diretamente ligadas à questão da infância, possuem especificidades que não são possíveis de serem garantidas de forma remota, como as interações, as brincadeiras, as trocas entre pares.

No caso das turmas em período de alfabetização, atualmente há o entendimento de que cada criança possui um percurso individual na construção do sistema alfabético de escrita, o qual é acompanhado de perto pelo professor alfabetizador. Esse, por sua vez, ciente do desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos, elabora estratégias de ensino que possibilitem que a criança entre em conflito com a hipótese de escrita em que se encontra e, desse modo, avance.

Uma das premissas que Freire adota para a alfabetização de adultos e que pode ser aplicada à alfabetização das crianças é a ideia de que não se trata de um processo automático, repetitivo, no qual basta decorar uma sequência de letras e sons para aprender a ler e escrever. Ao contrário, se Freire coloca a importância do pensamento crítico para a alfabetização dos adultos, o mesmo deve ocorrer na alfabetização das crianças.

> A ideia freireana nos mostra uma maneira simples, porém muito significativa da aprendizagem da leitura. O início do processo de alfabetização, a leitura em si, deve estar amplamente envolvido com a história e a experiência individual do educando. É preciso que o aluno aprenda baseando-se no ambiente em que está inserido, nas suas vivências e na cultura que o cerca. (ROCHA; BULHÕES, 2012, p. 54)

As questões que se colocam diante da necessidade de distanciamento social são: como desenvolver remotamente um trabalho de alfabetização de crianças, sem interação entre os pares, sem ludicidade? Quais condições as famílias possuem para contribuir com a escola nessa tarefa? E além: como atingir as crianças que se encontram em condições sociais de vulnerabilidade? O compromisso das redes de ensino com a alfabetização das crianças passa, necessariamente, por esses questionamentos, e a forma como conduzem suas ações emergenciais frente o contexto de pandemia revela a importância que atribuem à alfabetização inicial e quais esforços estão dispostas a despender para que não haja retrocessos nessa área.

O DUALISMO NA EDUCAÇÃO

O curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, provocou os cursistas a pensarem sobre os caminhos que a educação percorreu desde tempos remotos e nas mais diversas civilizações, até os dias atuais, nos quais busca-se projetar quem e como serão os mestres do amanhã. Um ponto de atenção nesse percurso é a ideia de dualismo educacional, ou seja, a proposição de um modelo de educação voltado às classes dominantes, e outro às classes dominadas. Certamente, esse conceito adquire contornos diferenciados dentro dos diversos momentos históricos, mas mantém a divisão estrutural entre dominantes e dominados.

Anísio Teixeira (2001) analisa a situação brasileira e identifica que o dualismo educacional remonta ao período imperial, tendo sido institucionalizado pelo Ato Adicional à Constituição do Império em 1834.

> A educação brasileira compreendia, conforme já nos referimos, dois sistemas: o de escolas secundárias acadêmicas, preparatórias para a escola superior, subordinado ao controle federal e destinado às classes média e superior; e o da escola primária, seguida de escolas vocacionais, subordinado ao controle estadual e destinado às classes média inferior e trabalhadora. O primeiro formava a chamada elite nacional; o segundo, os quadros de ocupações de nível médio e inferior. Os dois sistemas eram separados e independentes. (TEIXEIRA, 2001, p. 201)

Observa-se ao longo do curso que o dualismo educacional apresenta avanços e recuos: por vezes, os tempos são promissores; de repente, se mostram conservadores e elitistas. A esse respeito, Gadotti alerta que as elites, quando se sentem ameaçadas, dispõe de seus projetos conservadores com o intuito de manter seu espaço de poder. (EAD FREIRIANA, 2020-2021). Por certo, a manutenção do *status quo* na sociedade só beneficia quem possui algum tipo de privilégio dentro dela em virtude de sua classe social, raça, gênero, ou qualquer outro tipo de privilégio.

Freire desvela as minúcias da sociedade que se constituiu ao redor do modo de produção capitalista, e denuncia a ânsia irrefreada de posse dos opressores, que transformam tudo em coisas que podem ser compradas, e das quais podem obter lucro; posse essa que se estende à terra, aos bens, à produção, à criação dos homens, e aos homens mesmo (FREIRE, 2015). Os oprimidos se veem privados do direito de ser mais, ou seja, de se humanizarem.

> Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja *sobre* o povo, e não *com* o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE, 2011, p. 43)

Por esse motivo, uma educação que se pretenda emancipadora é uma ameaça à essa configuração de sociedade, pois sujeitos emancipados não cooperam para a manutenção das opressões, das desigualdades, da pobreza, da discriminação, dos preconceitos. Uma educação que visa a emancipação dos sujeitos, a participação nas decisões, a democratização do conhecimento é contributiva para a construção de uma sociedade livre de opressões.

A proposta de educação libertadora contida na "Pedagogia do Oprimido" se apresenta como saída para a desconstrução do dualismo educacional, em contraste com um projeto de educação que apenas reproduza as bases da sociedade.

> A concepção e a prática "bancárias", imobilistas, "fixistas", terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 2015, p. 101)

Paulo Freire nos convoca a ocupar nosso lugar no mundo por meio da práxis libertadora, reconhecendo-nos como sujeitos históricos e transformadores dessa mesma história.

> A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2015, p. 46).

Uma educação problematizadora, seja na Educação Infantil, no Ensino Superior, na educação do campo ou nas grandes cidades, representa um sopro de esperança no porvir, ou seja, na construção de espaços nos quais não existam mais opressores e oprimidos, mas sujeitos em comunhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pública possui compromisso com a educação dos brasileiros, e ainda assim, se constitui nesse espaço complexo no qual surgem demandas de toda ordem. A pandemia em virtude do novo Coronavírus transpareceu essa função múltipla do equipamento público escolar, especialmente no atendimento às camadas populares. Diante de todos os desafios impostos pela pandemia, a escola não se absteve de seu compromisso educacional com os bebês, crianças, jovens e adultos que atende.

A alfabetização foi um desses desafios: se os dados sobre a alfabetização mostravam lento avanço ao longo dos anos, agora existe o risco de estagnação ou até regressos nesse campo. Isso porque, para além das especificidades do trabalho de alfabetização, as redes de ensino deram respostas insuficientes na garantia do direito de todos os educandos ao aprendizado, como o acesso às tecnologias, conexão de Internet, e também de condições básicas de subsistência às crianças e suas famílias, como auxílio financeiro, alimentação, emprego, moradia e proteção contra o vírus. Já as crianças provenientes de lares com maiores rendimentos domiciliares tiveram maiores oportunidades de aprendizado durante a pandemia.

Isso reflete o dualismo educacional que, em maior ou menor grau, sempre esteve presente na educação brasileira. Há evidências de que as camadas mais vulneráveis necessitam de maior aporte para seguir estudando, o que não é acompanhado de medidas do poder público para a garantia do direito à educação. Nesse sentido, a pedagogia freiriana nos convoca a refletir sobre quais caminhos a educação pública pode percorrer: se aquele de consternação diante dos fatos, e assim, de reprodução de situações de opressão; ou se aquele no qual os sujeitos se reconheçam como responsáveis por sua libertação e, nesse sentido, busquem os instrumentos para essa efetivação, sendo a alfabetização instrumento primordial.

Reafirmamos a necessidade de uma educação dialógica, baseada na práxis libertadora, para que a escola pública seja esse espaço de crescimento para todos em prol de uma sociedade livre de opressões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: 2014.
BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA - Documento Básico**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em 06/05/2021.
BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Institui a Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF, 2019.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 09 - **O positivismo e a ideologia da ordem**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.
FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados - Cortez, 1989.
FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011
FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015
IBGE. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. **PNAD COVID19 - Outubro/2020 - Resultado Mensal**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101772.pdf> Acesso: 06/05/2021
ROCHA, E. de P.; BULHÕES, I. C. de. Adaptação do método freireano para a alfabetização infantil. Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 12, p. 50 – 65, Mar. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/45606>. Acesso: 06/05/2021
TEIXEIRA, Anísio. **O problema de formação do magistério.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 199-206, jan./dez. 2001.

Renata Lívia Soares Perini. Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; supervisora escolar na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Contato: renatalivia@hotmail.com.

APRENDER E ENSINAR PARA CONSTRUIR A PRÓPRIA HISTÓRIA

RESUMO

A autora traz no artigo a reflexão sobre a formação do educador, na perspectiva da intencionalidade do fazer pedagógico que promove a consciência crítica e posicionamento político. Inicia sua narrativa por meio de uma situação real de sua trajetória como educadora e segue o texto fazendo relações de suas formações e experiências profissionais, com algumas teorias revisitadas no **Curso "Mestres do Amanhã: fazedores do Futuro, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.** Aponta que para educadores resistentes contra a escola dualista é necessário uma formação para o desenvolvimento humano pleno e integral, voltado para cidadania e justiça social, uma vez que a educação tem papel importante na transformação do sistema de ensino dos oprimidos para um sistema que geralmente é apropriado pela classe dominante, assim como pode transformar as relações de trabalho na sociedade. No texto demonstra sua paixão de ser educadora e que, no compromisso e na consciência de seu inacabamento e erros, busca contribuir no enfrentamento de situações limites das pessoas com quem atua ao longo de sua jornada profissional.

Neste contexto social global cheio de "ismos" estruturais, acredita que a Educação Popular Emancipadora para todos e todas contribuirá

profundamente para o aspecto ontológico do Ser Mais, capaz de propor e construir Inéditos Viáveis que venham a extinguir essa desigualdade indevida.

Palavras-chave: Educação. Dualismo. Desigualdade.

LEARNING AND TEACHING TO BUILD YOUR OWN STORY

ABSTRACT

The article brings reflections on the education of the educator, from the perspective of the intention of the pedagogical practice that promotes critical awareness and political positioning. Based on the narrative of a real situation in the author's trajectory as an educator, she seeks to make relations between her background and professional experiences, with some theories revisited in the Course "Mestres do Tomorrow: doers of the Future", by EaD Freiriana at Instituto Paulo Freire. Education plays an important role in transforming the teaching system of the oppressed, and is capable of transforming labor relations in society, in a system generally appropriated by the ruling class. The article seeks to point out, for the formation of educators resistant to the dualist school. Training is necessary for full and integral human development, focused on citizenship and social justice. The author's passion for being an educator is demonstrated, who, with a commitment and awareness of her incompleteness, seeks to contribute to facing extreme situations of the people she has worked with throughout her professional journey. Amidst the global social context, full of structural "isms", it is believed that the Emancipating Popular Education for all will contribute deeply to the ontological aspect of "Being More", capable of proposing and building "Viable Unpublished" that may come to extinguish this inequality.

Keywords: Education. Dualism. Inequality.

Lembro-me de uma vez que acompanhava meninas adolescentes a um minicurso de tecnologia de aplicativos, oferecido por uma escola de elite, que talvez numa tentativa de reparação histórica, realizava ações voluntárias para organizações sociais.

Quando chegamos para o encontro, num primeiro momento, olhares de encantamento com o espaço, seguidos de comentários em tom irônico: "igualzinha à minha escola", e risos. Passamos pela entrada. Nas catracas, repetidos "boa tarde" para os funcionários, quase sempre invisíveis aos olhos do cliente escolar. Notei uma identificação por parte de algumas estudantes do grupo, que se aproximaram com sorrisos espontâneos. Até se descontraíram, reconhecendo seus pares num espaço com a estrutura e beleza de um clube ou hotel "cinco estrelas": jardins, salas amplas, ginásio e piscinas, uma escola bilíngue, limpa, organizada e segura. Muito distante das escolas públicas da periferia que frequentavam.

Algumas jovens indagaram: "Por que só os ricos têm esse tipo de escola? Por que minha escola não é assim? Como faço para poder estudar aqui?" E ouço também: "Parece a escola onde minha mãe trabalha." A jovem não sabia dizer o nome da escola que a mãe trabalhava, mas sabia que era faxineira lá.

Defrontar com este contraste, foi o início de um processo de tomada de consciência crítica sobre a questão da desigualdade social por parte de algumas jovens daquele grupo, ao analisarem a situação e formularem perguntas e curiosidades que só surgiram a partir daquela vivência. Essa circunstância me remeteu a um entendimento sobre o pensamento de Paulo Freire quando fala sobre a presença e a tomada de consciência a partir da experiência, logo no início do livro Pedagogia do Oprimido.

> A consciência é essa misteriosa e contraditória capacidade que tem o homem e a mulher de distanciar-se das coisas para fazê-las presentes imediatamente presentes. É a presença que tem o poder de presentificar: não é representação, mas condição de apresentação. É um comportar-se frente ao meio que o envolve, transformando-o em mundo humano. (FREIRE, 1996, p.18)

Para essas jovens que trouxeram as questões, a apreensão da realidade possibilitou uma busca de entendimento sobre si, e me reforçou sobre como é necessário proporcionar a presença da classe trabalhadora mais desfavorecida em espaços raramente ocupados por ela, com o fim de promover tal provocação e gerar esse tipo de reflexão.

Senti que iniciávamos um "Círculo de Cultura"[1], pois a maioria das adolescentes estavam atentas e interessadas, e o assunto não parecia se esgotar ali. Como apontado no livro *A escola dos meus sonhos*: "Existem numerosos métodos e modos de aprender, mas, em todos eles, é essencial a sintonia entre educadoras e educandas, educadores e educandos. O cognitivo e o afetivo devem estar em sintonia." (GADOTTI, 2019).

Na saída do curso, continuamos a conversa sobre quais fatores levavam a essa situação de discrepância notada na chegada: Mais do que respostas, perguntei a quem interessava a manutenção da educação pública deficitária? A quem interessava essa dualidade escolar? Por que o Estado deixava imperar através do tempo as condições de comando e controle que o autoritarismo sustenta? Qual o interesse da classe dominante em manter seu privilégio normatizando as relações de exploração e violência? Que pessoas lucram com a manipulação da sociedade por meio de uma educação passiva?

A educação dualista constituiu-se num prolongamento da história das desigualdades econômicas. O aparelho ideológico escolar é tão dominante porque é feito de modo silencioso, em idades de saberes práticos, momento de cabeça fértil que aprendem a linguagem, o cálculo, a ciência, a moral e o civismo. Utiliza-se de um momento de fácil indução de valores. Segundo Gadotti, essa ideologia dominante está presente nas escolas públicas que recebem pessoas de todos os lugares e classes mais populares, e é representada no baixo grau de formação que realiza. (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Para Louis Althusser, a educação na escola capitalista se torna um aparelho do Estado, uma imposição arbitrária da cultura das classes dominantes, que o Estado se submete a aspectos e variáveis econômicas que determina como será o sistema educacional. O Estado é um instrumento de reprodução das relações de produção, portanto da reprodução das condições de exploração, garantida pela repressão direta ou indireta e pela persuasão, sendo que os aparelhos repressores atuam predominantemente pela repressão e os aparelhos ideológicos predominantemente pela persuasão. (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Entendemos o modo de produção como a forma como o ser humano produz e reproduz a sua existência. O modo de produção pode ser definido como a soma das forças produtivas e das relações de produção. As relações de

1 A concepção de "círculos de cultura" promove a horizontalidade na relação educador-educando e educadora-educanda, e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.FREIRE, 1968

produção organizam todos os aspectos da vida em sociedade, inclusive a educação.

O fato das jovens iniciarem um processo de tomada de consciência de algumas questões, fez surgir mais uma dúvida sobre a existência destas situações de desigualdade social, que é uma forma de opressão. Questionaram-me sobre a origem das relações entre pobres e ricos, uma vez que, frequentemente ouviam de seus pais, que as circunstâncias sempre foram assim e que nunca mudariam, portanto deveriam acostumar-se com elas. Através dessa fala conformada vinda dos pais dos alunos, podem se notar os aspectos dos pactos antidialógicos trazidos por Paulo Freire sobre a alienação das pessoas que, sem consciência crítica, não percebem tal manipulação.

> … a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando. Através da manipulação das massas oprimidas as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E quanto mais imaturas, politicamente estejam elas, mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não querem que se esgote seu poder. (FREIRE, 1970, p. 90)

Relacionei a pergunta com a situação concreta vivida por elas a pouco, sobre a característica dualista no sistema educacional. Criticamente precisei dizer que uma das grandes "ferramentas" que mantém a desigualdade, é esse sistema de ensino público deficitário, me lembrei da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire que coloca que reconhecer que a educação é ideológica e que, se essa ideologia tem a ver com a ocultação da verdade dos fatos, com uso da linguagem para penumbrar ou "opacizar" a realidade, ela vai manter pensamentos semelhantes aos que os pais das jovens tem e que é quase um senso comum que nunca haverá mudança, pois sempre foi assim. E uma vez essa realidade estruturada no pensamento acrítico, não vai gerar espaço para o conflito e a contradição, independente da classe social à qual se pertence.

Contei a elas que existe um debate secular entre essas correntes teóricas de educação e economia: uma que defende o ensino liberal e o sistema capitalista inserindo as pessoas como mercadorias no sistema produtivo capitalista e outra dialógica, unitária e progressista que insere as pessoas na sociedade de maneira a tornarem-se sujeitos pensantes e mais solidários. Segundo Professor Moacir Gadotti, é tarefa do educador e da educadora possibilitar a compreensão de que existe uma luta secular de

resistência contra o *imperialismo* que fez, e ainda faz, nações sucumbirem umas às outras. Uma luta contra os que exploram e exploraram a riqueza dos povos e da Terra.

Naquele momento, outras associações também foram possíveis a partir do tema da escola dualista, como o comportamento agressivo, frequente e naturalizado no cotidiano escolar, contido no preconceito, no escárnio, e na própria exclusão social, conhecida como "violência simbólica", termo criado por Bourdieu e Passeron, que coloca que essa violência acontece por uma cumplicidade entre quem sofre e quem pratica, de modo inconsciente. Muito dos processos educativos reproduzem essa manifestação, é uma imposição do poder arbitrário, exercido como padrão da classe dominante, e muito reproduzido nas escolas liberais e na sociedade como um todo. (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

Um dos motivos pelos quais ingressei no magistério foi a esquiva das dificuldades de aprendizagem das ciências exatas, pois eu mesma era também fruto das lacunas do ensino público deficitário e bancário, e não me sentia capaz de enfrentar um vestibular. Os estágios em escolas públicas e particulares, ainda sem conhecer o conceito de escola dualista, já permitiam comparar e tecer críticas sobre as faltas e falhas do sistema educacional público e privado no Brasil nos idos de 1980. Percebia um desconforto e baixíssima repercussão por parte dos educadores e educadoras ao propor discussões sobre temas políticos e sociais, que a escola brasileira estava num contexto bem atrasado e que as lutas por uma escola unitária pareciam muito distante, uma vez que, as necessidades básicas dos brasileiros sempre foram outras muito mais urgentes.

Nos países onde a educação de qualidade é um direito garantido, essas conquistas foram obtidas por meios de lutas e consciência da classe trabalhadora, assim como apontam Baudelot & Establet em "A escola capitalista na França"[2]sobre a forma de reprodução da sociedade na escola, por meio das duas redes escolares existentes na França: o sistema Primário Profissional (PP) e o sistema Secundário Superior (SS). O sistema Primário Profissional tinha como foco atividades repetitivas, mais manuais e menos intelectualizadas, e desconsiderava as práticas linguísticas destinadas à classe trabalhadora; enquanto o sistema Secundário Superior, destinado aos filhos da classe dominante, era mais essencialista, com práticas linguísticas, artísticas e corporais, muito mais abstratas e reflexivas. As diferenças encontradas nas escolas públicas

2 BAUDELOT, ESTABLET, "L'École capitaliste en France"(1971).

e particulares evidenciavam a funcionalidade do sistema educacional em condicionar as classes a limites e barreiras sociais intransponíveis, situação que o Brasil não conseguiu superar. (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Na época, ingressando na educação formal, minhas aulas eram Círculos de Cultura sem saber que tinham esse nome e conceito. Um dos primeiros livros que li sobre educação foi Summerhill de Alexandre Neil em *Liberdade sem Medo* (1960), onde o educador tratava as questões em assembleias, de modo coletivo e participativo, e propunha uma escola adequada para busca espontânea do conhecimento, respeitando os interesses e anseios de seus educandos e educandas.

As experiências nas escolas tradicionais não me atraíam e contrariavam muitas vezes os meus ideais e valores e este fator me fez buscar novas escolas, quando conheci linhas pedagógicas muito importantes para o meu fazer pedagógico: Celestin Freinet e Jean Piaget. Estes foram meus principais referenciais teóricos até conhecer e me debruçar em Paulo Freire. Trabalhei em escolas alegres, vivas e inclusivas que me educaram mais uma vez. Diferentemente da escola tradicional, a Escola Nova traz como proposta pedagógica, o foco no educando e em seu processo de desenvolvimento permanente, e na finalidade da educação como conquista da felicidade humana[3]. Segundo Gadotti, o avanço na concepção na Escola Nova, a partir da psicologia e da sociologia, traz a ideia da educação funcional e da função vital da educação. (EAD FREIRIANA, 2020-2021e)

Com Freinet aprendi sobre a importância da Arte nos processos pedagógicos e em vez de me formar em pedagogia, acabei fazendo Educação Artística que me trouxe novas possibilidades. Uma atividade lúdica e de construção, que garante apreensão de aspectos pedagógicos e formativos inerentes a ela. A boniteza das linguagens artísticas e suas expressões, a ampliação do repertório cultural e a ética por meio das experiências estéticas a partir do fazer artístico, das contemplações icônicas realizadas em visitas a espaços culturais e livros de arte, elementos importantes que somaram ao meu fazer pedagógico, que possibilitavam a ampliação da criatividade e senso estético e crítico.

Passado um tempo, ao me questionar sobre a quem ensinar e ensinar para que, iniciei um processo de desconstrução sobre o meu fazer como educadora. Voltava a indagar sobre os projetos políticos do sistema dualista e a injustiça de negar desenvolvimento às pessoas mais humildes.

Consciente do aspecto de que uma outra educação é possível, uma

3 Apud, 2021.

educação que promova uma formação crítica e emancipadora, e que ela é fundamental para a minimização da desigualdade e sua superação histórica, fui dar aula de artes nas comunidades, com um propósito maior e seguindo aquilo que mais gostava de fazer.

Conheci lugares e lideranças populares e lá me eduquei mais uma vez. No cerne da pobreza econômica percebi mais humanidade do que em lugares mais favorecidos, nas comunidades ultrapassava os conceitos de arte e com a Arte tratei de diversos temas como educação, justiça, acesso, direitos e política.

Na época utilizava a psicopedagogia de Oficina Freinet, trabalhos de Grupos Base, de Execução e Reflexão, processos onde conversávamos sobre diversos assuntos por meio de contação de novidades e atualidades. Após o contato com a Educação Popular de Paulo Freire, essas rodas de conversa, se tornaram Círculos de Cultura, sobre situações limites[4], que cercavam o território periférico, e eu sabia que "meu baú" de repertório epistemológico devia estar sempre pela metade, para que pudesse completar com o saber do outro, e com isso em comunidade, várias vezes pudemos fortalecer o aspecto de "Ser Mais", que para Paulo Freire é um processo de humanização crescente, que na consciência de sermos inacabados, temos uma permanente busca de completude.

Por meio de projetos, transformávamos uma praça, uma rua, um terreno baldio, consequência de um processo de sensibilização e mobilização das múltiplas dimensões do humano: afetiva, cognitiva, sensível, emocional, racional, lúdica entre todas, como diz Prof. Padilha realizava uma educação *transmultipluricultural,* um processo dialógico para uma transformação de realidades.

Com o trabalho nas periferias da Cidade de São Paulo descobri que muitos das situações limites apontadas nos Círculos de Cultura estavam relacionadas à questões ambientais como lixo, saneamento básico e consumo e para lidar com os contrastes sociais e me fortalecer, me especializei num curso de Saúde Ambiental que aborda os problemas ambientais que trazem impacto à Saúde Pública e logo depois me tornei uma *Carteira da Terra*[5]*,* formações que agregaram muito o meu trabalho, na perspectiva da ecologia e permacultura, fundamentais para uma educação planetária, uma vez que o desafio é global e as lutas não estão separadas, a fome, a exploração econômica e do ambiente, a dominação política. (EAD FREIRIANA, 2020-2021f)

4 Define estes como situações-limites às quais conceitua como dimensões desafiadoras, dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Freire (2005)

5 Documento da ONU organizado por diversos países. Princípios éticos fundamentais para a construção, de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica.

Minha trajetória profissional sempre foi consequência da minha indignação por uma escola comum para toda sociedade, pautada nos aspectos existenciais e essenciais da pessoa. Como não sentia isso no sistema de ensino, acabei realizando diversas ações pontuais e processuais por meio de projetos institucionais com o poder público, setor privado e escolas. Acreditava que dar aulas e ser uma boa educadora, trabalhando com o povo oprimido, compartilhando e trocando saberes era a minha forma de resistência a um sistema opressor.

Após trinta e sete anos de trilha, notei que precisava de um novo estímulo, mesmo trabalhando com Educação Popular, baseada numa pequena bibliografia de alguns livros de Freire, Brandão e Gadotti fui percebendo um enfraquecimento do meu fazer pedagógico mediante aos horrores políticos e econômicos que assolaram o país, e a sensação de retrocesso e tristeza estavam maiores que a minha intenção política revolucionária e como dizia Lenin[6]: "sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário", e sem minha crença revolucionária estava correndo o risco de transformar minha *práxis* em verbalismo ou em ativismo. Assim sendo, desta vez busquei formação na fonte, no Instituto Paulo Freire.

A importância da formação continuada de educadores e educadoras na perspectiva emancipatória, a importância de rever e refletir sobre sua prática educativa, a busca das teorias da educação de viés progressista para que se possa realizar uma Educação Integrada e Unitária como forma de combater a desigualdade social é fundamental para um educador que é contra a esse sistema necropolítico que mata as potencialidades de crianças, jovens e adolescentes.

Como disse Professor Gadotti ao citar Manacorda no início e ao final do curso: "...que será preciso voltar atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe, para prosseguir à frente. Foi providencial saber que muitas pessoas se preocuparam com a Educação, que deixaram teorias e legados para que pudéssemos nos inspirar e refazer o que não deu certo. E nesse sentido, trago o sentimento de fazer parte de uma resistência que milenarmente busca combater a alienação.

Revigorei minha luta para uma Educação Emancipadora e Revolucionária porque constatei que eu não estou só. Fortaleci a utopia que me move e me faz acreditar na possibilidade de uma educação eminentemente humanizadora e na capacidade de transformação de mim mesma e de minha própria situação.

6 Vladimir Lenin, "Whats is tobe Done?", in Henry M. Christiman(org.) Essencial Works of Lenin. Nova York: Bantam Books,1966 p.69.

Voltei a sentir minha crença de ser gente, no meu "pensar certo" e "agir certo". Realmente ensinar exige a convicção de que mudar é possível, transformando curiosidades espontâneas em conhecimentos epistemológicos para uma possível compreensão do mundo. Que podemos sim, aprender e ensinar para construir a própria história e que podemos modificar a realidade quase distópica em que vivemos atualmente por meio da democratização do conhecimento e de convivências pacíficas e, dessa forma, alcançar a liberdade, a justiça e a paz.

O dualismo educacional é muito complexo, quase a ponto de acharem inquebrantáveis, mas podemos propor a nós mesmo pelo menos, que a "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire, em suas exigências, seja um manual de boas práticas utilizado por qualquer pessoa que pretenda atuar no sistema educacional. Seja nas escolas públicas e privadas ou organizações sociais das pequenas cidades às grandes metrópoles e suas periferias, de modo a promover a consciência da classe trabalhadora, respeitando os saberes dos educandos e educandas e suas culturas, uma vez que trazem qualidade de afeto, primordial para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 10 - **O socialismo e a escola unitária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 11 - **Da educação tradicional à educação nova.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **Educar para a igualdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 - **A desigualdade social e o dualismo educacional não são inquebráveis**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**.

Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021f.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**.
Módulo 4, Videoaula 23 - **Educar para a cidadania global e planetária.**.
Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021g.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** 62.ed. Rio de Janeiro|São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido:** 23.ed. Rio de Janeiro|São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970. [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf]
GADOTTI, Moacir. **A Escola dos meus sonhos:** 1.ed. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2019.

Renata Cristina Soares de Moura e Oliveira é professora, arte-educadora, educadora ambiental, Carteira da Terra e jardineira. Como professora tem trinta e sete anos de docência em artes, sendo vinte dois deles como Educadora Socioambiental. Desenvolve projetos socioeducativos de caráter ambiental, cultural e artístico. Atualmente coordena programas para a Juventude.
Contato: renatamoura.projetos@gmail.com

LOPES, Renice Ribeiro

EDUCAÇÃO DUALISTA E A ESCOLA DO FUTURO

RESUMO

Esse artigo discute algumas questões sobre a escola que ao longo de sua existência vem proporcionado uma Educação dualista, sendo uma educação direcionada aos ricos e outra para os pobres. Esse modelo de escola dualista e excludente, tem sido combatido por muitos pesquisadores, autores e estudiosos que almejam uma outra educação, uma educação única e inclusiva que supere o dualismo educacional que divide as escolas. Mediante este fato, apresentaremos algumas reflexões sobre o dualismo escolar e sobre a possibilidade de construção de uma outra escola, uma escola do futuro. Nessa perspectiva, como deverá ser essa escola? A resposta a essa questão e as discussões sobre o tema dualismo escolar estarão presentes nesse texto e terão como base a contribuição do Curso '*Mestres do manhã: fazedores do Futuro'*, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, ministrado pelo professor Gadotti (2020/2021_, além de outros autores**.**

Palavras chave: Dualismo. Educação. Escola.

DUALIST EDUCATION AND THE SCHOOL OF THE FUTURE

ABSTRACT

This article discusses some issues about the school that throughout its existence has provided a dualist education, with an education directed to the rich and the other to the poor. This dualistic and excluding school model has been opposed by many researchers, authors and scholars who aim at a different education, a unique and inclusive education that overcomes the educational dualism that divides schools. Through this fact, we will present some reflections on school dualism and on the possibility of building another school, a school of the future. From this perspective, how should this school be? The answer to this question and discussions on the theme of school dualism will be present in this text and will be based on the contribution of the Course 'Mestres do Morro: doers of the Future', by EaD Freiriana of the Paulo Freire Institute, taught by professor Gadotti, 20/ 21, in addition to other authors.

Keywords: Dualism. Education. School.

INTRODUÇÃO

Pretendemos nesse texto discutir primeiramente sobre a educação dualista, tendo como base as videoaulas do **Curso 'Mestre do manhã: fazedores do Futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, ministrado pelo professor Moacir Gadotti (2020/2021) e por outros autores que versam sobre essa temática. Na sequência falaremos sobre a escola do futuro, aquela que sonhamos e que é a causa de nossas lutas.

A escola pública desde seus primórdios, vem sendo questionada por pesquisadores e estudiosos do campo educacional por várias razões, que vão desde a oferta da educação como direito de todos, sobre dualismo educacional, educação bancária, exclusão, autoritarismo, além de outros aspectos.

Percebemos que a oferta da educação, como educação para todos, assim como está expressa na Constituição de 1988, ainda não se concretizou, embora a referida Lei tenha encontrado reforço em acordos internacionais, como a Conferência Mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o tema "Educação para Todos". O Brasil é um país com grande

número de analfabetos, razão pela qual percebemos o não cumprimento da lei, bem como das recomendações da Conferência Mundial, além de outras conferências e leis. Outra questão preocupante e que leva vários autores a se posicionar contra, é o dualismo escolar.

Nesse texto pretendemos trazer alguns autores para complementar as discussões apresentadas na videoaula 13 ministrada pelo Professor Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) sendo eles; Teixeira (1996), Nóvoa (2009), Libâneo (2012) e outros. A atuação da escola se mostra como reprodutora das desigualdades sociais, mantem uma pedagogia tradicional e, portanto, bancária, como afirma Paulo Freire (1987), por ser dualista mantendo uma educação destinada a pobres, e por essa razão é mínima, e outra destinada à formação dos ricos, nos leva a refletir sobre os perigos que uma educação assim traz. Nesse sentido, Nóvoa (2009) adverte:

> Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a "duas velocidades": por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64).

O professor Gadotti na videoaula 13 (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) indaga: O que é dualismo educacional? E para responder, cita uma publicação de Anízio Teixeira (1966) publicada na Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, que tem como título: "O problema da Formação do Magistério" que diz:

> O fato dominante dos últimos cinquenta anos da vida brasileira, com referência à educação, é a expansão e fusão gradual dos dois sistemas escolares que serviram ao País em seu dualismo orgânico, de duas sociedades, primeiro de sociedade e escravos, depois de senhores e povo. (GADOTTI, 2021, apud Teixeira,1966 s/p).

Gadotti, videoaula 13 (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) prossegue afirmando que não há uma escola unitária, mas sim uma escola destinada à massa de manobra da elite e outra destinada aos dirigentes. "Há educação aligeirada para os pobres e uma educação integral para as elites".

Concordamos com a fala de Gadotti acima citada, porém percebemos que além dos problemas causados pela dualidade escolar, como forma de

reforçar a exclusão social, outros problemas também são evidenciados na escola pública, assim como Libâneo (2012) contribui dizendo sobre o empenho de pesquisadores das áreas de ciências humanas e sociais, que investigam discursos sobre as funções da escola, os quais vêm se manifestando sob um raciocínio interativo de que o insucesso da escola pública é decorrente de vários fatores devido ao fato de a escola ser considerada como: tradicional, baseada em conteúdo, autoritária, que se constitui por reprovações, por excluir os mal sucedidos e pela discriminação dos pobres. Tais fatos resultam em abandono escolar e violenta a resistência dos alunos. O conservadorismo educacional se mostra como um atraso para a educação, pois percebemos que embora o acesso à educação tenha avançado, a qualidade da educação não acompanhou esse avanço. Podemos perceber na citação abaixo como Libâneo (2012) se refere a esse fato:

> As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens *mínimas* para a sobrevivência (p. 22-23).

A escola que temos hoje é pautada na aprendizagem mínima, esse fato é reflexo das políticas de cunho neoliberais, implantadas a partir da década de 90 "Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, [...]" (LIBÂNEO, 2012, p. 21). Ainda o autor se refere ao governo Lula que, apesar de ser um governo popular, não reparou essas lacunas deixadas pelo governo anterior. Ao contrário, segundo Líbâneo (2012), as ações tidas como organizacionais e também as curriculares, desde 1990, foram aceitas e ampliadas quase que integralmente durante os oito anos do Governo Lula, que incluiu *o Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), consolidou a formação de professores a distância, criou o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, além de aprimorar as avaliações em escala do ensino fundamental e também o ensino superior através do (*Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Provinha Brasil, "Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENAD), e, recentemente, o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente* – ENICD". LIBÂNEO, 2012, p .22).

Assim as reformas educativas depositaram o peso nas supostas inovações escolares, como se fossem capazes de reduzir a pobreza com uso de medidas externas, como a organização curricular, a avaliação em larga escala, a gestão, a premiação de escolas e também de professores. Não houve investimentos em ações pedagógicas nas escolas capazes de fazer um enfrentamento pedagógico-didático que pudesse impedir os mecanismos de exclusão e seletividade (LIBÂNEO, 2012).

O professor Gadotti na videoaula 20 (EAD FREIRIANA, 2020-2021c) – com o tema: "Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje?" Apresentou o livro Currículo, "Território em disputa" de Miguel Arroyo. Onde ele leu sobre Políticas oficiais, nacionais e internacionais, que avaliam como o currículo é tratado em sala de aula. Nessa perspectiva nos esclarece a importância da "Conectividade que é a essência da educação freiriana". Esse é o diálogo que a escola deve manter com pensadores, sobre o modelo de escola que queremos, qual a formação que pretendemos dar a nossos alunos?

Essa conectividade tem que se estender à família e a tantas outras instâncias e entidades capazes de colaborar com a educação. Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021c) fala também da dualidade da escola, e cita que o sonho de Paulo Freire era a "Escola cidadã", porém o que temos hoje é uma escola mercantilizada, voltada para o mercado. Por essa razão, nós, professores, temos que nos reconhecer como sujeitos inacabados, portanto capazes não só de reproduzir o passado, mas de reinventar o futuro. Nesse sentido devemos buscar meios de oferecer uma escola melhor para o futuro. Como deve ser a escola do futuro? Uma escola autônoma, pois a que temos atualmente não segue o que diz a Lei, como sendo democrática, representativa e participativa. Temos apenas uma visão representativa, e ainda muitas escolas deixam claro que aderem à "escola sem partido". (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

A concepção de uma escola sem partido não condiz com o pensamento de Paulo Freire, (1967). "A grande preocupação de Paulo Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social política". (p. 12). Muitos professores são impedidos de falar ou mencionar os efeitos políticos que recaem na vida social dos alunos, principalmente os inclusos nas camadas sociais menos favorecidas, pois são esses os que mais sentem os efeitos dos descasos políticos que afetam suas vidas.

> Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes em áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reaccionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17).

É exatamente nessa situação em que muitos professores se encontram, são impedidos de falar sobre as questões políticas e sociais, sendo obrigados a repassar apenas conteúdos prontos e não elaborados pelos professores/professoras. Nesse sentido Gadotti (2019) assim se expressa: "A defesa da escola ainda é mais urgente diante do obscurantismo que pune professores, professoras por sustentarem seus ideais democráticos, sua liberdade de expressão e de cátedra" (p.153). Diante da realidade da educação vivenciada em nossas escolas, percebemos que não temos uma educação igualitária como deveríamos ter, ainda é muito forte a presença da educação bancária, o estímulo à competitividade, temos educação mercantilizada e dualista que impera em nosso país. Tais fatos nos levam a refletir... Que escola queremos para o futuro? Na videoaula 18 do Modulo nº 3, (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). O professor Gadotti contribui ao afirmar: "O futuro é sempre um campo aberto, o impossível hoje poderá ser o possível amanhã". Nos apresentou o livro, Ivan ILLich de Marcela Gajardo, traduzido e organizado por José Eustáquio Romão, além de outros autores que foram precursores da educação do futuro, bem como Bogdan Suchodolski, George Snyders, e Mario Alighiero. Esses autores foram considerados os primeiros a discutir o tema "Educação do Futuro" O professor Gadotti também nos apresentou o livro *Mutações* (1960) do autor McLuhan, nos dizendo que o referido autor já previa a importância da tecnologia, por assim dizer "chegará o dia em que as crianças aprenderão muito mais e com maior rapidez". Gadotti complementa lendo uma parte do livro Ivan ILLich que mencionava o termo, teia educacional, ao que hoje chamamos de redes. Nesse sentido o professor Gadotti se refere às novas tecnologias dizendo que elas "podem nos levar rapidamente a qualquer lugar, no entanto, elas não irão nos levar a lugar nenhum se não tivermos um rumo". Vamos educar para quê? para quem? Qual a finalidade da educação? "Se não sabemos para onde vamos, o poder dessa tecnologia não nos pode ajudar em nada." (EAD FREIRIANA, 2020-2021b), com essa afirmação, podemos concluir que para chegarmos à escola do futuro, temos que rever nossas práticas a partir de agora. "Não se trata mais de um sonho distante, mas de uma necessidade frente à crise geral dos sistemas de ensino

que se tornaram ineficientes, burocráticos e, sobretudo, autoritários". (GADOTTI, 2019, p. 153).

Respondendo à questão acima citada: Vamos educar para quê? poderemos responder que vamos educar para emancipação, para a liberdade, para autonomia, para a mudança, para a construção de uma sociedade mais crítica, justa e mais humana, defensora de seus direitos e guardiã da democracia. Vamos educar para quem? Vamos educar para inclusão, educar pessoas de todas as classes sociais, com um educação unitária, igualitária para todos e todas, não utilizaremos apenas uma educação mercantilizada, mas sim aquela em que prevaleçam os aspectos humanitários, vamos educar para a cidadania.

Qual a finalidade da educação? A finalidade da educação é uma grande revolução capaz de pôr fim a esse modelo educacional dualista, fracassado e produtor das desigualdades sociais. Por essa razão traremos a contribuição do prof. Gadotti, videoaula 23 (EAD FREIRIANA, 2020-2021d), que diz "O fazedor do futuro faz o futuro por sua ação no presente. Um dos caminhos da escola é a barbárie; o outro é a emancipação. Há escolhas a fazer" Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021d) também nos apresentou o livro de Milton Santos (2003): "Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal" que assim diz: "Podemos pensar na construção de um outro mundo mediante uma globalização mais humana". O referido autor fala sobre a globalização dizendo que ela "continua impulsionando a cruel diferença entre ricos e pobres". Ainda falando sobre essa questão, Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021d) citou o autor Eric Robsbawm (2012), que quando foi questionado sobre a globalidade planetária no sentido de humanização, ele responde: "Mudar o mundo é difícil, mas se não tentarmos não haveria nada de humano em nós". E o professor Gadotti, sabiamente complementou dizendo que "mudar é difícil, mas é possível. É urgente e necessário. "Parece-me, contudo, que o caminho do futuro seja aquele que o passado nunca soube percorrer, mas que nos mostrou em negativo descortinando suas contradições". (GADOTTI, 2021, apud MANACORDA,2006 p.360).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim concluímos que a mudança que almejamos para a escola do futuro depende de começar agora. Essa mudança é difícil, complexa e cheia de desafios e enfrentamentos, no entanto é nosso dever lutar por uma educação emancipadora, uma educação para a liberdade, assim como

sonhou Paulo Freire e como sonham todos os autores e professores que lutam por uma escola diferente, onde a exclusão causada pelo dualismo educacional, não se faça presente. A escola do futuro deve ser assim como sonham todos os que defendem uma escola solidária, humanística, unitária, igualitária e verdadeiramente democrática. Esse é o sonho que nos move, a razão das nossas lutas. O curso "Mestres do Amanhã fazedores do futuro" (EAD FREIRIANA, 2020/2021) muito colaborou por acender nossas esperanças para continuar na luta por uma sociedade melhor, mais justa, mais politizada, crítica e, acima de tudo, mais humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.Acesso em: 7 jul. 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã, fazedores do futuro.** Módulo 3 - Videoaula 13 - Educar para a liberdade e a emancipação. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã, fazedores do futuro.** Módulo 3- Videoaula 18 - Uma educação voltada para o futuro: qual futuro? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã, fazedores do futuro.** Módulo 4 - Videoaula 20 - Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje? Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso "Mestres do amanhã, fazedores do futuro.** Módulo 4 - Videoaula 24 - Mestres do amanhã: algumas teses. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

FREIRE Paulo. **Educação como Pratica da Liberdade**. Editora Paz e Terra 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Aula 15. **Escola e Democracia**, In: Curso *A escola dos meus sonhos*. Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

LIBÂNEO José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação - da Antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Editora Cortez 2006
NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003. 174 p.

Renice Ribeiro Lopes é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa. Débora Cristina Fonseca, Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP/Rio Claro.
Contato reniceribeirolopes@hotmail.com. (67) 9814159-61.

O PENSAMENTO FREIRIANO COMO BASE PARA UMA FORMAÇÃO PERMANENTE *EM* ESCOLAS

RESUMO

Vivemos tempos obscuros marcados pelo avanço do conservadorismo, da desinformação e da pós-verdade. Paradoxalmente, são tempos em que a sociedade encontra-se na era da informação (GADOTTI, 2000), muito embora, isto não tem sido sinônimo de avanço no processo de conhecimento. A negação das evidências científicas em detrimento da simplificação dos fatos, por exemplo, exige uma reforma no pensamento (MORIN, 2002, 2014, 2015), a fim de que possamos progredir em conscientização, criticidade, liberdade e humanização. O presente texto vislumbra a educação como ferramenta essencial para desnudar as multiplas formas de opressão, a partir de um trabalho contra as injustiças e em favor dos injustiçados do mundo. Nessa perspectiva, apoiamo-nos no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire (1967, 2018, 2020a, 2020b) para argumentar em favor da Formação Permanente *em* Escolas (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016; ARRUDA, 2020), um paradigma formativo ancorado no protagonismo docente diante da própria formação. A partir de uma breve revisão bibliográfica acerca do tema, o estudo reforçou a importância da formação permanente *em* escolas como ponto de partida para repensar o papel da docência e da educação diante da realidade social e evidenciou a necessidade do diálogo coletivo, colaborativo,

crítico, consciente, comprometido, autêntico e autônomo dos educadores em seus processos formativos.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação conscientizadora. Formação Permanente *em* Escolas.

FREIRIAN THINKING AS THE BASIS FOR A PERMANENT FORMATION *IN* SCHOOLS

ABSTRACT

We live in dark times marked by the advance of conservatism, disinformation and post-truth. Paradoxically, these are times when society is in the information age (GADOTTI, 2000), although this has not been synonymous with advances in the knowledge process. The denial of scientific evidence at the expense of simplifying the facts, for example, requires a reform in thinking (MORIN, 2002, 2014, 2015), so that we can progress in awareness, criticality, freedom and humanization. This text glimpse education as an essential tool to expose the multiple forms of oppression, based on a work work against injustice and for the wronged in the world. In this perspective, we rely on the political-pedagogical thinking of Paulo Freire (1967, 2018, 2020a, 2020b) to argue in favor of Ongoing Training in Schools (IMBERNÓN, 2009, 2010, 2016; ARRUDA, 2020), an paradigm anchored in the teaching protagonism in face of their own formation. From a brief bibliographical review on the subject, the study reinforced the importance of continuing education in schools as a starting point for rethinking the role of teaching and education in the face of social reality and highlighted the need for collective, collaborative, critical dialogue, conscious, committed, authentic and autonomous of educators in their formative processes.

Keywords: Paulo Freire. Awareness education. Permanent Training *in* Schools.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a atividade docente tornou-se ainda mais desafiadora devido à complexidade existente na chamada sociedade do conhecimento e da informação, "sobretudo em consequência da informatização e do processo de *globalização das telecomunicações* a ela associado" (GADOTTI, 2000, p. 7, grifos do autor). Nessa sociedade, há um volume infinitamente maior de conteúdos, se compararmos a tempos em que a internet não estava tão acessível ou sequer existia. Paradoxalmente, vivemos tempos em que o "erro, a ignorância e cegueira progridem ao mesmo tempo que os nossos conhecimentos" (MORIN, 2015. p.9). Com isso, urge a necessidade de uma educação que possibilite a reforma do pensamento, através de uma "cabeça bem feita" em que informações possam se transformar em conhecimento, evitando o seu acúmulo estéril (MORIN, 2014).

No cenário social brasileiro da atualidade, cada vez mais tem ganhado espaço as forças conservadoras e opressoras cuja intenção consiste em manter o *status quo* dos "privilegiados do mundo" sobre os oprimidos. Nesse contexto, o negacionismo, a desinformação e a disseminação de *fake-news* são utilizados com arrogância e prepotência por parte de sujeitos que costumam substituir as evidências científicas por opiniões infundadas, crenças e convicções pessoais e verdades alternativas (ARRUDA, 2021). Diante disso, cabe evocar Nelson Rodrigues (1993) que foi incisivo ao afirmar que os idiotas iriam dominar o mundo, não pela capacidade, mas pela quantidade:

> Os idiotas perderam a modéstia, a humildade de vários milênios. Eles estão por toda parte. [...] E, de mais a mais, são numericamente esmagadores. Antigamente, o silêncio era dos imbecis; hoje, são os melhores que emudecem. O grito, a ênfase, o gesto, o punho cerrado, estão com os idiotas de ambos os sexos (RODRIGUES, 1993, *n.p.*)

Ao passo que esbravejam e ostentam orgulhosos a sua ignorância, esses indivíduos negam a complexidade e simplificam fatos e pessoas. A esse fenômeno, Edgar Morin (2015) chamou de paradigma da simplificação. Trata-se do conjunto de princípios constituído pela disjunção, redução e abstração. Nessa perspectiva, separa-se o que está ligado e unifica-se o que é diverso. A simplificação "vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo" (MORIN, 2015, p.59). A percepção simplificada do mundo compartimenta, fragmenta, separa, anula o unidimensional e multidimensional, impede as possibilidades

de compreensão e reflexão, de julgamento corretivo, tornando-se uma "inteligência míope que acaba por ser normalmente cega" (MORIN, 2002, p.43). Na contramão da simplificação, somos convidados a pensar alternativas e possibilidades que coloquem a complexidade e o holismo no centro do debate (GADOTTI, 2000; MORIN, 2015). Nesses termos, faz-se necessária uma educação "em torno do humano, valorizando o seu cotidiano, o seu vivido, o pessoal, a singularidade, o entorno, o acaso e outras categorias" (GADOTTI, 2000, p.5). Ademais, essa educação deve ser permeada pela criticidade, reflexividade e autonomia dos sujeitos diante de todas as formas de opressão e aniquilamento das identidades que representam um ameaça à hegemonia da elite opressora (FREIRE, 2018, 2020a, 2020b).

Considerando que a educação é uma importante ferramenta de conscientização, libertação e transformação social, o presente texto argumenta que a formação permanente *em* escolas (IMBERNÓN, 2010, 2016) deve servir como espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas, possibilitando aos educadores e educadoras ser mais, saber mais e questionar a sociedade em que vivem de forma crítica, autônoma, responsável e humanizada (FREIRE, 2020a, 2020b, LIMA, 2018). Iniciando esse movimento pelos professores, torna-se mais provável a efetivação de um trabalho educativo de conscientização e transformação social. Pensando dessa forma, utilizamos o pensamento de Paulo Freire (1967, 2018, 2020a, 2020b, 2020c), como base para repensar o papel da escola e dos educadores diante da realidade.

SOBRE A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO CONSCIENTIZADORA

No Brasil, as eleições de 2018 potencializaram o avanço das forças conservadoras e deram espaço a um autoritarismo arbitrário personificado por um "mito" tosco e truculento cujo discurso apoia-se em ideais como a liberdade, a ordem, a meritocracia, a igualdade, a obediência divina, a elite como promotora do povo etc. (FREIRE, 2020b). Todavia, cabe destacar que:

> as sociedades domesticam os indivíduos por meio de mitos e ideias, que, por sua vez, domesticam os sociedades e os indivíduos, mas os indivíduos poderiam, reciprocamente, domesticar as ideias, ao mesmo tempo em que poderiam controlar a sociedade que os controla (MORIN, 2002, p.29).

Partindo desse entendimento, pode-se afirmar que uma educação conscientizadora oferece as condições de desnudamento das figuras "míticas" que contribuem ou são utilizados para justificar a opressão, sobretudo dos miseráveis e marginalizados do mundo. Estes, por sua vez, se permanecem alienados, não possuem sequer consciência do seu próprio existir (FREIRE, 2020a). Contudo, uma educação verdadeiramente comprometida com a sociedade precisa promover a conscientização e libertação, tornando os indivíduos homem-sujeito e não homem-objeto (FREIRE, 1967). Assim, de acordo com Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**:

> Precisamos de uma educação cidadã emancipadora para desvelar as contradições que estão nessa sociedade e para nós intervirmos enquanto sujeitos. Que é a educação emancipadora se não aquela que forma sujeitos para dizer a sua palavra e fazer a sua história (EAD FREIRIANA, 2020-2021b).

Edgar Morin (2002) já dizia que isolar os conhecimentos ou informações é insuficiente. Para ele, "é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido" (MORIN, 2002, p.36). Logo, implica a educadores e educadoras reconhecer que sua ação pedagógica possui uma dimensão política (CHARLOT, 2012; FREIRE, 2020a, 2020b), o que faz com que seu papel seja problematizar a realidade através de um diálogo esclarecedor, capaz de desmistificar os mitos criados para aprisionar e manipular a consciência.

Devemos estar cientes de que o diálogo é peça chave para a conscientização. Um diálogo em que haja comunicação em vez de comunicados, que se faça horizontalmente entre A e B e não um antidiálogo de A sobre B (FREIRE, 1967, 2020b). Não obstante, ao educar, os educadores devem nutrir-se da mesma educação que, mantida em diálogo com o educando, os permita ensinar enquanto aprendem e aprender enquanto ensinam (FREIRE, 2020b). Nessa perspectiva, a formação permanente representa um espaço rico em possibilidades, se for nutrida de um diálogo amoroso, respeitoso, comprometido com a realidade e a favor dos oprimidos no curso de sua libertação através da conscientização.

O PAPEL DA FORMAÇÃO PERMANENTE

Há um consenso de que a formação pedagógica não se esgota com a conclusão da formação inicial e que, portanto, a formação permanente é um "instrumento necessário para a continuação e ampliação do desenvolvimento de saberes e competências nos mais diversos aspectos da docência" (ARRUDA, 2020, p.26). Trata-se de um processo de aprendizado constante que extrapola os cursos de aperfeiçoamento ou complementação pedagógica, bem como os encontros pontuais de formação, estendendo-se ao cotidiano através de atitudes de reflexão crítica e autônoma dos próprios educadores sobre os seus fazeres pedagógicos.

No entendimento de Freire (*n.d.*):

> A melhora do ensino passa, portanto, pela formação permanente do corpo docente, e não é através de cursos de férias que dão certificados para futuras promoções. Eu falo em formação de verdade, científica, que se funda na análise crítica que o educador faz de si mesmo e da sua prática (FREIRE, *n.d.*, p. 20).

Partindo dessa premissa, a educação é um "quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade" (FREIRE, 2020b, p.102). Por se tratar de uma formação do humano, devemos destacar que a formação docente não se completa ou se esgota. Ou seja, "o educador nunca estará definitivamente 'pronto', formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre sua prática" (CANDAU, 2012, p.29).

Estudos realizados por Tardif (2014) mostram que a formação docente tem se mostrado deficiente, dispersiva e pouco relacionada ao exercício concreto do fazer pedagógico. Com isso, professores e professoras tendem a reproduzir padrões educacionais do paradigma bancário, cuja principal característica consiste na execução de modelos ou formatos pedagógicos importados ou determinados por agente externos, tidos como solução para as práticas específicas e individuais dos professores em seu cotidiano docente (FREIRE, 2018, 2020b). Uma formação permanente bancária sempre é definida de cima para baixo ou de fora para dentro e os docentes são vistos como meros passivos no processo. Não refletem, não criticam, não questionam, não produzem, apenas escutam.

Nas palavras de Zeichner (1993):

> os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar (ZEICHNER, 1993, p.18).

Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) destaca que a delimitação da autonomia docente e a redução desses profissionais a meros repetidores do que já está prescrito retira a possibilidade de livre expressão. A ineficácia de uma Formação Permanente que não reconhece os professores como sujeitos do processo e nem o cotidiano como objeto de análise tem levado professores a desacreditar nesse tipo de prática formativa. Não obstante, a formação permanente deve servir de espaço para reflexão crítica, coletiva e colaborativa, sobre saberes e práticas docentes que são produzidos na complexidade dos contextos onde elas ocorrem. Entretanto, vale ressaltar que "a reflexão crítica não basta, como também não basta a prática sem a reflexão sobre ela" (GADOTTI, 2000, p.11). É preciso que haja um movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre este fazer (FREIRE, 2018). Mudar esse cenário e tornar professores sujeitos e não objetos da formação significa deixar de fazer comunicados sobre suas práticas para poder comunicar-se com eles de maneira crítica e reflexiva (FREIRE, 2020b).

Ao propor uma prática formativa reflexiva, Zeichner (1992) considera fundamentais as seguintes características: concentrar-se no exercício profissional dos próprios educadores e nas condições sociais em que elas são desenvolvidas; reconhecer o caráter político, democrático e emancipador da ação educativa e fazer com que a prática reflexiva seja desenvolvida de modo coletivo e colaborativo, por meio de comunidades de aprendizagem em que os docentes se apoiem mutuamente. Essas características, inclusive, apontam para um paradigma formativo que Imbernón (2016) chamou de formação em escolas.

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO *EM* ESCOLAS

Donald Schön (1997) já sinalizava que se quiséssemos incentivar os professores e professoras a se tornar reflexivos, deveríamos criar espaços de encorajamento e liberdade. Entretanto, a que espaços nos referimos quando falamos em formação docente? Inicialmente gostaria de propor que pensássemos em dois sentidos para a ideia de espaço formativo: o primeiro sentido refere-se ao espaço geográfico-temporal, definido pelo lugar e tempo em que um determinado processo formativo ocorre – a universidade, os centros de formação, a escola, o ciberespaço, em um intervalo de tempo curto ou longo ou durante um congresso X ou Y, por exemplo. O segundo sentido para espaço formativo define-se pela relação formadores-professores-conteúdos. Trata-se de um processo de interações que inclui quem e como se fala, ensina, aprende, escuta etc., e sobre o que se discute, estuda e reflete. Disso extraímos que uma formação realizada dentro do espaço físico escolar não garante a ênfase na realidade local, pois o espaço geográfico e temporal pode definir a formação ***na*** escola, mas não é suficiente para assegurar os objetivos de uma formação ***em*** escolas.

Imbernón (2016) convencionou chamar de formação *em* escolas o processo formativo que ocorre "a partir de dentro", centrado no desenvolvimento institucional e individual (IMBERNÓN, 2010). Esta perspectiva diferencia-se da formação *na* escola, enquanto processo que ocorre numa determinada localização escolar, mas não versa sobre seu cotidiano. Com base nisso, a formação *em* escolas:

> pressupõe a abertura de espaço para discussão sobre os problemas e soluções oriundos do cotidiano dos professores. Além disso, se destina ao coletivo da escola, cujo espaço se torna rico em possibilidades de mudança e inovação, sobretudo se construídas de modo colaborativo (ARRUDA, 2020, p.86).

De acordo com Charlot (2012), quando entram em contato com os outros professores, os docentes se formam mais do que propriamente nos cursos de formação que são ofertados em universidades e institutos de formação. Esse tipo de contato é marcado, geralmente, por um diálogo entre pares cujas principais características são a escuta, o compartilhamento, compreensão e acolhimento mútuos, algo que parece faltar nas formações em que os formadores são tidos como "experts"

ou "sujeitos do suposto saber" e os professores como meros ouvintes passivos (IMBERNÓN, 2016, ARRUDA, 2020). Não obstante, a existência de um trabalho formativo pensado de forma vertical e externa, que não inclui as reais necessidades e anseios dos professores, é o que determina, muitas vezes, o fracasso e a ineficácia desses processos.

Para Imbernón (2009), a formação permanente *em* escolas deve "dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança" (IMBERNÓN, 2009, p.53). Nessa perspectiva, urge que as formações permanentes se convertam em espaços de conscientização crítica, reflexiva e colaborativa, rompendo com a mecanicidade, o reprodutivismo e o tecnicismo pedagógico ainda tão presentes nos processos formativos vigentes.

CONSIDERAÇÕES

Argumentamos em favor da Formação Permanente *em* Escolas devido à necessidade de ruptura de um paradigma formativo que é trabalhado de "cima para baixo" e de "fora para dentro" para uma formação que se baseie no cotidiano das instituições e no processo reflexivo, coletivo e colaborativo dos professores, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia docente frente ao seu próprio quefazer pedagógico. Entretanto, não apenas uma mudança de paradigma formativo é urgente, como também uma mudança de postura diante das injustiças cometidas contra os oprimidos, marginalizados e excluídos. Ou seja, é preciso que educadores e educadoras comprometidos com a sociedade assumam sua não neutralidade e façam a opção pela indignação e revolta diante dos problemas e questões sociais ou pela inercia e omissão diante desses fatos, colaborando para manter a estrutura opressora e seu *modus operandi* em pleno funcionamento.

A emergência de uma ruptura no modo como as formações permanentes vem sendo conduzidas, reflete um sistema que se mantém às custas da alienação e da passividade dos indivíduos, a começar pelos próprios educadores e educadoras. Não à toa, historicamente, nossa educação/formação não se desenvolveu numa perspectiva crítico-social, conscientizadora, libertadora e transformadora. Não foi assim no passado e tampouco agora o será, sobretudo se dependermos dessa onda conservadora, alimentada por personagens e discursos bizarros, sectaristas, opressores e mal intencionados. Ao certo, parte dos

indivíduos que adere a esse tipo de postura o fazem diante da ausência de uma educação que, para eles, também não foi libertadora. Por isso, como diria Paulo Freire, tantos oprimidos se enxergam nos opressores e fantasiam sê-los, reproduzindo a estrutura opressora contra aqueles que deveriam ser vistos como se fosse o próprio espelho.

Ao afirmar que educar é um ato político e que, portanto, não há neutralidade na ação educativa, Paulo Freire nos convida a romper com o ensino bancário que apassiva, aprisiona e aliena, assumindo uma postura ética diante das injustiças e dos injustiçados do mundo. Nesse sentido, fomos levados a perceber que é impossível iniciar essa revolução na educação se a conscientização e criticidade não brotar em quem conduz o processo: os educadores e educadoras. Nesses termos, a Formação Permanente *em* Escolas surge como possibilidade de atualizar o pensamento docente através de um processo formativo em que o diálogo seja o ponto de partida para desenvolver a autenticidade, criticidade, consciência e autonomia dos educadores e que estes, por sua vez, possam se engajar em prol do otimismo, da curiosidade e esperança, da coragem e da mudança.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Robson. **Formação Permanente em Escolas**: os professores como participantes ativos no processo formativo. Campina Grande: UEPB, 2020. 319f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande: 2020.

ARRUDA, Robson. O negacionismo como artefato da pós-verdade: Bolsonaro, a pandemia e a educação. **Boletim de Conjuntura**, ano III, v.5, n.15, p.81-93, 2021.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012. p.103-126.

EAD FREIRIANA. **Cursos 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Cursos 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – **A educação emancipadora frente as políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
FREIRE, Paulo. A educação é um ato politico. **Cadernos de Ciência**, n.24, jul/ago/set. n.d.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.
GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v.14, n.2, p.3-11, abr./jun. 2000.
IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
LIMA, Licínio. Três razões para estudar Freire hoje, para além de mais obvia. In: GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Org.). **Reinventando Freire**: a prática do Instituto Paulo Freire. p.29-36. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
RODRIGUES, Nelson. **O óbvio ulutante:** primeiras confissões. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice**;** LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
ZEICHNER, Kenneth. **A Formação Reflexiva de Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.
ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, n.220, p.44-49, 1992.

Robson Lima de Arruda é Mestre em Formação de Professores (UEPB), Mestre em Psicanálise Aplicada a Saúde e Educação (UNIDERC/ABEPE) e Especialista em Educação Básica (UNIPÊ). Pedagogo pela UEPB, é Analista Educacional na Rede Estadual de Pernambuco e atua como Assessor Pedagógico no município de Santa Cecília-PB. E-mail: robsonlima13@hotmail.com.

SIBIONI, Roque Luiz

PROTAGONISMO EM PAULO FREIRE E DOM BOSCO:
um diálogo com dois pedagogos contemporâneos

RESUMO

Refletir sobre o protagonismo e empoderar os sujeitos para vivenciá-lo é uma exigência contemporânea por seu caráter transformador em realidades públicas, econômicas, sociais, ecológicas, culturais, dentre outras. Paulo Freire E em Dom Bosco são educadores que acreditaram e fomentaram o protagonismo dos educandos em suas práticas educativas, cada um a seu modo. Ambos foram, para as suas épocas e os seus contextos, fomentadores dos processos e das respostas educativas, integrais e pedagógicas humanistas capazes de promover a vida e as condições dos educandos, partindo das suas realidades concretas. Por meio da educação, criaram e aperfeiçoaram metodologias e processos pedagógicos capazes de levar os educandos a uma maior conscientização das próprias circunstâncias e dignidade humanas, da condição de exploração e/ou opressão que viviam, de educá-los à consciência crítica e de empoderá-los para que também, eles fossem atores e transformadores das próprias trajetórias de vida, dos contextos e da sociedade nos quais vivam por meio do pronunciamento da própria palavra geradora de vida, de sentido e de outros mundos possíveis.

Palavras chave: Autonomia. Educação. Protagonismo.

PROMINENCE IN PAULO FREIRE AND DON BOSCO: A DIALOGUE WITH TWO CONTEMPORARY PEDAGOGUES

ABSTRACT

Reflecting on protagonism and empowering subjects to experience it is a contemporary demand for its transformative character in public, economic, social, ecological, cultural, and other realities. Paulo Freire and Don Bosco are educators who believed in and fostered the protagonism of the students in their educational practices, each one in his own way. Both were, for their times and contexts, promoters of humanistic and integral educational and pedagogical processes and responses capable of promoting life and the conditions of the students, starting from their concrete realities. Through education, they created and perfected methodologies and pedagogical processes capable of leading the students to a greater awareness of their own human circumstances and dignity, of the condition of exploitation and/or oppression they were living, educating them to critical consciousness and empowering them to be authors and transformers of their own life trajectories, of the contexts and societies in which they lived through the pronouncement of their own life-giving words, of meaning and of other possible worlds.

Keywords: Autonomy. Education. Protagonism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa refletir, teoricamente, sobre o conceito de protagonismo em Paulo Freire e em Dom Bosco[1]. Ambos educadores, em contextos, em culturas e épocas diferentes desenvolveram sistemas pedagógicos e metodologias educativas para educar cidadãos excluídos da sociedade, empoderando-os para serem sujeitos mais humanizados, mais emancipados e mais protagonistas das suas trajetórias de vida e da transformação social.

1 João Melchior Bosco (Dom Bosco) nasceu nos Becchi (Turim/ Itália), em 1815 e faleceu em 1888. Fundou a Sociedade de São Francisco de Sales (Salesianos de Dom Bosco). A Congregação Salesiana está presente em 134 países a serviço da educação, evangelização, promoção dos direitos e da dignidade de crianças, adolescentes e jovens mais vulneráveis. Os Salesianos chegaram na América em 1875 (Argentina), no Brasil, em 1883 (Niterói/RJ) e em 1885 na cidade São Paulo, onde hoje está o Colégio Liceu Coração de Jesus, nos Campos Elíseos. No Brasil, o carisma salesiano está organizado como Rede Salesina Brasil (https://www.rsb.org.br) que atua no campo social, escolas de educação básica formal, ensino superior, paróquias e outros serviços voltados para crianças, adolescentes e jovens.

Paulo Freire, com a educação popular, a partir de 1960, desenvolveu pedagogias e metodologias de alfabetização que auxiliaram camponeses oprimidos, dentre outros, na tomada de consciência da condição de opressão que viviam e, a partir da cultura, do contexto, da história e das potencialidades, contribuiu para o desenvolvimento da consciência emancipadora deles.

Dom Bosco, a partir da realidade de pobreza, orfandade e exclusão social, vividas pelos adolescentes e pelos jovens das periferias da cidade de Turim nos anos de 1840, implanta o Oratório como ambiente educativo, ambiente acolhedor e ambiente familiar fundamentado no Sistema Preventivo de Dom Bosco que promove a formação humana, ética, religiosa, cidadã, criativa e profissional dos jovens.

As respostas educativas e pedagógicas dadas por Paulo Freire e por Dom Bosco aos excluídos de seus tempos, as vídeoaulas do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'(1) e algumas teses ministradas por Moacir Gadotti foram importantes para a escolha do tema sobre protagonismo em geral e sob o olhar do protagonismo dos dois educadores, Paulo Freire e Dom Bosco.
O protagonismo na ótica de Paulo Freire e Dom Bosco tornou, os excluídos de seu tempo, sujeitos críticos, sujeitos ativos e sujeitos protagonistas nos processos de formação, de emancipação e de transformação das realidades pessoais e sociais deste grupo. Nova citação (1): Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire 2020-2021, módulo III, Vídeoaula 13 – Educar para a liberdade e a emancipação, Vídeoaula 16 – A educação liberal e a pedagogia do oprimido, e do módulo IV, Vídeoaula 22 – Educação emancipadora frente às políticas neoliberais, a Vídeoaula 23 - Educar para a cidadania global e planetária e a Vídeoaula 24 - Mestres do amanhã., algumas teses Ministrada por Moacir Gadotti, foram de fundamental importância para escolha do tema sobre o protagonismo desenvolvido neste artigo que propõe-se a desenvolver o conceito de protagonismo e o protagonismo na ótica de Paulo Freire e Dom Bosco.

1. COMPREENDER MELHOR O CONCEITO DO PROTAGONISMO

O conceito de protagonismo fundamenta-se na etimologia da palavra grega "*protagnistés*", refere-se à *protos*, "enquanto ator principal no teatro, ou que ocupa o papel central num acontecimento e, *agonistes*, que significa lutador, competidor, contendor" (SANTOS, 2020, p. 175).

Por tratar-se de ações intencionais executadas por determinados sujeitos em primeira pessoa, o protagonismo "contribui para o desenvolvimento do senso de identidade, da autoestima, do autoconceito, da confiança, da visão do futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca pela plenitude humana" (AZEVEDO; SILVA; MEDEIDOS, 2015, p. 83).

Salvaguardado o caráter individual do protagonismo, ele também pode ser aplicado a diversas situações, contextos, realidades e circunstâncias nas quais há participação direta dos sujeitos, quer sejam elas de natureza individual, coletiva ou institucional com a "capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social" (AZEVEDO, SILVA, MEDEIROS, 2015, p. 83).

No campo social, o protagonismo contempla a noção de "luta" (corporal ou verbal travada no espaço público; "poder" (participação na execução) de tarefas e formulação de medidas predeterminadas ou contestação do poder instituído); e "transgressão" (no comportamento e na palavra – há valores e padrões estabelecidos, na fomentação e na proposta de novos valores e padrões) (SOUZA, 2009, p.21-22). Os atores sociais são "indivíduos ou grupos capazes de modificar seu meio e de afirmar ou de reforçar seu controle sobre as condições e as formas de suas atividades" (TOURAINE, 1998a, apud SOUZA, 2009, p. 14), é "o homem ou a mulher que intenta realizar objetivos pessoais em um entorno constituído por outros atores [...] que constitui uma coletividade a que ele sente que pertence e cuja cultura e regras de funcionamento institucional faz suas", ainda que parcialmente (SOUZA, 2009, p. 14).

O protagonismo sempre se refere à ação dos sujeitos concretos movidos por intencionalidades em vista das transformações das realidades pessoais, sociais, coletiva ou de outra natureza e requerem comprometimento, autonomia e liberdade para agir. Este foi o compromisso e a intencionalidade de Paulo Freire e Dom Bosco ao desenvolverem, com seus educandos, itinerários educativos e pedagógicos que os protagonizavam como agentes de mudança e de transformação das suas próprias biografias, das trajetórias de vida e "sua relação com a sociedade/ transformação da sociedade, mudança da sociedade??".

1.1. Protagonismo na ótica de Paulo Freire

Uma das finalidades das pedagogias e da alfabetização freirianas é levar os sujeitos a tomarem consciência da condição de opressão, de injustiça

e de desigualdade que vivem, em vista de transformá-las, para a qual educação e a alfabetização têm uma papel fundamental. A crença de Paulo Freire na capacidade do sujeito transformar a própria situação e o seu contexto histórico, por serem inconclusos e inacabados, está fundamentada na capacidade ontológica que todo ser humano tem de recriar-se, transformar e criar outros mundos possíveis.

Todo cidadão, ao tomar consciência da condição de opressão na qual vive, pode e deve agir, sobre ela, para transformá-la. Paulo Freire diz que é preciso superar a educação bancária para que os sujeitos possam passar da condição de oprimidos para a de emancipados e críticos. A superação da educação bancária se dá por meio da educação transformadora, que leva o sujeito a tomar consciência de quem ele é, identificar as causas e as ideologias que o oprime e assumir o protagonismo do seu processo educativo por meio da práxis.

Na ótica freiriana, os educadores devem fomentar o protagonismo dos educandos, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996, p.13). Para isso, educadores e educandos tornam-se sujeitos dos processos educativos, da construção do conhecimento e da aprendizagem nos quais cada qual ensina e aprende a partir da própria condição e contexto. O educador democrático "não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão" (FREIRE, 2003, p. 26).

Na pedagogia transformadora, toda palavra verdadeira, pronunciada sobre o mundo, desencadeia uma práxis capaz de transformá-lo, pois os sujeitos se fazem e se constituem como tais ao pronunciar a própria palavra sobre si e sobre o mundo enquanto seres inconclusos e inacabados (FREIRE, 1996, p. 29), que remete à transformação da realidade e da história e, não o adaptar-se, o inserir-se nelas, passivamente. Para que o sujeito assuma o seu lugar de cidadão comprometido com a sociedade ele precisa de uma educação dialógica e democrática. O diálogo requer humildade e abertura e não arrogância e autossuficiência. Ele fomenta o respeito, a proximidade, a alteridade e a inclusão. "Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles" (FREIRE, 2005, p. 93).

Na ótica freiriana, a docência deve favorecer o protagonismo em vista da superação de situações-limite, onde não há autonomia, emancipação e libertação. A prática docente engloba a "do-discência", atitudes não

dicotômicas no ensinar, no aprender e no pesquisar enquanto condição para estar, para conhecer e para intervir no mundo como seres históricos conscientes da dificuldade da mudança, mas também da sua possibilidade (FREIRE, 1996; 2005). O protagonismo e a autonomia vão constituindo-se nas experiências de decisões que vão sendo tomadas "enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser [...] uma pedagogia da autonomia tem que estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade [...] respeitosas da liberdade" (FREIRE, 1996, p. 55).

As videoaulas também embasam o tema do protagonismo quando abordam as possibilidades de superação do dualismo educacional, da reprodução de sociedades injustas, desiguais e fomenta uma educação antiautoritária, democrática (EAD FREIRIANA, 2020-2021) e igualitária que visa formar criticamente o cidadão para a transformação social da qual é força motriz a educação popular e a Pedagogia do Oprimido (EAD FREIRIANA, 2020-2021a) em vista de gerar sujeitos livres e emancipados. Para Ivo Tonet "a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico" (EAD FREIRIANA, 2020-2021b), enquanto contraposição à mercantilização da educação desencadeada pelo neoliberalismo que busca enfraquecer a democracia, as utopias e a construção de outros mundos possíveis. A educação é um ato político intencional capaz de transformação quando inspirada em paradigmas democráticos, emancipatórios e humanistas que trazem à tona a pergunta pela finalidade da educação. Ela abre novas perspectivas quando propõe-se a educar para a cidadania global e planetária conectiva que reconhece o vínculo e a interdependência entre os humanos, o planeta e os seus ecossistemas (EAD FREIRIANA, 2020-2021c). Frente às perspectivas e a necessidade de superar o dualismo educacional e a injustiça social, apresentam-se algumas teses (EAD FREIRIANA, 2020-2021d) e caminhos possíveis: a educação deve ser inclusiva, emancipatória e da práxis; frente à crescente mercantilização da educação desencadeada pelo neoliberalismo, o Estado não pode abrir mão das políticas e dos projetos educacionais; educar para a sustentabilidade do planeta, para uma vida sustentável e para outros mundos possíveis que oportunizem às populações mais pobres, mais vulneráveis e mais oprimidas construírem a própria história, ser partícipes da construção dos novos rumos da história e dizerem as suas palavras criadoras de mundo e de sentido. Com Dom Bosco, na sequência, refletiremos sobre o protagonismo dos jovens mais necessitados.

1.2. O protagonismo na ótica de Dom Bosco

Dom Bosco foi de família italiana camponesa e pobre, perdeu o pai aos dois anos de idade e foi educado por sua mãe Margarida juntamente com mais um irmão e um filho do primeiro relacionamento do pai. Enfrentou muitas dificuldades para estudar devido às condições de pobreza e por não ter fácil acesso à escola. A continuidade dos estudos exigiu que ele migrasse sozinho para uma cidade mais desenvolvida, teve que trabalhar e "se virar" para se manter e pagar os estudos. Foi ordenado sacerdote e seu primeiro trabalho foi acompanhar a assistência pastoral nos presídios na cidade de Turim, Itália, onde constatou que a maioria dos presidiários eram jovens. Perguntava-se porque os jovens chegavam às prisões e o que poderia ser feito para que não desperdiçassem a própria vida, os sonhos e as energias neste local. No contato com as periferias da cidade, constatou que os jovens sem educação, sem uma profissão e um trabalho, sem dignidade e expostos a todo tipo de perigo, desacreditados pela sociedade, eram os que, em questão de tempo, chegariam às prisões. Nesta época, também, já estavam presentes "os germes" da Revolução Industrial, em Turim, com a exploração laboral e as precariedades nas condições de trabalho, principalmente dos jovens. Destes contextos e experiências, nasceu o compromisso de Dom Bosco com a educação e com a evangelização dos adolescentes e dos jovens por meio do Oratório de Valdocco, que se tornou para eles uma experiência de casa, de escola, de família, de formação religiosa, de formação profissional, de caráter e de cidadania para que pudessem ser cidadãos honestos e bons cristãos, não um peso para a sociedade e para as famílias, mas pessoas de bem.

Para educar, evangelizar e formar os adolescentes e os jovens, Dom Bosco desenvolveu o Sistema Preventivo[2] que requer a constituição de comunidades educativo-pastorais. O êxito educacional é fruto do comprometimento coletivo de educadores comprometidos em fomentar e garantir ambientes que sejam educativos, protetivos, propositivos em valores humanos, promotores de direitos, fundamentados em relações de respeito, de confiança, de liberdade e de comprometimento que visam o bem e o protagonismo dos jovens.

O Sistema Preventivo, sistema pedagógico de Dom Bosco, por ser

2 "[...] se apoia todo na razão, na religião e na amorevolezza [...] os três termos definem antes de tudo o conteúdo da mensagem preventiva. Compreendidos em sua extensão mais completa, eles indicam as dimensões capitais de uma plena humanidade cristã: os valores temporais, o sentido religioso da vida, o mundo da afetividade sensível, espiritual, sobrenatural [...] essas três palavras prefiguram um conjunto orgânico e articulado de iniciativas, de intervenções, de meios destinados unitariamente a promover o desenvolvimento do jovem, que se pretende envolver na obra da própria maturação humana e cristã como o método da persuasão e do coração" (BRAIDO, 2004, p. 266).

de inspiração integral, humanista e cristã, busca desenvolver as potencialidades, a criatividade e a civilidade de cada educando. Apoia-se na liberdade e na autonomia e no protagonismo do sujeito, que precisa ser estimulada, educada e acompanhada. A natureza do Sistema Preventivo caracteriza-se por um sistema educativo baseado em atitudes e em processos que se antecipam ao sujeito. Ele é uma espiritualidade, uma metodologia pedagógica, um estilo de relações pessoais e institucionais que precisam ser vivenciadas no ambiente educativo com liberdade, com corresponsabilidade e com respeito (DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA, 2018, n. 14).

A construção de sociedades mais justas e a transformação de culturas excludentes e de marginalização passa, necessariamente, pela educação, que "é o instrumento mais precioso e importante para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, na qual todos, principalmente os mais jovens, frágeis e carentes, possam olhar com esperança para um futuro digno e feliz" (VILLANUEVA, 2009, p. 12). A prevenção é menos custosa, porém, mais trabalhosa, porque conta com a liberdade e a com a responsabilidade humanas. "O desafio para nós é educar os jovens à participação, à justiça, à solidariedade, ao empenho e à responsabilidade individual e social para o desenvolvimento humano, a serem sujeitos ativos de cidadania responsável, universal" (CARAZZONE, 2009, p. 39).

Na perspectiva salesiana, o protagonismo está focado no jovem enquanto destinatário e sujeito dos processos e das ações educativas que devem fomentar uma prática "que possibilita a transformação do jovem e a transformação do mundo, numa relação dialética que favorece a formação de jovens mais conscientes de seu papel de agentes de mudança social" (STAMATO apud ESPINDULA 2009 p. 31). O protagonismo juvenil reconhece "o jovem como parte da solução e não do problema, sua participação ativa o faz sujeito atuante no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla" (COSTA, 2001 apud PORTO, 2019, p. 28). "Favorece a autoestima, a autonomia e a possibilidade de construção de um projeto de vida mais concreto, que faça sentido para o jovem" (SILVA; MELLO; CARLOS, 2010 apud PORTO, 2019, p. 27). É um "recurso para o jovem vivenciar sua cidadania, podendo ser efetivamente um sujeito ativo (protagonista) na sua própria história, como também na sociedade" (PORTO, 2019, p. 27). É de suma importância propor "espaços para práticas e vivências capazes de permitir aos jovens se exercitar como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso [...] a participação dos jovens se torna plena quando é desenvolvida num ambiente democrático" (CONRAD, 2019, p.31) e propositiva em vista

de torná-los autônomos, livres, responsáveis, solidários e competentes enquanto agentes de transformação.

A relação entre o Sistema Preventivo e o protagonismo juvenil está no compromisso que a comunidade educativa, a família e a sociedade assumem com o jovem em seu desenvolvimento de potencialidades, de valores, da autonomia, de atitudes e de consciência crítica de que o jovem é protagonista da sua trajetória e do seu projeto de vida, e um agente transformador da realidade em contextos que ameaçam, que oprimem e que aniquilam os sonhos, a vida e a dignidade humana..

CONCLUSÃO

O protagonismo em Paulo Freire e em Dom Bosco está fundamentado numa concepção de educação humanista, integral, ética e transformadora que visa superar pedagogias e/ou processos educativos bancários e autoritários que concebem os educandos como sujeitos passivos, desprovidos de conhecimentos, e contribui para a formação da consciência crítica, emancipatória e autônoma deles em vista de, assumirem o protagonismo e a transformação dos projetos e dos processos pessoais ou projetos ligados ao bem comum.

Paulo Freire, por meio da pedagogia e da educação popular libertadora, empodera o educando para que ele seja capaz de, criticamente, identificar e conscientizar-se das possíveis situações de opressão e de alienação que vive imposta por sistemas autoritários e colonizadores que tendem a mantê-lo alienado e submisso por meio de uma educação bancária que torna-os passivos e reprodutores de conhecimento, de estruturas e de ideologias colonizadoras e opressoras. A emancipação e o protagonismo, na ótima freiriana, rompem com sistemas, pedagogias e contextos opressores por meio da educação democrática transformadora que fomenta a consciência critica, ética e política, empodera os sujeitos por meio da educação, da cultura, das circunstâncias e das condições que vivem para uma participação ativa em vista de, construir outros mundos possíveis para si e para a sociedade.

Para Dom Bosco, o protagonismo focado no jovem, mais vulnerável e necessitado, tem a finalidade de educá-lo, capacitá-lo e empoderá-lo para que ele assuma a condição e o protagonismo da sua trajetória e projeto de vida, ou seja, há uma crença incondicional no jovem e no seu potencial enquanto sujeito capaz de transformar-se e de incidir positivamente na realidade na qual vive com a ajuda de educadores e das

comunidades educativo-pastorais que promovem ambientes educativos ricos em valores, pautados no respeito e na confiança, fundamentados no Sistema Preventivo. Dom Bosco acredita no potencial que cada jovem é e cria as condições e as metodologias para que eles sejam capazes de se emanciparem, tornarem-se autônomos, serem pessoas honestas e comprometidas com a construção de outros mundos possíveis melhores, inclusivos, solidários e justos para si e para os demais.

O legado que Paulo Freire, Dom Bosco e as videoaulas deixam para a educação, para os sujeitos e para as sociedades é que toda realidade humana, histórica e social é possível de ser transformada por serem inconclusas e inacabadas, não determinadas e o ser humano é, ontologicamente, um ser inacabado, inconcluso e capaz de transformação. É preciso continuarmos a luta por educação de qualidade para todos, educadores bem preparados e comprometidos com uma educação transformadora que fomenta o protagonismo e a autonomia dos educandos enquanto sujeitos e cidadãos ativos nos processos de transformação da realidade pautada na justiça, na solidariedade, na dignidade humana, na alteridade, nos direitos humanos que visam superar injustiças, preconceitos e desigualdades de naturezas diversas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. C. D. SILVA; MEDEIROS D. L. M. Educação profissional e currículo integrado para o ensino médio: elementos necessários ao protagonismo juvenil. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande de Norte**
DOI: 10.15628/holos.2015.3190. HOLOS, Ano 31, Vol. 4, pp. 77-86).
Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3190/1128>. Acesso em: 15/06/2021.

BRAIDO, Pietro. **Prevenir, não reprimir: o sistema educativo de Dom Bosco**. São Paulo: Editora Salesiana, 2004.

BRENDA ESPINDULA (ORG.) **Protagonismo da juventude brasileira: teoria e memória.** 1ª edição. São Paulo, Instituto Arte Cidadania (IAC) / Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009.

CARAZZONE, Carola. Educar aos e pelos direitos humanos. In Inspetoria Salesiana de São Paulo. **Sistema Preventivo e Direitos Humanos**. São Paulo, 2009. (pp. 38-51).

CONRAD, Vanderleia Lucia Dick. **Jovens em cena: a formação humana através da autonomia e do protagonismo juvenil**. Universidade federal do Pampa. 2019. (Mestrado em educação).
COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócio educativa.** 2. ed. São Paulo: Global Instituto Ayrton Sena, 2001.
COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de Servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador.** Belo Horizonte: Editora Universidades, 2001.
DICASTÉRIO PARA A PASTORAL JUVENIL SALESIANA. **A Pastoral Juvenil Salesiana: quadro referencial.** Tradução: José Antenor Velho. 3a. edição, 2014. (Editora S.D.B – Edição extracomercial).
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 16 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 22 - **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021-2021b.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 23 - **Educar para a cidadania global e planetária**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021-2021b.
EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 4, Videoaula 24 - **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª. edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Versão digital: Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 15/06/2021.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

PORTO, Rosiane da Silva. **Protagonismo juvenil e promoção da saúde: uma revisão da literatura**. Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.
SANTOS, Cristiano Lange. Protagonismo juvenil: reflexões jurídico-filosóficas acerca da participação das juventudes no agir político contemporâneo. **REJUR - Revista Jurídica da UFERSA Mossoró**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2020, p. 171-189.
Disponível <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/article/view/9766/10459>. Acesso em: 15/06/2021.
SOUZA, Regina Magalhães de. O conceito de protagonismo juvenil. In: BRENDA ESPINDULA (ORG.) **Protagonismo da juventude brasileira: Teoria e memória**. 1ª edição. São Paulo: Instituto ArteCidadania (IAC). Centro de Estudos e Memória da Juventude (CEMJ), 2009, pp. 10-24.
VILLANUEVA, Pascual Cháves. A missão salesiana e os direitos humanos especialmente os direitos dos menores. In: Inspetoria salesiana de São Paulo. **Sistema Preventivo e Direitos Humanos**. São Paulo, 2009.

Roque Luiz Sibioni é sacerdote e religioso salesiano de Dom Bosco. Licenciado em filosofia (Unisal), bacharel em teologia (Unisal/Instituto Teológico Pio XI), mestre em educação (Unisal) e doutorando em Ciências Sociais com ênfase em juventude (Universidade Católica Silva Henriques – Santiago/Chile). Contato: roque.bsp@salesianos.com.br.

SILVA, Rosália Aparecida da

O MÉTODO PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS HOJE

RESUMO

Este artigo tem como objetivo revisitar a pedagogia libertadora em sua primeira experiência prática, no seu início em Anjicos (RN), e o processo de alfabetização de trabalhadores adultos por meio de círculos de cultura. O método empregado para dar conta da discussão consistiu em revisão de literatura a partir do questionamento da atualidade ou não do método Paulo Freire frente aos desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. A base teórica empregada advém dos estudos da área de ensino, especialmente das bases conceituais e metodológicas organizadas por Brandão (1985), mais aporte de Freire (2003), Gadotti (2011) e do Curso 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' (2020-2021), confrontando com textos atuais em torno da EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil, estudados em Di Pierro (2005; 2010), Almeida e Corso (2015) e COSTA at al. (2017). O principal resultado que a discussão indicou reside que a história não precisa ser repetida, mas deve ser estudada e relembrada para que haja avanços.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Método Paulo Freire.

THE PAULO FREIRE METHOD AND YOUTH AND ADULT EDUCATION TODAY

ABSTRACT

This article aims to revisit the liberating pedagogy in its first practical experience, in its beginning in Anjicos (RN), and the process of literacy of adult workers through cultural circles. The method used to handle the discussion consisted of a literature review based on the question of whether or not the Paulo Freire method is up-to-date in the face of the challenges of Youth and Adult Education in Brazil. The theoretical basis employed comes from studies in the field of teaching, especially from the conceptual and methodological bases organized by Brandão (1985), more contribution by Freire (2003), Gadotti (2011) and 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro' course (2020-2021), comparing with current texts around Youth and Adult Education, 'EJA', in Brazil, studied in Di Pierro (2005; 2010), Almeida and Corso (2015) and COSTA at al. (2017). The main result that the discussion indicated is that history does not need to be repeated, but must be studied and remembered so that there are advances.

Keywords: Literacy. Youth and Adult Education. Paulo Freire Method.

INTRODUÇÃO

Esta proposta, que compõe o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, reúne o interesse pessoal da autora no estudo e análise de Paulo Freire, um grande mestre que ilumina esperançosamente o futuro. A ideia de estudo partiu do livro "O que é o método Paulo Freire" (BRANDÃO, 1985), comprado em 2005[1], para contribuir nas aulas de alfabetização de adultos da comunidade em que a autora morava na época. Agora, a busca é pela compreensão se há atualidade na proposta, em função especialmente de tantas críticas e negações por alguns setores sociais. O que será que o método criado há quase 50 anos pode ensinar à Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesta segunda década do século XXI?

1 Matéria "SED começa a cadastrar alfabetizadores para o Mova-MS". Disponível em: https://www.douradosnews.com.br/noticias/sed-comeca-a-cadastrar-alfabetizadores-para-o-mova-ms-f3403f31ede5753e/197363/. Acesso em: 25 mar 2021.

2 BRANDÃO, 1985.

A proposta dialoga com a ideia trazida no curso (EAD FRERIANA, 2020-2021) de que educar é um exercício de otimismo, visto que a escola não é uma ilha dentro dessa sociedade em mudança. Necessita que haja esse exercício da pedagogia da escuta e do respeito ao direito de aprender, combatendo a mercantilização da vida e da educação. O objetivo geral do artigo, portanto, é encontrar pontos em que a alfabetização de trabalhadores adultos por meio de círculos de cultura no município de Angicos (RN) pode contribuir na EJA de hoje.

O método empregado revisita a história do que é reconhecido como pedagogia libertadora, debatendo a experiência do seu início e a sua metodologia e, posteriormente, com discussões sobre EJA e as complexidades deste "novo" mundo. A intenção é pensar o que há no método que sirva para a EJA enquanto modalidade que trabalha com público adulto e tido como o que não teve acesso ao ensino básico na "idade correta". Na primeira parte aborda-se o método Paulo Freire segundo Brandão (1985). Na segunda procede-se a revisão de estudos sobre Educação de Jovens e Adultos e o aporte teórico, para efetivação da análise e apresentação dos resultados e conclusões.

MÉTODO PAULO FREIRE

Em livro[2] escrito ainda no início dos anos 1980, quando o país fazia uma transição lenta e gradual da ditadura para a democracia, Carlos Rodrigues Brandão (1940-) trata de demonstrar o passo a passo, por assim dizer, do que é o método Paulo Freire. A obra data de 1981, numa realidade social e culturalmente discrepante da que se apresenta agora. Naquela época as manifestações de ruas eram pelo retorno da democracia[3] e fim do governo imposto pelos militares. Ao contrário, em 2021 se vive um momento antagônico, com manifestações nas ruas pedindo inclusive o retorno de ato institucional de 1968 (AI-5)[4].

A obra relata a história vivida em Angicos (RN), pela equipe do Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O projeto do então professor Paulo Freire e demais integrantes da equipe fica conhecido posteriormente como "Método Paulo Freire

3 Matéria de 2014: "Votação da Emenda das Diretas Já completa 30 anos". Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-04/mundo-politico-rememora-os-30-anos-de-votacao-da-emenda-das-diretas-ja. Acesso em: 23 mar. 2021.

4 Matéria de 2020: "Carreatas pelo país pedem fim do distanciamento social, intervenção militar e novo AI-5; Bolsonaro participa no DF". Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2020/04/carreatas-pelo-pais-pedem-fim-do-distanciamento-social-intervencao-militar-e-novo-ai-5-bolsonaro-participa-no-df-ck97bhdy601r301p522g58m0c.html. Acesso em: 23 mar. 2021.

de Alfabetização de Adultos" (BRANDÃO, 1985, p. 8). Eram criados os "círculos de cultura", que faziam uma pesquisa inicial na comunidade para depois realizar reuniões e a alfabetização. A ideia era ser "[…] um meio mais humano de ensinar-aprender e ler-e-escrever" (BRANDÃO, 1985, p.16).

Em Angicos, o projeto conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias. A experiência ganhou repercussão para além do Nordeste e quase foi levada para o nível nacional. Via governo federal, entre junho de 1963 e março de 1964, chegaram a ocorrer cursos de formação para coordenadores em diferentes estados. Todavia, com a queda do presidente Joao Gulart, a partir do histórico Golpe de Estado:

> Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: *Viver é lutar*. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha de Alfabetização, idealizada sob a direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como "perigosamente subversiva". Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. Aqueles foram anos – cada vez piores, até 1968 – em que por toda a parte educadores eram presos e trabalhos de educação, condenados. Paulo Freire foi um dos primeiros educadores presos e, depois, exilados. Foi para o Chile com a família, o sonho e o método. Todos exilados do país por 16 anos. (BRANDÃO, 1985, p. 19)

No exílio, Paulo Freire ainda viveria em outros países (Estados Unidos e Europa, e realizado trabalhos na África). No Brasil, sua terra natal, o método foi empregado mais em movimentos de educação populares de adultos, por grupos de igrejas, sindicatos, algumas iniciativas de grupos de pesquisa e/ou de extensão universitária, mas não como carro chefe de ensino e pesquisa das universidades, como se veria futuramente. Sobre o que denomina "ABC do Método", Brandão (1985) explica que o material não dado "pronto" para sala de aula e será fruto de "diálogo entre educador e educando" (BRANDÃO, 1985, p. 21). Pois,

> A educação, que deve ser um ato coletivo e solidário – um ato de amor, dá para pensar sem susto –, não pode ser imposta porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. (BRANDÃO, 1985, p. 22).

A ação previa que aquele que ensina vai ao mesmo tempo aprender enquanto ensina e o aprendiz vai ensinar enquanto aprende. Com essa compreensão do ato de ensinar, numa relação de mútuo ensinamento, o método também refletia sobre a imposição e pré-fabricação de temas que são ditos neutros, porém, dentro de toda neutralidade dirigia pensamentos da mesma maneira, uma vez que neutralidade exige acobertamentos das ideologias que deles se interligam. Tal qual o exemplo do trabalhador que chega para estudar à noite a repetição "Eva viu a uva", usado para o aprendizado da letra "V" e seus fonemas.

> Quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guia para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente linguísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que uso critérios afetivos, mas sempre eles serão os seus, pessoais e, para os alunos-alfabetizandos, arbitrários. Por isso, palavras como Eva, Ivo, ovo, ave, sapato, são tão universais quanto vazias. E, na verdade, elas nada precisam dizer e nem evocar, porque tradionalmente alfabetizar tem sido considerado um ato mecânico de ensino de uma habilidade necessária, mas neutra. Uma espécie de mágica que vira mania, ato coletivo compulsivo com que se aprende pelo esforço do simples repetir sem refletir. (BRANDÃO, 1985, p. 30).

Como se vê, a forma em que o método foi pensado era justamente para levar o sujeito da alfabetização a refletir sobre o ato da própria aprendizagem. Não de forma descolada de sua realidade e linguagem como se fosse puramente um ato técnico o ler e o escrever: "Uma maneira de 'dizer o mundo' que quando é discutida, oculta na própria fala que propõe uma leitura irreal da realidade social" (BRANDÃO, 1985, p. 23). O tecnicismo diante da alfabetização, denunciava o método, acobertava até mesmo a realidade social vivida por quem não teve acesso à educação integral ainda na infância.

> A educação imposta aparece como ofertada. O interesse político de tornar, também a educação, um instrumento de reprodução da desigualdade e de ocultação da realidade à consciência, aparece como uma questão de trabalho técnico sustentado por princípios de ciências neutras. Assim, a educação que serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribui, oculta-se a si mesma. (BRANDÃO, 1985, p. 106).

Essa forma de educar, construindo o "repertório dos símbolos da educação" (BRANDÃO, 1985, p. 24) em contato primeiro com a comunidade e

também com os próprios estudantes significava o aprendizado em ação. Outrossim, envolvendo educandos e a comunidade em que vivem e onde são realizadas as aulas. Para o método Paulo Freire, essa etapa fazia parte do levantamento do universo vocabular/fala/cultura local. Para tanto, uma pesquisa simples deveria ser feita antes, sem a oposição pesquisador/pesquisado, hierarquizada e superiorizada. A ideia não era formar uma cartilha/manual, mas explorar palavras e frases significativas para o uso em sala de aula.

As palavras selecionadas necessitavam ser representativas, carregadas de afetividades, sentidos e de memória afetiva. A seleção decodificava o modo de vida das pessoas. Dos "pensamentos-linguagens" da pesquisa resultavam os "temas geradores" e as "palavras geradoras", e a partir desse repertório da própria turma era que "[...] os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e da palavra escrita que a retraduz" (BRANDÃO, 1985, p. 27). Ou em outras palavras:

> A educação que Paulo Freire vislumbra não é apenas politicamente utilitária. Ela não objetiva somente criar novos quadros para um novo tipo de sociedade. Há uma proposta politicamente mais humana, a de criar, com o poder do saber do homem libertado, um homem novo, livre também de dentro para fora. (BRANDÃO, 1985, p. 87)

Isto é, o aprendizado precisava nascer de "dentro" do educando. O método não trazia a imposição de formas únicas ou sobre como fazer, mas aponta~~das~~ "regras de fazer". Seria no percurso que o aprendizado iria ocorrendo. Portanto, utilizava do processo enquanto momento formativo, educativo ao mesmo tempo em que vai sendo construído. Especificamente sobre o levantamento vocabular, é tido que um total de palavras geradoras para o processo de alfabetização (de 16 a 23 palavras) que não era obrigatório. Selecionadas, serão agrupadas em questões existenciais e políticas para debate nos círculos de cultura e de alfabetização. Ou quando a proposta era apenas o "ler-e-escrever", bastaria a tarefa inicial de trabalhar sobre palavras geradoras escolhidas junto aos estudantes na fase de levantamento inicial.

O estudo com finalidade de alfabetização utilizava da semântica, como forma de introduzir fonemas e as possibilidades de recombinação deles na formação de palavras. Bem como os conhecimentos de pragmática, explorando o teor afetivo das palavras/temas geradores. Brandão (1985, p. 38) explica que "temas geradores foram pensados por Paulo Freire para

serem usados na fase de pós-alfabetização", pois levam à descoberta de mundo e à problematização da realidade que os cercam.

A proposta da educação libertadora iniciada no método Paulo Freire buscava atuar entre o sonho e a reflexão da prática popular. "Na verdade, Paulo Freire não tem sequer uma teoria pedagógica definitiva. Ele tem um afeto e a sua prática" (BRANDÃO, 1985, p. 102). E essa prática seria amorosa e de diálogo com o mundo: "O homem que se conscientiza é aquele que aprende a pensar do ponto de vista da prática da classe que reflete, aos poucos, o trabalho de desvendamento simbólico de opressão e o trabalho político de luta pela sua superação" (BRANDÃO, 1985, p. 103).

Mostrando sua adaptação ao contexto e necessidades da turma, quando algo não exatamente ligado ao ensino das palavras aparecia, o alfabetizador/animador do grupo trazia exercícios complementares. "O trabalho de escrever é muito difícil para alguns adultos, por isso houve casos em que se desenvolveram exercícios de coordenação motora" (BRANDÃO, 1985, p. 62). Essa possibilidade de reorganização do processo constava no método quase como um princípio, uma vez que o formato pedagógico era pensado de forma aberta, podendo ser ajustado, inovado e/ou haver criação a partir dele.

> Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever. Fora disso cada situação é uma situação e coisa alguma é melhor para um círculo de cultura – para a comunidade à qual o círculo se abre – do que aquilo que a sua gente descobre, com o próprio trabalho, que é bom, que amplia o diálogo, que favorece uma leitura crítica da realidade social e uma leitura correta da língua, que é parte desta realidade. (BRANDÃO, 1985, p. 68-69)

Por fim, retorna-se à questão de adaptabilidade por meio do processo dialógico, em que o aprendizado irá ocorrer no processo coletivo, tanto do ensino da leitura e da escrita, quanto da realidade que cerca o educando e o seu professor.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Observado o método Paulo Freire, agora, de volta à atualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que no Brasil, está garantida na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) entre os deveres do Estado na educação escolar pública, ainda não é prioridade de reais condições de

acesso e permanência. Há cerca de 1,3 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais de idade[5]. Um contingente ainda enorme e que as políticas públicas têm histórico de não atendimento, ainda mais quando incluídos os demais públicos que em algum momento deixaram os estudos regulares.

O Conselho Nacional de Educação, ao deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, recorda a formação social brasileira, que terá por resultante essa desigualdade social também na área do ensino: "No Brasil, país que ainda se ressente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito" (BRASIL, 2000, p. 66),

Almeida e Corso (2015) refletem sobre como a EJA vem sendo tratada com um papel secundário desde o Brasil Colônia. As autoras ainda mostram haver um avanço a partir da "Constituição Cidadã" de 1988, porém, que não se efetivou na prática do Estado enquanto ação política concreta de apoio, pois as políticas públicas da época excluiam o ensino supletivo, estrangulando economicamente os entes federativos numa oferta adequada à demanda existente.

Di Pierro (2010) corrobora ao mostrar que mesmo o governo federal tendo tido após o ano 2002 um ativismo maior em relação à EJA, os indicadores educacionais não conseguiram superar tendências anteriormente instaladas e, por consequência, não conseguiu alcançar as metas prioritárias do Plano Nacional de Educação para esse campo educacional e nem superar o analfabetismo.

Para Costa et al. (2017) o pioneirismo de Paulo Freire passa por uma revisão na EJA de até então, desde sua criação pelo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945. A modalidade de ensino passa a ser vista pelo prisma norteador da educação popular e dos movimentos sociais aos quais, defendem as autoras, não poder ser desassociada.

Mesmo fazendo parte oficial das modalidades a serem ofertadas pelo poder público, a EJA sempre ficou alijada desde investimentos adequados à efetivação. Na realidade escolar há manutenção do direcionamento para o aprendizado individual, diferentemente da educação popular, em que o objetivo é o trabalho e aprendizado coletivo. Buscada pela iniciativa popular, o método ultrapassa o ensino metódico das sílabas e números. Para finalizar, ressalta-se a EJA enquanto uma necessidade

5 Matéria: "Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21". Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21. Acesso em: 25 mar. 2021.

para efetivação de direitos e de transformação social, conforme legado de Paulo Freire.

ANÁLISE E RESULTADOS

Como visto na primeira parte deste estudo, o trabalho em Angicos foi realizado pela extensão universitária da UFPE. Importa notar que a reflexão principal do método Paulo Freire gira em torno de um modo de alfabetizar que fosse tirado do "interior" do alfabetizando e que não era exatamente o foco da educação brasileira num cenário mais amplo, com sua pedagogia tradicionalmente centrada no conhecimento do "mestre" que transfere a partir de técnicas, que somente ele domina, aos seus alunos, ainda "vazios" de conhecimento.

Recorrendo a Di Pierro (2005), na prática não se adotou as ideias trazidas pelos movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960. Pelo contrário, a "doutrina do ensino supletivo" foi a escolha da década de 60, durante a ditadura militar brasileira, onde tem-se a difusão de cursos e telecursos com preceitos tecnicistas. Inclusive, Paulo Freire e suas obras são tão combatidos publicamente em governos atuais. Talvez pela sua ferrenha defesa de mudanças estruturais, como a exigência do respeito ao conhecimento do outro: "[...] meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a a ajuda necessária do professor" (FREIRE, 2003, p. 70).

Contribuindo com este otimismo, poder do sonho e força do empoderamento do "ensinar-e-aprender", Gadotti (2011, p. 113) escreve: "Paulo Freire sonhava com uma sociedade, um mundo onde coubessem todos". Agora, o questionamento seria se o maior medo que há entre os que difamam o legado de Paulo Freire é não do método em si, e sim do que ele representa? "Pelo arcabouço com que ele pensa e repensa o homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação e mais o fio que amarra e puxa tudo isso: a liberdade" (BRANDÃO, 1985, p. 16).

Destarte, é analisar em qual lado se pretende estar, aliado ao retorno de uma política ditatorial, ou junto das ideias freireanas que visam oferecer para todas as pessoas a liberdade, a esperança e o sonho? Conforme explicita o Professor Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021), educar deve ser esse constante exercício de tomada de posição, de otimismo e de uma pedagogia da escuta, especialmente em tempos tão complicados como agora. A sociedade brasileira continua em mudança, para ser um mestre do amanhã é preciso manter a "procura",

a "boniteza" e a "alegria", praticando uma educação de um modo integrado. Do ensino e da aprendizagem mútuos, juntos, porque a educação não pode estar a serviço do mercado, deve, sim, respeitar o direito de todos e todas de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fez-se um retorno ao método Paulo Freire e à primeira experiência prática, nos anos 1960, em Anjicos (RN), quando ocorreu um processo inovador de alfabetização de trabalhadores adultos por meio de círculos de cultura. A revisão de literatura serviu para responder se há atualidade no método Paulo Freire frente aos desafios da EJA no Brasil.

A base teórica consultada demonstrou que, apesar do público e do contexto diferenciado, há ainda no país necessidade de que o método Paulo Freire seja disseminado, tendo em vista o conhecimento de vida que jovens e adultos possuem ao retornarem aos bancos escolares.

Uma pedagogia que o compreenda enquanto ser com potencial de produção de conhecimento, não é uma pedagogia a ser descartada do universo escolar brasileiro. Assim, o principal resultado que a discussão indicou demonstra que a história não precisa ser repetida, mas deve ser estudada e relembrada para que haja avanços. Ou como estudado na EAD Freiriana (2020-2021), o aprendizado com os mestres para formação dos Mestres do Futuro contribui para um futuro melhor. A disputa é, portanto, por um modelo de sociedade mais bonita, alegre, de participação e de escuta. Exercitar esse otimismo visa criar a nova escola nesta sociedade ainda em mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Angela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. XII **Educere**: PUC-PR, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues**. O que é o método Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 (**LDB – Leis de Diretrizes e Bases**). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2021

BRASIL. DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Parecer 11/2000.** Brasília, 2000.
COSTA, Nívea Maria Vieira; CUNHA, Alessandra Sampaio; NEVES, Joana D'Arc de Vasconcelos; VIEIRA, Norma Cristina. **Concepções da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Brasil: Um Estudo à Luz de Paulo Freire**. Anais XIII EDUCERE (Congresso Nacional em Educação), Trabalho Completo, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24559_13828.pdf. Acesso em: 25 abr. 2021.
DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc. 2005, vol.26, n.92, pp.1115-1139. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18. Acesso em: 03 abr. 2021.
DI PIERRO, Maria Clara. **A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas**. Educ. Soc. 2010, vol.31, n.112, pp.939-959. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 21 – **Papel do educador, da educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessaries à prática educative. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

Rosália Aparecida da Silva. Mestra em Letras (UNIR). Atualmente cursa a graduação em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados (IFRO/UAB). Formada em Jornalismo (UFMS). Integrante dos Grupos de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias (GET/IFRO) e de Estudos Integrados sobre a Aquisição da Linguagem (GEAL/UNIR). E-mail: rosalia.silva@ifro.edu.br.

DO-DISCÊNCIA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
experiência em saúde

RESUMO

Nesse artigo é apresentada uma vivência em atividade de extensão da Faculdade Ielusc, em Santa Catarina Brasil. O objetivo do texto é discorrer como essa experiencia ocorreu no ano de 2020 diante do quadro de distanciamento social e ensino aprendizagem remoto daí decorrente. Como resultado foi elaborado pelos estudantes material ilustrativo e escrito sobre conteúdos a abordar com moradores em instituições de longa permanência: alimentação saudável, aspectos da linguagem comunicativa e memória no Idoso, saúde auditiva e do equilíbrio no idoso, disfagia e demais desordens da deglutição no idoso, a higiene dos idosos e ambiente seguro/riscos de quedas. A avaliação dessa experiencia se deu a partir das leituras de Paulo Freire, Moacir Gadotti. Conclui-se que na atividade de_extensão, a relação dialógica conduziu e potencializou a do-discência universitária.

Palavras-chave: Educação. Docência. Paulo Freire.

DO-DISCENCIA AND UNIVERSITY EXTENSION: HEALTH EXPERIENCE

ABSTRACT

This article presents an experience in extension activity at Ielusc College, in Santa Catarina Brazil. The aim of the text is to discuss how this experience occurred in the year 2020 facing the picture of social distancing and remote learning learning resulting from it. As a result, students prepared illustrative and written material on content to be addressed with residents in long-term institutions: healthy eating, aspects of communicative language and memory in the elderly, auditory health and balance in the elderly, dysphagia and other swallowing disorders in the elderly, hygiene of the elderly and safe environment/risks of falls. The evaluation of this experience took place from the readings of Paulo Freire, Moacir Gadotti. It is concluded that in the extension activity, the dialogical relationship led to and enhanced the university-student relationship.

Keywords: Education. Paulo Freire. Teaching.

INTRODUÇÃO

A extensão universitária pautada pela prática mais emancipatória se relaciona com a educação popular segundo Gadotti (2017) e é uma situação na qual a universidade e comunidade externa se relacionam na troca de saberes. Os estudantes são convidados a aprender muito da vida, do que não está nos livros e periódicos. São as relações humanas, que convocam para uma situação de ensino-aprendizagem carregada de amorosidade e dialogicidade.

O objetivo desse artigo é apresentar análises da prática que ocorreu com estudantes durante a formação universitária ao construir materiais educativos para abordar a promoção da saúde com idosos moradores de instituição de longa permanência. Utilizou-se da literatura de Paulo Freire e a sua pedagogia como norte para conduzir a experiencia.

Nesse ensaio, desenvolvido como requisito para o **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** aborda-se a vivência de ensino aprendizagem na extensão universitária com estudantes de uma Faculdade em Joinville, Santa Catarina – Brasil, durante o ano de 2020.

DESENVOLVIMENTO

No cotidiano de docência, seja em sala de aula quanto em serviços de saúde, professoras atuam na formação de novos profissionais nas diferentes áreas científicas. Durante esse período é interessante que os alunos possam participar de atividades de extensão universitária. Estas potencializam a troca de saberes produzidos na academia com a comunidade onde ela está inserida; uma experiencia para desenvolver conhecimento e propor soluções. Na instituição de ensino superior (IES) onde se concretizou essa experiencia a curricularização da extensão tem sido fomentada e por meio do Projeto Saúde em Cena, tem realizado ações desde 2019 com idosos residentes em instituições de longa permanência.

A IES é comunitária e oferece cursos de graduação em Administração, Direito, Educação Física, Enfermagem, Fonoaudiologia, Jornalismo, Nutrição, Psicologia e Publicidade e propaganda. A IES iniciou o curso de graduação em enfermagem há 24 anos e atualmente conta com dois campo. Recentemente oficializou-se a curricularização da extensão.

O Projeto Saúde em Cena é uma das ações realizadas por docentes da IES em parceria com estudantes para a concretização das atividades.

Para efeito de carga horária, as docentes têm carga horária de duas horas mensais e os estudantes recebem bolsas de estudo nos diferentes cursos ou participam de forma voluntária.

O projeto foi idealizado por sete docentes da IES e teve a criação de arte e nome desenvolvido por docentes e estudantes de publicidade e propaganda da IES no primeiro semestre de 2019. As ações educativas iniciaram-se no segundo semestre desse mesmo ano.

A extensão universitária é atividade indissociável do Ensino e da pesquisa. Conforme Gadotti (2017), essa ideia reapareceu no Plano Nacional de Educação (PNE) cuja duração se estende até 2023 e corresponde a 10% da carga horária dos cursos. A extensão universitária é entendida como uma via de articulação entre a sociedade e a academia, educação popular e acadêmica. É considerada, portanto, como um caminho para transformação da sociedade (GADOTTI, 2017).

Também é Gadotti (2017) que recorda a valorização da Extensão como movimento com possibilidade de ouvir a comunidade externa e seus saberes para além do levar o saber científico na universidade produzido. Dessa forma articulando-se com a educação popular.

Para isso, (re)conhecer na pedagogia de Freire (2013) o processo

de empoderamento das classes sociais populares com um projeto emancipador. No sentido de ter atitude mais aberta ao outro. Ao mesmo tempo a compreensão de que a educação bancária que mantém o *status quo* e uma condição de subalternidade de uma camada da população trabalhadora. Para tanto, é preciso inculcar nos integrantes desse núcleo social o projeto de domínio ancorado fantasiosamente em educação necessária para o progresso (FREIRE, 2013). O educador defendeu que a forma de humanizar o humano é manter uma postura dialógica enquanto pedagogia para a autonomia dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem. A interação dialógica permite que os sujeitos sociais aprendam e ensinem, visto que, ninguém sabe tudo e ninguém não sabe nada, na interlocução uns com os outros aprendemos não apenas a educação escolarizada, mas a ser com os outros (FREIRE, 2013).

A educação dialógica tem como atividades educacionais aquelas que atendem aos interesses dos educandos; denuncia a educação bancária e anuncia a educação como prática da liberdade, que assuma a perspectiva culturalista. Essa é a premissa pedagógica freiriana (EAD FREIREANA, 2020-2021).

DO-DISCÊNCIA E O ENSINO SUPERIOR EM SAÚDE

Esse termo chama a atenção pelo seu significado: do-discência tem a ver com a atividade de ensino aprendizagem que nos conecta, ensinantes e aprendentes. Como considera Freire (2002) na obra Pedagogia da autonomia, não há docência sem discência. Isso se remete ao que destaca esse autor, sobre o processo de ser sendo dos sujeitos envolvidos na experiência pedagógica.

Esta noção exige certa abstração do ser existencial para compreender a vida e o existir em sua mutabilidade, do ponto de vista filosófico filosófico. Nesse enfoque, Freire (2013, p. 39) aponta que esse ser humano é *com* o mundo como um ser de relações que tem um par categórico indissociável mundo-ser humano, no qual um inexiste sem o outro.

Ao ser com o mundo e no mundo, o ser humano *não se esgota em mera passividade* (FREIRE, 2013, p. 41). Razão pela qual a concepção bancária de educação não atende as necessidades do ser humano para se realizar no mundo, construir ativamente a História de sua sociedade e sua humanidade (FREIRE, 2013).

Com esse entendimento na docência se exercita a do-discência, porque, inacabados, somos seres humanos vivenciando uma experiencia pedagógica. E é nessa perspectiva que há interdependência entre ensinantes e aprendentes. Dessa forma

> a do-discência, conceituada na reciprocidade inseparável entre educador e educando, tendo ciência que promovendo um ciclo gnosiológico, que se permeia entre o conhecer já existente e o novo, é fundamental para a auto-reflexão individual e coletiva (PURCARI, 2019, p.18).

Assim se mostra que há uma relação de interdependência no ensinar e o aprender fundamentada no diálogo, na escuta. Professoras e professores aprendem ao ensinar, não apenas a ensinar, a ouvir a palavra que codifica a história de cada estudante (FREIRE, 2002).

Notadamente reconhecer esse núcleo impõe que haja a conscientização dos envolvidos. Nesse sentido, ela é o que nos permite uma compreensão de quem estamos sendo no mundo e buscar possiblidades de um viver melhor.

A educação é uma das ações humanas pela qual a história é contada e transformada ao longo da vida; a palavra falada exerce importante papel na educação. Ela não exige dos aprendentes que dominem a língua escrita, mas é necessário que se expressem mostrando o seu viver cotidiano (FREIRE, 2013).

Como sujeito histórico, o ser humano, por meio da educação fala sobre sua cultura, seu modo de vida e de constituição enquanto ser no mundo. As diferentes concepções sobre a educação evidenciam o projeto de sociedade assumida. Verificou-se ao longo da história da educação que ora o docente, o conteúdo ou o aprendente tomaram a centralidade na organização das propostas educativas. Vale lembrar que, tomada na democracia brasileira, a sociedade é composta por pessoas de diferentes culturas e que, portanto, devem ser contadas, ensinadas e faladas com todos. Assim, ancorada nessa perspectiva o modelo centrado na negação da cultura popular em detrimento da cultura letrada é uma ação autoritária e desrespeitosa com a população (FREIRE, 2013).

Mas os aprendentes não tem essa compreensão social; via de regra, a escola lhes impõe um lugar de silêncio da alma, de recitadores de livros e põe nas grades os conteúdos que devem ser apresentados. A essa prática se relaciona a forma tradicional de ensino; basicamente uma maneira conservadora de manutenção de *status quo* da sociedade (ANDRADE; WIEBUSCH, 2015).

Tem-se o diálogo em oposição a mentalidade colonizadora que preside a prática educacional brasileira recente, particularmente adotada junto a classe trabalhadora, voltada para tratar o homem-objeto da educação (FREIRE, 2013). Paulo Freire, ao defender uma outra pedagogia, se coloca favorável a auto-reflexão como subsídio ao aprofundamento e tomada de consciência com o desenvolvimento e inserção social ativa, contrariando a ideia de aprendizes expectadores (FREIRE, 2013, p. 43).

Quando se defende na educação a ideia de que as informações estão aí soltas e disponíveis para serem captadas, numa tentativa de tirar do docente o papel de detentor do conhecimento, reafirma-se a condição de aprendizes que repetem e memorizam o conhecimento. Em oposição, a postura docente de solicitar dos alunos que busquem e agrupem a informação nas redes e leva-los a produzir a crítica; fazer avaliação do conteúdo que traz e, a partir daí, sem impor seu saber o docente pode discutir: quem produziu (ver a biografia da pessoa); quando produziu (o que acontecia naquele momento da história); quem publicou, sua história de produção e sua participação na sociedade, seu projeto de participação) – Ou seja, instrumentalizar os alunos para que leiam a realidade, ao invés de trazer a sua própria. Nesse sentido, atuar ativa e criticamente sobre estes saberes (FRANCO, 2017).

Nesse texto é discutida a atividade de extensão ocorrida em 2020 com alunos de Graduação em uma instituição de ensino superior, na perspectiva da dialogicidade.

A DO-DISCÊNCIA NA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

A extensão universitária é uma possibilidade de exercitar outra forma de ensinar e aprender. Desde 2019, a faculdade vem estimulando a integração de estudantes e docentes dos diferentes cursos na instituição no desenvolvimento de projetos que tenham por centralidade a atuação da comunidade acadêmica com a comunidade onde se insere a IES.

A ideia de fazer um projeto interdisciplinar surgiu a partir de um chamado na IES aos professores para se inscrever e redigir um projeto de extensão. Nesse contexto, o projeto Saúde em Cena foi elaborado com a proposta de levantar na comunidade de idosos moradores em instituições de longa permanência (ILPI), temas que pudessem ser problematizados com vistas a promover a saúde.

Mas para tornar a ação educativa uma prática autônoma, dialógica e menos formal, atividades de educação em saúde seriam realizadas por meio da arte.

O projeto tinha a previsão de duração de um ano, e ao final desse prazo tornou-se um Programa de Extensão. Enquanto projeto foi desenvolvido com idosos ativos de uma ILPI em Santa Catarina.

Em 2019 a dramatização foi recurso para estabelecer vínculo com os moradores da ILPI e também investigar a realidade vivenciada por eles. A partir desse levantamento entendeu-se que se teria elementos para a continuidade de temas nas abordagens. O grupo iniciou com a proposta de realizar atividades presencias uma vez ao mês, possibilitando a troca com moradores da ILPI. Foram realizados seis encontros e discutidos: memória e manutenção como condição para a qualidade de vida, preferencias alimentares e nutrição, atividades de movimentação, linguagem e deglutição no envelhecimento. O projeto teve sua criação e nome vinculado e discutido com professores e estudantes do curso de publicidade e propaganda.

Hoje é um programa de extensão que está numa nova configuração devido a pandemia de coronavírus disease 2019, com alta transmissão e morte entre a população. No programa houve a inserção de novos estudantes dos cursos e como professoras responsáveis permaneceram duas daquelas que conceberam o projeto com o grupo; foi planejada a recepção e proposta de trabalho com os alunos, conforme se expõe a seguir.

Na leitura do mundo os sujeitos dizem a sua palavra, e nesse momento de do-discência ouviu-se a experiência de vida laboral dos estudantes e a vida acadêmica: eram estudantes de diferentes cursos e fases da graduação em desenvolvimento na IES. Alguns em fases iniciais da Enfermagem, fases finais de nutrição, e de educação física. Alguns tinham experiência como profissionais da Enfermagem e eram também estudantes da graduação. Nessa etapa também se deu a investigação temática.

No primeiro encontro decidiu-se ouvi-los sobre quem estava sendo cada estudante e docente na experiência. Foram ditos os nomes, as expectativas e debatidas as ideias centrais no desenvolvimento do programa.

Após conversar sobre temas foco da atividade: idosos, promoção da saúde e educação em saúde estabeleceu-se o diálogo sobre o passado do programa para todas e todos conhecerem o contexto vivenciado. Houve

renovação total dos estudantes participantes até então. Foi dialogado, a partir desses temas geradores possíveis estratégias para debater o que cada um tinha interesse de propor; o que avaliavam ser importante nas condições atuais de abordar com os idosos na ILPI.

Foram apresentados temas sobre alimentação saudável, aspectos da linguagem e memória no idoso, saúde auditiva e do equilíbrio no idoso, disfagia e demais desordens da deglutição no idoso, a higiene do idosos, ambiente seguro/riscos de quedas.

Retomando os temas geradores: promoção da saúde, idosos, educação em saúde e arte, relacionados com as caraterísticas do programa. A promoção da saúde é uma prática de empoderar as pessoas para que tomem decisões sobre sua saúde. Conforme Sicoli e Nascimento (2003) é uma prática que compreende a saúde como estado considerado para além da ausência de doenças e relacionada aos seus determinantes. Sobre a educação em saúde pode-se afirmar que é uma atividade que os profissionais da área desenvolvem na ação educativa das pessoas por meio de troca de informações entre elas e com elas de modo que cada uma contribua com sua experiência e discussão e,ainda, mediar e mobilizar as pessoas visando a promover a saúde (GUETERRES et al, 2017).

No segundo encontro, o grupo de acadêmicos foi orientado a pesquisar, materiais para organizar a problematização com a população da ILPI sobre atividades que promovem a saúde. Para tanto deveriam escolher a partir dos temas geradores um foco para a criação do recurso de debates com os idosos. Foram orientados a buscar diversas formas de expressão para isso.

Os pequenos grupos foram organizados conforme o desejo do acadêmico em pesquisar o tema, conforme apresentado anteriormente

Durante as pesquisas e produções foi desenvolvido acompanhamento dos estudantes, especialmente para a redação do texto e referências pelas professoras coordenadoras. Foi solicitado junto com o recurso criado, um texto que fundamentasse a atividade de cada grupo; cada uma das professoras acompanhou o preparo do texto ou o preparo do recurso. Os critérios para elaboração dos textos foram introduzir o assunto, apresentar os objetivos e desenvolvimento e referencias bibliográficas. O material para ser utilizado com os idosos deveria ser colorido, compreensível e claro para o público ao qual se destinava e também a apresentação do material no encontro de fechamento das atividades do programa de extensão naquele ano.

Após três semanas de atividades foram mostrados os resultados da compreensão sobre tudo que fora estudado e discutido. Os grupos fizeram a apresentação de seus trabalhos remotamente; após cada apresentação houve discussões e, após ajustes, os recursos visuais foram publicados em plataforma online da faculdade.

A apresentação foi por grupo e organizada em um único dia e os textos foram corrigidos após as apresentações. Para cada tema foi apresentada a justificativa de abordagem junto aos idosos e o cartaz elaborado.

A dificuldade no momento de apreciação dos trabalhos foi a execução no modo remoto, porem o avanço se deu com a construção dos estudantes de recursos visuais e linguísticos e tecnológicos na promoção da saúde com idosos em ILPI.

CONSIDERAÇÕES

A educação popular em diálogo com a educação acadêmica tem sido uma experiência inovadora para o grupo. Estudantes mostram com entusiasmo as suas produções e foi notado pelas docentes que o ensino-aprendizagem é muito prazeroso e ampliado. Nesses momentos de necessário distanciamento social, acrescentou-se a prática virtual no ensino-aprendizagem. Vivencia-se a *e-do-discência* mediada com suporte da informática.

As interlocuções nessa forma de ensinar e aprender ocorreram de modo a apresentar a interação comprometida com a reflexão dos estudantes sobre a sua maneira de enxergar a realidade dos idosos moradores de um lar provisório. Refletiram sobre a sua mediação também com esses sujeitos. Também se acredita que tem sido possível viabilizar a construção de um grupo de aprendizagem colaborativa, que privilegie a troca de experiências. Ainda, na situação relatada, a integração entre estudantes e professores de diferentes cursos tem propiciado aprendizagem e convivência amigável, respeitosa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rubya Mara Munhóz de; WIEBUSCH, Eloisa Maria. A extensão universitária na perspectiva da interação dialógica. **ANAIS. SEMINÁRIO NACIONAL DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: UTOPIA, ESPERANÇA E HUMANIZAÇÃO**, IX. 2015. Disponível em: https://www2.faccat.br/

portal/?q=node/2624. Acesso em 17 jul. 2021.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 2, Videoaula 5 – **O positivismo e a ideologia da ordem**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.
FRANCO, Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Reflexão e ação**. v. 25, n. 2 (2017).
FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 44 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: para quê?** Disponível em: Extensão_Universitária_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf (paulofreire.org). Acesso em: 07 de abr. 2021.
GUETERRES, Évilin Costa et al. Educação em saúde no contexto escolar: estudo de revisão integrativa. **Enfermeria Global, Murcia** [Espanha], v. 16, n. 46, p. 464-499, abr. 2017
PURCARI, Cleiton. Pedagogia que liberta mediante a do-discência. In: PADILHA. Paulo Roberto et al (Orgs.) **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido** [livro eletrônico] 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019 p. 18-19.
RIBEIRO, Daniel Glaydson. SÍCOLI, Juliana Lordello; NASCIMENTO, Paulo Roberto do. Promoção da saúde: concepções principios e operacionalização. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.7, n.12, p.91-112, 2003.

Rosilda Veríssimo Silva. Enfermeira, Doutora em Saúde Coletiva. Professora da Faculdade de Enfermagem Ielusc. Contato: roverissimo@alumni.usp.br

PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO:
reflexões acerca das experiências político-administrativas

RESUMO

Buscou-se traçar convergências nas experiências político-administrativas de Paulo Freire e Darcy Ribeiro em cargos públicos após seus respetivos exílios. Além disso, também buscou-se refletir sobre a ideia de utopia nos fazimentos dos autores. Através de investigação teórica identificou-se que os autores, embora tenham tido atuações político-administrativas e partidárias diferentes, convergiam em muitos aspectos no que tange a educação. Assim, é possível notar como fio condutor nas atuações de Paulo Freire e Darcy Ribeiro o compromisso por uma educação democrática para formar cidadãos livres e independentes, marcada por uma carga de pensamento utópico.

Palavras-chave: Darcy Ribeiro. Educação. Paulo Freire.

PAULO FREIRE AND DARCY RIBEIRO: REFLECTIONS ON POLITICAL-ADMINISTRATIVE EXPERIENCES

ABSTRACT

We sought to draw convergences in the political-administrative experiences of Paulo Freire and Darcy Ribeiro in public positions after their return from exile. In addition, we also sought to reflect on the idea of utopia in the authors' actionsThrough theoretical investigation, it was identified that the authors, although they had different political-administrative and partisan actions, converged in many aspects with regard to education. Thus, it is possible to note as a guiding thread in the actions of Paulo Freire and Darcy Ribeiro the commitment to a democratic education to form free and independent citizens, very marked by a load of utopian thought.

Keywords: Darcy Ribeiro. Education. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Thomas Morus dá um sentido muito próprio ao termo "utopia", passando de "lugar nenhum" – como corriqueiramente é interpretado – para "ainda não" (CORTELLA, 2010). E Moacir Gadotti, no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** (EAD FREIRIANA, 2021a), recorrendo à frase do grande literato Uruguaio Eduardo Galeano, mostra a ideia de utopia como um vir a ser na "caminhada até o horizonte melhor". Esta expressão, cunhada sob outro contexto, serve como uma espécie de síntese de posicionamento educacional de Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Estes autores, ainda que tenham tido atuações em partidos políticos diferentes, acreditavam em uma utopia educacional (profunda e democrática) na base de suas ações político-administrativas. Isto pode ser visto, no caso do Darcy Ribeiro, nas investigações elaboradas por Kliass (2013); Ribeiro e Ferraz, (2008). Em Paulo Freire isto fica claro no livro publicado por Paiva (1995) e no texto de Peroza (2008). Assim, é possível dizer que a ideia de educação e utopia, nos respectivos autores supracitados, encontram-se imbricadas, se realizado uma pesquisa cuidadosa.

Não é caso, nesse trabalho, de criar métricas comparativas entre a produção intelectual de Paulo Freire e Darcy Ribeiro, tampouco, valorar como "melhor"; "pior" ou "mais atual". Mas, compreendendo ambos como figuras importantes da educação nacional, objetiva-se, com este trabalho, traçar convergências nas experiências político-administrativas de Paulo Freire e Darcy Ribeiro em cargos públicos após o retorno do exílio. Além disso, também é objetivo deste trabalho refletir sobre a ideia de utopia que se apresenta nos fazimentos dos autores.

Paulo Freire (1921-1997), filósofo, escritor e educador, fez sua formação inicial em direito na Universidade Federal de Pernambuco, onde mais tarde conseguiu a cátedra de História e Filosofia da Educação, firmando suas produções acadêmicas no campo educacional (HADDAD, 2019). Após a exitosa experiência de alfabetização de jovens e adultos em cerca de 40 horas e a tentativa de formular um plano nacional de alfabetização, Paulo Freire acabou tendo que viver em diferentes países na condição de exilado político.

Darcy Ribeiro (1922-1997), por outras vias, teve o mesmo destino. Após integrar o governo de João Goulart na condição de ministro da educação (1962-1963) e chefe da Casa Civil (1963-1964) passou a viver em diferentes países da latino-américa nos seus anos de exílio. Ambos autores tiveram em comum mais do que a perseguição política e o recebimento de diversos títulos Doutor *Honoris Causa*: nota-se a defesa apaixonada e utópica de uma educação emancipadora com forte arraigo na realidade dos oprimidos brasileiros e latino-americanos (FIGO, 2008).

É amplamente sabido que os autores tiveram forte presença no debate público no Brasil e também foram muito (e ainda são) reverenciados nos países latino-americanos[1]. Darcy Ribeiro e Paulo Freire, sob certo aspecto, tem na utopia educacional um grande elo de união (FARIA, 2018) que se espraia pelos escritos teóricos e ação prática. Tratamos de explorar estas temáticas e as semelhanças na dimensão concreta da atuação dos autores na secretaria de São Paulo, no caso de Paulo Freire, e como vice governador do Rio de Janeiro, no caso do Darcy Ribeiro. Faremos isto através de livros e artigos científicos que dão conta destes fatos de forma separadas (artigos sobre a gestão Paulo Freire e artigos com a gestão do Darcy Ribeiro), ou conjunta, em texto que trata da presença dos autores em evento em prol da educação.

1 Sobretudo no caso de Paulo Freire, é possível dizer que o prestígio é mundial, tendo em vista o número elevadíssimo de citações de suas obras.

PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO: UM BREVÍSSIMO PANORAMA DE SUAS EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS VOLTADAS PARA EDUCAÇÃO

Busca-se aqui dar um panorama da experiência de Paulo Freire na Secretária de educação da cidade de São Paulo (1989-1991) da gestão de gestão da prefeita Luiza Erundina de Souza e de Darcy Ribeiro (1983-1987[2]), como vice-governador e secretário estadual de ciência e cultura do Rio de Janeiro[3] do ano de 1983 até 1987. Assim, trata-se de experiências evidentemente distintas no que concerne a função/atividade de cada um dos autores, mas este aspecto configura-se como uma possibilidade de mostrar como eles realizaram (ou tentaram) operacionalizar suas perspectivas educacionais enquanto atividade concreta no ambiento escolar.

Paulo Freire havia tido experiência de participação no governo Miguel Arraes (em 1962), como diretor do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Recife, assessor de educação em países africanos (QUERUBIM, 2011) e também presidiu a Comissão Nacional de Cultura Popular até 1964. Mas foi na Secretária de educação da cidade de São Paulo, já como "um verdadeiro mito da pedagogia crítica" (GADOTTI; TORRES, 2001, p 12), que ele teve a possibilidade de realizar uma administração fundamentalmente democrática (EAD FREIRIANA, 2021c).

Franco (2014) aponta que a gestão freiriana foi marcada pelo profundo debate entre sua equipe de trabalho, as universidades e os entes da escola (funcionários, gestores, professores e supervisores), sempre no sentido de democratizar a proposta educacional. Com esse movimento a gestão petista (mesmo após sua saída) foi marcada por importantes vitórias:

> • "Democratização da gestão- democratizar o poder pedagógico e educativo- todos os segmentos da escola e da comunidade;
> • Acesso e permanência- ampliar o acesso e a permanência dos setores usuários da educação pública;
> • Qualidade da educação- construir coletivamente um currículo interdisciplinar e investir na formação permanece do pessoal docente;
> • Educação de Jovens e Adultos- contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo." (FRANCO, 2014, p. 111):

2 Será abordado apenas o primeiro mandado do governador.
3 Darcy Ribeiro foi eleito como vice-governador, mas acumulou concomitantemente atividades como secretário estadual de ciência e cultura do Rio de Janeiro.

Para tal realização, foi elaborada uma série de políticas que incluíam a reparação de prédios e expansão de material escolar para os professores (SAUL, 2012).O período em que Freire foi responsável pela secretaria apresentou saldo extremamente positivo, pois elevou o salário do magistério – fato que parece ter influenciado na qualidade da educação – e fez com que aumentasse de 77,45 % em 1988 para 81,31 em 1991 a taxa de retenção dos alunos, se configurando como o melhor índice aferido nos 10 anos anteriores (GADOTTI; TORRES, 2001).

No caso de Darcy Ribeiro, entre os anos de 1983 e 1987, sua grande experiência político-administrativa no campo da educação foi a criação/elaboração dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Esses espaços eram centros escolares que tinham funcionamento das 8 horas até às 17 horas e abrigavam até 1000 estudantes (SILVA, 2008) e, nas palavras do próprio intelectual, eram espaços que se destacavam por ter uma arquitetura "ampla, bonita, funcional e 30% mais barata que um prédio escolar convencional" (RIBEIRO, 1986 p. 103). Nesta etapa investigada foram criadas 60 escolas e, logo em seguida, complementadas com mais 440 prédios que eram construídos com um modelo arquitetônico arrojado, que gerou grandes polemicas a época, desenvolvido pelo arquiteto Oscar Niemayer (SILVA, 2008).

A realização do projeto dos CIEPs sofreu influências do movimento dos chamados "pioneiros da Educação Nova", sobretudo no que tange a abordagem de uma educação integral, no sentido mais amplo do termo. Embora envolto a uma série de críticas como o elevado custo das estruturas e da manutenção dos espaços, destaque-se como pontos positivos a preocupação e compromisso de formar "cidadãos livres, independentes, educados para viver em sociedade e se relacionarem de maneira positiva com a comunidade em que estão inseridos" (CORREA, 2018 p. 37). Este projeto configurou como algo revolucionário não somente por seu modelo arquitetônico, mas, precisamente por atender verdadeiramente a classe trabalhadora (MONTEIRO, 2021; FRUTUOSO, 2017).

DIÁLOGO ENTRE DARCY RIBEIRO E PAULO FREIRE

Darcy Ribeiro e Paulo Freire tiveram filiações partidárias e experiências político-administrativas diferentes, mas no âmbito educacional é possível notar alguns aspectos similares. Ambos eram humanistas, tinham em comum a crença no povo brasileiro e acreditavam na força da educação

para formar indivíduos críticos, fato que pode ser percebido facilmente nos escritos dos autores, de acordo com a interpretação de Silva (2008). Contudo, mesmo compartilhando o ideal de ampliação do acesso à educação, Paulo Freire foi mais radial –no sentido de ir às razões das coisas – na concretização de educação libertadora (FIGO, 2008).

Para Figo (2008) Darcy Ribeiro e Paulo Freire tem no esforço de criar uma educação capaz de formar pessoas criticas, dotadas de capacidade de pensar por si próprios o maior mérito. Para Figo (2008, p. 7) Darcy Ribeiro e Paulo Freire eram:

> Dois humanistas que tinham em comum a crença no povo brasileiro, a defesa da nação, a defesa da liberdade e do desenvolvimento brasileiro contra a subalternidade aos países ricos. Dois intelectuais que acreditavam na força renovadora da educação. […] Estavam alinhados às diretivas governamentais que assumiram a democratização e o desenvolvimento como eixos do crescimento nacional. Participaram de ações governamentais relativas à ampliação do acesso à educação, seja no ensino básico e de alfabetização, seja, no ensino universitário

Os paralelos de ação prática desses dois autores não é um movimento artificial, que busca escarafunchar escritos "parecidos" entre eles. Mas pode ser encarado, sob certo aspecto, como o exercício de mostrar como esses intelectuais brasileiros tiveram o compromisso moral e político com a mudança da educação. E é cumprindo este papel que cabe mencionar um reencontro histórico dos dois após anos de exílio político, no ano de 1991, na ocasião do seminário "CIEP- Crítica e Autocritica" realizado no Rio de Janeiro".

Ali fica claro a grandeza dos intelectuais e seu compromisso utópico – na melhor acepção do termo – com a educação, pois demostram como a dimensão do sonho (e busca para realiza-lo) é tarefa do intelectual brasileiro competido com seu povo. Também é nítida a admiração (intelectual e pessoal) que eles nutrem um pelo outro, como é possível ver na fala de Darcy Ribeiro recuperada por Zucchetti (2020, p. 8):

> "O que é Paulo na educação não preciso dizer, vocês sabem mais do que eu. Eu vi Paulo se exercer, Paulo é a consciência e a emoção da educação brasileira, [...] Paulo é a sabedoria da educação brasileira, mas eu acho que o traço fundamental é esse, é de um respeito de educador pelo educando. [...] Paulo, esse pessoal que está aqui é a prova testemunhal, carnal, nessas belas pessoas que estão aqui, de que as ideias se encarnam nas pessoas. E, quando se encarnam, elas ganham a possibilidade de existirem, de se perpetuarem".

Postura similar aparece na fala de finalização de Paulo Freire no seminário, aludindo ao sonho de uma escola pública para todos, como transcreve Faria (2018, p. 14):

> Eu quero na presença de vocês todos como educador e dentro do Brasil e fora do Brasil, uma responsabilidade que não me envaidece, mas me deixa feliz pelo que representa, pelo que significa a repercussão de algumas coisas que eu tenho dito e que eu tenho falado nos meus livros, e quero dizer a vocês e dizer também de público e diretamente a Darcy, a alegria que eu tenho de ser brasileiro, exatamente nesse fim de século, a teu lado, defendendo essa coisa, brigando. Se tu um dia tiveres, porque eu não acredito muito nesse negócio que esse governo atual (Governo Collor) vá fazer CIEPs, coisíssima alguma (...) mas eu estarei contigo toda vez que tu tenhas responsabilidade no grito e na mão e na ação, defendendo os CIEPs.

Este seminário presenciado por mais de dois mil educadores do Rio de Janeiro e boicotado pela grande mídia mostra, de maneira inequívoca, que Paulo Freire e Darcy estavam irmanados na ideia de escola pública (FARIA, 2018). Além disso, suas falas servem como um caminho para notar como utopia é um elemento central em suas concepções, já que além de intelectuais públicos foram professores. E estes, conforme disse Moacir Gadotti, são movidos em grande medida pela utopia (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), pois tem um profundo compromisso com as mudanças ainda que, por vezes, pareçam ser impossíveis em um curto espaço de tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso mostrou como a educação é um fenômeno complexo, e, como no Brasil, Paulo Freire foi um expoente neste campo. Em uma das aulas o professor Moacir Gadotti apresentou a utopia como algo que move o educador, e explorou a visão utópica e democrática de Paulo Freire. Ao fazer isso, Gadotti chegou a comentar rapidamente sobre Darcy Ribeiro. Isto serviu como uma centelha para este trabalho, que se debruçou sobre as convergências nas experiências político-administrativas de Paulo Freire e Darcy Ribeiro em cargos. Além disso, também buscou-se refletir sobre a ideia de utopia que se apresenta nos fazimentos dos autores.

Viu-se, nesse percurso, que após o término do exílio os dois intelectuais deram continuidade as propostas educacionais. Estas, foram no sentido de aumentar o acesso à educação pública e trabalhar em prol de uma educação popular. Paulo Freire foi mais radical nesse campo, pois

encampou uma educação libertadora, enquanto Darcy Ribeiro foi mais comedido neste quesito.

Nos parece ser inverossímil pensar a atuação de Paulo Freire e Darcy Ribeiro sem levar em conta a utopia. Suas atuações político-administrativas são atravessadas pela utopia educacional, caracterizando-os, como figuras centrais na educação brasileira do século XX (FARIA, 2018). Apontamos ainda a fertilidade de novos estudos que compreendam, com bases documentais, as atuações político-administrativas dos respetivos intelectuais.

REFERÊNCIAS

CORREA, R. A. Memórias e histórias do CIEP 228 Brizolão Darcy Vargas: uma construção coletiva. 2018. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CORTELLA, Mario Sérgio. Paulo Freire: utopias e esperanças. **Debates em Educação**, v. 2, n. 3, 2010.

EAD FREIRIANA. Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro. Módulo 3, Videoaula 13 - Educar para a liberdade e a emancipação. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 15 - **A educação liberal e a pedagogia do oprimido**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Utopias que nos movem**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

FARIA, Lia; SILVA, Rosemaria J. Vieira. PAULO FREIRE E DARCY RIBEIRO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO. **GEOGRAFIA: Ambiente, Educação e Sociedades**, v. 1, n. 1, p. 07-21, 2018.

FIGARO, Roseli. **DARCY RIBEIRO E PAULO FREIRE**: PARA PENSAR O BRASIL 2008.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, v. 25, n. 3, p. 103-121, 2014.

FREIRE, Paulo. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 1994.

FRUTUOSO, Claudinei. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v. 4, n. 8, p. 175-195, 2017.
GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire, administrador público: a experiência de Paulo Freire na secretaria de educação da cidade de são Paulo [1989- 1991]. In: FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.11-17.
HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. Todavia, 2019.
SOUSA, Carlos Alberto Borges. **Literatura, Antropologia e educação**: desejos e utopias de Darcy Ribeiro. 2014.
KLIASS, Paulo. **Darcy Ribeiro: brasileiro e desenvolvimentista**. São Paulo: Carta Maior, publicado em 29/10/2013 00:00. Disponível em http://twixar.me/4KRm.
MONTEIRO, Ana Maria. Ciep – escola de formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49. Acesso em abril de 2021. Disponível em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2219/2186.
PAIVA, Vanilda. Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista. São Paulo: Civilização Brasileira, 1995.
QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire como administrador público** – um estudo sobre a administração de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: < http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4602>. Acesso em: 02 jan.2013.
PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica Brunner. **Paulo Freire: utopia, educação e emancipação**. 2008.
RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.
SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro et al. (Org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações, análises e proposições. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. v. 1, p. 1-7265.
RIBEIRO, Darcy; FERRAZ, Isa Grinspum. **Utopia Brasil**. hedra, 2008.
SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Escola de Tempo Integral e Comunidades: História do Programa da Animação Cultural nos CIEPs. 2008. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado, UNIRIO.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; DE LIMA SEVERO, José Leonardo Rolim. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 560-577, 2020.

Saulo Kuster possui Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, Esporte e Lazer (2018) pela Universidade Vila Velha (UVV). Mestrando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Contato: saulokusteref@gmail.com.

O REPENSAR DA CIÊNCIA À LUZ DA EXPERIÊNCIA:
referenciais freirianos ante à curricularização da extensão

RESUMO

O presente artigo consiste em no recorte da tese de doutorado[1] intitulada "Tríade Extensão-Pesquisa-Ensino: expressão e fundamento de uma universidade transformadora", aprofundado a partir das aprendizagens construídas no decorrer do curso Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Objetiva repensar a ciência à luz da experiência como alicerce do diálogo, cocriação e democratização de saberes sob a perspectiva de um paradigma educacional comprometido com um projeto de sociedade inclusiva e includente que supere a fragmentação das culturas científica e popular e o hiato homem-mundo. A concepção do estudo dá-se ante os sinalizadores de um quefazer pedagógico ancorado em correntes teóricas sustentadas pela aprendizagem a partir de experiências/práticas sociais, pela indissociabilidade das dimensões acadêmicas, pelo reconhecimento da extensão como processo e metodologia de construção e aplicação de conhecimentos. De cunho bibliográfico, descritivo e prospectivo, o presente estudo andarilha pela história da ciência em direção à compreensão do legado da ~~M~~odernidade, dos desafios contemporâneos

1 Tese defendida no ano de 2017 no Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale (Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul), Linha de Pesquisa: Inclusão Social e Políticas Públicas, sob orientação do Professor Doutor Valdir Pedde e Co-orientação da Profª Drª Acácia Z. Kuenzer.

da educação, da ressignificação da extensão universitária ante o desafio da estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação. O ponto de chegada, apesar de provisório, delimita como diretriz de sua implementação, a sistematização do fazer extensionista em programas e projetos como potência decolonializadora dos currículos.

PALAVRAS-CHAVE: Curricularização da Extensão; Educação Superior; Educação Transformadora.

THE RE-THINKING OF SCIENCE IN THE LIGHT OF EXPERIENCE: FREIRIAN REFERENCES BEFORE THE CURRICULARIZATION OF

ABSTRACT

The article consists of a clipping of a doctoral thesis entitled "Extension-Research-Teaching Triad: expression and foundation of a transformative university", deepened from the lessons learned during the course Masters of Tomorrow: Doers of the Future of the Freirian Distance Learning Institute Paulo Freire. It aims to rethink science in the light of experience as the foundation of dialogue, co-creation and democratization of knowledge from the perspective of an educational paradigm committed to an inclusive and inclusive society project that overcomes the fragmentation of scientific and popular cultures and the man-world gap. The conception of the study takes place before the signs of a pedagogical task anchored in theoretical currents sustained by learning from social experiences / practices, by the inseparability of academic dimensions, by the recognition of extension as a process and methodology of construction and application of knowledge. Bibliographic, descriptive and prospective, the study wanders through the history of science towards understanding the legacy of Modernity, the contemporary challenges of education, the resignification of university extension in the face of the challenge of strategy 12.7 of the National Education Plan. The point of arrival, although provisional, delimits as a guideline for its implementation, the systematization of doing extension in programs and projects as a potential for the decololization of curricula.

Keywords: College Education; Curricularisation of Extension; Transformative Education.

INTRODUÇÃO

> Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituirmos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres da nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, o saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (ROUSSEU, século XVIII, *apud* SANTOS, 2010, p. 16).

Os questionamentos de Rousseau inspiram minha andarilhagem, parafraseando Freire (1987), pelas trilhas da história da ciência em direção à compreensão do legado da Modernidade, dos desafios contemporâneos da educação superior, em especial da extensão como potência para uma educação transformadora. Nos primórdios, a explicação mítica, a partir de narrativas imaginárias e entidades politeístas, constituiu o modo de pensamento para explicar a origem e funcionamento do universo, a origem e cultura humana. Com os gregos, o pensamento filosófico apresenta-se como teórico-contemplativo e alicerça a racionalidade clássica. No despontar da Modernidade, a mudança do caráter contemplativo para o manipulativo e da hierarquia celeste/terreno para o relativismo, submete o mundo empírico à razão. A partir dos séculos XVI e XVII, emerge uma visão inanimada de mundo-máquina que rompe com a acepção de mundo pré-existente.

No final do século XIX, a visão mecanicista do mundo, decorrente do paradigma cartesiano-newtoniano, começa a perder sua supremacia. Inicia-se um período de transição/mutação[1], a partir das descobertas científicas de Planck, Einstein, Heisenberg, Bohr e Prigogine. Em decorrência dessa transição, propõe-se uma ética antipositivista com profundas implicações sobre o processo de construção do conhecimento científico-social que supere a fragmentação da cultura científica e, desta, com a cultura das humanidades.

O pensamento cartesiano da modernidade, sopesada sua relevância para o avanço do conhecimento, evidencia limitações diante de uma realidade dinâmica. Conhecimento ratificado como representante único e legítimo do saber humano e, apoiado em um "processo estritamente vinculado

1 Independemente de sua denominação: modernidade tardia, modernidade avançada, pós-modernidade, neomodernidade ou transmodernidade.

com dominação política e cultural que nutre e da qual se nutre" (MORIN; DIAZ, 2016, p.36). O saber transmuta-se em dominação/alienação e a racionalidade constitui-se em princípio basilar, não só do conhecimento científico, mas da vida, das relações sociais e de trabalho, da arte, da ética e da moral (HABERMAS, 1987).

Todavia, a razão como instrumento e guia do viver do indivíduo em sociedade segundo Kant e, como a essência do próprio ser conforme Hegel citados por Oliveira (2016, p.61-64), entra em crise a partir da deposição do sujeito pensante (KOSIK, 1969) e da perspectiva concreta, social e histórica do ser humano (MARX, 1984). Rejeita-se a racionalidade universal; a dicotomia ciências naturais/ciências sociais e episteme[2]/doxa[3]; o individualismo iluminista; o desmembramento mente/corpo, sujeito/objeto e homem/mundo, abrindo-se novas possibilidades de pensamento.

1. REIVENTANDO A CIÊNCIA DIANTE DA DESESTABILIZAÇÃO DAS CERTEZAS DA MODERNIDADE

As teorias Quântica de Planck, Heisenberg e Bohr e da Relatividade de Einstein, depuseram a visão cartesiana e mecânica da Modernidade relacionadas à noção de espaço e tempo absolutos, às partículas sólidas elementares, à objetividade, ao reducionismo e ao determinismo da ciência. Prigogine demonstrou um universo não linear, em construção contínua, do qual todos podemos ser seus construtores. Pereira (2014, s.p.) confirma que "A emergência do sujeito é uma das características fundamentais desse novo ciclo e essa emergência não significa que seja rejeitada a visão racionalista, mas expressa a reprovação de seu totalitarismo". O hiato entre sujeito e mundo, entre conhecimento e realidade é – deve ser – superado, irrompendo uma nova dinâmica epistemológica. Não se questiona o legado da produtividade tecnológica da ciência moderna, reconhece-se, contudo, outras formas, práticas e atores que aludem o conhecimento histórico-social além da geografia europeia e da hierarquização de saberes.

Morin (2015) enfatiza a necessidade de estabelecer interconexões entre a reflexão subjetiva e o conhecimento objetivo. Para o autor, a

2 Conhecimento verdadeiro baseado na razão.
3 Crença comum; conhecimento vulgar.

reorganização epistemológica proposta tem no pensamento complexo seu fundamento teórico, caracterizado por relações ecossistêmicas, transdisciplinaridade, multiculturalidade, métodos de aproximação, princípios de incerteza, autorreferência e auto-organização.

Estudos de Maturana e Varela (2001) corroboram a assertiva de Morin, sugerindo a inseparabilidade entre conhecimento e questões vitais. Sua teoria da biologia da cognição rompe com o inatismo e o empirismo e com a ideia de captação ou representação do mundo independentemente da ação do sujeito que o conhece. A partir da definição de que viver é conhecer e conhecer é viver, os autores advogam que o conhecimento não está no sujeito, sequer no objeto, mas na relação entre eles e, assinalam que tal dinamismo refere-se a movimento/ação, processos, fluxos, redes, autonomia, solidariedade, autoperturbações, desequilíbrio, invenção de caminhos, construção de sentidos, autoconstrução e autorreflexão.

Em diálogo com Maturana e Varela, Bachelard refere que o ato do conhecimento nunca é um ato pleno e, portanto, a base experiencial de um conhecimento, reconhecidamente inacabado e complexo, jamais culmina com uma generalização definitiva, tendo a transitoriedade, o relativismo e o movimento como atributos (BACHELARD, 2004). Repensar a racionalidade científica sob um novo olhar, portanto, é o desafio que se impõe e, como Regner (2006), afasto-me de caracterizações distintivas entre ciência e senso comum que, desde os clássicos dicotomizam o conhecimento em busca de legitimidades presumidas e excludentes. Aproximo-me da compreensão de múltiplas racionalidades, coadunando-me com Santos (2010, p. 53):

> Confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Este pode ser, respondendo aos questionamentos de Rousseau, o propósito e sentido que possibilitem o estabelecimento de uma nova relação ciência/virtude, conhecimento científico/vulgar e a atribuição de um papel socialmente relevante à ciência.

2. REPENSANDO A UNIVERSIDADE A PARTIR DO PARADIGMA EMERGENTE

Manacorda (1995) nos apresenta a tessitura histórica da educação do Antigo Egito ao final da década de 1990. Esse percurso, expõe a separação entre instrução e trabalho; a proposta de uma educação elitista; os tensionamentos entre a educação confessional e a educação estatal (especialmente no que se refere às Universidades); a emergência do saber prático; o nascimento da escola pública; a laicização da instrução; a aliança do saber com a indústria (disciplinas científico-técnicas). Segundo Moacir Gadotti, o autor referencia os caminhos percorridos pela educação e os desafios presentes para uma prática pedagógica orientada à educação crítico-reflexiva e transformadora (EAD FREIRIANA, 2020b).

Nesse contexto, a universidade como ente integrante do aparato institucional da ciência e, tributária dos princípios modernos da razão e do Estado, está sendo questionada quanto ao seu papel e impactos sociais, ao mesmo tempo em que é avaliada conforme padrões de qualidade com forte tendência produtivista e, gerida de acordo com pressupostos empresariais dissimulados sob o preceito da autonomia. A educação propõe-se a vivenciar um mundo pluralista e mutável, na medida em que aprimora e supera os conceitos da tradição moderna, permitindo conexões com o contexto socioeducacional de cada indivíduo, com o objetivo de construir uma educação criativa (PAGNI, 2006). Requer-se, por conseguinte, a construção de novos referenciais que reposicionem a ciência a serviço da humanidade sob uma pauta socialmente relevante.

O recorte bibliográfico evidencia que à função tradicional da universidade de produção, preservação de conhecimento e de transmissão a um grupo social restrito e homogêneo (legados da Modernidade), somou-se uma multiplicidade de funções e papéis e a responsabilidade de estender esse conhecimento a camadas sociais mais amplas e heterogêneas, com vistas a promover sua inclusão social e contribuir para projetos nacionais de desenvolvimento socioeconômico, científico, cultural e tecnológico.

Entretanto, da adição acrítica de funções sem uma articulação lógica, decorrem contradições conforme apontam Santos (2004), Mészaros (2005), Santos (2013) e Gadotti (2019):

1. do enfraquecimento da educação pública paralelo ao crescimento do sistema privado, ao tempo em que a socialização se deslocou da escola/IES para a mídia, a publicidade e o consumo;
2. entre a produção da alta cultura *versus* a produção de padrões culturais

médios e de conhecimentos úteis vinculados à formação da força de trabalho exigida pelo desenvolvimento industrial;

3. entre a hierarquização de saberes especializados e as exigências sociopolíticas de democratização e equidade de oportunidades;
4. derivadas da emergência de uma globalização perversa, qualificada por uma dupla tirania: a hegemonia capitalista/fetichismo especulativo e a violência/manipulação da informação, intimamente correlacionadas;
5. entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos institucionais e, na liberdade de formulação e execução de um projeto educativo e, a submissão a critérios/indicadores de eficácia e produtividade empresariais;
6. entre receituários de organismos internacionais como a OCDE e Banco Mundial que substituíram a concepção de educação ao longo de toda a vida por "formação profissional ao longo da vida";
7. a legitimação do colonialismo cultural e do patrimonialismo congênito, respectivamente, nas relações sociais e estatais, com graves impactos na (des)construção de nossa cidadania[4]

Tais contradições coexistem ao tempo em que se erige uma universidade crítica, cultural e popular, competente do ponto de vista acadêmico e eticamente comprometida com seu tempo (BROVETTO, 1998), referenciada pelo encontro de saberes, linguagens, valores e culturas, por um contínuo fazer e refazer-se, por novas e ativas metodologias de aprendência, por distintos sujeitos envolvidos no ato educativo, pela valorização da experiência social, pela ressignificação dos espaços de conhecimento, pela promoção da inclusão acadêmica e social. Desde 1918, ecoam os fundamentos do Manifesto de Córdoba nesse movimento de renovação educacional sob a perspectiva da diversidade cultural, social, étnica e de gênero, da gestão democrática e transparente, da autonomia universitária, da relação universidade-sociedade, da renovação dos métodos de ensinagem e aprendizagem, da crítica aos modelos de avaliação produtivistas de natureza empresarial.

A função crítica da universidade relaciona-se à assunção de seu compromisso com o desenvolvimento, com a transformação social, com o fortalecimento da democracia e da cidadania planetária[5]. Relaciona-se

4 Jessé de Souza em seu livro A Construção Social da Subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica discute o conceito de "ralé de excluídos" (subcidadãos), inadaptados às demandas da vida produtiva e social modernas (direitos político, sociais e civis).

5 Cidadania Planetária, conjunto de princípios, valore, atitudes e comportamentos que demonstra uma nova percepção da Terra – cultura da vida, da convivência harmônica entre os seres humanos e entre estes e a natureza (GADOTTI, 2019)

com sua responsabilidade de produzir e aplicar conhecimentos em favor do conjunto da sociedade.

3. A UNIVERSIDADE BRASILEIRA SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGIAS FREIRIANAS

Repensar a educação superior sob os referenciais do educador brasileiro significa propor o rompimento com modelos exógenos e considerar a educação como um ato político, um trabalho que se edifica na práxis. Práxis entendida como um movimento sinérgico e sistemático de ação-reflexão e de reflexão na ação que se fundamenta na teorização da prática para transformá-la na Leitura do Mundo a partir da interação seres-seres e seres-mundo, sua problematização e transformação.

A visão antropológica freiriana inova ao valorizar a dialogicidade, a problematização, a conscientização, a interação do sujeito com a realidade social, a intersubjetividade, o sentido de educação e de transformação social. Nesse sentido, a proposta educacional tem de considerar a vocação ontológica para a humanização por meio da práxis. Uma racionalidade que conceba o ser humano em sua totalidade – razão, sentimentos, emoções, desejos (FREIRE, 1995), e que tencione construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural.

Ao refletir sobre os saberes necessários à prática educativa no livro Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996), Freire reitera a valorização dos conhecimentos gerados na experiência a partir do respeito aos saberes dos educandos. O autor define não apenas como dever do educador respeitar os saberes socialmente construídos nas práticas comunitárias, mas, sobretudo, discuti-los em relação aos conteúdos. Deve o educador, portanto, associar o currículo à vida, problematizando os processos de exclusão, a precarização das condições de trabalho, a inefetividade das políticas públicas, as relações de poder dominantes, os baixos índices de qualidade de vida e bem-estar das populações periféricas, a violência urbana, a subalternização cultural, as experiências de resistência, a invisibilidade de outros sujeitos de direitos[6]. Deve, ainda, desenvolver programas de aprendizagem que propiciem condições aos educandos para que se assumam seres sociais e históricos.

6 Negros, índios, LGBTQIA+, mulheres, quilombolas, trabalhadores empobrecidos, desempregados, refugiados, migrantes, entre outros.

Nesse contexto, a abertura de espaços de saber, o enfrentamento das antipedagogias[7], a valorização dos conhecimentos gerados na experiência vivida produz tensionamentos e recolocam na agenda política da universidade a presença e emergência de coletivos diversos. Faz-se necessária, portanto, uma compreensão de conhecimento como produção social resultante da ação e da reflexão, fundamentada na concepção problematizadora e libertadora da educação, que considere os processos de existência, de viver, do trabalho (FREIRE, 2001). Assim como a dialogicidade e a problematização, a conscientização constitui-se em categoria fundamental do pensamento político-pedagógico freiriano. Refere-se ao desenvolvimento crítico da tomada de consciência e implica des-cobrir a realidade, o estímulo à reflexão e à ação sobre essa realidade, a promoção de sua transformação criadora (GADOTTI, 2016).

Ao pressupor o diálogo de saberes como fundamento da inovação educacional anunciada, cabe refletir sobre os referenciais freirianos para repensar a universidade brasileira. Querubim (2013), ao pesquisar tais referenciais, sintetiza o pensamento de Paulo Freire em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão.

1. em relação ao ensino: reafirma o direito das classes populares de conhecer melhor o que já sabem e de participar da produção do conhecimento novo, contrapondo-se, a um pacote irrefletido de conhecimentos que lhe são transmitidos (educação bancária; ensino bacharelesco e verbalístico; a avaliação classificatória);
2. no que se refere à pesquisa: defende uma metodologia dialógico-problematizadora e conscientizadora em prol da aproximação entre os saberes acadêmico e popular (papel social da ciência);
3. no tocante à extensão: critica a polissemia do termo e, por vezes a intencionalidade prescritiva da ação extensionista, propondo uma visão dialética na perspectiva da educação popular coerente com a Resolução CNE/CES nº 7 de 18 de dezembro de 2018.

Sob esse prisma, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) imprime um caráter emancipatório à extensão como forma de enfrentamento às crises da universidade. Propõe-se um novo paradigma tendo a extensão como "um ponto de partida do repensar o projeto pedagógico da universidade" (GADOTTI, 2017). Para o autor, o referido PNE sustenta uma "visão mais popular e emancipatória" da Extensão representada

7 Aqui compreendidas como pedagogias de subalternização e homogeneização culturais, ditas únicas, neutras e apolíticas, orientadas, exclusivamente, à capacitação para a empregabilidade

pela priorização de sua atuação em "áreas de grande pertinência social".

Esse redimensionamento da universidade passa por integrar a lógica extensionista aos currículos, o que possibilitará o diálogo entre conteúdos e realidade a partir de uma relação íntima entre ciência e sociedade. Segundo ele, o Instituto Paulo Freire entende extensão "[...] como um espaço de formação cidadã e de produção de conhecimentos, além de ser um espaço privilegiado de interlocução com as comunidades, que oferece elementos para repensar o projeto político-pedagógico da universidade como um todo" (GADOTTI, 2017, s.p.)

Considerar a extensão como fundamento pedagógico significa romper o isolacionismo da universidade, sua lógica disciplinar, a hierarquização e compartimentalização das dimensões acadêmicas. Impõe sua redefinição identitária, conforme Imperatore e Pedde (2015, s.p.).

> [...] essa reorientação exige a ruptura com o modelo tradicional de universidade e, nesse sentido, para além de novos arranjos didático-metodológicos, a discussão é epistemológica, com vistas à construção de projetos sistêmicos, coesos e coerentes, de conhecimento que deem conta de novas linguagens, imagens, lógicas, conceitos, experiências intersubjetivas, habilidades e competências cognitivas – convergência dos saberes necessária à institucionalização de uma nova mentalidade pedagógica, necessária ao atendimento das exigências da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gadotti (2019, p.57) defende a educação como prática social. Nessa ótica, a extensão é entendida como prática educativa que apreende e problematiza a realidade, proporciona uma educação integral e contribui para a transformação e desenvolvimento das regiões. Segundo Nogueira (2013, p. 41), "Avança-se na metodologia de extensão ao recomendar o desenvolvimento de atividades de programas de maior duração, compostos por projetos, cursos e outras atividades desenvolvidos de forma articulada". Rompe-se com concepções arcaicas de extensão, entranhadas quer nas práticas, na legislação, no modelo estrutural de universidade, nos processos avaliativos. Anuncia-se a universalização da extensão (e da pesquisa dada a articulação manifesta no conceito de programas de extensão) como uma prática acadêmico-social.

A evolução conceitual verificada materializa-se no enunciado do PNE 2014-2024 sob o cunho de uma extensão acadêmico-social, na modalidade de programas, enquanto conjunto orgânico de projetos e outras ações contínuas articuladas à pesquisa e ao ensino, observada sua integração ao território, bem como seu caráter educativo, social, cultural e tecnológico. Norteada por objetivos acadêmicos relacionados ao perfil profissiográfico de formação dos cursos de graduação e por objetivos comunitários conexos a demandas locais e/ou regionais e à integração com as políticas públicas, sendo executada por alunos orientados por professores.

Conforme já destacamos anteriormente, para além de novos arranjos didático-metodológicos ou de meros rateios curriculares que abarquem o percentual definido no marco legal, a discussão é epistemológica (IMPERATORE, PEDDE, IMPERATORE, 2015, s.p.), com implicações na identidade institucional, na concepção de educação, na organização curricular, no processo avaliativo, no lugar da extensão nas políticas acadêmicas e de gestão.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Trad. de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

CAPRA, Frijot. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1997.

BRASIL. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 29 jun. 2014.

BROVETTO, Jorge. La educación para el siglo XXI. **Diálogo**, n. 25, nov. 1998.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**: Paulo Freire. São Paulo: ED. UNESP, 2001.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 6 – **O Renascimento e a Crise de Hegemonia**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água,1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da conscientização.** Trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
GADOTTI, Moacir. Consciência e história. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização.** Trad. de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
GADOTTI, Moacir. **A Escola dos Meus Sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária**: para quê? Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>. Acesso em: mar. 2017.
HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. Vol. I, Tomo 2. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.
KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir. "Curricularização" da Extensão Universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Havana. **Anais.** Disponível em: <http://www.congresoextension.mes.gob.cu/documentos/CLEU%20(VF).pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.
IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luís Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?: aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU DESAFIOS DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI, 15., 2015, Mar Del Plata. **Anais**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136064/101_00175.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 dez. 2015.
MANACORDA, Mário Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 4ª Ed.
MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Trad. de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. Trad. Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas: Papirus. 2010.
MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Trad. de Irene Reis dos Santos. São Paulo: Athena, 2016.
OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia da educação**: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis: Vozes, 2016.
PAGNI, Pedro Ângelo. Da polêmica sobre a pós-modernidade aos 'desafios' lyotardianos à filosofia da educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 32, n. 3, p. 567-587, set./dez. 2006.
PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. Revista Ensino Superior, n. 14, UNICAMPI, jul./set. 2014. Disponível em < https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-construcao-do-conhecimento-na-modernidade-e-na-pos-modernidade-implicacoes-para-a-universidade> Acesso em 11 maio 2021.
QUERUBIM, Viviane Rosa. **Paulo Freire e o ensino superior**: referenciais feireanos para pensar a universidade brasileira. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013
REGNER, Anna Carolina. Uma nova racionalidade para a Ciência? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: "um discurso sobre as ciências" revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
SANTOS, Milton. **Por uma Outra Globalização**: do pensamento único à consciência universal. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
SOUZA. Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte, Editora da UFMG. 2003SOUZA, Jessé. A Elite do Atraso: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

Simone Loureiro Brum Imperatore, Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social Pesquisadora do Grupo de Extensión Crítica do Clacso, CEO da Empresa Imperatore Soluções em Gestão Ltda. E-mail: simone@imperatore.com.br

UMA OUTRA NARRATIVA PARA EDUCADORES(AS):
o lugar da experiência e do diálogo na formação continuada

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar o campo da formação continuada e as práticas educativo-culturais para a formação de leitores em espaços não formais de ensino. Uma trama teórico-conceitual foi construída à luz de reflexões sobre a práxis educativa que incorpora a experiência, o diálogo, a ação e a mediação cultural, como possibilidades de novos percursos formativos e distantes de práticas reducionistas e condutas "prescritivas", que padronizam processos educativos. Diante do quadro que se apresentava com crianças e adolescentes com poucas vivências em espaços de bibliotecas e protagonismo leitor e um contexto com marcas de exclusão sociocultural, uma prática cultural de formação de mediadores de leitura foi implantada por educadores após vivenciarem ações formativas sobre mediação cultural, no *locus* da organização, e terem suas experiências partilhadas no coletivo, e em diálogo com o terreno e o território. Educar é ato político e demanda sujeitos críticos, criativos e reflexivos. Os resultados apontaram as bases de um fazer alicerçado na dialogicidade e nos saberes da experiência, em que os próprios educadores entre si, as suas ações - dialogadas e refletidas entre os pares no cotidiano - e as narrativas de seus fazeres e saberes foram tomadas como objetos formativos. A abertura para acolher a voz de um sujeito crítico possibilitou a construção de ações culturais com

foco na formação de *identidades leitoras*, por meio das vivências de mediação cultural.

Palavras-chave: Diálogo. Formação continuada. Mediação cultural.

ANOTHER NARRATIVE FOR EDUCATORS: THE PLACE OF EXPERIENCE AND DIALOGUE IN CONTINUING EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to problematize the field of continuing education and educational-cultural practices for the training of readers in non-formal teaching spaces. A theoretical-conceptual plot was constructed in the light of thoughts on the educational praxis that incorporates experience, dialogue, action, and cultural mediation, as possibilities for new formative paths and distant from reductionist practices and "prescriptive" behaviors, which standardize educational processes. In view of the situation presenting children and adolescents with little experience in library spaces and reader protagonism and a context with marks of socio-cultural exclusion, a cultural practice of training reading mediators was implemented by educators, after experiencing formative actions on cultural mediation at the locus of the organization and having their experiences shared in the collective, and in dialogue with the terrain and the territory. Educating is a political act and demands critical, creative, and reflective subjects. The results pointed out the bases of a practice grounded on dialogicity and on the knowledge of the experience, in which the educators themselves, their actions - dialogued and reflected between classmates in their daily lives - and the narratives of their actions and knowledge were taken as formative objects. The openness to welcome the voice of a critical subject enabled the construction of cultural actions with a focus on the formation of *reader identities*, through the experiences of cultural mediation.

Keywords: Diálogo. Continuing education. Cultural mediation.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a discutir o lugar da formação continuada em espaços não formais de ensino, interrogando as questões que perpassam as práticas de educadores na contemporaneidade para o trabalho com a formação de leitores. Entender como os programas de formação continuada respondem às demandas da sociedade é, portanto, condição para se pensar e criar novos arranjos para o papel do educador como Mediador Cultural.

Para além de uma proposição, um diálogo alicerçado na práxis educativa de educadores que se lançaram frente a um novo percurso sobre o seu fazer docente ao romper com práticas transmissivistas e reprodutivistas e se abrir para perscrutar um caminho que considera e valoriza o sujeito educador e os seus saberes e fazeres da experiência, na partilha com o outro.

Abordar a questão da formação de educadores tem aspectos delicados e implica, portanto, interrogar sobre o projeto educativo que sustenta tal formação. Educar, antes de tudo, é ato político (FREIRE, 1987) que impõe escolhas com a clareza acerca de que, na esfera democrática, podemos almejar sujeitos que participem crítica e criativamente da ordem pública. Daí a necessidade de se interrogar sobre como preparar e formar esses profissionais para o exercício da mediação cultural.

Uma discussão que traz como referências um conceito de formação continuada, que considera as dimensões social e política, os saberes dos professores reflexivos, a noção de experiência, uma concepção de Educação pela dialogicidade na teoria de Paulo Freire, ação e aparição pública nas proposições de Hannah Arendt e as premissas de um paradigma de mediação cultural; interconexões e tramas teórico-conceituais na busca por se desvelar outros itinerários formativos para os educadores na contemporaneidade.

Diante dessas questões, este trabalho tem por objetivo problematizar o campo da formação continuada, contribuindo com as discussões sobre a práxis do educador para o trabalho com ações de mediação cultural.

FORMAÇÃO CONTINUADA: A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

Para se compreender as novas demandas impostas ao exercício docente com a crise da legitimidade da instituição escolar caracterizada pelas denúncias sobre os mecanismos de exclusão de uma parcela da população (a partir de 1970) é importante pensar que as últimas décadas do século XX foram impulsionadas por grandes mudanças nos campos político, econômico e cultural e a área educacional sofreu as repercussões diante do cenário de produção capitalista que passou a definir suas políticas segundo a lógica da ideologia neoliberal pela liberdade de mercado.

A reestruturação educativa no Brasil está atrelada a essa orientação e segue princípios de mecanismos de controle de qualidade, atestando a ineficiência do Estado na gestão do sistema educacional, ao buscar a padronização dos programas de formação continuada e que rebate em um discurso de queixa da má formação do professorado. Entre as "prescrições" estariam, então, programas de formação continuada, que se centram na ideologia que atende a princípios de mercado em que "os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo, [...] para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado" (ROSSI; HUNGER, 2013, p. 83).

A entrada do país no rol de avaliações externas padronizadas por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sistema de avaliação por testes nacionais com *ranking* e políticas de meritocracia, são exemplos da mercantilização do ensino. Para Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021a), "A OCDE e o Banco Mundial vão criar um sistema mais rígido, unificado e muito mais centrado no mercado do que na comunidade e, portanto, na cidadania."

Para Giroux (1997, p. 160) o debate acerca dessas reformas contribuiu para a proletarização do trabalho docente e afirma que "o método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento [...]" e defende que neste modelo o planejamento é feito por especialistas distantes da realidade da vida cotidiana da sala de aula e aos professores lhes é dado apenas o lugar de executores e implementadores.

A ESCOLA COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO: OS PROFESSORES REFLEXIVOS

Recentes paradigmas discutem novos arranjos para a profissão e pode-se identificar que há diferentes modalidades formativas que nomeiam os professores a partir de suas práticas.

O discurso sobre a prática reflexiva na formação inicial de professores teve sua origem na América do Norte, com as teorias de John Dewey (1974) – no início do século XX – que se espalharam por vários países na década de 1980 como um movimento de reforma do ensino e da formação de professores pelo mundo (ZEICHNER, 1993).

A primeira tentativa de se compreender o professor como um profissional reflexivo foi produzida pelas discussões de Schön (1995) deslocando, do ponto de vista metodológico, o papel da formação profissional da Universidade para o cotidiano das escolas e o Brasil terá forte influência das pesquisas dos portugueses António Nóvoa e Isabel Alarcão no início dos anos 1990 para a formação de professores reflexivos e pesquisadores em contraposição a uma perspectiva técnica (PIMENTA, 2002).

Para além dessas singularidades, evidencia-se que há correntes discutindo o reducionismo da visão reflexiva por desconsiderar as implicações sociais, políticas e institucionais que perpassam as práticas de ensino (ZEICHNER, 1993; CARVALHO, 2013).

Todavia, é na reflexão de Freire (1967; 1997; 2002) sobre o sistema educacional e a crítica ao modelo de ensino e hegemonia presente que se observa a relevância da reflexão sobre a práxis educativa e o contexto social. Um dos pressupostos do que viria a ser um conceito fundante para a formação de educadores se pauta na *curiosidade epistemológica* por entender a reflexão sobre o cotidiano educativo uma prática permanente a partir de um processo dialético entre teoria e prática, em que atribui uma dimensão de reflexão – não desvinculada do saber da prática – de que prática e saber são indicotomizáveis.

SABERES DA EXPERIÊNCIA: O VALOR DO ENCONTRO

Ao focar a análise para os processos que estão implicados na formação dos educadores, entende-se que está inclusa outra categoria, que é a *dimensão da experiência* pelos encontros e reencontros com memórias,

elementos simbólicos e materiais e em diálogo com o *outro.* Trata-se de uma formação que rompe com processos lineares e de padronização de práticas e se apresenta como *expressão* por meio de vivências e interações com o outro, consigo e com os objetos.

A visão de Walter Benjamin (1994) oferece referências fundamentais à identificação de distinções que estão na base da noção de *experiência.* Considerar a experiência, a partir da perspectiva benjaminiana, é assumir um posicionamento de que o sujeito se conecta com as "coisas" do mundo e torna-se humano pela possibilidade que a interação com o outro e a autoridade da velhice lhe transmitem; é o saber da experiência que a arte da narrativa – na tradição oral – marca e define um modo do sujeito se colocar no mundo.

Em tempos em que se buscam as certezas, em um contexto de superabundância de informação e da racionalidade técnica se sobrepondo aos espaços das vivências e subjetividades, emergem fortemente dificuldades para significar um modo de vida pela experiência. Para Larrosa Bondía (2011, p. 20), "O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa o tempo buscando informação" e cada vez se mostra mais informado, no entanto, "nessa obsessão pela informação e pelo saber o que consegue é que nada lhe aconteça."

A discussão perpassa, assim, a compreensão da experiência para a formação do *sujeito da experiência* (e *não da informação*) a partir do *acontecimento*, como afirma Bárcena (2012). Um acontecimento é um encontro de uma singularidade em relação com as pessoas em um mundo que precisa ser compreendido.

EDUCAÇÃO COMO FORMA DE *SER* DO MUNDO: O LUGAR DO DIÁLOGO

Vive-se tempos em que há muitas possibilidades de conexão (conectividade), no entanto, mostram-se muitas vezes vazias e desconexas pela impossibilidade de agir no coletivo por meio do diálogo. Vive-se hoje tempos de crise e de urgências diante da impossibilidade de se interpretar o mundo com as respostas dadas.

É na concepção de Educação de Paulo Freire que se encontra o sentido da palavra e do diálogo como elementos constitutivos de um fazer educativo verdadeiramente humano. Para o autor, a essência da palavra é ser ação e reflexão por carregar o compromisso com uma práxis verdadeira, e

que, ao ser pronunciada ao mundo, pelo diálogo "[...] os homens o transformam (e) o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens." (FREIRE, 1987, p. 109).

Freire propõe uma análise crítica da realidade pela possibilidade de que ao ser refletida (e, portanto, problematizada) em comunhão entre as pessoas envolvidas – educadores e educandos – a transforme em atos criativos, críticos e pronunciáveis ao mundo; uma presença criadora com respostas transformadoras.

Ao trazer Arendt para essa análise se busca afirmar a importância da ação dos homens no mundo comum; reunir-se uns na companhia dos outros para compartilhar suas ações e feitos.

Como afirma Arendt (2015, p. 62), "a presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos". É neste sentido que a aparência ganha relevância na cena pública, é o que pode ser visto e ao aparecer em público se constitui em realidade. Trata-se da partilha de bens simbólicos que atue na equilibração das relações indispensáveis ao diálogo, ao conviver e cuidar do mundo.

Ser e agir no mundo pressupõem, portanto, ter a palavra (linguagem como produção de significado) e o ato (ação criadora sobre o mundo) como características essencialmente humanas. Narrar o mundo às crianças é um compromisso ético e problematizá-lo junto aos educandos é a dimensão política da educação; um encontro mediado pelas diferentes visões de mundo, homem e cultura em um tempo e uma realidade a serem descobertos e problematizados.

MEDIAÇÃO E MEDIADORES CULTURAIS

Se construir conhecimento e significar pressupõe uma relação entre presente e passado que diverge do imediatismo imposto na contemporaneidade, que espaços e tempos estão hoje colocados e que permitem processos de criação e significação como condição da existência nesse mundo, uma vez que o tempo do fluxo da informação não é o mesmo que o tempo do conhecimento? Estaria posta, aqui, outra questão que diz respeito aos saberes produzidos pela relação dos sujeitos com os objetos e signos culturais.

Alguns teóricos têm apontado os conhecimentos e saberes necessários para a Educação nessa era de transição da sociedade da informação para

a sociedade do conhecimento (DELORS, 2010; GADOTTI, 2000; LAZARTE, 2000; MORIN, 2000; PERROTTI; PIERUCCINI, 2013). Para Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b) essas discussões demonstram a emergência de se pensar a "formação dos mestres do amanhã para uma cidadania plena, em que não basta ser inclusiva, é preciso ser emancipadora e pelo trabalho coletivo. Uma pedagogia emancipadora é uma pedagogia da práxis".

Para se responder às urgências desse novo mundo em que as relações com a informação estão *mediatizadas* pelas técnicas e tecnologias (PERAYA, 1999) e que a universalização da informação não tem contribuído para que o sujeito produza "atos de significação" (BRUNER, 1997), fala-se, portanto, no papel da *mediação cultural* como um território que possibilita a criação e a significação, e não apenas o acesso aos signos, contribuindo para a efetividade nas trocas culturais e apropriação dos significados culturais produzidos historicamente.

Uma vez que se constata que interessa compreender quais os sentidos e significados que o receptor atribui no contato com os *signos*, ou seja, como significa a informação (*apropriação simbólica*) para a produção de conhecimento, Perrotti (2016, p. 11) afirma que a noção de mediação cultural "emerge num momento em que a de difusão cultural dá mostras claras de esgotamento" e que não "basta disponibilizar informações e cultura para que todos possam aceder e ter domínio dos mais diferentes repertórios culturais." Ao educador cabe o *lugar* de mediador cultural, que se coloca no *espaço-entre* o saber e o sujeito aprendiz. Ao apresentar o mundo à criança, esse legado público de realizações históricas cria possibilidades para que ela possa transformá-lo em *seu*.

METODOLOGIA

Este estudo é de natureza qualitativa e se propõe a apresentar aspectos teórico-práticos à luz de reflexões construídas na pesquisa de Mestrado[1] acerca do lugar da experiência para a formação de educadores mediadores culturais e que puderam ser ampliados a partir das contribuições trazidas pelo **curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**.

1 A pesquisa foi desenvolvida com 14 educadores participantes do programa Estação do Conhecimento Einstein, na comunidade de Paraisópolis (zona Sul da cidade de São Paulo). Este ambiente de informação, educação e cultura foi implantado em agosto de 2008, no Núcleo Educação do Programa Einstein na Comunidade de Paraisópolis (PECP), em parceria com o Colabori (Colaboratório de Infoeducação da Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP), como parte das pesquisas sobre a relação da Biblioteca com a Educação.

A proposta é trazer centralidade ao que foi emergido no *locus* da instituição pela investigação no terreno da formação continuada, permitindo conferir significado ao que foi dito pelos educadores, do que informam os atos desses sujeitos e de seus discursos professados.

A prática tomada como escopo desta análise é a denominada *Formação de crianças e adolescentes como Mediadores de Leitura*, cuja proposta teve como objetivo formar crianças e adolescentes para serem mediadores de leitura durante evento da Mostra Cultural de Paraisópolis[2] no Centro de Educação Unificado (CEU), em que as crianças escolhiam os livros de literatura, conversavam sobre essas escolhas, interesses e repertórios com os educadores mediadores culturais, e depois caminhavam pelo espaço da Mostra Cultural com as suas sacolinhas e os livros para serem lidos para o público presente (ação cultural entre os anos de 2014 e 2019).

RESULTADOS

Diante do quadro que se apresentava de crianças e adolescentes com poucas vivências em espaços de bibliotecas e protagonismo leitor e um contexto com marcas de exclusão sociocultural, o programa priorizou incorporar ações formais no terreno para os educadores, por meio do curso de Mediação Cultural Dialógica[3], e a formação no *locus* da organização, na modalidade designada como formação continuada e permanente, em que os próprios educadores entre si, as suas ações dialogadas e refletidas entre os pares no cotidiano e as narrativas de seus fazeres e saberes foram tomadas como objetos formativos para a concepção das práticas educativo-culturais.

Pode-se constatar que o trabalho com as mediações culturais deu centralidade ao papel de protagonismo dos educadores, que não importaram (tacitamente) ou reproduziram práticas, mas criaram e construíram saberes e fazeres ao romper com o pragmatismo de se difundir cultura pela *oferta* de livros. Para além de uma prática para que as crianças e os adolescentes *aprendessem a gostar de ler*, pautaram-se no conhecimento a respeito dos interesses e escolhas nos processos

2 Evento anual organizado pelas ONGs, escolas públicas e o Fórum Multientidades da Associação de Moradores de Paraisópolis.

3 O curso Mediação Cultural Dialógica foi concebido e desenvolvido por professores e pesquisadores do Colabori - ECA/USP para capacitar mediadores culturais para atuação profissional, segundo princípios e metodologias dialógicos, em ambientes educativos e culturais, destinados ao desenvolvimento de saberes informacionais indispensáveis à apropriação de conhecimentos e de participação na cultura da contemporaneidade.

de busca de livros literários e o significado da leitura na vida das crianças e adolescentes daquele território, tendo em vista uma ação voltada à formação de *identidades leitoras* pelo respeito ao repertório, as subjetividades e as suas memórias como leitor.

Outro resultado constatado foi que por não ser uma prática instrucional centrada no *como* fazer para dar certo ou de orientar-se para o uso do equipamento cultural, a atividade/projeto impulsionou uma experiência de pertencimento e de construção de sentido, tornando-se, de fato, uma experiência cultural: estar na Mostra e andar, interagir, ver, apreciar, perceber o outro, o olhar do outro de espanto, surpresa, entrega, aceitação ou até negação (da leitura a ser lida), ou seja, uma ação que foi construída para se viver junto e com aparição no espaço público.

Tal prática de ação cultural se efetivou porque se concebeu uma lógica formativa que partia da vida cotidiana da instituição, mas que também se ampliava incluindo as percepções e vozes dos sujeitos - educadores, crianças, adolescentes e as trocas em Rede na comunidade - em diálogo permanente com o território, sua cultura e demandas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a literatura como fator indispensável de humanização e que "negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (CANDIDO, 2011, p.188), há de se negar qualquer prática que desconsidera o acesso à produção literária desvinculado de uma ação que permita a emancipação pelas diferentes *leituras* que o texto provoca no leitor.

A proposta de formação continuada pela vivência dialética dos conflitos entre teoria e prática, entre os interesses individuais e do coletivo, entre a informação preconizada nos manuais prescritivos que informam e aquela que, enquanto ato criativo, forma e transforma, aponta as bases de um fazer alicerçado na dialogicidade e nas interconexões entre as pessoas com abertura para acolher a voz de um sujeito crítico, que dialoga com o seu fazer (se questiona), com o outro e com o contexto social, em um movimento de abertura para o contraditório e o conflito.

Incorporar o *saber da experiência* dos sujeitos na reflexão e no diálogo entre memórias e subjetividades, como categoria formativa, torna-se fundamental à recusa na formatação de condutas prescritivas, que padronizam processos educativos.

Ao assumirem novas modalidades de práticas de mediação de leitura, rompendo com propostas transmissivistas de como ensinar um sujeito a ler, os educadores traduziram, na prática, a ideia de mediação cultural, colocando-se no *espaço-entre*, constituindo-se nele e com ele, para que o sujeito encontrasse sentido e significado diante da sua interação com os códigos e signos do mundo.

A formação enquanto prática dialógica e emancipadora sinaliza, ainda, a possibilidade de se pensar o lugar do educador na contemporaneidade a partir de novos arranjos para a formação continuada, descontruindo percursos em que os diálogos estão sendo "silenciados" por uma cultura de padronização de práticas que cresce e ganha espaço dentro das políticas educacionais. É preciso olhar com crítica para as propostas formativas, que tendem a ser homogeneizantes quando o que espera da Educação no século XXI é uma abertura para a diferença e para a inclusão de diferentes vozes e culturas.

Em um sistema em que o tecnocentrismo ainda pauta as diretrizes escolares, há de se pensar espaços formativos que considerem a dimensão social e política da formação, assegurando que para a criação de um espaço de reflexão coletiva a partir da experiência dos sujeitos, as instituições assumam a formação de seus quadros profissionais como um posicionamento político, na garantia e consolidação desse espaço permanente e dinâmico.

Crianças e educadores, pela proposta aqui apresentada, estão sendo porta-vozes de uma ação afirmativa de que a leitura, a depender da abordagem que a orienta, pode possibilitar a transformação e a inclusão social. Nunca saberemos quantas são as "leituras" possíveis para cada ato e gesto de leitura.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Solange Maria Rodrigues. **Formação de mediadores**: o lugar da experiência. 2017. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-21022018-152727/pt-br.php. Acesso em: 05 jan. 2018.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BÁRCENA, Fernando. **El aprendiz eterno:** filosofía, educación y el arte de vivir. Argentina: Miño y Dávila, 2012.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119.
BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf.
Acesso em: 10 jul. 2013.
BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública.** Porto Alegre: Penso, 2013.
DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo/ Brasília: UNESCO/ Cortez, 2010.
DEWEY, John. Tendo uma experiência. In: DEWEY, John. **Experiência e natureza**: textos selecionados. São Paulo: Abril, 1974.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 3, Videoaula 17 – **A cidade educadora e a educação permanente**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.
EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro'**. Módulo 4, Videoaula 24 – **Mestres do amanhã: algumas teses**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.
FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2002.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.2, jun. 2000.
GIROUX, Henry. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164.
LAZARTE, Leonardo. Ecologia cognitiva na Sociedade da Informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p.43-51, maio/ago. 2000.
MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

PERAYA, Daniel. Médiation et médiatisacion: le campus virtuel. **Hermès**: Cognition, Communication, Politique. Paris, n. 25, p. 153-167, 1999.
PERROTTI, Edmir. Mediação Cultural: além dos procedimentos. In: SALCEDO, Diego (org.) **Mediação cultural**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 6-14.
PERROTTI, Edmir; PIERUCCINI, Ivete. Novos saberes para o século XXI. In: MENDONÇA, Rosa Helena; MARTINS, Magda Frediani (orgs.). **Novos saberes para a Educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. p. 9-25 (TV, educação e formação de professores: salto para o futuro 20 anos, 4). Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20_anos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf. Acesso em: 20 fev. 2014.
PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.
ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação:** Teoria e Prática. Rio Claro, v. 23, n.42, p. 72-89, jan/abr. 2013.
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.
ZEICHNER, Kenneth. A **formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Solange Maria Rodrigues Alberto, Pedagoga com mestrado em Ciência da Informação pela ECA - Escola de Comunicações e Artes da USP. Facilitadora de Parcerias na Associação Parceiros da Educação e pesquisadora do GPEC - Grupo de Pesquisa em Educação Cultural (ECA/USP). Contato: solangemra2@gmail.com.

LOBO, Sônia Aparecida

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO SOB O GOVERNO BOLSONARO

RESUMO

O Governo Bolsonaro tem tomado uma série de iniciativas no campo da educação desde o início do seu mandato. Em grande medida tais iniciativas não se constituem em uma novidade absoluta no que tange as políticas educacionais no período recente da República, mas guarda suas singularidades. De modo geral, compõe o leque das políticas neoliberais para educação centrada nos ideais de meritocracia/empreendedorismo e individualismo, ao mesmo tempo que busca a privatização e mercantilização da educação em uma perspectiva de acumulação de capitais em escala mundial. Agudiza essas propostas ao mesmo tempo que flerta com teorias anticientificistas, desmonta os aparatos de pesquisa e precariza as IFES. O artigo visa compreender de forma crítica essas políticas e sua articulação com o pensamento neoliberal. Procura analisar projetos em curso como: o Programa Nacional das Escolas Cívico militares; O projeto Future-se (PL 3076/2020); A BNCC-Ensino Médio (Resolução nº4/2018) e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021). A análise procura articular essas medidas às da política econômica que visa a reestruturação do estado brasileiro e se expressam na Lei do Teto dos Gastos e nas grandes reformas trabalhista, previdenciária e a administrativa. Por outro lado, procura pensar alternativas ao projeto

neoliberal dentro da perspectiva crítica e popular de educação que busca a emancipação humana.

Palavras-chave: Bolsonaro. Neoliberalismo. Políticas educacionais.

NEOLIBERALISM AND EDUCATION UNDER THE BOLSONARO GOVERNMENT

SUMMARY

The Bolsonaro Government has taken a number of initiatives in the field of education since the beginning of its mandate. To a large extent such initiatives do not constitute an absolute novelty with regard to educational policies in the recent period of the Republic, but it keeps its singularities. In general, it composes the range of neoliberal policies for education centered on the ideals of meritocracy/entrepreneurship and individualism, while seeking the privatization and commercialization of education in a perspective of accumulation of capital on a global scale. It sharpens these proposals while flirting with anti-scientific theories, dismantles research options and precarizes IFES. The article aims to understand these policies and their articulation with neoliberal thinking in a critical way. It seeks to analyze ongoing projects such as: the National Program of Military Civic Schools; The *Future-se* project (PL 3076/2020); The BNCC-High School ((Resolution No. 4/2018)) and the National Curriculum Guidelines for Professional and Technological Education (DCNEPT - CNE/CP Resolution No. 01-2021). The analysis seeks to articulate these measures to those of the economic policy aimed at restructuring the Brazilian state and are expressed in the Spending Ceiling Law and in the major labor, social security and administrative reforms. On the other hand, it seeks to think alternatives to the neoliberal project within the critical and popular perspective of education that seeks human emancipation.

Keywords: Bolsonaro. Neoliberalism. Educational policies.

INTRODUÇÃO

Discutir as políticas para educação sob o governo de Jair Bolsonaro implica em compreender que essas não são recentes e nem datadas desse período. Desde o Governo Fernando H. Cardoso uma série de iniciativas foram implementadas com o objetivo de pautar a educação pública segundo os princípios do mercado. No ensino profissionalizante, por exemplo, o projeto de Lei 1.603/96, posteriormente aprovada–como Lei 2.208/97, previa a criação de um sistema apartado da educação profissional e da educação regular e, separava o Ensino Técnico do Ensino Médio recriando e ampliando a dualidade entre ensino profissional e propedêutico. Ainda sob o Governo FHC foram promulgadas as seguintes medidas que hoje são recuperadas nos projetos de educação do Governo Bolsonaro: a criação das Fundações Privadas de Apoio a Pesquisa (Lei 8.958/1994); a Reforma administrativa do Estado (Emenda Constitucional 19/1998); e, a lei sobre as Organizações Sociais (Lei 9.637/98).

Durante os Governos Lula e Dilma Rousseff foram aprovadas duas medidas que integram o movimento de subordinação mais aprofundada da educação ao mercado: a Lei 11.079/2004 que estabelece as parcerias público-privadas, legitimando e possibilitando a criação de Organizações Sociais para gerir o setor público; e o Novo Marco Legal da Ciência e Tecnologia, criado pela Lei 13.243/2016 que estende o financiamento público de C&T para a "inovação nas empresas" abrindo a possibilidade de compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o privado. Essas medidas proporcionam fundamentação legal a diversos projetos de educação do atual Governo a exemplo o projeto Future-se (PL 3076/2020).

No que diz respeito ao Ensino Médio, sob o Governo Temer, foi aprovada a Base Nacional Curricular Comum, centrada na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando. A BNCC orienta, no atual governo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021).

Sob o Governo Bolsonaro também está sendo implementado, dentre outros[1], o Programa Nacional das Escolas Cívico militares. O que essas políticas têm em comum? Todas integram a pauta neoliberal para a educação. No caso do Governo Bolsonaro, com um nível de radicalidade exacerbado e vinculado a correntes de pensamento anticientificistas.

1 Por exemplo, a Resolução CNE 002/2019 para formação de professores; o Projeto Novos Caminhos para o Ensino Médio e, as propostas de educação à distância em relacionadas à chamada "Educação 4.0".

A atual conjuntura brasileira, marcada pela pandemia do covid-19, converteu-se em um contexto de oportunidade para a aceleração dessa pauta neoliberal para a educação. Medidas apresentadas como supostamente "extraordinárias" aceleram processos de subfinanciamento da educação, precarização de serviços e de trabalhadores da educação, encaminhamento ao congresso Projetos de Lei e aprovação rápida de Resoluções pelo CNE.

Pretendemos, nas linhas abaixo, apontar a continuidade que as atuais políticas para a educação assumem em relação à pauta neoliberal para a educação bem como apreender algumas de suas singularidades.

NEOLIBERALISMOS E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL ATUAL

O Governo Bolsonaro, que aprofunda o projeto do Golpe de Estado de 2016, expressa uma dinâmica particular de regressão política que agrega elementos particulares à pauta neoliberal por meio da sua política (ultra neoliberal e autoritário-fascista) para a educação. Compreendemos que a política neoliberal para educação, em curso no Governo Bolsonaro, se pauta pelos seguintes elementos:

a) Desmonte crescente das instituições públicas de ensino via estrangulamento econômico.

O ano de 2019 presenciou um contingenciamento amplo das verbas para a educação. Na Educação Básica o bloqueio (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTEC, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somou 2,8 bilhões. Nas Universidades Federais foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). Nos Institutos Federais aproximadamente 900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. Na pós-graduação foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de bolsas de pesquisa (7.590)[2]. De forma que os contingenciamentos atingiram a educação em todos os seus níveis e modalidades. Em que pese o descontingenciamento de parte do total anunciado não há dúvida de que a medida visou aumentar a fragilidade das instituições ligadas a educação e mostrar com clareza a submissão da pauta da educação à da economia.

2 Os valores referentes ao contingenciamento foram amplamente divulgados pela mídia: Revista Exame - Estadão (online) dia 06/05/2019; Jornal Folha de São Paulo dia 22/05/2019; BBC News dia 09/05/201.

Seguindo esse mesmo caminho, na Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada para o ano de 2020 houve uma redução dos gastos com educação na ordem de 20 bilhões a menos do que em 2019. Em 2021 o corte foi da ordem 4,9 bilhões[3]. Ainda sob a lógica o enxugamento máximo do Estado, a contratação de professores e servidores técnico-administrativos encontra-se bastante restrita e os projetos apontam para a terceirização de atividades-fim, inclusive a de professor.

Há que se destacar que todas essas medidas se dão no contexto da vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, aprovada no Governo Temer, que instituiu o Teto dos Gastos submetendo o país a uma diminuição crescente dos investimentos com despesas públicas, aí inclusos educação, saúde e segurança. Tal medida prevista para perdurar por 20 anos, se mantida, deve redundar na destruição do já combalido aparato público.

b) Quebra da autonomia das instituições de ensino em todos os níveis.

Em todos os projetos apresentados pelo Ministério da Educação fica evidente o desejo da destruição da autonomia política, pedagógica, de gestão e financeira das Instituições de Ensino, que é garantida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que foi fruto da luta histórica dos trabalhadores/as da Educação no Brasil.

Assim, no Programa Nacional das Escolas Cívico Militares a gestão das escolas é compartilhada com militares que exercem cargos específicos como, "oficial de gestão escolar" e "monitores". De forma que, mesmo naquelas em que prevalece a eleição direta para Diretor, quando da militarização da escola a autonomia do diretor é colocada em xeque. Por outro lado, essas escolas desenvolvem a prática de cobrança de diversas taxas excluindo aqueles que não conseguem pagá-las e selecionando o público atendido pela mesma. Perde assim o seu caráter de instituição pública no sentido do acolhimento de todos os setores da população, especialmente os mais vulneráveis.

No projeto Future-se, em que pese algumas alterações nas suas diferentes versões, a essência se mantém: trata-se de um ataque a autonomia pedagógica, de gestão e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior, visando em última instância a sua privatização. Possibilita a quebra da autonomia pedagógica e de gestão na medida em que prevê a partilha da gestão entre as IFES e Fundações de Apoio a Pesquisa,

3 Ver em: www.redebrasilatual.com.br/educacao/2021/04/educacao-e-a-area-mais-atingida-pelos-cortes-orcamentarios-de-bolsonaro/. Acessado em 23/06/2021.

por meio de um contrato de resultado firmado entre as IFES e o MEC. O contrato de resultado equivaleria, na prática, a um contrato de gestão, onde o controle e a avaliação de desempenho das IFES e dos servidores serviria como forma de coerção. Como não há regulamentação específica para tais contratos, estando abertos a diferentes interpretações, torna-se possível a interferência na política de pessoal, com consequências possíveis como demissão, controle rígido da produtividade, contratação de trabalhadores fora do Regime Jurídico Único, dentre outros. Por fim, o Future-se materializa uma ação política onde, de um lado, prevê a livre adesão e promete "benefícios especiais" aos aderentes; e, de outro condena as IFES que não aderirem ao processo deletério resultante da Lei do Teto dos Gastos Públicos.

Além do Future-se outras ações buscam afetar a autonomia das IFES, dentre elas: A Medida Provisória 914/2019 que dispõe sobre o fim da autonomia no processo de escolha dos reitores complementada pela Medida Provisória 979/2020 que dá ao Ministério da Educação o poder de designar dirigentes *pro tempore* para as IFES durante o período de emergência de saúde desencadeado pela pandemia[4] e, a portaria 2.227/2019 que cerceia a participação de servidores das IFES em congressos e eventos, afetando diretamente o processo de formação continuada, bem como de atualização e publicização no campo da pesquisa. Nos estados e municípios, a tentativa de repassar a gestão das Escolas para Organizações Sociais se faz desde governos anteriores, não sem a resistência da sociedade que tem conseguido impedir o seu avanço.

c) O cerceamento e enfraquecimento da pesquisa e da extensão.

No projeto Future-se a produção científica está atrelada aos interesses estritos do mercado, instrumentalizando as áreas de pesquisa, desenvolvimento e inovação em favor do grande capital e em detrimento das camadas populares. Pesquisas "aceitáveis" nesse programa são aquelas que apresentam resultados em curto prazo e produzam "produtos" a serem comercializados na bolsa de valores. Nesse sentido, diversas pesquisas de interesse social – como aquelas voltadas para o desenvolvimento de vacinas e medicamentos para cura/ prevenção de doenças socialmente negligenciadas – as pesquisas básicas e aquelas no campo das humanidades e das artes, não caberiam dentro do que seria o escopo do Future-se.

4 Ambas medidas foram derrotadas no Congresso Nacional, mas são ilustrativas da intenção política do Governo Federal de interferir na autonomia institucional.

Na versão final do Future-se enviada a câmara dos deputados como PL3076/2020, os Fundos de Investimento que iriam destinar recursos para pesquisa para as IFES aderentes ao programa deixaram de existir. O Fundo Soberano do Conhecimento, por exemplo, deveria ser constituído, estruturado, administrado e gerido por instituição financeira. A união participaria do fundo como cotista, porém as despesas iniciais para estruturação do fundo seriam feitas pela União. Com o desparecimento dos Fundos no PL, por pressão da área econômica do governo[5], o projeto foi esvaziado de seu suporte financeiro, atrativo para alguns gestores das IFES.

O pensamento científico-tecnológico encontra-se ainda ameaçado pelo esvaziamento dos órgãos de pesquisa do ponto de vista financeiro e intelectual. Assim, a PEC 186/2019 revogou os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) principal fonte de recursos para a agência Financiadora de Projetos (FINEP) e, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Do ponto de vista da afirmação do pensamento racional/científico há um esvaziamento dos órgãos que fomentam a pesquisa no Brasil que agora divide espaço com teorias não científicas do "design inteligente", na pessoa do presidente da CAPES[6].

d) Formação da juventude por meio dos ideais da meritocracia e do empreendedorismo.

Em todos os projetos e programas a meritocracia aparece como o elemento básico articulador. Trata-se de uma radicalização do pensamento meritocrático onde todas as instituições, alunos e professores são submetidas à lógica do mercado e da concorrência. Ideias de solidariedade desaparecem do processo de ensino/aprendizagem dando espaço à perspectiva de uma escola-empresa tanto na gestão como na organização dos currículos e conteúdos. O empreendedorismo ganha força mascarando as diferenças sociais em um quadro de precarização crescente do trabalho e da diminuição real de oportunidades e dignidade para a população jovem trabalhadora, bem como de uma crescente acumulação de renda pelas classes ricas e empobrecimento das populações mais carentes no mundo. Nesse contexto, importa menos o resultado final do processo

5 Weintraub atende Guedes e projeto do Future-se chega à Câmara desidratado, sem previsão de criação de fundos - 04/06/2020 - Educação - Folha (uol.com.br). Acesso em 23/06/2021.

6 Sr. Benedito Guimarães Aguiar Neto, que foi substituído em abril de 2021 por Cláudia de Manzani Queda de Toledo, reitora do Centro Universitário de Bauru, uma instituição particular do interior de São Paulo, que teve um dos cursos de pós-graduação descredenciado pela própria Capes em 2017.

de ensino/aprendizagem e mais a aprendizagem de um comportamento ensinado a partir da própria estrutura da escola: o comportamento empresarial/competitivo que naturaliza as diferenças. Em outro patamar associa ainda a meritocracia ao sexismo e ao racismo como mais uma forma de naturalização das diferenças.

Na BNCC, por exemplo, a ênfase é dada às competências e habilidades desenvolvidas no processo de aprendizagem. Busca-se uma padronização, em nível nacional de conteúdos, avaliações e da cultura vinculada à escola. Nas Bases, 60% do conteúdo tem caráter nacional e 40% está aberto à cultura local. No entanto, como vincula os conteúdos e objetivos a avaliações periódicas (PISA, ENAMEB, ENAD, Prova Brasil, etc) é quase certo que o foco será dado aos conteúdos gerais, sob pena de queda do desempenho das escolas que destinarem os 40% para conteúdos referentes à cultura local. A partir desse sistema de avaliações padronizado e massificado se estabelecem rankings entre escolas, professores e alunos consolidando o ideal concorrencial/meritocrático uma vez que se ignora as diferenças sociais dos diversos sujeitos do processo educativo e se responsabiliza o indivíduo pelo sucesso ou fracasso de seu percurso. Nessa perspectiva, qualquer escola cujo projeto político pedagógico esteja focado em uma educação inclusiva, que tenha como fundamento a pesquisa como elemento da formação intelectual dos educandos, que trabalhe a cooperação, a solidariedade e autonomia no processo educativo e, a aprendizagem como algo coletivo e não individual, estarão fadadas ao fracasso do ponto de vista do sistema estabelecido.

A BNCC também limita, nos itinerários formativos, o estudo das diferentes disciplinas à exceção da matemática e de português preservados do início às séries finais. A imposição dos itinerários formativos irá aprofundar a diferença entre as escolas públicas voltadas para as classes trabalhadoras e as escolas privadas voltadas para as classes sociais mais abastadas. É evidente que uma formação que privilegie todas as formas de conhecimento, em todos os campos da ciência e das artes não será abandonada pelas elites mas será negada às classes pobres aprofundando a dualidade histórica do ensino no Brasil e no mundo, como bem tratado por Moacir Gadotti no **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire.** (EAD FREIRIANA, 2020-2021a).

Seguindo a BNCC-EM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica - DCNEPT - Resolução CNE/CP nº 01-2021 - também trabalham no sentido de aprofundamento do dualismo. De um

lado, reforçam a forma concomitante de oferta dessa modalidade de ensino em detrimento da forma integrada ameaçando a possibilidade da construção do conhecimento baseado nos princípios da politecnia e da formação omnilateral. Por outro lado, limita a carga horária da BNCC a 1.800 h colocando um teto ao que pode ser ensinado aos discentes no que diz respeito ao conhecimento científico e cultural a que esses jovens terão acesso. A articulação desses dois fundamentos trabalha no sentido da construção de uma formação para o trabalho restrita, com inserção precarizada no mercado, e sem perspectiva crítica da forma como o mundo do trabalho está consolidado no capitalismo. Concluindo: enquanto o discurso governamental faz apologia a meritocracia na prática trabalha para aprofundar as diferenças de oportunidades entre jovens ricos e pobres.

No Future-se, a lógica do mérito/empreendedorismo é levada ao extremo a ponto de a concessão de bolsas para alunos estar voltada para aqueles que desenvolvam pesquisa dentro da proposta empreendedorista. Ainda nesse sentido, o PL cria o dia nacional do estudante empreendedor a ser comemorado no primeiro sábado após o dia do trabalhador. A proposta torna clara a intenção de aprofundar do ponto de vista político, ideológico e do imaginário dos jovens a concepção de que o empreendedorismo será a solução mágica e individual para todos os problemas enfrentados pela classe trabalhadora pobre do país que não será doravante "trabalhadora" mas, "empreendedora". Busca assim esvaziar a identidade de classe dos jovens estudantes.

Nas Escolas Cívico Militares a meritocracia aparece vinculada a disciplina. As Escolas buscam criar um sistema de submissão e concorrência entre os alunos pela distribuição e retirada de pontos de acordo com o comportamento apresentado, podendo chegar à transferência compulsória (expulsão) dos alunos que não apresentem o comportamento e o aspecto físico considerados adequados. Aqui a disciplinarização dos corpos dos alunos é dada como critério para o sucesso individual e passa pela anulação das identidades dos jovens e grupos de jovens das periferias.

Chama a atenção que o projeto das escolas cívico militares esteja voltado para a militarização de escolas públicas e nunca das privadas. Partindo, como nos aponta Arroio (2020), da premissa de que jovens de periferia são violentos e que essa violência tem que ser detida pela disciplina militar. Nesse modelo, educar significa treinar, disciplinar, evitar o contraditório e o questionamento como quesito para o enquadramento na vida social de forma passiva.

e) Fortalecimento das empresas privadas de educação via ideário de uma gestão empresarial para as escolas públicas.

Um dos caminhos para a efetivação dessa política se dá pela planificação, massificação e padronização dos testes de desempenho das instituições, professores e alunos, o que permite a padronização em larga escala de material didático e das provas a serem aplicadas. Grandes corporações de ensino mundiais e locais - presentes em várias comissões e conselhos relativos à educação, especialmente no Conselho Nacional de Educação, CNE - tem interesse direto no processo de planificação presente na BNCC e na gestão empresarial, caso do Future-se, como forma de ampliar e abocanhar uma parte significativa do mercado relacionado a educação[7].

Em estudo sobre as Diretrizes para formação de professores, Evangelista, Fiera e Titton (2021), fazem um rastreamento de todos os membros do CNE e mostram a vinculação da maioria deles às instituições privadas de ensino, ao Sistema S, a movimentos empresariais (Todos Pela Educação, Todos pela Base), e associações vinculadas ao ensino privado no Brasil, como por exemplo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.

Os sujeitos representantes do capital privado dentro das comissões agem como intelectuais orgânicos dentro do aparelho de Estado em defesa das instituições privadas[8]. São atores importantes na disputa pelo comando do Ministério da Educação e buscam aprofundar as políticas e projetos educacionais que venham ao encontro de seus interesses ideológicos e de negócios. Não à toa tiveram grande influência na formulação da BNCC.

CONCLUSÃO: A ESCOLA QUE QUEREMOS

Além das iniciativas acima descritas, logo no início do Governo Bolsonaro, houve um pedido para que o título de patrono da educação brasileira fosse retirado de Paulo Freire (PL 1930/19). Apesar de não fazer parte do escopo de leis que têm emanado do MEC tal intenção se coaduna com o ambiente político e visão de educação que orienta o período que estamos descrevendo.

7 Dentre elas estão a Pierson, Fundação Leman, Instituto Airton Senna, Kroton, Estacio de Sá, Grupo SER Educacional.

8 Alguns deles passaram por quase todos os governos desde FHC, como é o caso de Luiz Roberto Lisa Curi, vinculado a quatro instituições privadas (Pierson, Estácio, Instituto TIM, OEA). Dentre outros cargos, foi presidente do CNE entre outubro/2018 e julho/2020.

Acertam os legisladores de extrema direita em fazer tal solicitação. Afinal o que Paulo Freire defendeu é uma escola oposta a que está sendo estruturada sob a égide neoliberal (EAD FREIRIANA, 2020-2021e). Uma escola que tem por princípios: a autonomia e a emancipação humana, a conectividade, a construção crítica do saber e a omnilateralidade. A escola em que o oprimido possa dizer a sua palavra. Uma escola popular[9].

Falar de uma escola popular educadora para a autonomia e emancipação significa dizer que a escola que queremos é construída de maneira dialógica, envolvendo diferentes atores sociais: a família, o educando, os profissionais da educação, a comunidade e o Estado. Significa dizer do rompimento com estruturas verticalizadas de gestão e da criação de um diálogo franco e fraterno entre os envolvidos no processo de discussão da escola e da criação de conectividade entre esses sujeitos. (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Implica na desconstrução da relação assimétrica entre professores e alunos, um dos eixos de discussão de Paulo Freire em "A pedagogia do oprimido" (2019), e que é base para a construção de um saber que dialoga com o conhecimento acumulado pela humanidade e expresso no saber cientifico, filosófico e artístico - a que todos têm direito a acesso - e aquele saber do povo, construído historicamente pelas classes oprimidas e que se expressa em sabedoria popular.

Dizer da escola popular significa colocar no centro da discussão o conceito de práxis – imbricação entre o fazer e o pensar – em que o trabalho desempenha papel ontológico na formação humana e não reproduz a dicotomia construída entre os que pensam e os que fazem. Significa centrar o processo educativo na construção crítica do conhecimento e na integralidade do ser humano, enfim na omnilateralidade.

Por fim, a escola popular que queremos não se trata de uma aspiração idealizada por alguns sujeitos sociais. É uma escola que se constrói no conflito e na resistência, como tratado por Moacir Gadotti (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Não se trata de uma abstração mas de um trabalho construído a partir das bases materiais e históricas sobre as quais se edifica o fazer/saber humano. Trata-se de cultivar uma esperança que se materializa em ação política para o futuro (EAD FREIRIANA,2020-2021c). Resta-nos determinar, enquanto sujeitos políticos socialmente referenciados, qual futuro queremos e transforma-lo em possibilidade.

9 Todos esses conceitos foram trabalhados durante o Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, especialmente nos módulos 3 e 4. Apontamos algumas aulas de maneira específica porém os dois módulos nos remetem sistematicamente a discussão proposta.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALIAGA, Luciana. **Crise orgânica, autoritarismos e FUTURE-SE**. Disponível em: https://Crise orgânica, autoritarismos e o "Future-se" - Contrapoder. Acesso em 07/07/2021.

ARROIO, Miguel. **Escolas militarizadas criminalizam infâncias populares**. Entrevista concedida a Ana Luiza Basílio. Carta Capital. 12/09/2019. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/. Acesso em 20/01/2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Nota de repúdio as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** 20/01/2021. Disponível em https://www.anped.org.br/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e-tecnologica. Acesso em 18/06/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta para a base Nacional Comum da formação de professores da educação básica**. Disponível em https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2019/09/bnc-formacc2b8ao-de-professores-v0.pdf. Acesso em 17/02/2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao final_site.pdf. Acesso em 17/02/2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 3076/2020**. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrar.integra?codteor=1900012&filename=PL+3076/2020. Acesso em 18/02/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 DE 5 DE JANEIRO DE 2021.** Disponível em *portal.mec.gov.br/.../30000-uncategorised/90891-resolucoes-cp-2021. Acesso 28/06/2021.*

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 – **Educar para a liberdade e a emancipação**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 14 – **A pedagogia crítica e a crítica da pedagogia crítica**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 18 – **Uma educação voltada para o futuro. Qual futuro?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos hoje**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.
EAD FREIRIANA. **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 22 – **Educação emancipadora frente as políticas neoliberais**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.
EVANGELISTA, Olinda. FIERA, Letícia e TITTON, Mauro. **Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado.** https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado. Acesso em 26/06/2021.
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
FREITAS, Luiz Carlos. **A velha razão do mundo em apuros III.** Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/29/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-iii/. Acesso em 30/03/2020.
FREITAS, Luiz Carlos. **A velha razão do mundo em apuros II**. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/29/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-ii/. Acesso em 30/03/2020.
FREITAS, Luiz Carlos. **A velha razão do mundo em apuros I**. Disponível em https://avaliacaoeducacional.com/2019/04/29/a-velha-razao-do-mundo-em-apuros-i/. Acesso em 30/03/2020.
GADOTTI, Moacir. **Pedagogia do oprimido como pedagogia da autonomia e da esperança**. Revista UniFreire. Ano 6. Ed. 6. Pag. 6-26. Dez/2018.
KUENZER, Acácia. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc. vol.38 no.139 Campinas Apr.June 2017L
LAHER, Roberto. **Future-se leva adiante a política de supressão da autonomia universitária.** Disponível em https://diplomatique.org.br/future-se-leva-adiante-politica-de-supressao-da-autonomia-universitaria/. Acesso em 17/02/2020.
RATIER. Rodrigo. **Guia das escolas cívico militares enfatiza a submissão**. Disponível em https://rodrigoratier.blogosfera.uol.com.br/2020/02/03/guia-das-escolas-civico-militares-enfatiza-submissao/. Acessado em 29/03/2020.

STRECK, Danilo Romeu. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.30, n.107, p.539,560/ago.2009.
UNIDADE CLASSISTA. **Apontamentos para uma análise crítica ao projeto FUTURE-SE.** Disponível em http://unidadeclassista.org.br/geral/apontamentos-para-uma-critica-ao-projeto-future-se/. Acesso em 01/03/2020.

Sônia Aparecida Lobo é mestre em História pela UFG. Doutora em Sociologia Política pela UFSC. Professora aposentada do IFG. Militante do movimento de professores no Sintef-GO e SINASEFE. Contato: soaplobo@hotmail.com.

FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves de

A INFÂNCIA COMO LUGAR DE CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA:
entre danças, jogos e brincadeiras

RESUMO

No presente artigo, propusemo-nos a escrever de forma reflexiva e crítica sobre o processo vivenciado no Pibid Dança/UFG. Nosso objetivo, desde o princípio foi trazer para a cena discussões sobre a presença, metodologia e possíveis mediações da dança no campo da escola e na sociedade contemporânea, trazendo conceitos freirianos para o debate. Preocupados com a complexidade das questões e dos aspectos subjetivos presentes no ambiente escolar, optamos por olhar dialógico, sensível e dialético. Buscamos levantar as potencialidades e os aspectos desafiantes e problematizadores para refletir e valorizar o conhecimento e reconhecimento da dança dentro do campo escolar como área autônoma e fundamental na formação humana, ressaltando a sua contribuição tanto no desenvolvimento das crianças, bem como sua potencialidade de relações solidarias e coletivas na comunidades escolar em geral.

Palavras-chave: Dança. Escola. Educação Infantil. Subjetividades.

ABSTRACT

In this article, we proposed to write in a reflective and critical way about the process experienced in Pibid Dança/UFG. Our objective, since the beginning, was to bring to the scene discussions about the presence, methodology and possible mediations of dance in the school field and in contemporary society, bringing Freirian concepts to the debate. Concerned with the complexity of the issues and subjective aspects present in the school environment, we opted for a dialogical, sensitive and dialectical look. We seek to raise the potential and the challenging and problematizing aspects to reflect and value the knowledge and recognition of dance within the school field as an autonomous and fundamental area in human education, highlighting its contribution to the development of children, as well as its potential for solidary relationships and collectives in the school communities in general.

Keywords: Dance. School. Child education. Subjectivities.

INTRODUÇÃO

A arte não reproduz o que vemos. Ela faz-nos ver.
(Paul Klee)

Buscamos alcançar o reconhecimento da dança dentro do campo escolar como área de conhecimento, valorizando a sua contribuição tanto no desenvolvimento das crianças, bem como para a formação ampliada da própria comunidade escolar em geral. O grupo do PIBID-DANÇA[1] propôs abrir espaços e resignificar lugares dentro da escola, ampliando os olhares para a dança, valorizando a sua legitimação e sua importância na constituição e desenvolvimento do ser humano.

Sabemos da importância da arte como manifestação humana. Podemos dizer que a arte é produzida, acima de tudo, por uma necessidade de expressão, como sugere Fischer (1987) refere-se que a arte é quase tão antiga quanto o homem. Na visão desse autor, a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo, mas

1 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Este programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Ver: http://portal.mec.gov.br/pibid.

também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.

Neste texto desejamos debater sobre a intervenção na realidade escolar tratando de questões sobre a importância do ensino de dança, abrindo novos espaços e paradigmas para a dança no ambiente escolar. Procuramos contribuir para o crescimento científico e artístico da área da dança enquanto lugar de diálogo criativo e transformador na educação, através de ações que possibilitem aproximação da escola e a comunidade em geral, criando possibilidades de novos espaços de sociabilização entre a família, alunos e a comunidade escolar, valorizando as especificidades das escolas e produzindo novos conhecimentos interdisciplinares e colaborativos.

O projeto consistiu em proporcionar o maior contato possível com a dança atendendo os alunos da educação infantil e ensinando conteúdos que são experimentados em aula de dança contendo também jogos e brincadeiras como viés pedagógico, experimental, lúdico e colaborativo. Como fundamentação teórica embasamos nos estudos de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Ferraz e Fusari, Duarte Junior, Isabel Marques, entre outros.

Além disso, o projeto também enfocou alguns questionamentos sobre a relação de intersubjetividade dando ênfase as relações emocionais, afetivas entre outras que ocorrem entre professor e aluno, tornando a convivência escolar um lugar de respeito aos alunos e suas subjetividades promovendo assim um desenvolvimento saudável tanto físico como psicológico. Para tanto buscamos como referencial teórico Donald W. Winnicott que trabalhou com o desenvolvimento psicológico infantil e um novo olhar para a infância.

ENTRE AÇÕES, DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Nossa trajetória para alcançar territórios alargados e plurais, o ponto de partida foi introduzir a dança na escola partindo de princípios como diversidade, diálogo, alteridade, diferença e nos saberes e sentidos do corpo que dança, suas narrativas. Esse caminhar se fez na "esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria". (FREIRE, 2016, p. 70).

Buscamos compreender sobre o ensino da dança na escola, a partir da prática pedagógica dos sujeitos, entre professores, alunos e comunidade escolar, e com eles constroem coletivamente um campo fértil de experimentações de práticas pedagógicas em dança.

Foi necessário outro olhar para infância, para Winnicott (1975) cada criança é única, com suas próprias dificuldades e esperanças, e deve-se criar maneiras de lidar com elas, aproveitando de forma particular aquilo que o ambiente também oferece, abrangendo todos os ambientes do contexto escolar. Para o autor, os processos de integração são facilitadores e fundamentais nos processos educativos e pensando na dança proporcionamos ambientes de criação, de vivencias, de inventividades.

O projeto trouxe como como questão fundamental desenvolver ações poético-pedagógicas e estratégias de observação participante das dimensões institucional, pedagógica e sociocultural comunidade aprendente. A intenção também foi propor integração entre escola e universidade por meio do ensino de dança, planejar ações didático-pedagógicas para experimentação da docência em dança e sistematizar as observações e as estratégias e as ações didático-pedagógicas desenvolvidas.

Assim, propusemos a inserção da dança no contexto escolar em vários espaços entre eles nas turmas de educação infantil e no recreio. Se deu através de atividades que envolveram aulas de dança, brincadeiras e jogos considerando a liberdade de expressão e propondo a construção de conhecimentos subjetivos como imaginação, percepção e comunicação via expressão corporal. Pensamos em articular o desenvolvimento cognitivo, motor, sensível, criativo, social e psíquico às aulas de dança proporcionando meios que levem o aluno a descobrir, conhecer e ampliar as redes de relações com o mundo e seus potenciais expressivos. Também propiciar, favorecer e desenvolver atividades que estimulem a integração, o coletivo, o colaborativo, a sociabilização, mas de maneira a pensar em processos inclusivos, que respeite e valorize as individualidades e as diferenças.

A arte, segundo Vygotsky (2009), é o movimento da reflexão humana sobre o pensamento emotivo que nos move sempre, é um processo de criação e de recriação sempre e todo contexto que envolve o homem em sua complexidade faz parte do aprendizado. Segundo o autor, este movimento de compreender a arte como instrumento de construção humana, sinaliza para uma educação sensível e epistemológica e está sempre em processo relacional e de construção psicointelectual da criança. Nas palavras do autor,

A arte é antes uma organização do nosso comportamento visando o futuro, uma orientação para o futuro, uma exigência que talvez nunca venha a concretizar-se, mas que nos leva a aspirar acima da nossa vida o que está por traz dela. (VYGOTSKY, 2004, p. 30).

OS CAMINHOS ESCOLHIDOS

Nosso campo de estudo e pesquisa foi a Escola Municipal Professora Cleonice Monteiro Wolney, situada no bairro Mansões do Campus em Goiânia e atende aproximadamente 327 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. As turmas que estivemos atuando e realizando as intervenções foram dois grupos de educação infantil, entre quatro e cinco anos e inseridas no contexto desta escola no período vespertino.

O presente projeto esteve amparado na concepção metodológica da pesquisa ação, através de propostas de eixos geradores de ação-reflexão-ação e neste sentido a proposta de trabalho privilegiou a participação e/ou interferência direta no contexto estudado. Torna-se relevante, conforme Thiollent (2011) considerar que a pesquisa-ação como estratégia de pesquisa, pode ser um meio importante de formar e organizar uma pesquisa social, de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos sujeitos da situação observada.

Trabalhamos com observações participantes e atuação em várias aulas junto às turmas de educação infantil, observando, conhecendo, mapeando a escola, levantando dados e recolhendo informações, lendo e conhecendo documentos pedagógicos da escola como PPP, Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Também iniciamos a etapa de intervenções, onde tentamos transformar e re-criar simples brincadeiras em atividades dançantes modificando sua estrutura comum e acrescentando músicas, movimentos diferentes e construindo com as crianças novos sentidos artísticos e estéticos. Ao final sempre sentamos com a turma, em uma roda de conversa para realizarmos um momento de avaliação da atividade proposta onde os alunos possam expressar suas opiniões, seus sentimentos e também propor novas possibilidades para as atividades.

O desenvolvimento das atividades propostas ofereceu condições para uma atuação autônoma, possibilitando interações entre processos e espectadores considerando experiências articuladas em constantes movimentos dialógicos entre aquilo que é teórico, metodológico e prático, com sentido de integrar e interagir os conhecimentos construídos, buscando vários sentidos e lugares de transformação e múltiplas visões de mundo. As ações realizadas proporcionaram um espaço para provocar reflexões sobre movimentos atrelados à transformação e elaborar experiências por meio de ações práticas para o ensino/aprendizagem.

Percebemos a importância do amplo diagnóstico primeiramente no

espaço de atuação, no sentido de propor ações dentro das realidades e das necessidades da escola, das turmas e nossa, também com intuito de propiciar aos envolvidos ampla discussão e preparação reflexivo-propositiva sobre educação estética e artística.

Também ressaltamos a necessidade de se fortalecer e estimular a formação e os diálogos entre os contextos escolares e a universidade, bem como possibilitar aos acadêmicos uma formação ampliada, estimulando estudos, pesquisas e reflexões sobre a prática docente no campo da dança no contexto educacional, político e social. Discutimos como primordial propiciar espaços de reflexão como eixo de referência na perspectiva educacional, destarte a importância do PIBID/DANÇA, como possibilidade de formação humana e estética do corpo e formação continuada para os professores que atuem nas escolas.

Nesse sentido, pensamos que os processos de criação através do ensino de arte, devem buscar possibilidades de práticas pedagógicas na escola, através dos deslocamentos de pensamentos e perspectivas diversas de didáticas. Entendemos o ato criativo como resultado das relações do homem com a realidade aonde segundo Freire (1991) pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando algo de que ele mesmo é fazedor.

O ato criativo muitas vezes traz um sentido restrito ao fazer artístico e ganha conotação de uma visão mais ampla no pensamento de Paulo Freire e de Ana Mae Barbosa. Estes estudiosos sugerem que um ato criativo se expande como palavra-ação e reflexão, gestando um processo de humanização da realidade e de identificação social e cultural. Para Barbosa (2005) através do ato criativo é possível compreender nossas ações sobre esse mundo sendo o processo criativo a condição básica para o indivíduo ultrapassar os tradicionais modos de conhecer e fazer.

Podemos destacar, assim, a relevância das aulas de arte para a educação. Para Fuzari e Ferraz (2010) as aulas de arte constituem-se de espaços onde as crianças podem exercitar suas potencialidades perceptivas, imaginativas ou fantasiosas. Na educação infantil em especial é a possibilidade de manifestação sensível, afetiva, solidaria, seja do cotidiano ou da fantasia. Desde bem pequenas, elas vão desenvolvendo a capacidade de uma linguagem própria, traduzida em signos e símbolos e carregados de significação subjetiva.

De acordo com Osinski (2001), o século XX descobre a criança como ser autônomo e valoriza a criatividade e a individualidade. A mesma

autora destaca que neste mesmo século se ampliam os estudos para se compreender a constituição do campo da arte-educação, com suas diferenças e particularidades e que ao longo das últimas décadas a presença do ensino de arte nas escolas se fortalece, deixando de serem práticas meramente técnicas e se tornando relevante na formação humana.

Também de acordo com Moacir Gadotti no curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, a abordagem de uma nova educação no século XX, trouxe relevantes reformas para educação, como por exemplo, a importância de centrar o ensino no aluno, bem diferente da educação tradicional que a centrava no professor e em um ensino que era um modo de instrução, no qual os professores determinavam o conteúdo a ser ensinado sem necessariamente considerar as necessidades dos aprendizes. (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

Segue explicando, que com a chegada desta educação nova, o aluno passa ser o centro do processo e o que importa passa a ser o que o aluno se interessa em aprender. O mesmo autor indica alguns autores que propuseram outras forma de ensinar e, consequentemente, de aprender através de diversas metodologias e abordagens como: aprender fazendo (Dewey), método de projetos (Kilpatrick), das necessidades vitais (Decroly), a casa das crianças com método Montessori, construtivismo (Claparede e Piaget), entre outros. Estes movimentos foram fundamentais para a presença da arte nas escolas.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010), nos últimos anos, o movimento da arte-educação esteve preocupado com a educação escolar, observando e contribuindo para efetivar a presença da arte incluindo na lei de diretrizes e bases da educação. As autoras apontam que o movimento da arte-educação buscou novas formas de ensino, revalorizando o professor e sua área de conhecimento, além de redimensionar o trabalho na escola, incluindo a importância da ação política e atuação critica na sociedade.

REFLEXÕES PROVISÓRIAS E PLURAIS

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.
(Manuel de Barros)

Apesar da escola já ter histórico de algumas atividades realizadas dentro de outros PIBIDs, a dança se apresentou como novidade aos alunos da educação

infantil e pela primeira vez se constituiu como parte de disciplina e como uma área de conhecimento autônoma, singular, significativa e necessária. Sendo assim, o impacto causado na escola foi muito significativo, pois foi a partir desta abertura com o PIBID Dança que nós professores artistas tivemos a oportunidade de inserir os conteúdos, os sentidos, as metodologias desta arte na escola com o intuito de qualificar e legitimar a dança enquanto área de conhecimento e sua importância no processo de formação humana de forma democrática, humanizada, criativa, sensível e inclusiva.

Marques (2012) discute bastante a respeito da relevância da dança no meio educacional e faz alguns apontamentos que destacam a sua importância na educação escolar. Os processos de construção de conhecimentos e a prática docente são de extrema importância, salienta ainda que o ensino da dança nas escolas esteja focado nos processos de ensino e aprendizagem da linguagem, pois a dança não é só repertório, é, sobretudo, linguagem artística.

A partir disto, entendemos que a dança possui um valor ainda maior do que o mero tecnicismo habitual no âmbito educacional e como arte-educadores devemos pensar, estudar, construir e trabalhar uma maneira de propor uma dança na escola abrangendo não somente a técnica, mas o conceito de corpo em geral, considerando suas diversas demandas de conhecimentos, desde a consciência corporal até à apreciação estética.

A experiência da arte em sala de aula é importante para que os alunos compreendam a arte como fruto da relação do ser humano com a sociedade em que vive. De acordo com Fuzari e Ferraz (2010) a criança reflete sempre suas impressões do meio circundante, a sua compreensão do real faz-se por meio de uma inter-relação dessas impressões com as coisas percebidas.

Utilizar das experiências sensoriais relacionando à prática do sensível foi um modo de construir metodologia em Dança. Buscamos alcançar uma dança autônoma, que trouxesse liberdade de se expressar, consciência corporal e que preenchesse lacunas das sensibilidades que é ignorada tão ignorada pela educação, principalmente em ambiente escolar.

> Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas "no pé", das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso

> tudo de que a vida moderna nos vem afastando. (JR. DUARTE, João Francisco, 2000, p. 29)

As artes são produções culturais e sempre precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, são outros lugares de conhecimento do mundo, de uma educação do sensível. De acordo com Fuzari e Ferraz (2010) o brincar nas aulas de arte pode ser uma maneira prazerosa de a criança experimentar novas situações e ajudá-la a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético.

Vale ressaltar que de fato, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 a dança se estrutura como disciplina regular na Arte. Pensar sobre a dança e suas possibilidades no campo da escola é nossa prioridade e sem as premissas dicotômicas entre o fazer e o pensar e corpo e mente que vemos ainda nos currículos e que sugerem uma educação conservadora e muitas vezes desconectada com da realidade contemporânea.

Marques (2010) vai sugerir que a dança seja uma prática possibilitadora de conhecimento e de comunicação, sendo inclusiva, multicultural, interdisciplinar, simbólica, poética. Strazzacappa (2006) aponta que o professor deve ir sempre ao encontro de abordagens mais significativas, reflexivas e transformadoras das realidades dos alunos.

Faz-se necessário e urgente atualmente um desfazer do pensamento tradicional colonial, criando processos dialógicos e lugares de transformação. Foi o que tentamos aproximar na nossa experiência vivenciada na escola com Pibid. A inquietação de Paulo Freire diante do mundo é uma presença marcante em nossos estudos. Suas obras nos brinda refletindo sobre a importância da formação docente, mas também de uma educação que acontece no mundo, dentro e fora da escola. Aprendendo com a experiência da do-discência, a práxis freiriana transforma, implica em mudança em cada pessoa, uma delas é a consciência do inacabamento. (FREIRE, 2016).

Foi possível assim no projeto, alterar a concepção e o processo educativo, fortalecendo a participação comunitária vinculada a uma participação qualitativa e colaborativa, superando a a rigidez da escola. A ênfase desta reflexão é para a celebração da educação democrática, popular e cidadã, como educação em direitos humanos, uma educação séria, científica, humanista. E justamente num contexto de grande desafio político pedagógico - em tempos sombrios – que é conseguir ultrapassar essa onda conservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e solidária. Os professores ainda são silenciados, especialmente hoje, poucos têm direitos à autoria, estão subjugados por projetos autoritários e impositivos.

É bastante difícil pensar hoje a arte na escola, temos ainda um cenário dicotômico. As ideias trazidas por Paulo Freire é um alento em tempos difíceis. Esse cenário de descaso tem gerado em muitos espaços escolares o entendimento equivocado de que a Arte é sempre um adereço curricular, desvalorizada perante aos demais componentes curriculares e/ou que serve apenas para colaborar nas ações interdisciplinares (entendidas de forma utilitária) para os projetos de outras disciplinas ou para "enfeitar" as festividades escolares.

Nas videoaulas do **curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, Moacir Gadotti sugere que para fazer o futuro devemos revisitar o passado, ler a história criticamente é fundamental e a busca ainda é por uma escola mais democrática e mais acessível a todos. Prof. Moacir Gadotti acredita que a escola é a instituição mais importante produzida pelos homens e aponta que não há uma educação sem uma prática, a reflexão também é uma pratica. (EAD FREIRIANA, 2020-2021).

Nessa perspectiva, pensamos que a dança incluída na escola na abordagem freiriana, pode colaborar nessa construção de relações de pertencimento, de conscientização, de emancipação, de autoria. Visamos estabelecer parâmetros mais democráticos nos projetos onde o aluno possa se expressar, como sujeito de sua história, aprender a ter sua palavra, entender-se com e no mundo atual, buscar a expansão do conhecimento a ser construído em interação, cooperação e solidário.

A arte é sim agente transformador, pois provoca a formação dos sujeitos através das multiplicidades, das polissemias, dos diálogos plurais e dialéticos e o mundo da arte se entrelaça com o mundo vivido, mas também experimenta desafios da própria manifestação expressiva da obra. Como revela Tarkovisky (1998), o sujeito ao se emocionar com uma obra de arte começa a ouvir a si próprio, ou seja, é tocado por aquele mesmo chamado de verdade que levou o artista a criá-la. As linguagens da Arte expressam as diversas possibilidades de assimilação do mundo. As possibilidades artísticas certamente ampliam a capacidade de aprendizagem possibilitando integração e interação crítica das realidades que vivemos hoje.

Tornamo-nos mais tolerante com a diversidade, com a diferença do outro, de uma possibilidade de convivência com o outro. A dança vai possibilitar práticas de diálogos, pessoais e coletivos. Aprender a dizer com o corpo sua palavra-corpo, parafraseando Paulo Freire que dizia aprenda a ter sua palavra. Assumir seu lugar de autonomia, este é o caminho de se humanizar com arte, de construir saberes necessários para uma educação que acredite no homem, que traga sentimento de pertencimento, de afeto e de verdade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253464>. Acesso em: 26 jun. 2021.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - O futuro como campo da possibilidade. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021.

FERRAZ, Maria Heloisa Correa; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende. **Arte na educação escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte.** 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987. 254 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra,1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola.** São Paulo: Cortez, 2010.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. **Salto para o futuro – dança na escola**: Arte e Ensino, n. 2, p. 16-21, abr. 2012.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino – uma trajetória**. SP: Cortez, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

TARKOVSKIAEI. Andreaei Arsensevich. **Esculpir o tempo/Tarkovski;** [tradução Jefferson Luiz Camargo]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes. 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Relógio Dàgua. 1ª ed. (2009).

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora. 1975.

Valéria Maria Chaves de Figueiredo: Professora Associada da UFG. Atua nos cursos de dança e teatro e no mestrado em artes da cena da UFG. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007). Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp (1997). Coordenadora do laboratório interdisciplinar de pesquisa em Artes da Cena – LAPIAC, do Programa Residência Pedagógica em Arte e do Estágio Curricular Obrigatório. E-mail: v.fig@hotmail.com

COSTA, Vitor Hugo Lima da

ARTISTAS DO AMANHÃ:
Educadores do Futuro

RESUMO

Uma reflexão sobre o caráter empírico da arte e seu potencial transformador dentro da Educação Popular, tendo em vista uma sociedade justa e a emancipação de um povo soberano que se sinta reconhecido e pertencente dentro da própria cultura.

Palavras-chave: Educação Popular. Arte. Cultura.

ARTISTS OF TOMORROW: EDUCATORS OF FUTURE

ABSTRACT

A reflection on art's empirical character and its transforming potential within Popular Education, with a view to a fair society and the emancipation of a sovereign people that feel recognized and belonging within the culture itself.

Keywords: Popular Education. Art. Culture.

O presente é o tempo da decisão. O **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire** nos inspira: Para transformar o futuro é preciso conhecer o passado. Voltemos, então, aos tempos pré-helênicos. A escritora austríaca Riane Eisler (1937), em seu livro *O cálice e a espada*, nos apresenta uma pesquisa científica com evidências arqueológicas sobre as comunidades que habitavam o planeta antes da hegemonia do sistema patriarcal. Antes do ser humano passar a compreender o mundo pelo olhar do - como chamamos hoje - *Homo Sapiens Sapiens*. Para sobreviver, era necessário cooperar. Desde estes tempos, o ser humano busca melhorar sua qualidade de vida para que a sua vivência não se resuma à sobrevivência[1]. Ou seja, o ser humano percebe que pode experienciar a vida, a conexão com o belo, com o outro e com a natureza de forma mais prática, acessível e assegurada. Para se proteger dos perigos, algumas comunidades se fecharam em seus círculos. Os patriarcas precisaram escoltar suas terras. Neste modelo de organização social que começa a se forjar, a mulher é vista como fraca fisicamente e sua função se reduz a gerar filhos homens para defender o território. De forma sucinta, temos aqui um olhar clínico para um passado que inquieta um presente o qual necessita ser transformado em um futuro mais justo e acolhedor para todas as pessoas.

O mundo Ocidental tem seu berço na Grécia Antiga, pois é onde ocorre uma transformação cultural na estrutura da comunicação e linguagem. Devido às transações comerciais dos diferentes povos que se encontraram ali, a linguagem escrita se tornou indispensável. Logo, conhecimentos de diferentes lugares promoveram uma compreensão mais ampla acerca

1 alusão à música AmarElo, do artista brasileiro Emicida (1985).

do mundo. Pessoas de lugares distintos organizavam a sua sociedade de maneiras alternativas. Como seria, então, a sociedade ideal? Como melhorar a qualidade de vida das pessoas? Esta pergunta se reconfigura desta forma com a fundação do Estado Grego e parece que, desde então, tentamos respondê-la sempre a partir dum mesmo cânone eurocêntrico, que é essencialmente um sistema de organização social estruturado no patriarcado e na desconexão do ser humano com a natureza, através de uma cultura de guerra e exploração do outro e do planeta.

Ao longo da história do Ocidente, observamos como os sistemas dominantes vigentes se reinventaram para que houvesse a manutenção do poder e da "boa vida" para apenas determinadas pessoas. Ora predestinadas, ora afortunadas, ora merecedoras. A Idade Média paradigmatizou os valores de uma educação cristocêntrica. O Renascimento questionou se Deus ou o Homem estavam no centro do universo. A burguesia se viu representada neste direito e tomou da Igreja os parâmetros sobre a educação após a Revolução Francesa. É neste momento que se transforma a maneira de compreender as relações entre educação e política. A burguesia, antes explorada pelos absolutistas, agora explora as classes operárias. Era do interesse do Estado que a educação continuasse conservadora e seletiva. A educação que é dada ao povo, não é numa escola universal, gratuita e laica, ou que zela pelo pensamento crítico. O povo é educado pelos valores da Igreja que mantém o seu poder mediante acordos políticos, como o realizado entre o fascista Benito Mussolini e a Igreja Católica na concessão do território do Vaticano; ou o empenho e o apoio institucional da mesma igreja no processo de etnocídio indígena nas Américas; ou ainda a legitimação do sequestro, tráfico e escravização dos povos africanos até o período imperialista do século XIX.

Neste processo histórico, a burguesia passa de oprimida para opressora. Porém, essa injustiça germina uma reação por parte dos oprimidos contra o domínio dos meios de produção, inclusive os intelectuais e educacionais. A Escola de Frankfurt, já no século XX, questiona sobre a dominação cultural, sobre o fato de a história ter sido contada pelos 'vencedores' ao apagar ou sufocar a memória da resistência de tantos povos. A história que a história não contou é a da Educação Popular, das infinitas religiosidades, da compreensão alargada sobre a natureza, das inúmeras vozes caladas e abafadas. Vozes que, quando paramos para escutar, usam para dizer o que se cala[2], e nelas reconhecemos os nossos saberes identitários como o afeto com a Mãe Terra. Chegamos à pós-modernidade, com a compreensão de que uma educação do futuro

2 alusão à música O que se cala, da artista brasileira Elza Soares (1937)

é aquela que olha para todos os passados, que liberta todas as vozes, que rompe com o tradicional arquétipo eurocêntrico no qual poucos são privilegiados em detrimento das necessidades do coletivo. Com essa emancipação de vozes, cores e novos jeitos de ser no mundo, passamos a esperançar outros mundos possíveis.

> Tempos duros estão chegando. Quando desejaremos que as vozes de escritores que consigam ver alternativas à forma como vivemos agora possam ver através da nossa sociedade, assolada pelo medo e suas tecnologias obsessivas, outras formas de ser e até imaginar motivos reais de esperança. Precisamos de escritores que possam se lembrar da liberdade. (...) O motivo do lucro está frequentemente em conflito com o objetivo da arte. A gente vive no capitalismo e o seu poder parece inevitável, mas também o parecia o direito divino dos reis. Qualquer poder humano pode ser resistido e alterado pelos seres humanos, resistência e mudança geralmente começam na arte. (LE GUIN, 2015).

De que modo, então, podemos imaginar e fazer o futuro? A escritora estadunidense Ursula Leguin (1919-2018), no instiga que com utopia e com a arte, podemos esperançar e co-criar mundos diferentes a partir da afetividade, Paulo Freire no alertar para o fato

ntes a partir da afetividade, Paulo Freire no alertar para o fato de que "na inteligência mecanicista, portanto, determinista da história, o futuro já é sabido. A luta por um futuro, assim, a priori conhecido, prescinde da esperança" (FREIRE, 2019, 29). Para que estes novos futuros floresçam, é essencial que as transformações culturais sejam de caráter sistêmico; é necessário que elas promovam engajamento por desejos radicais de mudanças. A arte tem o poder de expandir horizontes, enxergar alternativas, encontrar o sensível do ser humano, alcançar a raiz epistêmica dos recursos imediatos que nós disponibilizamos: os sentimentos e relações, como proposto pelo sociólogo inglês Raymond Williams (1921-1988).

> A tarefa de um movimento socialista bem sucedido incluirá sentimento e imaginação tanto quanto fato e organização. Não imaginação e sentimento no seu sentido fraco: imaginar o futuro, o que é uma perda de tempo, ou o lado emocional das coisas. Pelo contrário, devemos aprender e ensinar uns aos outros as conexões entre uma instituição política e econômica e uma instituição cultural e educacional e talvez, a mais difícil de todas, as instituições de sentimento e de relações, que são os nossos recursos imediatos em qualquer luta (1997, p. 133).

Com a pedagogia freiriana, nos envolvemos com a concepção encantadora de o mestre estar sempre aprendendo e o aprendiz também ter sempre algo a ensinar. Portanto, ser Mestre do Amanhã é fazer um futuro no qual todos são mestres-aprendizes e agentes politicamente ativos em suas comunidades. Pois a maior riqueza humana é a sua diversidade e promovê-la é o propósito de uma educação inclusiva. Porque dentro dessa cultura da guerra na qual estamos inseridos, essa diversidade cultural foi transfigurada em desavenças mortais. Mata-se por território, por religiosidade, por manutenção de poder, por revolução, por fome. Mesmo vivendo num planeta que produz recursos para todos os seus habitantes, as desigualdades sociais são tão dilatadas a ponto de colapsar o sistema pressionando dessa forma as classes oprimidas que, por sua vez, estão apenas tentando melhorar sua qualidade de vida, assim como seus antepassados.

Enquanto não mudarmos a forma como contamos as nossas histórias, enquanto não escolhermos outras das nossas histórias para contar, enquanto pessoas diferentes não contarem as nossas histórias estaremos repetindo a História que nos foi contada. Só é possível recontar a História quando a contarmos como um leque de histórias. "As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada." (ADICHIE, 2019, p. 32). A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (1977) nos alerta sobre o poder que as histórias têm. Quando a história do super-herói Pantera Negra é contada, por exemplo, por um cinema popular, muitas pessoas acabam por reeducar - com maior ou menor profundidade - o seu olhar para enxergar outras possibilidades de belo. É a representatividade necessária para florescer uma geração que tenha mais orgulho das suas raízes e menos desejo de viver uma cultura externa que lhe foi imposta. Cultura esta que, para sobreviver, apaga outras tão ricas e belas. Ao estudar a prática e as reflexões deixadas por Paulo Freire, podemos compreender que quando a educação não é libertadora, o desejo do oprimido é condicionado a querer ser opressor, pois ele desconhece outras ferramentas de comportamento social e repete a lógica do sistema. O que muda nessa lógica é quem detém o poder. E o poder das histórias é "a habilidade não apenas de contar a história de uma outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva" (ADICHIE, 2019, p. 23).

Milhares de vozes de artistas periféricos estão contando outras histórias, das mais variadas maneiras. Estão re-aprendendo a ser neste novo

normal, re-descobrindo novas possibilidades de futuro. Essas são as vozes dos Mestres do Amanhã, dos Fazedores do Presente. O mestre Moacir Gadotti (1941), na videoaula "A educação como imperialismo cultural", nos apresenta o pensador guineense Amílcar Cabral (1924-1973), que nos traz a tese da libertação nacional como um ato cultural. É necessário compreender que: "a luta é pedagógica, a luta nos ensina" (EAD FREIRIANA, 2020) sobre a identidade e o vigor cultural de um povo. Para dessa maneira, se emancipar a partir de uma cultura que valorize suas raízes, a cooperação e os direitos de todos.

Nossa cultura brasileira sofre até hoje uma tentativa de apagamento por parte das políticas públicas que reproduzem uma cultura eurocêntrica e uma educação que repete aquela velha história única, da abstração patológica e pré-histórica de superioridade do homem branco. Ao oprimir certas culturas em detrimento de outra, acabamos formulando uma cultura análoga a das nossas origens e que se perde como linguagem, não estimula empatia nem cooperação, afastando qualquer possibilidade de reconhecimento identitário e emancipação de um povo. A história brasileira nomeou alguns nomes para serem representantes dos saberes e das artes do nosso povo. Porém, a arte brasileira é popular. Foi concebida mais nos terreiros do que nas igrejas. Essas vozes de resistência sempre estiveram presentes nas lutas das classes oprimidas. Seus saberes podem não ter sido chancelados pela escola tradicional, mas resistiram nas manifestações artísticas que simbolizam de forma mais apropriada a identidade do povo brasileiro. Essas vozes não tinham a instrução acadêmica, o poder financeiro ou bélico, mas sobreviveram contando e cantando outros mundos possíveis porque também se luta com uma canção[3], um desenho ou uma dança. São vozes majoritariamente femininas. Que embalaram o sono de sua prole esperançando uma vida melhor.

A arte provoca uma suspensão no tempo-espaço. Neste salto catártico, vamos para um plano onde todos os universos são factíveis. A arte quando questiona sobre a essência do ser humano, nos possibilita propor afetividades no nosso *fazer do futuro*. A arte de um povo é aquela que diz algo que precisa ser dito. Precisamos nos posicionar contra a injustiça, pois ficar em silêncio é escolher o que está dado, o lado do opressor. Precisamos frisar que neste modelo em que vivemos sempre tem alguém trabalhando mais do que outra pessoa para apenas tentar sobreviver. Precisamos alertar que com este consumo desenfreado dos recursos naturais o planeta vai morrer. E que antes disso, as desigualdades ficam

3 alusão à música Tributo a Martin Luther King, do artista brasileiro Wilson Simonal (1938-2000)

infladas e geram o caos social. Precisamos questionar: a quem interessa uma educação de acesso limitado? Precisamos assimilar que este cânone forjou uma ideia de meritocracia, baseada na ideia de 'direitos e deveres' do cidadão. Como se todos os cidadãos gozassem da plenitude de seus direitos para serem cobrados pelos deveres. Precisamos contar que todos os acasos levam para o mesmo fim. Precisamos dizer os seus nomes[4].

O geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001), em muitos estudos reflete sobre a importância de não compreendermos a globalização como a fábula propagandeada pelo capitalismo. Porque dessa forma o consumo passa a ser a fonte da felicidade, e não mais a vida em sua plenitude e em sua conexão com a Terra. Portanto, um Fazedor do Futuro é um Artista do Amanhã, porque ele insiste em dizer e repetir tudo o que precisa ser dito e repetido. No período de lutas contra a segregação racial estadunidesnse na década de 1960, por exemplo, foi a coragem e a voz da cantora Nina Simone (1933-2003) que inquietaram os corações de muitas pessoas ao soltar um grito proibido: "Mississippi Goddamm". A música se tornou um hino ativista da resistência.

Já no atual contexto de ascensão do fascismo e autoritarismo pelo mundo, voltamos o nosso olhar e nossas esperanças para aqueles que nos inspiram, as "figuras públicas". Porém, muitos artistas, esportistas e influenciadores acabam por não se posicionar contra as injustiças do modelo de dominação vigente. Quando há um rompimento com este modelo, os privilégios dos que optaram pelo silêncio ficam abalados. Portanto, se isentar é repetir o padrão de injustiças que está em vigor. O cantor jamaicano Bob Marley (1945-1981) tinha um grande poder nas mãos e na voz e não se ausentou da responsabilidade que este poder o trouxe[5]. Em meio a uma crise política extremamente violenta, ele cantou clamando pelo amor ao próximo, ao lado de políticos rivais em seu palco. Para ele, não se tratava apenas de música ou política. Mas também sobre uma compreensão de como a religiosidade do povo jamaicano poderia transformar a cultura da violência em uma cultura da paz.

Nina Simone, Bob Marley, Chimamanda Ngozi Adichie, Paulo Freire foram alguns dos artistas, mestres do amanhã que construíram o seu presente. Estavam mais interessados em, através do amor, mudar as coisas[6]. Eles e tantos outros nos deixam como legado a sabedoria de que numa pedagogia freiriana, todos somos mestres e aprendizes, também somos

4 alusão à campanha antirracista Say their names (2020)
5 alusão ao quadrinho Homem-Aranha, do artista estadunidense Stan Lee (1922-2018)
6 alusão à música Alucinação, do artista brasileiro Belchior (1946-2017)

todos público e artistas. Co-criadores da cultura de um povo soberano, para assim nos sentirmos reconhecidos, representados, emancipados e pertencentes. Assim, o papel do educador freiriano é proporcionar alegria, esperançar sorrisos porque rir é um ato de resistência[7]. Sorrindo, sonhamos com outros mundos possíveis e faremos futuros mais justos.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras. 2019.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 3, Videoaula 13 - **A educação como imperialismo cultural: resistência e alternativas**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada**: Nossa história, nosso futuro. Rio de Janeiro: Imago editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LE GUIN, Ursula. **Discurso na Fundação Nacional dos Livros**. EUA, na ocasião do recebimento da "Medal for Distinguished Contribution to American Letters", 2015.

REMASTERED: Who shot the sheriff? Direção de Kief Davidson. Estados Unidos da América: Netflix, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

WHAT Happened Miss Simone. Direção de Liz Garbus. Estados Unidos da América: Netflix, 2015.

WILLIAMS, Raimond. Você é marxista, não é? In **Revista de Estudos Marxistas**, n. 2, p. 123-133, jun. 1997.

Vitor Hugo Lima da Costa: Artista e educador; pós-graduado em Pedagogia da Cooperação e Metodologias Colaborativas; bacharel em Artes Cênicas com habilitação em Direção Teatral pela UFRJ. Idealizador do projeto Contato Contado. Co-autor do livro Pedagogia da Cooperação. Contato: atorvh@gmail.com.

7 alusão ao programa de TV 220 volts especial de fim de ano, do artista brasileiro Paulo Gustavo (1978-2021)

ROMBALDI, Willian

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A CULTURA DO AGORA:
aprendizagens contemporâneas

RESUMO

O presente artigo desenvolve como princípio, a educação e a humanização como sinônimos de formar-se e transforma-se ser humano. Estudo este, busca promover, em caráter crítico e reflexivo, a acepção desta Práxis Pedagógica em consonância com a educação contemporânea e a virtude de viver o presente, reconhecendo a conexão entre compreensão, cultura e aprendizagem, identificando, também, o potencial pedagógico das tecnologias e as estratégias didáticas para uma sociedade inovadora. Os elementos para o desenvolvimento deste, partem de leituras realizadas, bem como elementos para análise de pesquisa bibliográfica, utilizando trabalhos científicos e reflexões apropinquar-se do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. Percebeu-se, no entanto, a importância de formar-se educador pela essência do ser como símbolo de aprendizagem, descortinando e apropriando o passado como caminhado trilhado para condizer o presente e construir utopia para o futuro. O avanço tecnológico, existencial e contextual, permitiu uma reinvenção a partir do âmbito educativo. Esperançamos o amanhã acreditando no hoje.

Palavras-chave: Educação do Agora. Esperança. Essência.

TEACHER EDUCATION FOR THE CULTURE OF NOW: CONTEMPORARY LEARNING

ABSTRACT

The present article develops as a principle, education and humanization as synonymous with forming and transforming a human being. This study seeks to promote, critically and reflectively, the meaning of this Pedagogical Praxis in line with contemporary education and the virtue of living in the present, recognizing the connection between understanding, culture and learning, also identifying the pedagogical potential of technologies and didactic strategies for an innovative society. The elements for the development of this, depart from readings carried out, as well as elements for analysis of bibliographic research, using scientific works and

reflections approaching the Course 'Masters of tomorrow: doers of the future', of EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire. It was noticed, however, the importance of training an educator by the essence of being as a symbol of learning, unveiling and appropriating the past as a path followed to match the present and build utopia for the future. Technological, existential and contextual advances allowed for a reinvention in the educational sphere. We hope for tomorrow by believing in today.

Keywords: Now Education. Hope. Essence.

INTRODUÇÃO

A ideia de aprendizagem significativa tem sido muito discutida nos últimos anos, sobretudo, em decorrência do desenvolvimento do campo da pesquisa, bem como da evolução das tendências culturais da contemporaneidade. O papel formativo do educador, a infraestrutura escolar e o envolvimento ativo do educando são pontos centrais e evocam uma perspectiva de mudança urgente, e então se questiona:

> [...] por que não arranjar um pretexto para introduzir a criança numa compreensão científica, numa compreensão tecnológica da realidade? Acho que o que falta, a muitos de nós, educadores, e a mim também, é imaginação. A gente tem medo de deixar a imaginação voar, mas é preciso

> deixá-la voar! Não voar a ponto de se perder, mas voar, imaginar coisas concretas, coisas possíveis, com as crianças (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 54).

O educador desenvolve o conteúdo específico correspondente a sua formação. O educando como autor de seu conhecimento, também interage nesse processo de ensino (TEIXEIRA, 2006). Diante do uso das tecnologias digitais é possível criar um quadro de interação direta utilizando o conhecimento do professor cotejado ao dos estudantes, numa valorização mútua (TEIXEIRA, 2006), proporcionando condições propícias para o aumento da autonomia do próprio estudante, diante da ação de construir seu conhecimento (PIAGET, 1993). Desafios constituem o cotidiano do educador, porém, para acompanhar a velocidade de mudanças da contemporaneidade é necessário estar conectado às possibilidades que as tecnologias digitais oferecem ao processo educativo. Por fim, vincular-se com as tecnologias digitais significa interligar-se com a sociedade e o mundo contemporâneo para efetivar o ensinar e o aprender de forma colaborativa, criativa e crítica.

A conduta formadora deste estudo é realizada por cunho bibliográfico, visto que foram produzidos dados a partir de livros, artigos científicos, periódicos, os quais na sequência passaram por análise, interpretação, sistematização e reflexão tendo como base os objetivos do estudo, dessa forma, potencializando conhecimentos existentes e construindo novos. Este método de investigação permite a cobertura de uma gama ampla de fenômenos, em detrimento àqueles que poderiam ser pesquisados diretamente (GIL, 2002). Ainda, noutra perspectiva, vê-se a metodologia como aquela que possibilita ao pesquisador a análise crítica dos processos de conhecimento e de seus procedimentos, além de permitir a (re) organização da ação pedagógica.

Este estudo visa promover, em caráter crítico e reflexivo, a acepção desta Práxis Pedagógica em consonância com a educação contemporânea, a pedagogia do agora, da existência, reconhecendo a conexão entre educação, cultura e tecnologia, identificando, também, as necessidades de cada criança, do jovem, do adulto, do idoso a fim de que se possa construir a educação da existência, do pertencimento, através do conhecimento e da ação, tendo um ideal de ser humano conhecedor da sua essência, do seu desenvolvimento, abarcados nas ideias do Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

EDUCAÇÃO EM TRANSFORMAÇÃO

Ao falarmos em educação nos remeteremos a uma gama de concepções do que esta consiste. No sentido etimológico da palavra, "educação" possui procedência latina oriunda a partir de dois termos: *educare* (alimentar, cuidar, criar) e *educere* (tirar para fora, conduzir para modificar um estado). Assim sendo, as diferentes concepções de educação concordam, quase unanimemente, que consiste em um processo de desenvolvimento do ser humano através de uma transformação contínua (LIBÂNEO, 2010).

Quando se fala em educação, a contemporaneidade é característica essencial para subsidiar as afirmações e conceitos que a constituem. Há, no entanto, uma metamorfose que evoca uma transformação no modo de viver e agir das pessoas, a qual se faz presente em diversos momentos e em variadas situações sociais, que tendem a transformar diariamente essa conexidade com os processos de ensino e de aprendizagem. Acompanhar a transformação da educação é relativizar processos de evolução humana. A história em si ramifica suas raízes da qual renascem perspectivas novas, tudo o que aconteceu é em decorrência do que vamos transformando no hoje.

Quem não tem futuro, não tem presente, muito menos experiências do passado. Mestres do amanhã são hoje fazedores do futuro, ao ponto de, como afirma Moacir Gadotti "retomar a história, da luta pela liberdade, por uma educação para todos, de ver como o processo educativo foi sendo planejado e replanejado" (EAD FREIRIANA, 2020-2021a). Pensar na/com educação sem resgatar a essência e a profundidade que abarca é refleti-la a passos rasos e sem possibilidades para o futuro, o presente é esta realeza que sustenta este resgate e a construção do amanhã. Tudo muda, ao princípio tudo era princípio, do qual hoje já deixou de ser, mas, amanhã será de novo, mutuamente pela vida toda. Se é direito participar desta mudança, direito será partilhar a igualdade, a liberdade e a sociedade. Mantenedores do futuro serão os mestres que incumbirem a construção de uma nova educação mutável e de todos e todas. Não se deve a educação, propriamente na sua história, mas na integralidade do conhecimento. A doutrina, a tradição e o senso comum que permaneceram (permanecem) como base, bem como toda a transformação que ocorreu e ocorre, são sustentos importantes que traduzem muitas conquistas e evoluções hoje, e que ainda estão por vir. Precisamos entender e a partir daí refletir a orientação de ler uma nova perspectiva, revolucionária, possível, acessível e humana. Não se deve a réplica dos fatos e estudos, mas um novo, um recomeço de pensar e fazer educação.

No Iluminismo despertou-se algumas luzes frente a educação, Gadotti (EAD FREIRIANA 2020-2021b) afirma que, neste período, as pessoas já começam a perceber a sociedade como um todo, a necessidade das classes populares, também, de uma concepção nova do processo de aprendizagem, bem como a autonomia, a experiência, o ser humano como fonte de sabedoria. Ainda que, tornar-se permanente é pensar na integralidade de um processo contínuo e não fechado. O significado do verbo permanecer dialoga com continuar sendo; prosseguir existindo; conservar-se, ficar, além de insistir com pertinácia; persistir. Sobretudo, todo o percurso da epstemologia educacional conduz a uma conservação da persistência transformadora. Sempre será uma busca de idealizar algo mais formador, neste caso, e hoje, a inclusão de cidades educadoras, mas nada se faz, sem a formação consciente e crítica da sociedade. É um caminho com luzes, mas bastante obscuro, trata-se de poucas lamparinas, mas que por outro lado, possuem um claro ardente e já permanente, por outro lado, neste trajeto estão as fagulhas de outras, mas que não se permitem entrar no processo da combustão da aprendizagem. Educar e Aprender. Estar e Ser. Sou e Somos. Se hoje somos assim é porque o ontem vivido de tal forma, refletiu no hoje e que segundo as minhas atitudes, escolhas, vivências e partilhas que neste momento faço, consequentemente será sustento para surgir o amanhã, o meu ser do amanhã. Contudo, o emanado que não se perdura somente no momento vivido, não nos é imposto, a não ser que o permitamos.

IMERSÃO NA CULTURA DIGITAL DO APRENDER

A formação continuada, tanto prática como teórica, de um educador integram-se às múltiplas aprendizagens e percepções críticas diante de suas ações. Reitera-se que, essa abrangência pluralista de condutas formativas com vistas a conhecer, vivenciar e experimentar ações pedagógicas, como alternativas basilares perante a prática de ensinar e de aprender, solidifica uma perspectiva crítica-reflexiva para encorajar o educador como sujeito pesquisador.

Um dos conceitos centrais, que se entende como significativo, que primeiramente deve ser percebido e na sequência discutido pelos educadores é a predominância da cultural digital, ou seja, as novas formas de interação, motivação e engajamento ao processo de ensino e de aprendizagem. Como citado anteriormente, a aproximação com a Práxis

Pedagógica permite a reflexão sobre a própria ação ao ensinar, fazendo com que o educador se sintonize com a frequência contemporânea da sociedade, na qual o educando não apenas está inserido, mas emergido e conectado. Esse contexto pode provocar dúvidas nas práticas de ensino e de aprendizagem, pois a emergência da cultura digital e as competências necessárias ao educando exigidas pelas demandas expressas pelo século XXI determinam que haja transformações nas estratégias metodológicas utilizadas em sala de aula.

Na era digital e, consequentemente, na educação contemporânea, o papel do educador e do educando são ressignificados. O acesso facilitado à informação possibilita que o educador viabilize estratégias didáticas que possibilitem ao mesmo tempo em que ensina, aprender e vice-versa. O educador como mediador da construção do conhecimento necessita reconhecer que o educando traz consigo informações e vivências que podem ser transformadas em conhecimentos científicos, de forma ativa, enriquecedora e, certamente, significativa, para tanto é necessário apenas ser oportunizado manifestá-los. No entanto, é preciso repensar a formação inicial e continuada dos educadores, a fim de oferecer e inserir a diversidade de saberes e culturas, com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa para os educandos.

Por mais que as instituições de ensino e os educadores estejam, também, inseridos no século XXI, há a necessidade de complementar a formação inicial, por meio da formação continuada, proporcionando estudos acerca de metodologias ativas, inovadoras, que sejam capazes de engajar os educandos no processo de ensino e de aprendizagem mais atrativo, criativo e significativo, o qual "propõem o foco na aprendizagem do estudante, desenvolvendo condições para que ele se envolva no processo, motivando-o e sendo mais participativo e autônomo" (PEREIRA; KUENZER; TEIXEIRA, 2019, p. 4-5).

O contexto contemporâneo de aprendizagem permite utilizar recursos distintos que já existem para ampliar a construção de conhecimentos de forma colaborativa e em rede. Esse ensino, denominado híbrido, conta com tecnologias e estratégias didáticas que possibilitam representar informações a conhecimentos em diversos formatos e linguagens, como áudio, vídeos, textos, e a necessidade de abandonar plataformas tradicionais, e fazer uso de redes sociais, congressos on-line, aplicativos, podcasts, livros digitais em formato PDF ou E-book, lista de reprodução, entre tantas possibilidades que integram a cultura digital e as práticas dos estudantes do século XXI. Nessa perspectiva, é fundamental não limitar esses recursos, materiais,

conhecimentos, mas sim extrapolar o universo da escola, servir como base formadora para si e para o outro, além de tornar o conteúdo objeto de pesquisa ao educando (TEIXEIRA, 2020).

Para tanto, o educador necessita reconhecer as novas formas de comunicação, de relação, de conhecer, de aprender exigidas pelas características da contemporaneidade. Porém, essa compreensão por parte do educador precisa ser construída de forma lenta e gradativa, crítica e reflexiva, articulando a diversidade de saberes e informações com o conhecimento científico. O Fórum Econômico Mundial, realizado em janeiro de 2020, elencou algumas competências para a Educação, compreendidas como cidadania global, inovação, criatividade tecnológica e socioemocional. Elencou, ainda, a necessidade de construir conhecimento amplo sobre o mundo, pensando nas questões de sustentabilidade e de atuação ativa em comunidades globais. Além disso, faz-se necessário, promover habilidades para inovação, incluindo o pensamento criativo, resolução de problemas complexos, raciocínio analítico e crítico, assim como o desenvolvimento de competências digitais, tais como programação, responsabilidade e segurança, fluência no uso de tecnologias digitais e convicção de suas potencialidades. É necessário também ampliar as competências socioemocionais como a comunicação interpessoal, a negociação, o desenvolvimento de liderança, a cooperação, empatia e consciência social.

A tarefa não é apenas do educador, mas das diferentes instâncias de ensino e dos gestores, que necessitam investir em distintos aspectos para que o processo de mudança na educação se efetive. A formação docente envolve responsabilidade adjunta da gestão escolar, de modo micro e macro. É preciso proporcionar uma formação significativa, com sentido e reflexão, ou seja, desenvolver conteúdos que garantam aos educadores a construção e experimentação de práticas inovadoras, fortalecendo e ampliando os horizontes de expectativas, para que possam recriar e reconstruir essas vivências com os educandos, atendendo as necessidades, os desejos e as expectativas destes e das demandas exigida pelo século XXI.

A mudança da estrutura pedagógica é um desafio que implica diretamente na reorganização do currículo, pois é necessário além da preocupação com aspectos sociais, integrar as tecnologias digitais no desenho curricular e promover a reflexão crítica sobre as questões que essa inserção apresenta. As tecnologias digitais na educação ultrapassam os meios de comunicação e as próprias mídias e seu uso possibilita a transformação das

informações em conhecimento, vivências em experiências, expectativas em realidades, de forma lúdica, divertida e prazerosa. Entende-se que a desmotivação dos profissionais da educação possui interfaces que compreendem o cenário político e social, mas a necessidade de mudança no contexto educacional pode ocorrer via prática pedagógica inovadora, do contrário o cenário tende a permanecer o mesmo, intercalando somente personagens.

Nesse sentido, vê-se que a preocupação, a inquietação seja pela transformação das práticas nas escolas, a qual se apresenta como um ato de aproximação entre educação e contexto contemporâneo, necessário para a formação da geração do século XXI. Essa analogia se realiza por parte significativa de educadores, em especial da educação básica, que determina o desenvolvimento de estudos e pesquisas para provocar a reflexão acerca das estratégias didáticas de inovação integradas ao uso de tecnologias digitais. É preciso revelar as possibilidades e estratégias que ampliam a criação de conhecimento de modo compartilhado, com foco na participação, estimulando a aprendizagem e o trabalho entre pares, tornando o processo mais concreto e significativo para a vida dos educandos, além de ser prazeroso e divertido. Fato vinculado diretamente à intencionalidade do educador para, por meio de estudos, estimular o desenvolvimento de habilidades técnicas, sociais e científicas ao aluno e a si mesmo, sendo que essas competências que facilitarão a participação na sociedade contemporânea.

A inserção da educação na cultura digital exprime a redescoberta do ato educativo, a qual perpassa pelo educador, pela metodologia, pelas relações, pelo planejamento e pelas estratégias. É um caminho de desenvolvimento de uma nova identidade educativa que resgata a prática da ludicidade, o envolvimento do educando, a presença de leituras e debates, o uso de tecnologias digitais, de jogos e de brincadeiras, a realização de pesquisas e estudos de caso, o desenvolvimento de trabalhos e ações práticas que envolvam a sustentabilidade, cooperação, união e liderança, além de desenvolver o protagonismo, o engajamento e a motivação, potencializando a autonomia, autoestima e autoconfiança, habilidades necessárias para fortalecer a tríade da criticidade: pensar, refletir e questionar. Portanto, escutar, explorar e desenvolver a dúvida com outras questões, propiciando questionamentos e pesquisas, permitindo, dessa forma, sensibilizar para o diálogo, a investigação, o compartilhamento, a reflexão, a criação e a criatividade do educando.

Tendo em vista a velocidade das mudanças, em especial das tecnologias digitais, na sociedade contemporânea, constata-se que não há uma receita para essa transformação, o que aumenta a necessidade contínua de formação docente. Essa formação precisa contemplar, favorecer e fortalecer diferentes metodologias de caráter inovador existentes para o campo de ensino, além de incentivar que os educadores as utilizem nas práticas pedagógicas, com objetivo de restabelecer conexão significativa entre o ensino e a aprendizagem. Por fim, que esse processo contínuo de formação desafie o educador a refletir sobre o seu papel e a sua prática de forma permanente, considerando o desenvolvimento dos conhecimentos científicos para transformar a educação e para que essas mudanças estejam a serviço da aprendizagem do sujeito do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de uma sociedade contemporânea, multicultural e interdependente, torna-se imprescindível mudanças determinantes na formação humana. Busca-se, no contexto escolar, por metodologias inovadoras que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de ultrapassar os limites tradicionais e de praxe na conduta do ensino e da aprendizagem, para efetivamente alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador, criativo e ativo na contemporaneidade.

O movimento transitório que possibilita essa transformação no campo educacional exige, de antemão, que o educador siga mutações significativas, a fim de estar preparado para uma nova ordem social e educacional, quebrando paradigmas padronizados e vinculando uma concepção inovadora no processo de ensinar e aprender. A educação vive em permanente crise, porém necessita de um novo olhar que desperte às vivências que se transformem o ambiente e os projetos, construindo uma trajetória original e inesperada para o aprendizado coletivo e de (re)invenção de si. Não é tarefa apenas para o educador, precisa do envolvimento da comunidade escolar, ou seja, educandos, pais ou responsáveis, funcionários e equipe gestora da escola. A inserção na cultura digital requer mediação e utilização de instrumentos que potencializam o conhecer, sentir, agir e comunicar, intensificando o exercício da curiosidade, da pesquisa, da resolução de problemas complexos e da criatividade, além de possibilitar o pensamento crítico, competências necessárias para os sujeitos atuarem de forma significativa na sociedade contemporânea.

É a partir da formação que se constitui a consciência da autoformação, do aprender fazendo, do refletir sobre a prática, e fazer por si mesmo. Também, é preciso que o educador seja dedicado, comprometido, formativo, tenha autonomia e criatividade, para que o investimento em formação e infraestrutura possa ter sinergia entre o ensinar e o aprender.

De imediato, e não para concluir, é imprescindível respeitar as distintas maneiras de aprender, e fazer uso da potencialidade da ciência, da técnica, do conhecimento dos fatos históricos e sociais, além da língua, das palavras, das imagens e dos esquemas de pensamentos proporcionados pela cultura. Além do mais, tanto o educando como o educador necessitam aproximar-se da estrutura dialógica do pensamento do aprender a aprender, para que de forma conjunta, estudem estratégias, ampliem possibilidades, abram horizontes, concretizem utopias, formulem ações com a prática social dentro e fora do espaço formativo, favorecendo o desenvolvimento do pacto social pelo aprendizado e pela troca do saber.

REFERÊNCIAS

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 1 - **O futuro como campo da possibilidade**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021-2020a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 8 – **Idade das Luzes: o iluminismo**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021-2020b.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 1, Videoaula 12 – **A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da existência**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2021-2020.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com mídia:** novos diálogos sobre educação. [recurso eletrônico] Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? 12ª. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

PEREIRA, A. M. O.; KUENZER, A. Z.; TEIXEIRA, A.C. **Metodologias ativas nas aulas de Geografia no Ensino Médio como estímulo ao protagonismo juvenil**. **Educação (ufsm)**, [s.l.], v. 44, p. 1-22, 9 out. 2019. Contínua. Universidade Federal de Santa Maria.

PIAGET, Jean. **Evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação), 1993.
TEIXEIRA, Adriano. Canabarro. **Sendo professor em um contexto de ensino remoto: diversifique os recursos técnicos e metodológicos. Facebook.** 07 mai. 2020. Disponível em: https://www.facebook.com/watchparty/193508148304753/?entry_source=USER_TIMELINE. Acesso em: 08 maio 2020.
_____. Tecendo Caminhos em Informática na Educação. Passo Fundo: Ed. UPF, 2006.

Willian Rombaldi tem formação no Curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Pós-Graduando em Educação Transformadora pela Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e em Terapia Sistêmica pelo Instituto Illuminare. Contato: willianrombaldi5@gmail.com – (54)98448-3798.

NARRATIVAS AUTORIAS:
Utopias que nos movem

RESUMO

O artigo propõe refletir sobre a prática pedagógica emancipatória, ao percorrer a prática, realizada com um grupo de jovens aprendizes da modalidade do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso, e ao propor a conexão das contribuições de três grandes criadores nos campos da educação, das relações sociais, corporeidades e das artes, a saber: a educação como prática de liberdade, de Paulo Freire; o método do sociodrama, criado por Jacob L. Moreno; dialogando com as compreensões e ideias pedagógicas apresentadas no *Curso Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro*, protagonizado pelo Professor Moacir Gadotti. Objetiva-se compreender como as narrativas autorais de estudantes, emergidas pelo sociodrama, podem contribuir para uma educação democrática, perpassando por questões que nos trazem as dimensões pedagógicas, sociais, afetivas e políticas, resultantes das ações sociodramáticas, quando praticadas na educação formal. Utiliza-se o sociodrama como um método que visa entender os processos grupais e intervir em suas situações-problema, tendo como técnicas a dramatização, as linguagens artísticas sensíveis e os jogos de papéis sociais. Compreende-se o método sociodramático como o promotor do autoconhecimento e do conhecimento do outro. Relatam-se as experiências a partir da espontaneidade, criatividade e sensibilidade de

jovens protagonistas, tendo compreensões do mundo mediante suas próprias vivências. O sociodrama é uma técnica que apresenta possíveis soluções para conflitos no âmbito da educação, fomenta uma educação protagônica, catártica, emancipatória e libertadora, podendo vir a ser uma ação para o encorajamento de jovens a assumirem tomadas de decisões nas construções de conhecimento e reconhecimento de si e do mundo.

Palavras-chave: Educação libertadora; Educação popular; Paulo Freire

AUTHORIAL NARRATIVES: UTOPIAS THAT MOVE US

ABSTRACT

The article proposes to reflect on the emancipatory pedagogical practice. This article goes in this direction, by going through our practice, carried out with a group of young apprentices in the High School modality of the State Education Network of the State of Mato Grosso, and by proposing the connection of the contributions of three great creators in the fields of education, social relations, corporeality and the arts, namely: education as a practice of freedom, by Paulo Freire; the sociodrama method, created by Jacob L. Moreno; dialoguing with the understandings and pedagogical ideas presented in the Masters of Tomorrow Course: Doers of the Future, led by Professor Moacir Gadotti. The objective is to understand how the authorial narratives of young apprentices, emerged by sociodrama, can contribute to a democratic education, passing through issues that bring us the pedagogical, social, affective and political dimensions, resulting from sociodramatic actions, when practiced in formal education. Sociodrama is used as a participatory research method that aims to understand group processes and intervene in their problem-situations, using dramatization, sensitive artistic languages and social role plays as techniques. The sociodramatic method is understood as promoting self-knowledge, stimulating self-research and knowledge of the other. Experiences are reported based on the spontaneity, creativity and sensitivity of young protagonists, who understand the world through their own experiences. Sociodrama is a technique for collecting diagnostic data, which presents possible solutions to conflicts in the field of education, fosters a protagonist, cathartic, emancipatory and liberating education, which may become

an action to encourage young students to take decision-making in the constructions of knowledge and recognition of oneself and the world.

Keywords: Liberating Education; Popular Education; Paulo Freire

INTRODUÇÃO

A minha história nasce da memória,
A poesia nasceu em mim antes da escola
Eu vou te dizer que o mundo é feito do que eu aprender
Segura a onda que a minha vida eu vou te dizer
Meu corpo chorou o amor que você me negou
Ainda criança eu perdi a minha infância
Você não me viu e o mundo pra mim a porta abriu
Pisa leve e deixe que o meu coração te leve
Ouça aqui a minha canção
Que vai te dizer da minha imensidão
Segura na mão, não olha pro chão, cabeça baixa não,
Veja no céu o clarão, aquela luz lá em cima é sua meu irmão,
Neste caminho tem muita escuridão que leva a ilusão,
Mas não se engane não,
O que pode nos salvar é a educação.
("Minha História". MC Dragon, estudante jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Barra do Garças-MT)

A educação vive um processo intenso e vertiginoso de mudanças em seus procedimentos democráticos, mudanças que ameaçam uma educação em direitos humanos, justiça social, bem como, sua qualidade, gratuidade, acessibilidade e permanência e o protagonismo juvenil, nesta conjuntura, o enfrentamento feito por educadores, pesquisadores, estudantes e comunidades escolares, em favor de educação intercultural tornasse impreterível para uma educação democrática, com conhecimentos para as culturas, para a ética, estética, formação para a cidadania, para as afetividades, bem como leitura de mundo, a busca por reflexões profundas para educação de emancipação social, devendo desdobrar-se em propostas e ações pedagógicas democraticamente comprometidas, que busquem potenciais transformadores das aprendizagens, a fim de enfrentar e combater movimentações que flertam com o autoritarismo,

que nada contribuem para os processos democráticos e que buscam instaurar o imobilismo no processo educacional. Assim, vislumbramos a articulação entre uma educação dialógica e a aquiescência por uma educação imperiosamente libertadora, consciente e humanizadora, que tenha espaço sobre bases de sustentação em práxis emancipatórias alimentadas pelas lutas contra mecanismos opressores.

Esta posição remete ao curso "*Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro"*, em especial ao quarto módulo, *"As Utopias que nos movem"*, quando o Professor Moacir Gadotti, nos provoca inicialmente com uma afirmação, *"Uma outra Educação é Possível",* já na primeira aula do módulo.

Sabemos que a escola não é o único território onde podemos praticar nossa emancipação e andarmos em territórios democráticos, mas Freire nos lembra: "o ambiente da escola pode-se constituir num dos espaços fundamentais aos seres humanos exercitarem as práticas de emancipação individual e coletiva" (FREIRE, 2007, p. 98). Desse modo, faz-se necessárias discussões urgentes sobre questões importantes tais como, políticas, econômicas, sociais, culturais, éticas e estéticas, como aspectos e fatores da vulnerabilidade da justiça social, atributos de opressão impostos por classes políticas dominantes e as consequências sofridas pelas classes desfavorecidas socialmente. Ao pensarmos uma educação pautada em direitos humanos, é imperiosa e urgente a reflexão para as duras ameaças ao rompimento e suspensão dos processos democráticos no ambiente escolar, que infelizmente assombram nosso país com grande força, tais como, a busca pela imposição de um pensamento unilateral por meio de bases curriculares, documentos de referências, reformas curriculares, falta de investimentos entre outras práticas que excluem estudantes das classes populares do processo de escolarização, provocando ameaças a valorização das identidades, das liberdades e dos saberes.

Ao pensarmos a educação democrática, popular e autônoma, pautadas nos ideários de freirianos, projetamos ter como premissa o desejo tenso da democracia em sua completude, concretizado em sua presunção de juízo de ser incontestavelmente pública e gratuita, nas práticas pedagógicas interventivas, inventivas e colaborativas, que visam à emancipação coletiva perante mecanismos opressores de distintos formatos de poderes, que vão desde políticas públicas à atuações e manifestações que ocorrem no ambiente escolar, assim, vislumbramos o fomento de ações e programas de valorização de experiências sensíveis e humanizadoras.

Dialogando com as fruições provocadas no curso "*Mestres do Amanhã: Fazedores do Futuro*", aliada a minha práxis como professora da educação básica da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, buscarei refletir como as histórias autorais e a escuta descolonizada, pode tornar-se um método de práxis para o estímulo de uma educação democrática que viabilize, impulsione e promova autonomia e emancipação, incentivo e reconhecimento de saberes para dignidade individual e coletiva e justiça social no cotidiano escolar e no seu ser e estar no mundo e com o mundo.

Compreendemos a escola como um território de relações humanas, assim, a educação não deve ser vista como apenas uma operacionalização institucional, nem como um ambiente para conformidades e estoicidades. Educação é existência, altiva presença e glorificação da vida, fomento da dignidade do educando, é libertação, compreensões das identidades coletivas e valores sociais.

A busca substancial e íntima pela essência desta alma de crescer, de agigantar-se, de *estar sendo* com o mundo, que não pode ser subordinada a nenhuma outra intenção, levou-me a questionar como as histórias autorais, a escuta decolonial a partir da prática do sociodrama pedagógico, podem ser *uma outra educação possível*, como *uma utopia que me move?*

SOCIODRAMA PEDAGÓGICO, UMA UTOPIA QUE MOVE

Rotineiramente nos deparamos com discursos que erroneamente proferem que a democracia na educação é uma questão de acesso, ponderamos outros princípios que nos são caríssimos ao processo de produção de conhecimento. Refletimos sobre uma escola como território onde o desejo de aprender esteja vívido e a experiência do conhecimento seja compreendida em distintas composições e não apenas como aquisição da informação ou de dados científicos.

O nosso entendimento, aqui, refere-se à construção de saberes e aprendizagens, intrínseca ao sentido indubitável de aprender, é imperioso que façamos da sala de aula um território de fruição de sentidos e significações, de atuações, proposições, de distintas e múltiplas ciências, esportes, artes, tecnologias e linguagens sensíveis, esta é sem dúvida uma tarefa laboriosa, mas imperiosa para uma educação profunda em processos democráticos.

Quando nos referimos à democratização do ensino, estamos também falando de uma educação para a emancipação, sendo esta para o entendimento das culturas e saberes, para os sonhos e suas realizações, para os afetos, para a promoção da participação e para o empoderamento social, político e cultural. Não podemos deixar de trazer as palavras do professor Dr. Moacir Gadotti:

> A palavra '**emancipar'** vem de *ex-manus* ou de *ex-mancipium. Ex* (indica a ideia de 'saída' ou de 'retirada') e *manus* ('mão', simbolizando poder). Emancipar seria então 'retirar a mão que agarra', 'libertar, abrir mão de poderes', significa 'pôr fora de tutela'. *Ex-manus* (foramão), significa 'pôr fora do alcance da mão'. Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: 'tire a sua mão de cima de mim!'. Emancipar-se é, então, conquistar liberdade, autonomia, independência, não apenas política, mas também econômica. Não pode estar emancipado aquele que passa fome, que não tem um teto, que não tem o que vestir. (GADOTTI, 2012, não paginado, grifos do autor)

Pensamos que essas práticas só são possíveis e viáveis a partir de uma educação cuidadosa, respeitosa, rigorosa, uma educação de valorização e promoção de culturas, histórias pessoais, identidades e modos de ser e viver o mundo e de elogio ao diálogo. Questionávamos de que forma o sociodrama estando inserido no cotidiano escolar, poderia ser uma força motriz para tais ações. O sociodrama é um método de interventividade social pautado na expressão igualitária, democrática e antiautoritária, no qual todos os participantes têm direito de fala e escuta, autonomia e liberdade; de reflexão seguida da ação e um retorno à reflexão demasiadamente respeitadas e consideradas. As técnicas sociodramáticas[1] ressaltam a vivência do drama, isto é, com o fluir das narrativas autorais fazem emergir as dramatizações cênicas e as performances criadas pelos integrantes, os atores sociais, provocando e fomentando a observação, compreensão e a criticidade coletiva e colaborativa a respeito de um tema disposto.

O desígnio pedagógico de transformação pode ter sua compreensão por meio da *catarse de integração* dos papéis sociais, que são interpretados e representados na ação dramática, esta pode ser entendida como

1 Jacob Levy Moreno, criador do sociodrama, clamava que seu desejo era criar um palco social para expurgar as dores dos pequenos grupos. Moreno (1978, p. 39) destaca os seguintes conceitos que, no seu entender, seriam "a ciência dos fenômenos sociais".

um fenômeno de liberdade e desbloqueio dos papéis cristalizados e, assim, libertando-nos e desapegando-nos podemos nos lançar a novos posicionamentos, novas ações, atuações e práticas no mundo. No momento da ação dramática, é imperioso que todos possam ver, ouvir e/ou interagir nas cenas dramatizadas, para que juntos possamos buscar melhores entendimentos e reflexões coletivas, assim, possibilitando para o grupo a espontaneidade, a expressão sensível, que poderá provocar novos sentidos, significações e recomposições que promovam inovações nas ações, que originem e potencializem tomadas de decisões para possíveis enfrentamentos pela conscientização. No sociodrama, em seu desenvolvimento, o diretor (ou mediador) propõe que se realizem a sequência das etapas concebidas por Moreno (1978), promovendo que todos os membros do grupo se motivem, se sensibilizem e participem do encontro. As etapas são: 1) aquecimento: está fase é um momento destinado para preparação dos participantes, na intenção de que todos possam ativamente fazer fruir, refletir, magicar e vivenciar os temas a serem abordados; 2) dramatização: esta etapa é o ápice, o clímax, da fruição, da discussão ou da vivência, por meio de cenas dramatizadas, interpretadas e representadas pelos atores sociais do grupo. Esse momento busca de maneira profunda e intensa à compreensão fenomenológica do conflito e as suas possibilidades de desembaraço; 3) compartilhar: é uma etapa fundamental para a compreensão dos fatos ocorridos, é quando os participantes partilham as repercussões e provocações do encontro, trazem para o grupo as descrições de suas imagens e sensações; 4) processamento teórico: este é o momento em que o diretor realiza a leitura socionômica e descreve alguns apontamentos por meio de uma percepção social. Ressaltamos que o sociodrama acolhe distintas linguagens artísticas em seu método, como a música, a dança, as artes visuais e audiovisuais com dissemelhantes desdobramentos.

Consideramos que as narrativas sensivelmente dramatizadas trazem uma abertura profunda para um estado de espontaneidade criativa diligente, pelo qual o protagonista reelabora e reinventa sua história, dando outros sentidos e/ou restaurando-a, distanciando-se dos processos estereotipados, padronizados e estigmatizados, muitas vezes, dominantes e incessantemente presentes nos conflitos do cotidiano escolar.

Caminhamos juntos para a idealização de sonhos possíveis, a concepção, a inventividade e a fruição dos inéditos, para utopias nas ações pedagógicas, proporcionando um movimento de conscientização. Perguntávamos, o sociodrama pedagógico na educação é uma utopia que move? Ponderamos que sim, e lançarmo-nos às ações e manifestações

criativas, expressões essenciais e profundamente urgentes para romper com as situações-limite e, assim, fazer manar práticas e posicionamentos que aquebrantem a opressão e o fatalismo.

Podemos nós, por meio do sociodrama pedagógico, trabalhar nossos atos-limite? Ponderamos que muitas de nossas perguntas, encontram caminhos pulsantes nas práticas freirianas, como a busca pelo diálogo e a ação-reflexão-ação, que se aliam a tantas outras práticas para uma educação libertadora e emancipatória, abordada pelo professor Dr. Moacir Gadotti, neste curso, aqui volvemos nosso olhar para os atos-limite.

Atos-limite são uma proposição anunciada por Freire (2005, p.106) em *Pedagogia do oprimido*, para definir "aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva". Pronunciamos, então, que Freire preconiza que as compreensões e as ações para as limitações e reduções das práticas opressivas só são possíveis por meio das produções que prezam pela liberdade, realizações emancipatórias, o destemor ao diálogo, intrepidez para o enfrentamento de injustiças e a não aceitação de uma educação fatalista, também referidas por Gadotti, na vigésima primeira vídeo aula, intitulada, *O Papel do educador e educadora, como Mestres do amanhã.*

Trazemos ao texto, referendando o pensamento desta práxis, alguns relatos que emergiram em encontros sociodramáticos pedagógicos realizados em uma escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Barra do Graças, Mato Grosso, tendo como protagonistas estudantes do Primeiro Ano do Ensino Médio, integrantes de um grupo de projeto de pesquisa de doutorado, com encontros regulares semanais, em que a cada semana um tema distinto era abordado, aqui trazemos a narrativa do encontro com a temática; *A conquista.*

> *Eu sou um desacerto, eu nunca conquistei nada. É o que todo mundo pensa e fala de mim, eu sei, eu sei que eu sou só desacerto, que não sei fazer nada, aqui na escola, por exemplo, eu nunca acerto nada, eu sou só problema. Eu sou um problema onde eu for. Eu sei que eu nem devia tá aqui. Por isso que eu, às vezes, fico quieto, porque eu vou falar, só sai besteira. Aí eu acabo é fazendo bagunça mesmo.* (Depoimento de Ajin, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Barra do Garças-MT)

A fala é parte de uma narrativa expressa em um encontro sociodramático realizado em uma turma de Primeiro Ano do Ensino Médio de uma escola pública mato-grossense da rede estadual de ensino, em que as

técnicas utilizadas foram as partilhas das narrativas autorais e a escutas sensíveis, o que pode nos mostrar, o quanto estes jovens, por muitas vezes, estão arraigados na conserva cultural do discurso instituído do insucesso imposto, fatalista, excludente e autoritário, o que é dolorido, danoso e vai contra os direitos do exercício pleno de cidadania. E o estudante continua;

> *Na minha cabeça essa coisa de escola dá nada não, eu também nunca achei que meus colegas iam pensar que eu sou bom em alguma coisa porque eu conserto as motos, eu pensei assim, que eu aprendi e que era isso. Também não pensei que eu ia ser colocado aqui pra falar o que eu penso, porque eu só penso besteira, mas é massa isso aí, é massa mesmo. Lá em casa eles já largaram mão de mim, meu pai me ensinou a arrumar moto porque ele já disse que na escola eu não vou dá nada mesmo, então eu tenho que saber fazer alguma coisa. Mas ele também não deu nada na escola, por isso ele fala que eu não vou dá nada, ele já sabe como é. Acho que é por isso que eu nunca tinha pensado assim, "se eu cheguei no primeiro ano do ensino médio, eu tenho que vê como uma conquista e continuar pra fechar!". Eu sempre pensei que esse negócio de levar a sério a escola não é pra mim, eu já ouvi tanto isso. Lá em casa a única que serve pra estudar é minha irmã, o resto ninguém presta pra estudar, nem meu pai, nem minha mãe, ninguém. Eu sei que eu tô perdendo meu tempo aqui, eu sei que eu tô fazendo os professores perder tempo comigo. Mas eu venho até o dia que não der. E eu não pensei que o meu trabalho lá com as motos pode ser bom aqui na escola. A escola é a escola e a oficina é a oficina. Mas eu sou fera lá na oficina, lá eu sou bom mesmo.*
> (Depoimento de Ajin, jovem pesquisador integrante do grupo de pesquisa. Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Barra do Garças-MT)

Amiúde a sociedade perversamente introduz com força a ideia de que a juventude pobre oriunda da periferia não precisa ou não roga da importância de estar na escola, prevendo seus infortúnios, desventuras e má sorte. E estes discursos adentram nos núcleos familiares, nos grupos de pertencimentos e, às vezes, até mesmo nas escolas, tomam lugares e assentam em seus corpos. As técnicas sociodramáticas, realizadas neste encontro, mostram-nos os importantes papéis desenvolvidos pelos átomos sociais de nosso protagonista, como o núcleo familiar (a matriz de identidade), o escolar (núcleo social primário), do trabalho (núcleo social/rede sociométrica), a distinção da matriz de identidade, e como estes por meio de seus discursos e ações interferem diretamente na vida deste jovem e como estão intimamente ligados à experiência escolar.

A fala do estudante tomou meu corpo ao me propor pensar quais são as conquistas que as escolas públicas fomentam hoje, creio que não são poucas, ao contrário, são deveras, são imensas, intensas, vívidas, transbordantes, alegres e transformadoras, mas Freire (2001, p. 35) sobreavisa que

> Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. [...] A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser.

Para o filósofo e educador americano John Dewey (2002, p. 31), também referendado pelo professor Moacir Gadotti, no último módulo deste curso, o mundo em que grande parte de nós vive é um mundo onde todos temos uma vocação, de formas distintas, mas, todos temos um trabalho a exercer, porém, a coisa mais importante é que cada indivíduo tenha tido acesso à educação que lhe possibilite desvendar em seu trabalho diário, tudo o que tiver significado humano, préstimo social e compreensão solidária dos valores sociais e científicos inerentes ao seu trabalho.

Esta ponderação sobre a vida e as conquistas que apreciamos, o mérito de sermos o que somos para podermos ser mais, é pensarmos com os jovens uma educação que preze por uma cultura do saber mais, ampla, extensiva e desafogada. Valorar os conhecimentos diferentes, e não uma única via de acesso ao saber, faz parte das sapiências democráticas e emancipatórias.

Pensamos a educação não como apenas instrução intelectual do nosso ser, mas também pelo reconhecimento de nossos impulsos criativos para produzirmos, criarmos e dialogarmos no mundo e com o mundo. Para Dewey (2002, p. 67):

> O grande desperdício da escola advém da incapacidade para utilizar dentro da própria escola as experiências que adquire fora dela de um modo livre e completo. Por outro lado, a criança é incapaz de aplicar na sua vida diária aquilo que aprendeu na escola. O que constitui o isolamento da escola é o seu isolamento quanto à vida.

Este isolamento expresso por Dewey interrompe o diálogo, silencia a palavra e, assim, adormece a autonomia. A escola deve ser um espaço em que possamos aprender a viver nossa autonomia, que é não repetir a palavra do outro, é falar por si mesmo, a recusa à palavra que quer dominar. Dominação esta que pode vir de várias vias, como a religião, a mídia, a política, entre tantas outras. Quando eu falo a palavra do outro, eu perco a minha autonomia e me torno intolerante, prepotente, desumano, insensível e fatalista. Freire em a *Pedagogia da autonomia* (2007) traz um termo carregado de grandeza para traduzi-la: *assunção*, que é assumir a própria história, arrogar para si a história pelas próprias mãos.

Estas palavras nos levam a pensar o que Freire retrata e nos apresenta em *Conscientização* (FREIRE, 2016, p. 74). Para o autor, se faz necessário que a educação deva estar inteiramente incorporada em planejamentos, processos, conteúdos, propostas e principalmente em seus métodos e ações que "possibilitem ao homem chegar a ser sujeito, construir□se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história".

Compartilhamos este pensamento e, por isso, propomos o sociodrama na educação, por ser um promotor do desenvolvimento da espontaneidade, potencializando a capacidade de fazer escolhas, de reconhecer-se a si próprio e se perceber no e com o mundo, de organizar-se diante das inúmeras, abundantes e mais diversas situações que sua existência lhe apresenta, estimulando-lhe crescimento pessoal, participação e intervenção social, que se constrói ao longo da sua vida, apoderando-se de suas narrativas e de seus discursos, tendo apreço pelo reconhecimento e valorização não só da importância de suas histórias, mas, também, das historicidades dos outros, e isso se faz com apreço e prática do diálogo.

PALAVRAS DERRADEIRAS...

Diante de uma sociedade labiríntica, vertiginosa e obscura, em que a autonomia e a criticidade vivem sucessivas e complexas tentativas de sufocamento por meio de estruturas opressoras, tais como grupos que negam o diálogo, intolerantes, extremistas, hoje, é urgente a tomada de

consciência crítica para uma educação emancipatória dos aprendizes da educação básica da rede pública de ensino em nosso país, pois esta vem sofrendo distintos ataques na intenção de pôr em risco sua gratuidade, qualidade, valores democráticos e permanência.

O comportamento neoliberal e de extrema-direita, hoje, forja e busca instituir um fenômeno deplorável e repreensível para a educação pública brasileira, a determinação de um juízo fatalista para nossos jovens aprendizes. Assim, reduz-se o espaço da criatividade e da mudança na educação. É importante ponderar que o pensar fatalista é oposto ao de uma educação como prática da liberdade e está em consonância com valores meritocráticos, que são danosos para uma justiça social.

Este breve trabalho propõe olhares reflexivos para práxis moventes e transpostas pelo profundo, criativo e instigante que é o ato de ensinar, assim, pensamos o sociodrama na educação como um método de fruição de ações democráticas e presenças criadoras, possibilitando o fomento e promoção de aprendizagens potentes com as quais os jovens possam dizer suas palavras e nos afirmarmos em uma outra educação possível, movente por nossas utopias.

A intenção deste breve trabalho foi refletirmos sobre uma prática pedagógica humanística; projetarmos um protagonismo juvenil, por meio de inventividades e reconhecimentos das narrativas autorais sensíveis, pela busca da liberdade em dizer a própria palavra e potencialmente, intervirmos no processo de aprendizagem e autonomia de jovens no ambiente escolar, promovendo espaços para os afetos, acolhimentos, consciências críticas e emancipações.

REFERÊNCIAS:

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro**. Módulo 4, Videoaula 21 –**Papel do educador e educadora, como Mestres do amanhã**. Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
GADOTTI, Moacir. **Trabalho e educação numa perspectiva emancipatória. II fórum mundial de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis. Junho de 2012. Disponível em: < http://2sitefmept.ifsc.edu.br/ >.

Yandra de Oliveira Firmo, Pedagoga, Arte Educadora, Psicodramatista e Sociodramatista. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Contato: yandrafirmo@gmail.com.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA:
revitalização dos valores e espaços políticos

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar reflexões para a revitalização de valores, bem como dos espaços políticos por meio de uma educação para a cidadania. Consideramos que a natureza dialógica da política se insere nos contextos educacionais e deve estar presente em todos os estágios de formação dos educandos, contribuindo para a revitalização de espaços de discussão, favorecendo a ampliação dos olhares para o contexto e a comunidade onde a escola se encontra inserida. Destacamos ainda, a importância da atuação do educador, que como profissional, vai além de seu papel de mediador entre temas diversos do passado e do futuro, mas que amplie a visão de mundo de seus educandos por meio de uma coerência ética entre o pensar e o agir. Enfatizamos também a potência da educação para a cidadania como meio de se enfrentar os desafios que se apresentam, tendo em vista o uso e a presença das tecnologias por um lado e, por outro, a onda de conservadorismo que se espraia no mundo, dificultando o debate respeitoso, os espaços de encontro e de construção de uma nova humanidade e de um novo mundo possível. Acreditamos que a educação para a cidadania, parafraseando Paulo Freire, é a chave das transformações sociais e deve ser inserida nos contextos educacionais vigentes, sejam eles, formais e também os não formais.

Palavras-chave: Cidadania, Educação, Política, Valores.

ABSTRACT

This article aims to present reflections for the revitalization of values, as well as, political spaces through citizenship education. We consider that the dialogic nature of the policy is inserted in the educational contexts and must be present in all stages of the student's development, contributing to the discussion spaces revitalization, improving a broader view on the context and the community where the school is located. We also highlight the importance of the educator role, who as a professional, goes beyond his mediator's function, among different themes of the past and the future. Thus expands the worldview of his students through an ethical coherence between thinking and acting. We also emphasize the power of citizenship education as a means of address challenges facing the one hand, the use and presence of technologies and, on the other, the wave of conservatism that spreads in the world, making so hard the respectful debate, the spaces for meeting and building a new humanity and a new possible world. We believe that citizenship education, paraphrasing Paulo Freire, is the key to social transformations and should be inserted in the formal and non-formal current educational contexts.

Keywords: Citizenship, Education, Policy, Values.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuramos abordar a necessidade da revitalização dos valores, bem como dos espaços políticos e da ação emancipadora que permita à escola ser um espaço formativo da liberdade e da cidadania.

Vivemos, na atualidade, uma crise educacional e como afirmou o professor Gadotti na aula 20 do **Curso `Mestres do amanhã: fazedores do futuro`, da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire**, são nos momentos de crise que devemos repensar o papel da educação.

Como a escola é um território em disputa no campo das ideias e do pensamento crítico, faz-se necessário analisar a possibilidade de um novo paradigma, de uma nova civilização que possa surgir por meio de uma escola cidadã, emancipadora, incentivando ações mais voltadas à democracia participativa e envolvida com seu entorno.

Neste sentido, propomos uma formação cidadã, continuada, que se inicie na educação básica e siga nos demais estágios, como preparação para a vida. Ressaltamos ainda, que deva existir, no espaço formativo, a presença de temas e conteúdos voltados à política e que os mesmos

perpassem todos os níveis, adequando-os às diferentes faixas etárias, bem como estejam presentes nas relações entre educador e educando, pois a coerência ética é a base da formação.

Além disso, consideramos que as ações ocorrem no território, no local onde as pessoas vivem; ou seja, a vida é entrelaçada e, a escola inserida na comunidade, precisa ser um espaço político. Espaço este, que permita a discussão de temas atuais como: mercantilização da educação, as desigualdades sociais e outros temas relevantes para a comunidade.

Com isso, abre-se a possibilidade de que os indivíduos tenham direito à compreensão do momento atual, bem como a uma educação mais emancipadora, convidando-os a conhecer melhor o seu entorno e as questões políticas envolvidas. Assim, ao pensar criticamente tenham a possibilidade de escolher o futuro que desejam e lutar por ele. "Nas condições atuais, a realização da cidadania reclama uma revalorização dos lugares e uma adequação de seu estatuto político" (SANTOS, 2009).

É neste espaço político que a vivência da cidadania plena depende de soluções buscadas localmente e nesta nova estruturação escolar proposta, o papel do educador é fundamental. Ele amplia a visão de mundo de seus educandos, bem como mostra pelo exemplo uma coerência ética na apresentação de conteúdos e vai, aos poucos, desvelando a eles as possibilidades de serem sujeitos de suas próprias vidas e realizarem suas próprias escolhas, com segurança e autonomia.

É neste sentido que desejamos mostrar, apesar das dificuldades que a atualidade nos impõe, a potência da educação para a cidadania e da urgência de se enfrentar este sistema neoliberal vigente que tenta extirpar esse pensamento do espaço escolar.

E, se desejamos, de fato, sermos os Mestres do amanhã temos que acreditar, como afirmou o professor Gadotti neste curso, "que existe valor para o futuro a construção de uma nova civilização, que temos a possibilidade de reinventarmos o futuro, crendo que a educação é política e como tal constrói valores e dá sentido para a vida" (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

O DISTANCIAMENTO DA POLÍTICA NA EDUCAÇÃO

O contexto atual tem sido marcado pelo desencanto com as questões que envolvem o tema da Política. Um dos fatores que têm colaborado para

que a vida se torne pasteurizada e distante de problemas complexos é o sistema neoliberal vigente. Ao priorizar as tecnologias, a mercantilização e a secularização, este sistema colaborou "para agravar a sensação de que agora não há outro futuro senão aquele que nos virá como um presente ampliado" (SANTOS,2009), permeando espaços e se tornando um modo de vida. Tal situação, percebida e muito bem exposta neste curso, provoca sensação de que não é possível fazer diferente, gerando sentimentos de conformismo e inação. Isso se reflete também nos meios educacionais, onde falta um projeto educacional que leve em conta a complexidade atual. Mesmo diante de algumas conquistas, o que se vê é que a mercantilização, ao permear os meios educacionais, ampliou a distância entre a política e a educação. Professor Gadotti enfatiza:

> O Estado foi perdendo, gradativamente, a hegemonia do projeto educacional. Empresas privadas impõem políticas instrucionistas, instrumentais, a governos que não têm projetos educacionais. Vemos governos comprarem "sistemas" educacionais que não discutem valores, que não têm um projeto democrático para o país. Sua referência é o mercado e não a cidadania (2019, p.130).

Estes sistemas pouco valorizam a atuação do professor, não permitindo a discussão de temas que envolvam política e cidadania, contribuindo para o declínio na consciência política. A educação sendo conduzida desta maneira se torna mais mercantil e ao encontrar respaldo no conceito de pragmatismo, passa a substituir o aprender pelo fazer, atendendo os interesses do mercado; o que se depreende é que educar tornou-se "um meio de transformar as escolas em instituições vocacionais" (ARENDT, 2013, p. 232). O que está por trás, de fato, é este novo modo de vida que, marcadamente, privilegia a vocação e não a formação integral dos indivíduos, distanciando-os do pensar ampliado e de uma educação humana e com valores.

ESCOLA COMO ESPAÇO FORMATIVO DA LIBERDADE E DA CIDADANIA

Como a educação ocupa papel de destaque entre as atividades mais elementares e necessárias da vida em comunidade, a crise que se instalou causa indignação e preocupação. Nesse contexto, precisamos revitalizar espaços escolares onde a educação reencontre seu caminho e possibilite

a construção de uma cultura sólida de direitos humanos, privilegie a cultura democrática, cidadã, comprometida com uma sociedade justa e solidária.

Com seu caráter formativo, a educação, como bem abordada no curso, jamais deve permanecer como está, tal a necessidade de se renovar continuamente. A dificuldade encontrada pela educação para se manter atual reside no fato de não poder abrir mão, por um lado da sua autoridade e por outro da tradição, e ser obrigada a se manter num mundo que não privilegia nem uma coisa nem a outra. O pensador Comenius, na obra Didática Magna, ressalta que ao repensar os espaços formativos:

> Estes devem privilegiar uma educação não superficial, mas sólida, de tal sorte que o indivíduo seja guiado pela sua própria razão e não pela de outrem; que se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias [...] mas a penetrar por si mesmo na razão das coisas e a delas extrair autêntico conhecimento (2008, p. 110).

A educação necessita rever sua atuação e revitalizar os espaços educacionais, adotar tecnologias como meios e ter como foco a formação inclusiva, trabalhando junto com outros direitos sociais; assim será possível cultivar valores fundamentais e essenciais, como a liberdade, a felicidade e a dignidade humana. O exercício da curiosidade que, segundo Paulo Freire, convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar (FREIRE, 2019) são fatores que tendem a combater a formação puramente "vocacional" e pragmática, às quais nos referimos.

O professor Moacir Gadotti enfatiza na vídeo aula 19, quando apresenta o Novo Pacto Educativo Global proposto e incentivado pelo Papa Francisco que, ao propor novo olhar para a educação, reforça a necessidade da formação de alianças e de compartilhamento, bem como a formação inclusiva, oferecida nos meio formais e não formais e que vise uma outra globalização, ao privilegiar o respeito, a convivência pacífica, a amizade cívica, o cuidado com as relações e todas as formas de vida. (EAD FREIRIANA, 2020-2021b). Estes novos espaços devem permitir a discussão de temas e atividades que possibilitem a reflexão crítica e permitam à ética reencontrar seu lugar. Como enfatiza o professor, "a escola precisa, neste momento, assumir seu papel de guardiã da ética, da liberdade e da cidadania" (GADOTTI, 2019, p. 159).

FORMAÇÃO CONTINUADA AO LONGO DA VIDA

Ao refletir sobre a necessidade de se revitalizar valores, virtudes e comportamento social e próximo, devemos considerar que a educação está presente desde a mais tenra idade e vai nos moldando ao longo da vida. Basta pensar na quantidade de pessoas em nosso entorno que têm a responsabilidade pela educação. Em primeiro lugar, a família tem este papel educativo e constitui o espaço inicial onde os valores são transmitidos, os modos de convivência, de cuidado, partilha, respeito, bem como da formação da espiritualidade. Outro espaço de aprendizado é a inserção escolar. Os anos iniciais de contato com educadores são fundamentais para a formação de crianças e jovens e os educadores sabem que a tarefa que lhes cabe vai além dos conteúdos.

As relações interpessoais, no momento formativo, envolvem dimensões da moral, ética, espiritualidade e relações sociais; ou seja, valores como liberdade, respeito, amizade, solidariedade, devem ser transmitidos desde o início da vida. Assim, ao ampliar o seu campo de atuação, seja na comunidade e nas demais relações sociais é válido considerar que o campo da educação e formação se amplia. Contudo, sabemos que o momento atual é desafiador, uma vez que as relações ficaram rápidas, fluidas e contribuem para a perda de consistência desta base formativa.

Se pensarmos que esta situação vivida na atualidade foi forjada por pessoas, nós podemos e temos a capacidade de procurar desfazer e colocar algo novo no lugar. Algo que derive da mudança de comportamentos advindas da revalorização da educação e do olhar crítico na formação. Tradição, significa entregar; ou seja, se queremos entregar um mundo mais justo e sustentável, com valores revitalizados é preciso revitalizar este conceito, atualiza-lo e ressignificar as relações entre familiares, educadores e outros na comunidade que têm o caráter formador.

É válido considerar que não estamos apontando problemas pontuais, pois há sempre a tentação de estarmos observando apenas problemas locais e específicos, limitados por nossas fronteiras. Esta crença, não reflete a realidade, pois num mundo onde as relações foram aproximadas pelo uso rápido e profundo dos meios tecnológicos, o que afeta um país é igualmente possível e previsível que quaisquer outros lugares vivam fatos semelhantes e ao mesmo tempo, reforçando a sensação de que o que acontece no local reverbera no global.

Contudo, o mais decisivo é pensar como a educação pode ser vetor de transformação da sociedade e se inserir de tal modo que inculque desde a mais tenra idade, valores e princípios que melhorem as nossas relações. A proposta que pode ser aventada é que, como o ser humano aprende ao longo da vida, os conteúdos formativos sejam adequados para cada faixa etária e se permitam abordar temas como democracia, cidadania, interesse comunitário e de preservação em escala ampla – das relações e de cuidado com todas as formas de vida.

Devemos ter em mente que o momento atual além de desafiador é crítico, mas a "crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados. [...] Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão" (ARENDT, 2013, p. 223). Imperioso é pensar e agir de modo diverso, preparando as crianças para que, ao ultrapassarem a infância, possam seguir melhor preparadas para se inserirem na comunidade e se tornarem cidadãos e cidadãs mais conscientes.

A VIDA ENTRELAÇADA: ESCOLA E COMUNIDADE

Destacamos aqui o conceito de ´comum` que é definido como *algo que pertence a todos e a cada um; que reconhece o ambiente como o local onde as pessoas, além de fazerem, partilham o que possuem*. A partir deste conceito, refletimos quais necessidades foram surgindo nas sociedades e que ao serem pressionadas pelos sistemas liberais perceberam que o tecido social que uniam as comunidades fora se esgarçando e priorizando a atividade individual. Há, na atualidade, a necessidade de resgate de:

> **Um tipo de identidade na qual estes indivíduos se reconheçam e os façam se sentir pertencentes a uma determinada comunidade, a uma localidade; porque é evidente que esse tipo de sociedade sofre de uma falta de adesão por parte dos cidadãos ao conjunto da comunidade, e sem essa adesão é impossível responder conjuntamente aos desafios que se apresentam a todos (CORTINA, 2005, p. 18).**

Contudo, ao manter seus interesses pessoais, os indivíduos não se mostram dispostos a ceder e dedicar parte de suas conquistas em nome de interesses públicos. Diante disso, o que pode ser feito para contribuir com a mudança da mentalidade? Ao apontar, neste curso, que muitas das conquistas pessoais e coletivas estão, de fato, alterando a coletividade em um sentido maior e colocando em perigo a vida planetária, faz-se necessário um esforço conjunto que assegure a amizade cívica e incentive os indivíduos a tornarem-se cidadãos dispostos a se comprometerem com o que é ´comum`.

Neste sentido, consideramos que o papel da educação é fundamental para a promoção de nova mentalidade e possa colaborar para que os cidadãos deixem de satisfazer apenas seus desejos pessoais e priorizem ações coletivas, além de valorizarem o entorno de onde vivem. Por meio de atitudes cívicas, a cooperação assume caráter de destaque na construção da comunidade política e cidadã que tenha por base o bem comum. Mas este sentido de pertencimento não nasce apenas do desejo que temos das coisas serem diferentes é necessário ampliar o conceito de civilidade e como afirma Adela Cortina:

> **A civilidade não nasce nem se desenvolve se não se produz uma sintonia entre os dois atores sociais que entram em jogo, entre a sociedade correspondente e cada um de seus membros. Por isso, a sociedade deve organizar-se de modo a conseguir gerar em cada um de seus membros o sentimento de que pertence a ela, de que essa sociedade se preocupa com ele e, em consequência, a convicção de que vale a pena trabalhar para mantê-la e melhorá-la. Reconhecimento da sociedade por seus membros e consequente adesão por parte destes aos projetos comuns são duas faces da mesma moeda que, ao menos como pretensão compõem esse conceito de cidadania que constitui a razão de ser da civilidade (CORTINA, 2005, p. 21).**

Na videoaula 20, o professor Moacir Gadotti chama a atenção, ao destacar o papel da escola, ressaltando a importância da educação para a cidadania levando em conta todos os aspectos da vida na comunidade, incluindo nas práticas educativas os conhecimentos e conteúdos advindos de movimentos sociais, das ações políticas locais, das características do território de onde o espaço escolar se insere.

Enfatiza, ainda, que temas como a atividade democrática participativa sejam incentivados na educação e assim contribuir para o resgate da soberania do povo nas decisões. É essencial se pensar num ´Projeto de Sociedade` que leve em consideração a discussão de temas com liberdade, num ambiente de paz, respeito à diversidade, de compromisso consigo mesmo e com o outro e que permita o diálogo franco e aberto, pois a educação é política, constrói valores e dá sentido para a vida pessoal e coletiva` (EAD FREIRIANA, 2020-2021c).

O PAPEL DO EDUCADOR – COERÊNCIA ÉTICA, AUTORIDADE E DODISCÊNCIA

Com a soberania dos sistemas liberais e introdução dos aspectos mercantis no ambiente escolar percebemos a inserção maior, tanto na rede privada, quanto pública, de sistemas educacionais que privilegiem a preparação de educandos para a vida do trabalho. Como já apontamos, esta situação reduz gradativamente a participação do professor em sala de aula, reforçando apenas o papel de mero repetidor de conteúdo, não lhe dando espaço para trabalhar as relações, valores e virtudes.

Considerando o educador como o guardião da ética e sendo ele um mediador entre os temas do passado e do presente para se pensar o futuro, a própria profissão exige dele a responsabilidade pela tradição, por trazer para a realidade educacional temas de caráter mais sólido, que reflitam a cultura, os costumes e valorize o respeito pelo passado, suas interconexões com o presente e base para o futuro.

Educar para a cidadania exige considerar que a educação não pode estar a serviço do mercado, mas que se promovam processos de expansão do pensamento, de ampliação da visão de mundo e dos espaços comunitários que valorizem a interaprendizagem; onde o educador reencontre a beleza do educar e do aprender e assim buscar a sua realização pessoal e da comunidade onde atua. É vital reconhecer que a educação cidadã favorece a formação do povo soberano, como afirma o professor Moacir Gadotti, na vídeo aula 21 (EAD FREIRIANA, 2020-2021d).

Paulo Freire reforça que o papel do professor tem de ser alargado, ir além do "ensinar não é transferir conhecimento, [...] o saber precisa ser constantemente testemunhado, ou seja vivido" (FREIRE, 2019, p. 47). Trata-se, segundo ele, de tarefa penosa, difícil, mas que é preciso ser assumida na relação *entre* as pessoas e *com* as pessoas, pois a relação

dialógica exige método e rigor, mas esta tarefa pode se dar de forma delicada, afetiva, gentil e prazerosa. A docência abarca vários modos de ensinar e aprender, mas daremos atenção a três aspectos:

Coerência ética - A coerência vai se constituindo à medida em que, ao longo da vida, vamos desenvolvendo nossos valores e virtudes num esforço tal que nos permita ir aproximando as distâncias entre o pensar, o falar e o agir. Considerando que a prática da docência se dá por meio das relações entre e com as pessoas, e de caráter eminentemente formador, estas relações devem se pautar pela ética, pelo respeito, exigindo-se delas seriedade e retidão. Ao agir desta maneira, educa-se também pelo exemplo de conduta e de respeito aos direitos e deveres de sua atuação.

Autoridade - Este conceito se realiza à medida que a segurança do educador se expressa na firmeza de sua atuação. Paulo Freire enfatiza que o educador que "não leva a sério sua profissão, a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as tarefas sob sua responsabilidade" (FREIRE, 2019, p.89-90). O que desejamos enfatizar não é apenas o conhecimento científico, mas se não há preparo suficiente para a sua formação, a incompetência pode desqualificar a autoridade para transmitir valores e conteúdo. Valorizar o papel do educador numa perspectiva coerente e democrática é privilegiar a essência das relações humanas e do vínculo que se estabelece nas relações educador-educando.

Dodiscência - Trata-se de neologismo criado por Paulo Freire que procura refletir e juntar os conceitos de docente e discente, numa perspectiva dialógica e de respeito mútuo pelo ensino e pela aprendizagem, considerando a abertura para o aprendizado com liberdade, estimulando experiências diversas que envolvam decisão e responsabilidade; são consideradas por Paulo Freire como experiências respeitosas de liberdade e afirma ainda que:

> **Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com a o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou a professora deve deflagrar (2019, p. 116).**

É nesta relação que vão se construindo saberes e sujeitos autônomos, onde a tarefa do professor, embora difícil, seja gratificada pela compreensão e pelo entendimento do educando e, por parte do educando, mesmo que o aprender lhe exija dedicação, o sentimento de êxito ao aprender, se

torna mais perene e a curiosidade o faz permanecer nesta caminhada. Para Freire, "a prática educativa é um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos" (FREIRE, 2019, p. 142).

A potência da educação para a cidadania reside no direito a uma educação emancipadora, que privilegie o debate, que dê foco à democracia participativa e que citando Gadotti, parafraseando Freire, "abra espaços para se viver a experiência tensa da democracia" (EaD FREIRIANA, 2020-2021b).

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa – 7ª edição, I. Reimp. São Paulo: Perspectiva, 2013.

COMENIUS. **Didática Magna**: aparelho crítico, tradução de Ivone Castilho Benedetti – 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania, tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Loyola, 2005.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 3 – Videoaula 18 – **Uma educação voltada para o futuro, mas, qual futuro?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021a.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 19 – **Uma outra educação é possível.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021b.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 20 – **Entre o passado e o futuro, de que escola precisamos, hoje?** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021c.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 21 – **Papel do Educador, da Educadora, como Mestres do amanhã** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021d.

EAD FREIRIANA. **Curso Mestres do amanhã: fazedores do futuro'.** Módulo 4 – Videoaula 22 – **A educação emancipadora frente às políticas neoliberais.** Ministrada por Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020-2021e.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática

educativa – 62ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
GADOTTI, Moacir. **A Escola dos meus sonhos.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal – 18ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2009.

Yara Rita dos Santos é graduada em Psicologia, pela Universidade de Guarulhos. Tem pósgraduação em Gestão de Recursos Humanos, pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP. Mestrado em Filosofia pela Faculdade de São Bento. Consultora na área de desenvolvimento de pessoas e projetos na ASJ Apoio à Gestão. Membro do Conselho de Administração do Instituto GESC, responsável pela Diretoria de Gente & Voluntariado. Contato: yrsantos@uol.com.br

POSFÁCIO

UM E-BOOK ESPECIAL NUM ANO HISTÓRICO

Não poderia ser diferente. No ano em que comemoramos 100 anos de nascimento de Paulo Freire e os 30 anos do Instituto Paulo Freire, deparamo-nos com esta preciosidade: o maior e-book já produzido pela EaD Freiriana, desde a sua criação, em 2017. Mas não se trata apenas de uma questão quantitativa, mas qualiquantitativa.

Certamente, você que chegou até aqui percebeu que, em primeiro lugar, o Professor Moacir Gadotti, ao criar este curso histórico para todas, todos e todes nós, foi muito feliz na escolha do tema, que ele tão bem explicou nos textos que socializou conosco durante cada videoaula do curso: 'Mestres do Amanhã: fazedores do futuro'.

Em segundo lugar, sabemos que este curso nasce de demandas recentes de nossos cursistas da EaD Freiriana, a partir de uma necessidade de aprofundamento e de estudos mais alongados sobre educação, sobre a história da pedagogia, que Gadotti tão bem soube atender, utilizando como referência seu clássico e conhecido livro, publicado originalmente, em 1993, pela Editora Ática, intitulado "História das Ideias Pedagógicas. E aqui, trazemos uma confidência de Gadotti: ao escrever este livro, ele chegou a produzir quase 1000 páginas relacionas à história da educação e da pedagogia. E

por conta dos limites da publicação de um livro físico, foi necessário escolher e deixar de fora muito do que havia pesquisado; o livro saiu com 320 páginas.

Neste curso, o professor e amigo Moacir Gadotti utilizou parte do material que havia produzido à época, atualizou dados, informações, anotações, e gravou conteúdos inéditos nas videoaulas que apresentou no curso. E, ao fazê-lo, revisitou a sua própria história, as suas próprias anotações, e atualizou a sua "História das Ideias Pedagógicas", em formato de videoaulas. Após 28 anos, nosso mestre de hoje e do amanhã, inspirado e a exemplo de Paulo Freire, que após 30 anos de publicação de "Pedagogia do oprimido" publicou "Pedagogia da esperança". Nós, participantes do curso 'Mestres do amanhã: fazedores do futuro', tivemos a oportunidade histórica de aprendermos com o próprio autor, sobre sua tão conhecida obra, agora atualizada em pleno início do século 21, em formato de videoaulas,

As sementes lançadas foram férteis. Paulo Freire, que conheceu bem este livro de Gadotti, e que hoje homenageamos – sua história e suas causas – dando continuidade e reinventando o seu legado, está certamente muito feliz com este trabalho desafiador: pensar e repensar a história da educação com os nossos olhares de hoje, a partir do contexto em que vivemos, resgatando os clássicos da educação e produzindo novos conhecimentos, criando uma rede comunitária de saberes, de interconexões, numa perspectiva complexa do conhecimento.

Os artigos aqui produzidos, com suor e com o desafio de superar limites, reescrever os textos após as revisões do nosso Conselho Editorial, atualizar uma, duas e até três versões, em alguns casos, mostraram que aprendemos com Freire e com Gadotti. Somos os novos produtores de conhecimento e saberes, somos os mestres do amanhã, fazedoras e fazedoras do futuro, que honram e honrarão o legado freiriano, e, por isso mesmo, não desistiremos nunca, resistiremos, insistiremos e lutaremos por uma educação realmente democrática, libertadora, problematizadora, criativa, emancipadora e transformadora.

Nós, representando toda a equipe da EaD Freiriana e docentes do Instituto Paulo Freire, bem como seu Conselho Editorial,

estamos orgulhosos da missão cumprida, superando muitas vezes o desemprego, o isolamento social, a doença, a dor da perda de amigos e familiares num contexto de descaso com a crise sanitária e de saúde que o mundo atravessa e, em particular, o Brasil. Nem por isso, perderemos a esperança, que para nós é sem espera, porque combina com a nossa humanidade, conosco, que "fomos programados para aprender" com este grupo maravilhoso de cursistas que aceitou o desafio de produzir este e-book histórico e reinventar e atualizar o pensamento de Paulo Freire, tocando nas questões mais complexas e urgentes da conjuntura nacional e internacional que vivemos.

Nossos profundos reconhecimentos a cada autora, a cada autor dos artigos que ora publicamos. Só nós sabemos o quanto foi desafiador chegar até aqui. E, por isso mesmo, este e-book já nasce como mais uma produção clássica e ao mesmo tempo atual e futurista, como foi Paulo Freire, como é Moacir Gadotti e cada pessoa que se esforçou para marcar a sua passagem na história da educação brasileira e mundial.

Parabéns a vocês, autoras e autores deste e-book, que tanto nos honra e alegra. Mais um desafio superado. Mais uma publicação inédita e criativa. Mais um exemplo de fortalecimento do legado freiriano, que trata de temas e temáticas do mundo atual, do Brasil de hoje e de amanhã, e que nos inspira a continuar a enfrentar a crise que vivemos, sem perder a esperança, o sonho, a utopia. Sigamos juntos e juntas. Viva Paulo Freire. Viva Moacir Gadotti. Viva cada um e cada uma de vocês que caminharam conosco nesta aventura com final feliz. Gratidão pela confiança na EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire e contem sempre conosco.

Grande e fraterno abraço.

Primavera de 2021.

Paulo Roberto Padilha e Janaina M. Abreu
Diretores do Instituto Paulo Freire e Coordenadores da EaD Freiriana

