EaD Freiriana

Artigos e Projetos de Intervenção produzidos durante o curso

A Escola dos meus sonhos

Edição 2018

ministrado pelo professor Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, Ângela Biz Antunes
Organizadores



Instituto PauloFreire | EaD Freiriana | UniFreire Universitas Paulo Freire

EaD Freiriana

Artigos e Projetos de Intervenção produzidos durante o curso

A Escola dos meus sonhos

Edição 2018

ministrado pelo professor Moacir Gadotti

Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, Ângela Biz Antunes
Organizadores

São Paulo, março de 2019

Instituto PauloFreire | EaD Freiriana | UniFreire *Universitas* Paulo Freire

Expediente

Instituto Paulo Freire

Patrono | Paulo Freire
Presidente de Honra | Moacir Gadotti
Diretores Pedagógicos | Ângela Biz Antunes, Francisca Pini e Paulo Roberto Padilha
Coordenadora Gráfico-Editorial | Janaina Abreu

Organizadores | Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu e Ângela Biz Antunes
Revisão Técnica | Francisca Pini, Janaina Abreu, Simone Lee, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon e Sonia Couto
Diagramação e arte-final | Pablo Mazzucco

EaD Freiriana

Coordenação Geral | Paulo Roberto Padilha
Equipe Pedagógica | Ângela Biz Antunes, Francisca Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon e Sonia Couto
Coordenação de Comunicação e Produção Gráfico-Editorial | Janaina Abreu
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, Plínio Pinheiro, Simone Lee e Valdete Melo

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

EaD freiriana [livro eletrônico] : artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos : edição 2018 ministrado pelo professor Moacir Gadotti / Paulo Roberto Padilha, Janaina Abreu, Ângela Biz Antunes, organizadores. -- São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2019. 586 Kb ; PDF

Vários autores.
ISBN 978-85-60867-26-4

1. A escola dos meus sonhos (Curso) 2. Artigos - Coletâneas 3. Educação a distância 4. Freire, Paulo, 1921-1997 5. Gadotti, Moacir, 1941- 6. Professores - Educação - Brasil 7. Professores - Formação I. Padilha, Paulo Roberto. II. Abreu, Janaina. III. Antunes, Ângela Biz.

19-24488 CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático

1. A escola dos meus sonhos : Curso online : Artigos e projetos de intervenção : Pedagogia freiriana 370.1
Iolanda Rodrigues Biode - Bibliotecária - CRB-8/10014

Sumário

1. Prefácio 10

CONCRETIZANDO SONHOS, REINVENTANDO UTOPIAS
Moacir Gadotti

2. Artigos Individuais 12

CONSTRUÇÕES DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA p. 13
Adriana Bastos Oliveira

O QUE ESPERAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE HOJE: HISTORICIDADE E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA p. 22
Alessandra Polo

ESCOLA E PROFESSOR CONECTADOS: A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM p. 25
Antonio Moacir Nunes Motta

A EDUCAÇÃO DO JOVEM, ADULTO E DO IDOSO EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: EDUCAÇÃO PARA VIDA TODA p. 32
Antonio Roberto Alves Felippe

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE LETRAMENTO CIENTÍFICO PELO PROFESSOR p. 38
Any Bernstein

O ESPAÇO DA ARTE NA ESCOLA: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA p. 47
Aressa Egly Rios da Silveira

ESCOLA E DEMOCRACIA NA CULTURA DE REDES p. 56
Ayala de Sousa Araújo

DO SONHO À REALIDADE: A BUSCA POR UMA ESCOLA CIDADÃ p. 61
Bruna Lucena Biscáia

NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA p. 69
Camila de Oliveira Barbosa

MAIS EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO POPULAR E INTEGRAL? p. 75
Celinalda Mesquita Santana

RESSIGNIFICAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO p. 84
Christiane Martins Oliveira

A RELAÇÃO COMUNIDADE-ESCOLA NUMA ABORDAGEM FREIRIANA p. 90
Diego da Costa Vitorino

O QUE PODEMOS APRENDER PARA CONSTRUIRMOS A BONITEZA DE SER PROFESSOR NA CIDADE QUE EDUCA p. 98
Édina Francini Simão Hack

PEDAGOGIA DA PALAVRA p. 107
Edite Marques de Moura

EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA p. 110
Elomar Chrisitna Vieira Castilho Barilli

A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE: REFLETINDO A EDUCAÇÃO SEM LIMITE DE IDADE p. 118
Fabíola Andrade Pereira

A ESCOLA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA PARA DOCÊNCIA FRENTE À DICOTOMIA EDUCAÇÃO VERSUS CAPITALISMO p. 127
Flávia Alves Bonsanto

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM p. 136
Fernanda Monteiro Barreto Camargo

PAULO FREIRE E O *ESCOLA SEM PARTIDO*: UM DIÁLOGO E SÍNTESE POSSÍVEIS p. 142
Filipe Augusto Senff

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA ANATOMIA HUMANA p. 150
Giovanna Castilho Davatz Lopes

PAULO FREIRE – CONSCIENTIZAÇÃO ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, DIALÓGICA E TRANSFORMADORA p. 158
Ivana Pinto Ramos

DOCENTE AUTORIDADE É DOCENTE NÃO AUTORITÁRIO: PARA UMA ESCOLA ÉTICA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA p. 167
Janaína Bastos Alves

A COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM p. 176
Jódna Lopes

EM DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA p. 184
José Soares

NOVA/OS PROFESSORA/ES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DOS SONHOS p. 191
Josiane Nazaré Peçanha Souza

O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ROMPENDO O AUTORITARISMO p. 200
Júlia Lino Hélio Clasen

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA: LIBERTAÇÃO DA MULHER E DO HOMEM EM UM MUNDO RENOVADO p. 207
Juliana Ramos da Costa Henrique

***JEPURUVÔ ARANDÚ* "UTILIZANDO SABEDORIA": UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES E GESTORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE p. 213**
Jussara Galhardo Aguirres Guerra

A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, A PARTIR DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS p. 222
Luila de Paula e Lima

DIÁRIOS COMO FERRAMENTAS PARA A REFLEXÃO DO PROFESSOR p. 231
Luiza de Almeida Oliveira

ENTRE A "BONITEZA DO SONHO" E A REALIDADE DA ESCOLA: REFLEXÕES DE UMA EDUCADORA EM TEMPOS DE DESESPERANÇA, RESISTÊNCIA E LUTA p. 239
Márcia Gardênia Lustosa Pires

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL p. 247
Maria José da Silva Morais

O DIÁLOGO DE PAULO FREIRE E DOM HELDER CAMARA: EM TORNO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA p. 255
Martinho Condini

A PRETENSÃO DE SERIEDADE E A SERIEDADE RIGOROSA p. 261
Matheus Akira Funayama

A RE-EXISTÊNCIA COMEÇA NO DIÁLOGO – SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAS *OUTRAS* DE FAZER EDUCAÇÃO p. 268
Noelia Rodrigues Pereira Rego

ESPAÇO MAKER COMO UMA PROPOSTA DE EMANCIPAÇÃO p. 277
Paulo de Sá Filho

CONCEPÇÕES FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO POLÍTICA p. 286
Raquel Nacle

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA CONSTRUINDO A ESCOLA DOS SONHOS p. 292
Regina Aparecida Berard Osorio

VIDAS EM TRÂNSITO: O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO CENTRO DA CIDADE DE CAMPINAS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ p. 301
Rodrigo Ceregatti Franco

ESCOLA PARA TODOS? DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO MIGRATÓRIO p. 309
Rosa Martins Costa Pereira

CURRÍCULO INTEGRAL E INTEGRADOR NA ESCOLA DOS MEUS SONHOS p. 316
Rosylane Doris de Vasconcelos

A VIOLÊNCIA POLÍTICO-IDEOLÓGICA CONTRA OS PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA p. 323
Solange Martins Oliveira Magalhães

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E UTOPIAS p. 333
William Costa Monteiro

DESCOLONIZANDO A PERCEPÇÃO OCIDENTOCÊNTRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA p. 342
Wilverson Rodrigo Silva de Melo

NARRATIVAS SENSÍVEIS CONSTRUINDO CAMINHOS DEMOCRÁTICOS: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO PARA UTOPIAS p. 350
Yandra de Oliveira Firmo

2. Artigos Coletivos.....361

A ESCOLA COM VOZ E VEZ PARA TODOS E TODAS p. 362
Adriana Nunes Valentim, Anna Paula Meirelles Francisco, Josiane Aparecida Nunes Gonçalves Ferreira, Nívea Silvestre da Conceição Costa

A ESCOLA DO FUTURO NA PERSPECTIVA FREIRIANA p. 369
Ana Carolina Peixoto Medeiros, Avani Maria de Campos Corrêa, Daniel Caixeta Queiroz Garcia

A NECESSIDADE DA MUDANÇA DE POSTURA DO PROFESSOR PARA O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE p. 378
Anelita Oliveira Silva, Marismênia Nogueira Santos

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: POR UMA PEDAGOGIA INDÍGENA p. 385
Antônia Lemos Braga de Moraes, José Ofir Praia de Sousa, Mirela Máximo Bezerra Silveira, Thamires Lucena da Silva

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, CRÍTICA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO p. 394
Bruna dos Santos Brasil, Darliton Cezario Romão, Leonice Chaves Vieira, Nair dos Santos Silva Alves

DESAFIOS PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTEGRAÇÃO DE CURRÍCULO, CULTURA E AVALIAÇÃO p. 403
Cleiton Purcari, Maria de Fátima Mello de Almeida, Valter Luciano Gonçalves Villar, Any Bernstein (colaboradora)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO p. 412
Eliane Silva Souza, Marcelo Henrique de Jesus Flores Sobrinho, Márcia Alves de Oliveira, Tamires Reis Chagas

A EDUCAÇÃO DO FUTURO p. 421
Elisângela Maria Oyan, Rosemara Celeste Salvador Ribeiro Cassiiro

A EDUCAÇÃO DO FUTURO QUE RESSIGNIFIQUE SENTIDOS E MUNDOS p. 427
Elizabeth Zacarias de Oliveria, Eloíza Augusta Gomes, Fernanda Antunes Gomes da Costa, Jeanete Simone Fendeler Höelz

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA: UMA ABORDAGEM DO "TERRITÓRIO" NA PERSPECTIVA FREIRIANA p. 435
Gercimar Martins Cabral Costa, Juliete Gomes Póss Asano, Luana Aparecida dos Santos Oliveira, Robson Andrade Costa

PENSANDO A EMANCIPAÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO p. 443
Marcela Fraga Gonçalves Campos, Sabrina Stein

CONVERGÊNCIAS ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM p. 451
Nayara Mary Andrade Teles Monteiro, Patrícia Vieira Santos, Rivane Costa Oliveira

A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL p. 460
Rozineide Pereira da Silva Iraci, Silvia da Silva Nogueira

3. Projetos de Intervenção Individuais 467

GINÁSTICA PARA TODOS E CULTURAS POPULARES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA p. 468
Priscila Lopes

FOLCLORE - CULTURA VIVA NA APRENDIZAGEM p. 478
Tatiane Chaves Silva

A COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EM BUSCA DE UM ACOMPANHAMENTO FAMILIAR EDUCACIONAL EFICAZ p. 483
Valéria de Souza Araújo

4. Projeto de Intervenção Coletivo.....492

FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECIMENTO INTERLIGADO p. 493
Cristiane Ferreira Portugues, Edileusa Nascimento Jacyntho, Lucília de Lima Gasparelo

5. Posfácio.....501

A ARTE DE ESCREVER JUNTOS
Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes

Prefácio

CONCRETIZANDO SONHOS, REINVENTANDO UTOPIAS

Esta é a segunda vez que escrevo um prefácio para um E-book do Instituto Paulo Freire sobre *A Escola dos meus Sonhos*, resultado dos trabalhos realizados pelos alunos do curso sobre esse tema pela EaD Freiriana.

A educação a distância freiriana busca reinventar a metodologia dos Círculos de Cultura no espaço virtual, organizado para propiciar o diálogo e a mediação pedagógica. Trata-se de um ambiente que possibilita o compartilhamento de ideias, bem como a publicação de produções realizadas pelos participantes durante os cursos, a partir de artigos e projetos de intervenção desenvolvidos por eles.

O resultado está aqui, nesses densos artigos, reflexões atualizadas a partir das referências indicadas durante a realização do curso, mas que vão além: falam da escola dos sonhos de cada autor, de cada autora, na atualidade, dialogando não só com o curso, mas com outras pesquisas e seus contextos.

O momento não poderia ser mais oportuno do que hoje, diante do contexto regressivo que vivemos: sonhar com uma educação emancipadora que dialoga com o futuro.

A educação sempre foi isso: um território em disputa, um espaço de problematização do presente e de construção do futuro. Por isso, muitas educações são possíveis, frutos de múltiplas determinações.

Fizemos uma trajetória juntos nessas aulas, centrados na ideia de uma escola humanizadora, uma escola em que todos e todas se sintam felizes, aprendendo e ensinando.

Hoje, como ontem, os desafios continuam presentes, como no início do curso, mas espero que algo pelo menos fique que é a nossa crença na possibilidade de realizar essa escola no nosso dia a dia. Se a gente pensar exatamente no momento que estamos vivendo hoje, podemos dizer que alguns desses desafios até aumentaram. O cenário atual nos convida para uma reflexão.

É justamente quando a adversidade nos alcança que devemos apostar em nossas crenças, sempre abertos e aprender, com amorosidade.

Diante de ataques à concepção emancipatória da educação, a nossa

resposta tem sido um convite ao diálogo. Nosso dever como docentes é esclarecer, sem arrogância, com humildade de quem deseja aprender na leitura do mundo presente. É claro que certas declarações, certos atos, preocupam-nos. Mas isso não nos intimida. 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.

Nossa força está na esperança como imperativo existencial e histórico, como dizia Freire. A esperança nos possibilita a superação, na prática, da visão mecanicista de história, na qual o futuro é pré-determinado e previsível. O futuro, a história, não é determinação. É possibilidade. E isso não vale só para os docentes. Vale para todos os seres humanos.

Fazendo o possível de hoje, podemos, amanhã, fazer o impossível de hoje. O que ainda não existe hoje, pode, pelas nossas ações de hoje, existir amanhã. A utopia concreta como concreta construção humana, pelo trabalho, pela reflexão, pela ação, pela nossa ação-reflexão-ação.

A esperança é um aprendizado essencial para uma escola emancipadora, para *A Escola dos meus Sonhos*, mas ela é, também, um aprendizado que vai muito além do saber escolar. A esperança é um aprendizado que se aprende ao longo de toda a vida. E quando nada resta, ela é tudo o que nos resta.

Moacir Gadotti
Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire



Artigos Individuais

CONSTRUÇÕES DE NOVOS POSSÍVEIS NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA: A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA

OLIVEIRA, Adriana Bastos[1]

Resumo

O presente artigo aborda reflexões retiradas do capítulo final da dissertação de mestrado da pesquisadora a partir da experiência investigativa realizada durante (2016-2017) um processo de Formação Continuada (FC) de Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz dos princípios da Educação Popular (EP), em uma escola pública da capital paraibana. Por tratar-se de uma investigação de natureza qualitativa, baseada no ciclo da pesquisa-ação, foram utilizadas para coleta de dados técnicas, como a observação participante, o diário de campo, entrevistas semiestruturadas. Bem como, análise de narrativas e demais produções dos professores. Participaram do estudo 08 professores da EJA. As análises dos dados coletados foram realizadas à luz da técnica de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2011). Corroborando com as hipóteses teóricas e empíricas, constatou-se que o paradigma da Educação Popular se constitui uma via alternativa e potente para criação de novos possíveis, por meio da articulação das múltiplas experiências e saberes que se fazem presentes no chão da Escola Pública.

Palavras-chaves

Educação Popular; Educação de Jovens e Adultos; Formação Continuada; Práxis Pedagógica; novos possíveis.

Abstract

The present article approaches reflections, made out of the final chapter of the essay of the researcher´s master course, from the investigative experience held during (2016-2017) a process of continuous training(FC) of teachers of EJA(Education for young and adults), in the light of the popular education in a public school in the capital city of Paraiba. As it´s a qualitative investigation, based on the cycle of action-research, as

instruments for collecting data, we have used technics, such as participant observation, field diary, semi structured interviews. As well as the analysis of narratives and other productions of the teachers. 8 teachers of EJA have taken part in the study. The analysis of the collected data has been held in the light of the technic of Analysis of Content, by Laurence Bardin (2011). Confirming the theoretical and empiric hypothesis, we have realized that the popular education paradigm consists of an alternative and powerful via for creating new possibilities, through the articulation of the multiple experiences and knowledge that are present on the ground of the school.

Keywords

Popular Education; Education for Young and Adults; Continuous training; Pedagogical Praxis; new possibilities.

Nas considerações que ora apresentamos buscaremos agregar num mesmo espaço-tempo os diversos olhares que contribuíram para o caminhar da presente pesquisa. Por respeito a esses olhares e pelo grau de interdependência formativa que a pesquisadora desenvolveu ao longo deste processo, anunciamos que, neste espaço a voz da cientista se entrelaçará a voz dos educadores, educandos, gestores, especialistas, funcionários, que voluntariamente fizeram parte desta investigação. Partindo de nossa questão central, *analisar a construção e o desenvolvimento da proposta de formação continuada de educadores da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa, nos indagamos acerca do lugar da Educação Popular nesse processo de formação considerando se ações-reflexões oriundas deste lugar poderiam favorecer ao surgimento de novos possíveis para o chão da escola pública*. A natureza de nossa pergunta nos conduziu a escolha por uma pesquisa-ação.

Dialogando com a literatura, afirmamos a priori que a pesquisa-ação deveria ser capaz de fazer a ligação entre teoria e prática numa reversibilidade coerente. Foi com esta provocação que buscamos descobrir se isto seria possível, uma vez que diferentes autores, dentre eles Tripp (2005) afirma que haja poucos sinais de que isto aconteça, dada implicação deste tipo de investigação com a melhora da prática.

Junto a Gadotti (1997) reafirmamos que o conhecimento funciona como uma ferramenta essencial para intervir no mundo. Em outras palavras, saber o que os educadores da EJA pensam acerca da EP, da prática pedagógica com jovens e adultos e qual tipo de FC poderia atender suas necessidades formativas foi um passo essencial para que pudéssemos intervir de modo significativo no processo de formação continuada.

Por isso, partimos desse ponto: saber o que os educadores sabiam. Para em seguida, responder com eles: E agora, o que faremos com o que sabíamos? Para enfim, descobrirmos juntos um novo olhar coletivo. Esse olhar é sempre um novo possível, oportunizado pela concretude de princípios da Educação Popular colocados em prática, como o diálogo, a busca pelo novo, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de si e do outro, a leitura de mundo, a reflexão-ação, a humanização, a amorosidade nas relações, a conquista da autonomia individual e coletiva dos educadores, dentre tantos outros.

> (...) Se eles voltam à noite em busca de algo é porque eles têm esperança. E eu acho que o processo de formação do educador é justamente para a gente identificar essas esperanças, esses

> motivos que cada um e cada uma tem para voltar a sala de aula e depois tentar potencializar, maximizar isso aí (...) (Davi, 12/04/2017).

Para os educadores participantes, assim como ilustra a fala do educador Davi[2] o espaço da formação tornou-se um espaço para identificação das esperanças e motivações dos educandos. Em outros termos, o espaço é formativo porque auxilia a ver melhor o educando em suas expectativas, aspirações, motivações práticas. A formação passou a ser um espaço-tempo para ver melhor, mas acima disso, para aprender a potencializar, maximizar o que se vê. O educador aprendendo a transformar a integralidade e as especificidades do educando num instrumento de potencialização das aprendizagens.

Numa realidade tão desafiadora como das escolas públicas brasileiras, afirmamos a partir da realidade na escola investigada que, os princípios da Educação Popular são as linhas que possibilitam aos sujeitos educadores, numa formação continuada, a feitura de novas costuras, o entrelaçamento dos saberes individuais e a confecção de novos entendimentos acerca do sujeito e da práxis pedagógica da EJA.

Durante o ciclo da pesquisa-ação, as rodas de diálogo foram cruciais para a constatação das raízes formativas de cada participante. Os motes eram as temáticas sociais presentes no currículo da escola ou capítulos do livro Pedagogia da Autonomia. Os diálogos, por vezes acalorados, tornaram-se fundamentais para dois processos: a) reconhecimento acerca da visão de homem, mundo, sociedade de cada educador/a; b) para a proposição e consolidação de pequenas e grandes mudanças tanto no discurso dos educadores quanto em suas práxis.

O acaloramento das rodas de diálogo acontecia sempre que a teoria questionava à prática e descortinava seus limites, suas incoerências, suas amarguras e desesperanças, até podemos dizer assim. O movimento de mudança no pensamento dos professores foi, diga-se de passagem, um espaço formativo a parte. A experiência de problematização dos saberes e das práticas em roda foi o grande agente da transformação. Este aspecto descortinado durante a investigação nos levou a reflexão de que a maturidade da EP, enquanto corrente de pensamento, é fruto de sua ação-reflexão no campo dos debates, assim como das práticas transformadoras, em nível de micro-experiências (como as rodas de diálogo da formação da escola), quanto a nível macro, nas políticas públicas e nas demais esferas do poder formal.

As características de abordagem da Educação Popular têm servido também na história atual para questionar paradigmas que se pautam na neutralidade do saber e dos sujeitos. Por sua leitura crítica permanente dos contextos (social e pessoal) dos excluídos, bem como pela crítica à própria instituição escolar. A troca de experiências entre os que fazem a Educação Popular, no chão da escola (e em outros espaços) tem favorecido o surgimento de novas ferramentas de análise, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação e servido de base para que se reorientem projetos e se projetem intervenções futuras, partindo do concreto.

Desse modo, concluímos coletivamente, que é uma contribuição da Educação Popular para as práticas educativas (populares ou não) do passado, presente e futuro a consciência de que se faz necessário tomar o contexto e a prática como referenciais; reconhecer-se como sujeito capaz de provocar mudanças; promover sempre a articulação entre o pedagógico e o político.

A Educação Popular está dentro da Escola porque os sujeitos que lá estão são sujeitos populares. E quando estes sujeitos passam a se sentir e se ver como tal este paradigma exerce seu poder transformador. Reconhecer-se como sujeito popular é o primeiro passo para novas práticas, mas não é o último.

Nos momentos da pesquisa em que fatores como> *a) perda de foco na construção da identidade institucional; b) desarticulação de alguns encontros dada às problemáticas do processo de reforma da escola; c) interrupção do processo eleitoral da gestão escolar* passaram a atravancar o processo de ação-intervenção-ação redimensionamos nossos passos. A solução foi trazer os três pontos para dentro da formação continuada e decidirmos coletivamente os rumos, envolvendo os educandos em boa parte das ações. De modo que, os dilemas tornaram-se conteúdo para formação e para a práxis. Por exemplo, a reação da escola, frente à notícia de interrupção do processo eleitoral da gestão escolar, mediante ordem judicial, foi de manter uma eleição mesmo que simbólica junto à comunidade escolar.

Este acontecimento gestado no interior da formação continuada levou-nos a concordar com as reflexões de Hurtado (2005) quando diz que o percurso da EP é educar e educarmo-nos no sentido de assumir a capacidade crítica e de denúncia diante dos absurdos da ideologia neoliberal e do fatalismo pós-moderno. A atitude necessária é de atrevimento, considerando que temos no campo da EP teorias e práticas capazes de contribuir com a formulação de propostas alternativas.

O que pode surgir no chão da escola, na práxis de sala de aula, não se pode prever, de certo. Mas se pode, a priori, concluir que será uma nova possibilidade de aprendizagem, de formação dos sujeitos. O olhar metodologicamente implicado do educador popular pode transformar as condições limitadoras dos sujeitos, da escola, da comunidade. Como afirmava Freire (2010), é a relação entre a situação-limite e possibilidade de mudar (inédito-viável) que coloca a questão do quanto é importante o papel da consciência na história, que coloca a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites.

Saber-se produtor do conhecimento é chave para o processo de protagonismo e para passagem de um estado de saberes ingênuos para um estado de saber crítico. E que pertence a quem o produz e não a um grupo detentor do saber. O saber está para ser construído, problematizado, encarnado.

Então, por que esta formação mostrou-se diferenciada aos olhos dos educadores?

Primeiramente, ela superou o formato de instrução ou de treinamento tão comum, infelizmente, quando se trata de ações formativas para EJA. A constituição de coletivos de educadores (as) da EJA, com este espaço e esse tempo (carga horária) garantidos para finalidade formativa foi, realmente, o grande diferencial apontado pelo grupo.

Segundo, descobrimos que a reflexão no coletivo traz a possibilidade de surgimento de diferentes olhares acerca de uma mesma situação-limite, oportuniza pesquisas, favorece as problematizações e o descobrimento de soluções/criações viáveis para o melhoramento da práxis pedagógica.

Terceiro, pudemos avaliar coletivamente o quanto fatores como a grande rotatividade dos educadores atrapalha o processo formativo em termos de continuidade e da construção da identidade coletiva (dos educadores públicos populares da EJA).

O quarto ponto é a constatação de que o desafio maior agora é o de auxiliar ao coletivo de educadores a construir alternativas para o ensino-aprendizagem do público jovem e adulto, em seus limites e possibilidades. Mas, professores relatando abertamente aulas que deram certo e aulas que não deram certo, nos confirmou o que diz Arroyo (2006), que ao refletir sobre a sua práxis o educador tem a oportunidade de perceber qual o melhor currículo para EJA, assim como o tipo de postura que o educador precisa desenvolver junto ao público jovem, adulto e idoso.

Quinto, chegamos coletivamente ao perfil do educador da EJA no tempo presente e para o futuro. Uma atitude aberta ao diálogo e à pesquisa, uma relação de respeito e reconhecimento da subjetividade do educando, com estratégias metodológicas que despertem a curiosidade para a busca do conhecimento, permitindo uma nova leitura da realidade. Estas foram algumas das características do educador da EJA descobertas ao longo da formação continuada.

Sexto, compreendemos que olhar para o passado e para o presente das mais diversas experiências das classes populares, de modo analítico-crítico, articulando as influências entre o micro e macro promove um salto na capacidade de pensar na perspectiva de um homem integral, diverso, que espera ser reconhecido enquanto ser capaz de produzir e de produzir-se.

É preciso oportunizar ao homem atual e do futuro experiências de formação de uma nova consciência relacional, tolerante, solidária e respeitosa para com o outro, em seus saberes e meios. Em tempos de efetiva complexidade, os sujeitos, instituições, ações, movimentos populares não podem se desviar da intenção primeira de contribuir para redefinição de práticas e concepções sobre educação, inclusive dentro da escola pública.

Uma educação libertadora é comprometida, prioritariamente, com a libertação do próprio olhar. Assim, fazer EP é mover-se num processo contínuo de crítica e autocrítica. A experiência vivida nos permite afirmar que a realização de uma pesquisa-ação dentro do espaço escolar público, colabora para consolidação de um pensamento de alternatividade entre os educadores. Uma vez que analisamos que:

Se em muitas situações formativas avaliar é último ponto do processo, num ciclo de pesquisa-ação a avaliação da realidade é sempre o ponto de partida. Se antes, ter um problema pedagógico era um grande problema, a partir desta experiência, notou-se que entre os educadores, o reconhecimento do problema passou a ser encarado como o início da solução. Este modo de pensar-agir, dinâmico, curioso, questionador e ativo é próprio do paradigma da Educação Popular.

Se tivemos que historicamente incorporar ao nosso fazer tantas práticas educativas importadas, precisamos nos orgulhar e reconhecer que, este jeito de pensar-fazer, pautado na alternatividade, na criação de um pensamento crítico-alternativo é uma das maiores contribuições da Educação Popular brasileira, latino-americana, para a educação no mundo.

Se foram importados *jeitos de fazer*, orgulhemo-nos porque, a partir dos saberes construídos nas práticas de educação popular exportamos

um jeito de pensar, de ser, de estar no mundo que não acultura, mas que favorece o reconhecimento das raízes, que liberta, que transforma, que produz conhecimento, sem aculturar.

A clareza demonstrada pelos educadores de que todos os espaços e relações no chão da escola pública são espaços formativos foi o grande novo possível. Formar não é prescrever. Não se pode prescrever a transformação esperada. Mudança é fruto do trabalho. A dita autonomia que os professores manifestavam em sala revelava muito mais uma atitude defensiva em relação à escola e à comunidade, do que qualquer outra coisa.

Nesse sentido fomos percebendo que o lugar da EP na formação continuada dos professores da EJA, dentro da escola pública é, a priori, um lugar de incômodo. É promover nesse espaço um contexto de provocações pedagógicas que visem tirar os sujeitos de circunstanciais zonas de conforto. Ousamos dizer, diante dos assombros diários com os dilemas do ensino público brasileiro, que os tempos não exigem mais o natural, estamos em tempos que exigem o extraordinário. O extraordinário está na implementação de princípios que deem sustentação às decisões individuais, quando necessárias, mas que nos ensinem a agir em prol do coletivo.

O lugar da EP é o de ser ponte para busca-criação de alternativas viáveis à prática pedagógica até que esta se torne uma práxis. A partir da qual são formados, cotidianamente no chão da escola pública, educadores e educandos, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, de um modo particular, na EJA. A formação continuada é um espaço de experimentação da vocação ontológica do ser humano por ser mais. Educadores que se formam mutuamente, por meio da práxis, com a práxis, para a práxis.

Referências

ARROYO, Miguel González. Formar educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito Viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire**. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo. Jan./Dec. 1997, Vol. 23, n. 1-2.

HURTADO, Carlos Núñez. **Educacion Popular: uma mirada de conjunto**. Revista Decisio, 2005.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.** São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, v.31, n.3, p.443-466, set/dez. 2005.

Notas de fim

1. Mestre em Educação, na Linha de Educação Popular/PPGE/UFPB. Psicopedagoga Clínica e Institucional. Psicóloga Educacional/Institucional e Clínica. Gestora educacional. Educadora Popular, ex-coordenadora pedagógica do Projeto Sal da Terra: Educação e Solidariedade. Contato: adipsic@gmail.com
2. Nome fictício empregado para resguardar a identidade dos participantes.

O QUE ESPERAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR DE HOJE: HISTORICIDADE E AVANÇOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

POLO, Alessandra[1]

Resumo

A escola é um local de transformação em diversos aspectos. O objetivo deste artigo é causar uma breve reflexão sobre o que esperar da escola e do professor de hoje, frente aos avanços e desafios da educação no Brasil. É importante romper com o pragmatismo, o ensino bancário e valorizar as vivências extracurricular dos alunos.

Palavras-chave

Educação, transformação, cidadania.

Abstract

The school is a place of transformation in several aspects. The objective of this article is to cause a brief reflection on what to expect from the school and the teacher of today, facing the advances and challenges of education in Brazil. It is important to break with pragmatism and banking education and value students' extracurricular experiences.

Keywords

Education, transformation, citizenship.

Pensar na missão Escola, remete-nos à maturação do indivíduo ao longo da vida, na sua relação com os seres e elementos da natureza para dar sentido à existência. Essa construção é ação da Educação Transformadora com traços conservadores e críticos. Nessa perspectiva, conceituar o sistema escolar é valer-se da construção do conhecimento e dos saberes estruturados nos séculos precedentes e, também, no século XXI.

Espera-se, portanto, que a escola e seus envolvidos, em tempo tecnológico com informações, facilmente disponibilizadas, reestruturem o sentido da aprendizagem, a função social e o papel do agente formador, sendo esse, um grande desafio no quadro caótico em transições sociais, morais e políticas.

Entretanto, a meta é a idealização do ambiente escolar, com investimento na preparação de educadores capacitados para reconstrução do conhecimento significativo, demolindo barreiras estruturais propedêuticas, para solidez e sistematização do fazer pedagógico na revolução do pensar e agir dos educandos, valorizando competências e acesso ao nível mais elevado do ensino, fundamentados na liberdade do pensar.

Historicamente, talentos e liberdade de expressão, ofuscados com supremacia pela Tendência Tradicional não eram manifestados, sendo a instrução dominados como absolutos e fidedignos, pautados nos modelos conservadores e princípios religiosos por Instituições Patrísticas e Escolásticas, com referências morais e hierárquicas, que perduram por gerações e ainda marcados na Educação Brasileira atual.

Logo, a tendência técnica e produtiva, no mundo capitalista, condicionante à propagação de pensamentos na organização sistêmica, atravessam costumes e culturas, rompidos pelo pragmatismo e nova proposta para a estruturação social e pela autonomia, experimento, pleno desenvolvimento do estudante, cidadania e preparo para o mundo do trabalho com igualdade de condições para permanência e conclusão de seus estudos, rumo ao desenvolvimento social.

Vale ressaltar, que a desconstrução de padrões são intervenções necessárias, para romper o ensino bancário no contexto global e humanístico, priorizando os processos formativos garantidos pela educação pública e gratuita, inserindo o homem no mundo com pluralismo cultural e valorização de suas vivências extracurricular.

Portanto, a Educação Libertadora dissemina ideias voltadas para a capacidade do sujeito por meio da diversidade e emancipação. Por conseguinte, o novo “olhar” da coletividade entrecruza etnias, crenças

e cultura, na direção da escola como lugar de debate e investigação, mais integrada e menos segregadora demolindo correntes e convicções manipuladoras.

Com base na construção cidadã e ética, o ensino é visto como instrumento de agregação e consolidação na construção da convivência social. É pertinente, portanto, um influente movimento entre educadores, família e entidades para articulação participativa e democrática, sendo o aprendiz o sujeito de sua cognição, com necessidades especiais e assimilação do conhecimento por meio de atividades diversificadas e direcionadas a erguer uma nova visão na organização da humanidade impactada pelo progresso da ciência, não restrita a instituições escolares. Nessa lógica, caminhamos para formação qualitativa, reconhecendo o currículo oculto, inclusão, promoção social, liberdade de ser e aprender, divulgar criações, pensamentos e pesquisas, com abordagem nos diagnósticos prévios, no planejamento e na formação integral na arte do bem viver e na supremacia da virtude no estágio do desenvolvimento humano.

Notas de fim

1. Membro da Academia de Letras, Pós-Graduada em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar, Coordenadora Pedagógica, escritora com publicações em Antologias, Contos e Artigos. Contato: alessandrapolo@gmail.com.

ESCOLA E PROFESSOR CONECTADOS: A TECNOLOGIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM

MOTTA, Antônio Moacir Nunes[5]

Resumo

Hoje em dia, a tecnologia está cada vez mais presente no meio escolar e isso requer uma gestão eficiente e um posicionamento adequado por parte da escola diante desta realidade. A grande quantidade de informação e as possibilidades de interação entre os alunos com seus universos intelectuais e culturais interfere no processo de ensino-aprendizagem. Nesse ponto de vista, as novas tecnologias no campo da comunicação exercem um papel muito significativo no processo. Desse modo, considera-se um desafio problematizar e investigar as atuais práticas educacionais, visando enriquecê-las e propor, sempre que possível, um novo conhecimento para os professores que analisarão sua ação docente, à procura de novas metodologias de ensino, para que o aluno se aproprie de forma adequada dos conhecimentos disponibilizados pelas tecnologias presentes no meio escolar, visando a que possam, também, criar novos conhecimentos, se socializar melhor e formar uma sociedade melhor.

Palavras-chaves

Escola. Professor. Tecnologia. Aprendizagem.

Abstract

Nowadays, technology is increasingly present in the school environment and this requires an efficient management and an adequate positioning of the school in the face of this reality. The great amount of information and the possibilities of interaction between the students with their intellectual and cultural universes interferes in the teaching-learning process. From this point of view, new technologies in the field of communication play a very significant role in the process. Thus, it is considered a challenge to problematize and investigate current educational practices, aiming at enriching them and proposing, whenever possible, a new knowledge for the teachers who will analyze their teaching activity, looking for new

teaching methodologies, so that the student to adequately appropriate the knowledge provided by the technologies present in the school environment, so that they can also create new knowledge, socialize better and form a better society.

Keywords

School. Teacher. Technology. Learning.

1. INTRODUÇÃO

A tecnologia marca sua presença cada vez mais no cotidiano escolar, exigindo que os professores se ajustem diante desta realidade. A informação disponível aos alunos hoje é incomensurável e traz consigo modificações significativas no processo de ensino-aprendizagem.

As novas tecnologias já desempenham um papel de grande relevância em todo este processo. Portanto, surge o desafio de investigar as práticas educacionais com o intuito de enriquecê-las e propor novas alternativas para os educadores, buscando sempre novas metodologias de ensino, proporcionando ao aluno um conhecimento de qualidade por meio das tecnologias presentes no meio escolar o que, por sua vez, abre portas para que o estudante também crie novos conhecimentos.

Não é suficiente que a escola adquira recursos tecnológicos modernos, é preciso construir novas concepções pedagógicas elaboradas sob influência desses recursos tecnológicos disponíveis, promovendo sua integração no projeto político-pedagógico da escola. Quando é criada na escola a consciência de sua função, ocorre um empenho maior de toda a comunidade escolar para tornar o ambiente propício para o intercâmbio de conhecimentos, a socialização e a formação de seres humanos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO OU FALTA DELA

As crianças de hoje, desde muito cedo, já interagem com algum tipo de aparelho eletrônico, seja um *smartphone*, um *tablet*, um *notebook* ou um *videogame*. A utilização da tecnologia cada vez mais precoce e frequente gera diversos questionamentos a respeito do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social das crianças, tendo em vista que elas acabam preferindo as amizades virtuais em detrimento das reais, bem como estão dando preferência aos jogos eletrônicos e redes sociais em detrimento das brincadeiras tradicionais praticadas ao ar livre que envolve atividades físicas e a interação social com outras crianças.

Muitas crianças que fazem parte desta geração ainda não aprenderam a expressar publicamente seus sentimentos, por meio do mundo real. Em vez disso, se isolam em suas casas, pois, a tecnologia satisfaz suas necessidades. O lazer e o cumprimento das tarefas escolares do aluno do mundo moderno, encontram-se praticamente dentro de casa, no computador

ou nas redes sociais, onde essas crianças formam amizades e realizam as atividades escolares por meio desses equipamentos eletrônicos sem precisar estabelecer contato físico com outras pessoas (GADOTTI, 2008).

Dentro desse contexto relacionado às crianças que possuem acesso à internet, principalmente, as de classe média, as pessoas estão deixando de sair de casa para se divertir com outras pessoas e preferindo ficar diante do computador teclando, jogando e acessando redes sociais. O jovem "tecnológico" e "conectado" de hoje se arrisca andando pelas ruas distraído com a atenção totalmente voltada para a tela do seu celular, também, só se senta à mesa acompanhado do seu novo "amigo" para fazer as refeições. Diálogo com a família não existe mais, este costume perdeu a vez para os amigos virtuais. Até mesmo muitos casais de hoje em dia que vivem conectados demais, sentam-se à mesa de restaurantes, bares, lanchonetes, cada qual com o seu aparelho em mãos. A tecnologia está aos poucos substituindo os hábitos tradicionais que envolvem a interação afetiva, física e o meio ambiente, evidentemente, para um jovem de classe média, predominantemente, por mais que a juventude das camadas mais empobrecidas da sociedade também já tenham acesso à informática, conforme demonstram pesquisas de alguns alunos da PUC, disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1940/194032106008/index.html>.

O uso descontrolado da tecnologia desmancha o vínculo afetivo entre os membros da família e dessa forma, a falta de referência de natureza emocional dificulta as crianças a desenvolverem sua cognição no meio escolar, pois, o desequilíbrio entre o aspecto cognitivo e afetivo compromete o desempenho escolar dos alunos (GADOTTI, 2008).

Essa substituição das brincadeiras tradicionais que envolvem atividades físicas por jogos e equipamentos eletrônicos, pode comprometer a saúde física e emocional da criança, causando o seu isolamento social, pois, cada vez mais crianças estão se tornando obesas devido o sedentarismo causado pelo uso excessivo de dispositivos eletrônicos. Essa afirmação é comprovada pela OMS que aponta que a tecnologia contribui para aumento da obesidade. Além disso, a psicóloga Andréia Daniel, especialista em transtornos alimentares e obesidade, confirma a ideia de que tecnologia e sedentarismo podem ser prejudiciais. "Com o avanço da tecnologia, onde não precisamos mais nem levantar do sofá para trocar de canal e resolvemos tudo apertando botões, o sedentarismo impera" (RAMOS, 2011).

2.2. A SEGURANÇA

As crianças que utilizam a tecnologia de forma desequilibrada, eliminam as oportunidades de valorizarem as atividades tradicionais que envolvem exercícios físicos, pois, os dispositivos eletrônicos, tornaram-se estímulos condicionados, ou seja, o reforço natural e primário dos hábitos tradicionais é relacionado aos dispositivos eletrônicos e, assim, a tecnologia evoca o acesso aos estímulos primários que se transformaram em uma referência aprendida responsável pela diversão. Dessa maneira, o contato da criança com a tecnologia aumenta a probabilidade de a mesma ocupar a maior parte de seu tempo diante da tela de um computador ou celular. Segundo Anacleto (2011) "o desenvolvimento tecnológico começa a influenciar hábitos rotineiros do ser humano. Funções simples como ir ao supermercado, pagar as contas, e até mesmo fazer compras de roupas e sapatos podem ser resolvidos pela internet".

Nos dias atuais, onde a tecnologia está cada dia mais avançada, as pessoas acabam desenvolvendo doenças relacionadas à ansiedade. A tecnologia com os processos de automação leva os usuários a assumir uma vida sedentária, pois, a comodidade na aquisição de informações reduz o esforço das pessoas em buscar fontes alternativas de lazer, trabalho ou estudo (GADOTTI, 2008). Além disso, segundo um estudo da OMS (Organização Mundial de Saúde), o "sedentarismo é uma das principais razões para obesidade, e em países emergentes como o Brasil a taxa de crianças obesas vem crescendo consideravelmente." Ainda segundo dados deste estudo, calcula-se que cerca de 16% dos meninos e 12% das meninas com idades entre 5 e 9 anos são hoje obesas no país, quatro vezes mais do que há 20 anos (OMS, 2015).

Um dos grandes desafios das crianças do século XXI é que, até mesmo no âmbito escolar, faltam atividades que auxiliem na psicomotricidade dos alunos na qual poderiam estimular as relações entre as crianças e sua criatividade de modo prático e dinâmico pelo contato físico; assim, as atividades envolvendo movimentos podem estimular as mesmas a recuperarem os costumes tradicionais de brincar com os seus familiares e colegas em sala de aula.

2.3. O DESPERDÍCIO DA NÃO UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

A tecnologia é uma ferramenta positiva e uma das preocupações é

a maneira como as informações e todos os recursos tecnológicos são utilizados e interpretados em sala de aula, pois quando utilizada de forma inadequada ou até mesmo desperdiçada, a tecnologia pode se tornar uma vilã, porque distancia as relações humanas de afetividade, amizade e diálogo crítico e reflexivo, criando indivíduos que passam o tempo todo buscando informações e conversando com a sociedade pelo mundo virtual (GADOTTI, 2008).

As crianças do mundo contemporâneo já crescem interagindo com o mundo virtual. Desse modo, a comodidade e facilidade levam ao sedentarismo causando dificuldades em se relacionar harmonicamente, gerando um ritmo de competição baseado na ausência de exercícios físicos.

A escola deve encontrar o ajuste ideal entre os aspectos negativos e positivos do uso da tecnologia dentro da sala de aula, e não simplesmente demonizá-la e decidir pela proibição. A importância da utilização dos recursos tecnológicos em favor do aluno é fundamental nos dias de hoje, pois pode contribuir para identificar as falhas e saná-las, desenvolvendo meios que superam os problemas que afetam seu aprendizado. As crianças ao aproveitarem melhor a tecnologia em sala de aula como um instrumento para estudar, realizar projetos, novas ideias, se sentirão estimulados a buscar e socializar com esses recursos para melhorar seu desempenho escolar por meio de pesquisas, jogos e atividades monitoradas.

3. CONSIDERAÇÕS FINAIS

Por fim, o uso indiscriminado da tecnologia pelos alunos, gera um desequilíbrio físico e mental, potencializando o isolamento social e o sedentarismo, característica essa que é predominante na adesão à tecnologia, assim, esse fenômeno causa ansiedade e depressão, impossibilitando o pleno desenvolvimento e amadurecimento afetivo, físico, cognitivo e social das crianças.

Segundo dados da OMS, a tecnologia contribui para o aumento da obesidade, pois com os avanços tecnológicos, onde a comodidade se torna mais presente, o sedentarismo predomina. O sedentarismo é uma das principais causas da obesidade, e em países como o nosso, o índice de crianças obesas vem crescendo drasticamente.

Os alunos do mundo contemporâneo já nascem e crescem no mundo digital, caracterizado pela automação. Assim, a comodidade e facilidade geram o sedentarismo e, diante dessa situação, as crianças acabam tendo

dificuldadeemserelacionarharmonicamentee,também,conflituosamente, o que é sempre importante no processo de ensino e aprendizagem, com isso, desenvolvendo um ritmo de competição pautado na ausência de atividades físicas.

REFERÊNCIAS

ANACLETO, Nubia Souza. **Infância, obesidade e tecnologia**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, 2011.

Caminhos para uma comunicação democrática. 1a Edição. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo, 2008.

40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do oprimido. Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2008.

GIOVANINNI, Cristiane Junqueira et. al. **Uso da internet: Diferenças entre classe média e alta**. Disponível em: <https://www.redalyc.org/html/1940/194032106008/index.html>. Acesso em: 02 jan. 2019.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Sedentarismo é uma das grandes razões para obesidade**. Disponível em: <http://www.oms.gov.br/numero-de-obesos-e-4-vezes-maior-nos-ultimos-20-anos>. Acesso em: 02 já. 2019.

RAMOS, Rudge. **Tecnologia contribui para aumento da obesidade**. Disponível em: <http://www.metodista.br/rronline/noticias/saude/2011/11/numero-de-obesos-e-4-vezes-maior-nos-ultimos-20-anos>. Acesso em: 02 já. 2019.

Notas de fim

1. Graduado em Letras pelo ILES ULBRA/Santarém, em 2003.
Contato: moacir924@gmail.com.

A EDUCAÇÃO DO JOVEM, ADULTO E DO IDOSO EM UMA PERSPECTIVA FREIRIANA: EDUCAÇÃO PARA VIDA TODA

FELIPPE, Antonio Roberto Alves[1]

Resumo

O trabalho aborda a educação de jovens, adultos e idosos voltada ao analfabetismo zero, desenvolvido pelo Centro Universitário Módulo em Caraguatatuba com a finalidade de combater as raízes estruturais da pobreza e o preconceito socialmente existente com relação ao analfabeto como promotor de sua própria ignorância, de modo a garantir o direito de todos à alfabetização, à escolarização e à continuidade do processo educativo como sujeitos capazes de produzir e transformar o mundo.

Palavras-chaves

Educação, Idoso, Analfabetismo.

Abstract

This report broaches the education of young people, adults and the elderly, focused on zero illiteracy, developed by Centro Universitário Modulo in Caraguatatuba, in order to combat the structural roots of poverty and the socially prevailing prejudice towards the illiterate as a promoter of their own ignorance. To ensure the right of all to literacy, schooling and continuity of the educational process as subjects capable of producing and transforming the world.

Keywords

Education, Elderly, Illiteracy.

Introdução

A despeito de todos os esforços, medidas e mudanças propostas pela LDB, fato é que contamos ainda, no Brasil, com elevado índice de analfabetos e com muitos que se dizem alfabetizados com dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita.

Em Caraguatatuba, litoral norte do estado de São Paulo, a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos em 2010, de acordo com os dados publicados pelo IBEGE era de 4,62% enquanto a média nacional era de 9,37%. Pesquisa foi elaborada considerando a população brasileira analfabeta acima de 15 anos. Para abordarmos a Educação do Idoso em uma perspectiva Freiriana: Educação para vida toda, faremos uma reflexão sobre o projeto desenvolvido pelo centro Universitário Modulo de Caraguatatuba junto às paróquias.

Nossas reflexões

Começamos nossas reflexões a respeito da educação de jovens e adultos, considerando que muitos movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular. Podemos citar o Movimento de Educação de Base (MEB), Movimento de Cultura Popular (MCP) no Recife e a campanha De pé no chão também se aprende a ler. Todos esses movimentos apoiados pela filosofia freiriana.

Segundo Gadotti (2018)[2] a educação popular foi a primeira vítima do golpe militar de 1964, com a interrupção do Plano Nacional de Alfabetização junto ao Ministério da Educação. No governo de João Goulart, havia uma semente da educação emancipadora dentro do MEC que foi extinta com a decretação do fim programa nacional de alfabetização.

Concepção de educação

Para Delors (2001, p. 106), a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir, O que leva o indivíduo a uma tomada de consciência de si próprio e do meio que o envolve, assim como desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade.

Os primeiros anos de educação podem ser considerados bem-sucedidos se conseguir transmitir às pessoas a força e a base que façam com que

continuem a aprender ao longo de toda a vida, não só no trabalho, mas também fora dele. O indivíduo aprende ao longo da vida, no lar, no trabalho, em sua comunidade. Até mesmo no fim de sua vida, os seres humanos são capazes de aprender, portanto não há uma idade certa para a construção do conhecimento.

Para Gadotti (2018) se de fato houvesse uma idade certa para a aprendizagem, então o direito de aprender se limitaria a esta idade, portanto, quem perdesse a oportunidade perderia o direito à educação. Contudo, como se sabe, esse direito se mantém ao longo da vida, sendo dever do estado garantir a oferta à educação, não importando a idade.

Aprender a fazer um dos aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser, não pode ter o simples significado de preparar o indivíduo para um determinado tipo de trabalho ou tarefa a ser desenvolvida. "A aprendizagem deve evoluir e não pode mais ser considerada como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de se desprezar" (DELORS, 2001, p. 93).

A aprendizagem tem como objetivo preparar e emancipar o cidadão e desenvolver nele competências que privilegiem a aplicação da teoria na prática, a partir da vivência com a ciência e a tecnologia. Isto é, o indivíduo poder agir no meio em que vive, o que pressupõe participação e cooperação, desenvolvendo o conhecimento e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns.

O processo educacional deve contemplar um tipo de ensino e aprendizagem que ultrapasse a mera reprodução de saberes "cristalizados" e desemboque em um processo de produção e de apropriação de conhecimento, de modo a transformá-lo. Deve permitir que o cidadão se torne crítico e exerça a sua cidadania, refletindo sobre as questões sociais em busca das alternativas de superação da realidade.

Concepção de conhecimento

O conhecimento deve ser construído de forma interdisciplinar, através da participação, de forma cooperativa. Segundo (Delors, 2001) faz-se necessário aprender a ser, a fazer e a conviver. A partir desses princípios, o currículo escolar deve ser articulado em torno de eixo básico norteador de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver um currículo base intertransdiciplinar, pois a

educação é antes de tudo uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade.

Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores: aprender a conhecer e aprender a fazer. A aprendizagem constitui ações permanentes que visam à formação do educando como cidadão. Os quatro pilares da educação não se apoiam exclusivamente numa fase da vida, mas ao longo de toda a vida.

Projeto analfabetismo zero

Considerando os índices de analfabeto de acordo com os dados do IBEGE, determina-se como objetivo promover a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino, considerados pela Constituição como dever do poder público, alfabetizando jovens e adultos e idosos que não tiveram oportunidades de acesso ou continuidade de estudos no ciclo inicial do ensino fundamental. O Centro Universitário Módulo, em parceria com as paróquias São João Batista e Santa Terezinha, ambas da cidade de Caraguatatuba, desenvolve o projeto de alfabetização de adultos e idosos nas capelas.

O projeto tem como metas priorizar a educação no sentido de combater: as raízes estruturais da pobreza; o preconceito socialmente existente com relação ao analfabeto como promotor de sua própria ignorância. E tem o dever de: garantir o direito de todos à alfabetização, à escolarização e à continuidade do processo educativo; caracterizar o jovem, o adulto e o idoso como ser social inserido numa temporalidade histórica e cultural, capaz de produzir e transformar o mundo; desenvolver o conceito de cidadania que venha permitir a participação popular dentro do processo democrático, possibilitando sua plena inserção no meio social. Assim, na prática, propomos mapear juntamente com os alunos do Curso de Pedagogia os aspectos identificadores desses modelos nos tipos de propostas de atividades de leitura e escrita apresentadas em diferentes livros.

Esse procedimento justifica-se por entendermos, a partir dos resultados obtidos no processo de alfabetização em nível nacional, que a prática pedagógica deflagra a convivência de modelos teóricos mal assimilados em suas proposições e no que se obtém na prática de cada um deles, pois teorias, além do caráter ideológico que carregam, se prestam a determinados fins, que lançamos mão do seu uso segundo objetivos claros e bem definidos diante das necessidades apresentadas por nossos alunos.

Os seres humanos dependem uns dos outros para sobreviver e dar sentido ao mundo e a si mesmo. Com a leitura e escrita ocorre o mesmo, afinal quem escreve, escreve para que seja lido, sendo este um dos objetivos da escrita. A leitura e a escrita como prática de liberdade. Assim, acreditamos na importância de desenvolver atividades que contemplem os fatores de textualização, em como enunciar as atividades, como corrigi-las e principalmente, como intervir nos problemas apresentados.

Para desenvolvimento do projeto empregamos a metodologia voltada à alfabetização de jovens, adultos e idosos, baseada no método utilizado por Freire na construção da aprendizagem e da autonomia do indivíduo. O princípio metodológico é a promoção de uma aprendizagem global, não fragmentada, que promova a integração do conhecimento e a transformação social. O que se pretende é promover o debate entre o homem, a natureza e a cultura, entre o homem e o trabalho, entre o homem e as modernas tecnologias de informação, enfim entre o homem e o mundo em que vive. É uma metodologia dialógica e, como tal, prepara o sujeito para viver o seu tempo, com as contradições e os conflitos existentes, conscientizando-o da necessidade de intervir nesse tempo presente para a construção e efetivação de um futuro melhor.

Os conteúdos de ensino resultam da metodologia dialógica, em que cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O "conteúdo" a ser trabalhado parte, portanto, antes de qualquer coisa, do conhecimento do aluno enquanto indivíduo inserido num contexto social.

Fazendo referência a Ausubel, Gadotti (2018)[3] afirma que a aprendizagem significativa acontece quando há uma relação entre os novos aprendizados e os aprendizados prévios. O fator mais importante que mais influência a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. A aprendizagem se torna significativa quando uma nova informação é acoplada e se encaixa na estrutura cognitiva previamente relevante, a partir da qual o estudante organiza seu conhecimento.

Considerações finais

A Reflexão sobre as teorias e as práticas que envolvem a inclusão do jovem, adultos e idosos analfabetos no mundo contemporâneo, sua leitura sobre esse mundo e sua reabilitação plena (corpo e mente) nos

leva a considerar a importância da educação continuada ao longo da vida para os alunos de origem humilde, envolvidos no projeto analfabetismo zero desenvolvido pelo Centro Universitário Modulo. Defendemos a possibilidade de proporcionar mudanças significativas, oportunizando momentos de integração, atualização de conhecimentos, de modo a ampliar a participação, a autonomia e a inclusão social.

O projeto prioriza a educação, e, em especial, a fundamental, com a proposta de superação do analfabetismo por meio de política que traduza uma educação vinculada a medidas que promovam a justiça social e o desenvolvimento econômico.

Referências

DELORS, Jacques. **Educação:** Um tesouro a descobrir. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **A reconversão cultural da Escola**, (videoaula nº 04). São Paulo, 2018.

GADOTTI, M. **A Aprendizagem significativa e critica: conceito e característica** (videoaula nº 06). São Paulo, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação como prática de liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, São Paulo: Paz e Terra 1994.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes e fazeres necessários à prática docente. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBEGE, http://www.deepask.com/goes?page=caraguatatuba/SP-Confira-a-taxa-de-analfabetismo-no-seu-municipio, acesso em 21 out 18.

Notas de fim

1. Graduação em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1978), Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Arruda do Amaral (1985), mestrado em Educação pela Universidade São Francisco (2007). Professor - Centro Universitário Módulo. Contato: antonio.felippe@modulo.edu.br.

2. GADOTTI, M. A reconversão cultural da Escola, videoaula no 04, de 20/09/2018.

3. GADOTTI, M. Aprendizagem significativa e critica: conceito e característica, videoaula no 06, de 27/09/2018.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DE LETRAMENTO CIENTÍFICO PELO PROFESSOR[1]

BERNSTEIN, Any[2]

Resumo

O artigo analisa levantamentos feitos durante o curso *on line* "Letramento interdisciplinar em ciências" oferecido a professores de diferentes áreas das Ciências Naturais. O curso foi inspirado nas idéias de Paulo Freire sobre aprendizagem autônoma, crítica e significativa. Teve como objetivo a construção do conceito de letramento científico trabalhando temas geradores relacionados a saúde, nutrição e meio ambiente. As práticas docentes visavam a interpretação de dados científicos contidos em materiais de uso rotineiro como receitas culinárias, bulas de remédio, rótulos de alimentos, produtos de limpeza, análise da água de abastecimento urbano, ou resultados de exames bioquímicas de fluidos biológicos. Os Fóruns de Discussão estimulavam a reflexão coletiva sobre o papel do professor de Ciências na transformação da informação em conhecimento e sobre o impacto do ensino de ciências no desenvolvimento tecnológico do país. Estas reflexões permitiram levantar a visão dos cursistas sobre as principais causas para o baixo letramento dos brasileiros. Foram identificadas dificuldades relacionadas ao currículo da formação docente, à estrutura e à gestão escolar que limitam o desenvolvimento de competências para incorporação do saber científico na vida social do estudante. Algumas práticas docentes geraram publicações que ilustram o tipo de trabalho desenvolvido.

Palavras-chave

Letramento científico; aprendizagem significativa; aprendizagem crítica; ensino de ciências.

Abstract

The article makes an analysis of surveys done during the online course "Interdisciplinary Literacy in Sciences" offered to teachers from different areas of natural sciences. The course was inspired on Paulo Freire's

ideas of critical, meaningful and autonomous learning. Its goal was the construction of scientific literacy concept using inductive examples related to health, nutrition and environment. The practical work was directed to interpretation of scientific data found in daily life examples such as food recipes, pharmaceutical drugs instructions, food and cleaning products labels, analysis of urban water supply or results of biochemical exams of human fluids. Discussions in Forums were conducted to stimulate collective thinking about the teacher's role to transform information into knowledge and about the impacts of scientific knowledge on technological development of the country. These reflections have allowed the survey of student's view about the main causes of the brazilian population low level of scientific literacy. The study has identified difficulties in academic curriculum, in school structure and in management that restrict incorporation of scientific knowledge into student's social life. Some teaching practices generated publications that illustrate the type of work developed.

Keywords

Scientific literacy, meaningful; critical learning, science teaching.

A aplicação do saber científico na vida

O artigo relata um resumo das reflexões feitas por docentes nas atividades desenvolvidas ao longo do curso de formação continuada de professores "Letramento Interdisciplinar em Ciências (LIC)". O curso, com duração de 30 horas distribuídas em 12 semanas, foi oferecido semestralmente entre 2017 e 2018. A cada semestre foram selecionados 100 candidatos de escolas públicas e privadas, com idades variadas, residentes na capital, no interior do Estado do Rio de Janeiro e até de outros estados.

O LIC foi ministrado na sala de aula virtual da Fundação CECIERJ (www.cederj.edu.br/extensao) e se inspirou nas ideias de Paulo Freire e Ausubel sobre aprendizagem crítica, significativa e autônoma, trabalhando temas geradores relacionados à saúde, nutrição e sustentabilidade ambiental.

O curso foi fruto da preocupação com os resultados das avaliações externas feitas entre 2015 e 2017 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que revelam, nesse período, o baixo índice de letramento científico da população e o declínio no Índice de Desenvolvimento no Ensino Básico (IDEB) dos estudantes fluminenses.

Os licenciados em Biologia foram maioria em todos os cursos (65 a 70%); os participantes de outras áreas seguiram, de modo geral, a seguinte proporção: químicos (15 a 25%), físicos (5 a 10%) e geólogos, engenheiros e licenciandos (1%). O caráter multidisciplinar das turmas e a diversidade de municípios alcançados são fatores que favorecem o enriquecimento das leituras de mundo, com produção de significados na interface das diferentes áreas de Ciências da Natureza.

O curso teve como objetivo a construção do sentido do letramento científico com base na mobilização dos conhecimentos prévios dos cursistas, que são professores alfabetizados e, portanto, dominam a linguagem científica e conceitos básicos ministrados em disciplinas curriculares. Esses requisitos são necessários e suficientes para resolução de problemas práticos presentes em contextos da vida cotidiana.

Nas várias práticas docentes oferecidas, foi adotada a estratégia de considerar alfabetização e letramento como domínios diferentes da educação científica: a alfabetização como etapa inicial de aprendizagem da linguagem e letramento como processo dinâmico que pressupõe a compreensão das relações existentes entre áreas, dando sentido ao conhecimento científico. Mais do que ser uma discussão semântica, ao adotar essa diferença de terminologia entre os dois domínios, buscou-se

destacar que a aplicação de um conhecimento científico requer a etapa preliminar de alfabetização, sem a qual a comunicação fica comprometida.

A alfabetização científica que ocorre na Educação Básica está focada na leitura e escrita de conteúdos de natureza científica. Entretanto, para que o estudante dê sentido à leitura e à escrita científica e incorpore em sua vida social práticas e habilidades associadas ao saber científico é necessário que os códigos utilizados pelas Ciências sejam compreendidos, interpretados e significados.

É exatamente nesse ponto que se torna relevante o conceito de letramento científico, definido como a extrapolação de conhecimentos adquiridos no processo de alfabetização científica para situações cotidianas diferentes daquelas originalmente propostas. Esse conceito amplia habilidades adquiridas na alfabetização e capacita o estudante a articular informações que circulam em distintos campos de saberes, estabelecendo um diálogo interdisciplinar que ultrapassa os aparentes limites da Matemática, Física, Química e Biologia com a Língua Portuguesa. O letramento científico é alcançado quando se consegue estabelecer critérios para aplicar conhecimentos científicos na resolução de problemas do seu dia a dia.

A construção do conceito do letramento científico

O pensamento de Paulo Freire de que "educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, e um processo de aproximação crítica da própria realidade" (TOZONI-REIS, 2006, pág. 102), permeou todo o desenvolvimento do curso.

Partindo do princípio de que o aprendizado é função da necessidade, motivação e da realidade do aprendiz, as diferentes práticas docentes ofereceram liberdade na escolha de temas geradores entre materiais de uso cotidiano como: receitas culinárias, bulas de remédios, rótulos de alimentos, bebidas, produtos de limpeza, manuais de equipamentos, resultados de exames bioquímicos de fluidos fisiológicos.

Entre as competências trabalhadas ao longo destas práticas podem ser destacadas: utilizar a linguagem científica, usar o potencial intelectual e investigativo na resolução de problemas, ter capacidade de decodificar e interpretar dados científicos; realizar avaliações de procedimentos e instrumentos utilizados para coleta de informações; integrar conhecimentos; relacionar causas e consequências para fazer previsões; tomar decisão usando critérios científicos.

Para auxiliar a estruturar o pensamento e direcionar o trabalho no sentido do letramento científico, o cursista foi orientado por um roteiro a

organizar um relatório contendo: contextualização, descrição do material selecionado, interpretação das informações científicas, correlação de dados e conclusões. Os relatórios foram avaliados individualmente levando em conta a adequação do material selecionado, as fontes pesquisadas, os critérios científicos utilizados na interpretação dos dados e o alcance das competências.

A construção do conceito de letramento foi complementado com questionários e fóruns de discussão. Questionários *on line* foram estruturados com questões de múltipla escolha e questões abertas que permitiram o levantamento das opiniões dos cursistas sobre as principais dificuldades e causas do insucesso dos alunos, tanto nas avaliações nacionais (organizadas pelo Saeb) quanto nas internacionais organizadas pelo Inep (Pisa).

Reflexões sobre o "discurso da turma"

Seguindo o pensamento freireano quanto a importância da reflexão sobre os resultados do trabalho desenvolvido na ação docente, foi feito um levantamento geral das respostas aos questionários e fóruns de discussão, a fim de construir um texto representativo das diferentes visões. Para realizar a análise evidenciando consensos e pontos críticos, as manifestações dos cursistas foram agrupadas nas seguintes categorias: condições de trabalho, currículo da formação docente, problemas do corpo discente e infraestrutura escolar. A organização do texto levou o nome de "discurso da turma".

As opiniões relacionadas às condições de trabalho retratam o pouco estímulo à capacitação docente, questões salariais e a existência de restrições impostas aos professores quanto abordagens de conteúdos não constantes do programa oficial, à introdução de atividades de campo.

Quanto à formação do professor nas licenciaturas, foi consenso que a fragmentação do conhecimento científico em disciplinas isoladas, com ênfase em conteúdos específicos, pouco aplicáveis no cotidiano, leva ao desinteresse dos estudantes. Foram considerados fatores prejudiciais à prática docente trabalhar a parte pedagógica de forma dissociada dos conteúdos e a desvalorização da formação pedagógica das equipes de conteudistas que, via de regra, apresentam pouca vivência no exercício do magistério no ensino médio. Na formação em nível de pós-graduação reproduz-se a fragmentação das ciências em áreas do conhecimento.

Em relação ao corpo discente o que dificulta o alcance de níveis mais altos de letramento é: ausência de hábito de leitura; distanciamento entre linguagem científica e coloquial; analfabetismo funcional; e dificuldades de acesso a boas fontes de informação.

Quanto às difíceis condições de trabalho nas escolas, destacaram: precariedade ou ausência de infraestrutura (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicas), má gestão das verbas e projeto político-pedagógico das escolas desatualizado e indiferente aos anseios da comunidade local.

As manifestações expressas nos fóruns de discussão abriram espaço para trocas de ideias sobre problemas no ensino de ciências que justificam o desinteresse dos estudantes pelas carreiras científicas, os altos índices de reprovação e de evasão no nível médio.

Durante a discussão foram levantadas dificuldades na realidade escolar que interferem no processo de ensino/aprendizagem, tais como: situação econômica precária das famílias; analfabetismo funcional; linguagem coloquial que contrasta com a sofisticação da linguagem científica e seus códigos; distanciamento entre conteúdos curriculares e aplicações concretas.

Outro tema de discussão foi a baixa aplicabilidade dos resultados da produção acadêmica nacional e a posição do Brasil no ranking global de inovação GIL (Índice Global de Inovações/ ONU). Esse debate trouxe reflexões sobre políticas estabelecidas por órgãos financiadores das pesquisas acadêmicas nas universidades públicas. Utilizando informações sobre a crise do financiamento público no setor de C&T (Ciência e Tecnologia) divulgadas pela Fundação ao Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAFESP) (http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/06/19/financiamento-em-crise), a situação do Brasil foi discutida e comparada com a de países onde há pesquisa com maior participação financeira do capital privado, que prioriza a inovação e valoriza o conhecimento científico aplicado como saída estratégica para o desenvolvimento econômico.

Um resumo do debate ocorrido em um dos cursos deu margem à publicação do artigo "*Como incentivar a criatividade e a inovação ensinando Ciências?*, no qual foram enumerados pontos que justificam a posição desfavorável do Brasil no ranking do GIL, tais como: escassos investimentos públicos em inovação, progressão na carreira dos professores universitários condicionada à produção científica de artigos inéditos em revistas de alto impacto publicadas por editoras estrangeiras; o desprestígio das

publicações em revistas nacionais de divulgação científica em âmbito acadêmico; exigências burocráticas que atrasam a geração de patentes nacionais.

Considerações finais

O curso LIC apresentou ao cursista um conjunto de dinâmicas interativas e dialógicas na qual se estabeleceu a relação direta entre conteúdos de natureza científica, suas aplicações e reflexões sobre a importância do ensino de ciências para o desenvolvimento sustentável.

A sucessão das atividades oferecidas no LIC (práticas docentes, debates e questionários *on line*) acompanharam princípios de Paulo Freire que diz "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.47).

Seguindo essa linha pedagógica e visando a construção individual e autônoma do conhecimento, o cursista foi desafiado a mobilizar sua bagagem científica e cultural para interpretar dados técnicos disponibilizados em produtos e fazer reflexões críticas sobre benefícios, riscos para a saúde e consequências socioambientais do uso dos produtos analisados. Além do letramento do docente, a análise contribuiu para consciência de seus deveres e direitos de cidadão.

Os relatórios individuais postados *on line* possibilitaram aos cursistas compartilhar projetos bem sucedidos e trocar vivências. O conjunto de relatórios compôs um acervo didático interdisciplinar, diversificado e inspirador de metodologias de ensino associados ao cotidiano do cidadão.

No debate ocorrido nos Fóruns houve a reflexão sobre o papel do professor de Ciências na perspectiva da educação científica do cidadão, o que resultou em consensos sobre a necessidade de mudanças na estrutura curricular das licenciaturas que ajudem a formar cidadãos letrados, capazes de dar soluções criativas, utilizando para isso os conhecimentos adquiridos na Escola aproximando o que o estudante aprendeu na Educação Básica e o mundo em que vive.

As respostas aos questionários também foram espaços para críticas e sugestões sobre a formação acadêmica nos cursos de licenciaturas e os principais pontos levantados foram: distanciamento entre ensino universitário e realidade concreta das escolas; desvalorização do futuro professor em relação ao futuro bacharel; falta de acompanhamento acadêmico nos estágios supervisionados; carência de projetos de pesquisa

em ensino que permitam ampliar a visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem. A participação em projetos de pesquisa em ensino através do programa PIBID (Programa de Bolsas de Iniciação a Docência) foi considerada importante na formação dos licenciandos. Ressentem-se da formação do professor ser inferiorizada em relação a do bacharel, o que se reflete no desprestígio social da profissão.

As principais sugestões para melhorar o letramento científico nas aulas incluíram: discutir experimentos que integrem Ciência e cotidiano; explicar o significado dos termos científicos; incorporar o conhecimento ao campo social com oferta de cursos de férias; incentivar pesquisa em artigos e vídeos de divulgação científica; utilizar espaços não formais de educação como visitas a universidades, museus, planetários, jardins públicos e afins.

Após o término do curso, alguns relatórios foram selecionados para serem transformados em artigos e foram redigidos em colaboração com o professor. A seleção priorizou relatórios que apresentaram questões sociais da comunidade local e demonstravam a competência de fazer relações complexas entre conceitos químicos, físicos e biológicos, numa visão multidisciplinar das ciências. Três relatórios geraram publicações:

Você sabe interpretar um exame de sangue?

Aulas inovadoras de Química ajudam ao combate ao consumo de álcool.

O abastecimento de água em Angra dos Reis: educação científica numa visão multidisciplinar.

A publicação destes artigos coroou o esforço empreendido no curso e foi recebida pelo cursista/autor com muita alegria, lhes deu autoconfiança e estímulo para prosseguir com a divulgação de vivências escolares.

Nas reflexões contidas nos depoimentos dos professores foi possível perceber que eles demonstram boa capacidade de refletir e de participar de um diálogo crítico sobre assuntos relacionados à ciência e tecnologia. Transpareceu que há um sentimento de esperança de que a educação auxilie na construção de um Brasil melhor, com menos injustiça social e desenvolvimento sustentável.

Há o reconhecimento de que o desafio a ser vencido envolve também questões políticas, mas há consenso de que a transformação só ocorrerá com mudanças na própria concepção do papel do professor. As melhorias propostas são inspiradoras para a oferta de cursos de formação continuada que auxiliem o docente a assumir seu novo papel de problematizador e orientador da aprendizagem.

Referências

BERNSTEIN, A.; MOREIRA, L. B. Como incentivar a criatividade e a inovação ensinando Ciências? **Revista Educação Pública**, v. 18, nº 20, 9 out. 2018. Disponível em

http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/como-incentivar-a-criatividade-e-a-inovacao-ensinando-ciencias. Acesso em nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. *R*io de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, C. A. I; BERNSTEIN, A. Você sabe interpretar um exame de sangue? **Revista Educação Pública**, v. 18, nº 1, 9 jan. 2018. Disponível em

http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/voce-sabe-interpretar-um-exame-de-sangue. Acesso em nov. 2018.

OLIVEIRA, G. S.; BERNSTEIN, A. Aulas de Química inovadoras ajudam a combate ao consumo de álcool. **Revista Educação Pública**, v. 17, nº 24, 12 dez 2017. Disponível em http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/aulas-de-quimica-inovadoras-ajudam-o-combate-ao-consumo-de-alcool. Acesso em nov. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Suíça lidera índice global de inovação. Índia é um dos mercados emergentes em ascensão**. 2017. Disponível em https://nacoesunidas.org/suica-lidera-indice-global-de-inovacao-india-e-um-dos-mercados-emergentes-em-ascensao/. Acesso em out. 2018.

SILVA, V. R. R.; BERNSTEIN, A. O abastecimento de água em Angra dos Reis; educação científica numa visão multidisciplinar. **Revista Educação Pública**, v. 18, nº 4, 20 fev. 2018. Disponível em http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-abastecimento-de-agua-em-angra-dos-reis-educacao-cientifica-numa-visao-multidisciplinar. Acesso em nov. 2018.

TOZONI-REIS, M.F.C – Temas ambientais como temas geradores. **Educar**, nº27, Curitiba, Ed. UFPR, 2006.

Notas de fim

1. O curso e o artigo contaram com a assessoria pedagógica de RIVA ROITMAN, Doutora em Educação USP/SP e Docente FE/UFRJ.

2. Engenheira Química, Mestre em Bioquímica e Doutora em Biotecnologia Vegetal, pela UFRJ. Experiência em ensino presencial e a distância na graduação (IQ/UFRJ) e formação continuada de professores (Fundação CECIERJ/UAB), nas áreas de Bioquímica, Educação Ambiental, Sustentabilidade no contexto das Ciências e Letramento Científico. Contato: anyberiq@gmail.com.

O ESPAÇO DA ARTE NA ESCOLA: POR UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

SILVEIRA, Aressa Egly Rios da[1]

Resumo

Este artigo aborda as questões relativas ao espaço do ensino da arte hoje dentro das escolas, no que tange à posição de segundo plano à que tem sido relegadas as Artes e diante disso, a discussão, a partir da experiência como docente, dos desafios, caminhos e relevância da arte para o processo de construção de uma aprendizagem significativa dentro das escolas.

Palavras-chave

Arte; educação; aprendizagem significativa.

Abstract

This article addresses the issues related to the space of art teaching within schools, regarding the position of the background to which the Arts have been relegated and, in this context, the discussion, from the experience as a teacher, of the challenges, paths and relevance of art to the process of constructing meaningful learning within schools.

Keywords

Art; education; meaningful learning.

Começo esse texto lançando a vocês a pergunta que me faço todos os

dias: qual é o espaço da arte na escola hoje? E repito essa pergunta inúmeras vezes porque diante de todos os obstáculos que encontramos durante o nosso fazer docente, muitas vezes nos distanciamos do verdadeiro papel que cumpre a arte na educação ou que deveria cumprir. E pergunto pelo espaço da arte na escola, na busca por reafirmar a importância do seu papel não só para mim, que como docente do saber artístico me coloco diante dessa questão no meu cotidiano escolar, mas diante da sociedade, diante de um sistema que vem, nos últimos tempos, principalmente agora, nestes dias sombrios que estamos presenciando, asfixiando o espaço de todo saber e, especialmente, do saber-fazer artístico dentro e fora da escola.

Digo isto por experiência vivida na prática, pois entrei para o bacharelado e licenciatura na UERJ em fevereiro de 2002 e fui aluna da primeira turma da graduação em Artes Visuais daquela universidade. E falo isto tendo hoje a real dimensão deste fato, porque pela primeira vez havia um espaço legítimo para a Arte dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tanto espaço físico, com a criação do Instituto de Artes no 11º andar, com salas e biblioteca próprias e, posteriormente, um ateliê para os alunos, uma conquista fruto de muita luta, como também espaço de criação, pensamento e reflexão crítica, com a reformulação curricular e a criação dessa graduação que até então só existia enquanto graduação em Educação Artística, vinculada ao Instituto de Educação. Fomos precursores de um curso que hoje me orgulho dizer que como aluna, junto a todas e todos os outros que ali estiveram e que por ali passaram, ajudamos a desenhar e redimensionar o tamanho e os rumos ideológicos e curriculares que dariam a cara dessa graduação para as futuras gerações.

E por que menciono este fato? Porque olhando para trás, agora, e já com certo distanciamento, consigo enxergar que essa trajetória de reflexão sobre o espaço da arte, talvez tenha se iniciado de forma mais contundente naquele momento e tenha delineado não só as reflexões surgidas ao longo do estágio docente, como também a escolha do tema de pesquisa monográfica que me acompanhou até o doutorado, reflexões estas que busco agora trazer para a minha prática em sala de aula como professora de Artes Plásticas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Já no estágio docente me dediquei a refletir criticamente sobre a exigência de estagiar no CAP – UERJ (Colégio de Aplicação da UERJ), pois para quem não conhece os Colégios de Aplicação funcionam como "escolas modelo", subsidiados pelas universidades aos quais estão vinculados. A

grande questão que se coloca é que a realidade que encontramos dentro dos CAP's nem de longe reflete a realidade encontrada nas escolas estaduais do Rio e tampouco as escolas municipais, por isso mesmo, naquele momento, indo contra esse sistema contraditório que nos era imposto já dentro da universidade, decidi estagiar somente parcialmente no CAP-UERJ, tendo realizado a maior parte das horas de estágio no extinto Colégio Estadual Francisco Cabrita, pois estava ciente de que não seria no CAP que encontraria a realidade docente com a qual trabalharia depois de formada. Esta experiência de "Escolas-modelo" tem se mostrado superada. Ao contrário do que o próprio Paulo Freire defendia ao propor uma escola inclusiva, para todos, emancipadora e de qualidade, esse se revela como um modelo de escola para poucos, distante dos ideais freirianos e do que propõe Gadotti quando coloca em nossa perspectiva a Escola dos Meus Sonhos". Os CAP's carregam uma herança de uma escola de "elite", em que o acesso é limitado a poucos, praticando uma educação em condições que dificilmente serão ampliadas para a rede de escolas públicas, dificultando o acesso, gerando competitividade para o ingresso nas mesmas não só para alunos quanto para professores.

E assim foi. As contradições e o abismo existente entre as duas instituições estaduais eram gritantes: enquanto no CAP havia uma ampla estrutura onde podíamos contar com sala de Música, sala de Artes Plásticas, laboratório de fotografia entre outros espaços e materiais de apoio, no Colégio Estadual Francisco Cabrita simplesmente não havia sequer uma sala específica para as aulas de Artes, a ponto de numa das aulas que pude organizar durante o estágio, por ter optado por trabalhar com argila, ter de ir para o refeitório para viabilizar a realização da aula.

Durante esta experiência pude perceber o quanto as condições estruturais e espaciais e dos próprios materiais plásticos, disponíveis ou não para que os alunos pudessem manusear e criar interferiam diretamente no processo reflexivo e criativo do aluno. Naquela ocasião, enquanto no CAP pude ter uma série de materiais a minha disposição para usar nas aulas, no C. E. Francisco Cabrita, para que pudesse trazer essa experiência aos alunos, já que estava trabalhando com eles a cultura popular tema surgido a partir da pergunta que, direcionada à turma sobre o que era arte para eles, resultou como resposta uma série de manifestações, a partir das quais fizemos um recorte e desse recorte, a ideia de trabalhar esculturas em argila em referência aos mestres populares do nordeste. Realizamos toda a aula no refeitório e confesso ter sido uma experiência, num primeiro

momento, um tanto frustrante, pois como se tratavam de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a aula se realizava às sextas-feiras a noite, o cansaço e a indisposição à criação e participação nas atividades propostas tomava conta do espaço. Naquele dia as criações plásticas dos alunos resultaram em esculturas "tímidas", de pequenas dimensões, pouco trabalhadas e chegando a guardar traços infantis em suas formas.

Num segundo momento, tive a oportunidade de estabelecer uma parceria com a universidade e, com isso, levar os alunos daquela mesma turma de EJA para conhecer e realizar uma aula no Ateliê de Cerâmica da UERJ. Essa talvez tenha sido uma das experiências mais gratificantes da minha jornada como docente. Num piscar de olhos, naquela noite, ainda no *hall* da universidade, o cansaço se converteu em euforia e curiosidade, só então percebi que aula já havia começado. Entrar na universidade, subir os onze andares de elevador, caminhar pelos corredores daquele espaço, que a seus olhos parecia não lhes pertencer. A cada passo dado fui tentando desconstruir esse discurso introjetado dentro deles como uma verdade soberana e, como bem coloca Paulo Freire em Pedagogia do Oprimido (1987), construir com eles as ferramentas para que pudessem, eles mesmos, libertar o opressor de dentro do oprimido.

Quando entramos no ateliê de cerâmica elas e eles já não eram os mesmos. Sentados nos balcões assisti às esculturas subirem e ganharem dimensões tridimensionais que eles não chegaram perto de ousar tentar dentro do refeitório da escola. Formas e tamanhos muito mais ousados do que os de outrora, delicadeza no toque, detalhes desenhados e esculpidos com requinte, criatividade fluindo, livre expressão acontecendo ali diante dos meus olhos, trabalhando como verdadeiros artistas que são, que somos todos!

Saíram dali visivelmente diferentes. Carregavam orgulhosos suas criações, que na escola nem desejaram levar para casa. A experiência foi única para todos nós, aprendemos todos, crescemos todos, eles com a autoestima mais elevada do que quando entraram e eu com mais certeza de que a mudança na educação era possível.

Obviamente que a realidade que encontrei após formada não foi a do CAP UERJ, mas a da experiência complexa da educação pública municipal, na região de menor IDH do Rio de Janeiro (Complexo da Pedreira) e onde a violência e o descaso do poder público imperam e tem ditado o fluxo das relações.

Definitivamente a forma como está estruturado hoje o currículo das

licenciaturas nas universidades públicas por onde passei, porque é de onde posso falar, não prepara o licenciado para o exercício da docência, muito menos diante da realidade com a qual nos deparamos, que está longe de ser a ideal. Não me lembro de ter lido sequer um texto ou livro de Paulo Freire durante a licenciatura em Artes, assim como não me falaram de Augusto Boal[2] dentro da UNIRIO naquele momento, o que é inaceitável e um prejuízo inestimável à nossa formação, diante da relevância desses dois pensadores e escritores brasileiros traduzidos e lidos em diversos países, mas pouquíssimo citados, lidos e reconhecidos aqui no Brasil. A importância do conhecimento que fundaram e da contemporaneidade de suas propostas é inquestionável. As leituras e conhecimentos construídos sobre Freire e Boal, foram leituras que busquei fora da universidade e que fizeram grande diferença em minha formação. O que confirma o que o próprio Freire afirma, de que aprendemos o tempo todo, como seres inconclusos que somos, em todos os lugares, durante toda a vida, sendo a educação um processo permanente.

Estou certa de que se houvesse tido maior contado com suas teorias, para além de minha busca pessoal, certamente teria a meu favor mais e melhores ferramentas para o trabalho docente. Porque o cenário qual o qual me deparei no meu primeiro ano como professora do município do Rio, foi de uma escola onde os alunos estavam completamente desmotivados, não só alunos, mas professores também, uma escola estruturalmente abandonada em sua estrutura física, sem material para desenvolver nosso trabalho, uma escola que por vezes se assemelhou, a meus olhos, a um presídio, de onde os alunos buscavam estratégias para fugir das aulas quando isso era possível, pulando os muros da escola. Um terreno que num primeiro olhar, parecia infértil para qualquer semeadura. Uma escola que em seu formato, ainda hoje, está pautada na transmissão de um conhecimento tecnicista obsoleto, em seu conteúdo e forma, em que prevalecem a avaliação e a gestão como pontos centrais, como bem coloca Candau:

> Muitas das políticas educacionais hoje vigentes, no nosso país e em muitos outros do continente americano, não questionam o formato escolar dominante e colocam a ênfase em dois aspectos: na avaliação e na gestão. No que diz respeito à avaliação, se multiplicaram as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares, particularmente matemática

> ciências e língua materna. Baseando-se nos resultados desses testes se pretende avaliar ou simplesmente medir a "qualidade" do ensino e, ao mesmo tempo, "premiar" os professores bem sucedidos através de sistemas de bonificações. (2016, p. 300)

E mais adiante continua:

> Nesta perspectiva, educar fica reduzido a ensinar. Ensinar a instruir. Instruir a preparar para ter êxito em testes padronizados. Processo este que termina reduzindo a educação a questões operacionais e à racionalidade instrumental. Não se pões em questão o formato escolar e as políticas se limitam a buscar sua eficiência numa lógica produtivista e limitada. (1996, p. 301)

Este é o sistema com o qual nos deparamos assim que adentramos o universo da docência em educação fundamental e em meio a esse contexto em que a avaliação e as apostilas denominadas no município do Rio de "Cadernos Pedagógicos", com um conteúdo imposto verticalmente e que acabam sendo priorizados pelos professores por corresponder ao conteúdo presente nas avaliações, me coloquei a pensar em qual seria o papel da arte neste cenário em que, desde o espaço físico da escola aos próprios profissionais, não se apresenta preparado para receber um professor de Artes.

O primeiro grande desafio começa com a disciplina em si, com a sua desvalorização não só por parte dos alunos, mas de diretores, coordenadores e professores das demais disciplinas; o segundo desafio é a falta de estrutura física da escola que não está organizada em seu espaço para receber um profissional das Artes e tudo mais que este saber engloba; terceiro desafio a ser superado é a falta de materiais plásticos para desenvolver o trabalho e as atividades diversificadas, faltando muitas vezes até papel; além, é claro, do próprio formato tecnicista, conteudista e pautado na avaliação através de provas, que já está naturalizado.

Diante de tudo isso, para seguir adiante foi preciso me reinventar como arte-educadora. Nesse sentido, o primeiro passo foi romper a barreira da avaliação, afirmando ser o processo criativo e entrega do aluno o próprio testemunho de seu envolvimento; em seguida, na falta de um espaço apropriado para a realização das aulas, ocupar novos espaços da escola, como pátio, auditório entre outros; a falta de material talvez tenha sido o obstáculo mais difícil de ser superado, pois atingia diretamente no

planejamento e diversificação das aulas, mas acabou por resultar, em alguns momentos, em soluções criativas junto aos alunos, trabalhando com materiais alternativos, trazendo a música pra dentro das nossas aulas, além de outras atividades como contação de histórias, elaboração de livros e bonecos de mamulengo, enfim, atividades que foram surgindo no decorrer da prática e oriundas do diálogo e escuta dos alunos, que direta e indiretamente foram fornecendo matéria-prima para a elaboração das aulas. Uma experiência extremamente complexa, desafiadora, mas enriquecedora, na mesma proporção.

Em relação ao preconceito com o saber artístico dentro da escola, confesso que essa é uma luta diária e que perdura até o presente. O respeito às Artes como um saber legítimo e necessário à educação é algo que se constrói, em primeiro lugar junto aos alunos, resinificando este saber, que há anos vem sendo relegado a técnicas esvaziadas de sentido e à mera reprodução. Busco ampliar o entendimento do que é arte, do que pode e deve ser entendido como arte, começando por aquilo que emerge da própria fala dos alunos, quando logo nas primeiras aulas lanço a questão sobre: o que é arte para eles. E das mais variadas respostas, que em geral buscam afirmar o que é arte segundo o que, na visão deles, esperamos ouvir e não do que de fato eles consideram arte, deixando de lado, na maioria das vezes, seus saberes e as práticas existentes dentro de sua própria comunidade ou mesmo dentro de sua casa (como o *funk*, o *hip hop*, o charme, a capoeira, as rendeiras e bordadeiras, os Mc's e cantores, os dançarinos do "passinho", o grafite), ou seja, uma série de atividades artísticas e legítimas, é que vamos construindo a nossa prática, baseada no material cultural fornecido por eles. Dificilmente, quando faço essa pergunta, costumam dar respostas que incluam essas manifestações artísticas. O que, posteriormente, com tempo e diálogo, vamos desconstruindo, compreendendo e reforçando o valor e legitimidade dessas manifestações artísticas com as quais muitos deles então envolvidos. Esse reconhecimento gera conectividade, abrindo o canal de comunicação com os alunos e fortalecendo a autoestima dos mesmos, pois se veem reconhecidos e visibilizados. E esse resultado impacta não só nos alunos, mas na escola como um todo, que de alguma forma, passa enxergar a presença arte na escola e o papel que cumpre como saber.

Quando trago a questão do espaço da arte na escola hoje, falo dessas multiplicidades de olhares que a arte nos permite ter e que nos fornece

como ferramentas para trabalhar junto e com os nossos alunos. Se por um lado temos um sistema que invisibiliza a arte dentro da escola e a relega a um papel secundário, por outro, por termos sido deixados de fora das apostilas e avaliações, o que nos permite caminhar pelas brechas do sistema, trazendo através da arte, aprendizagens verdadeiramente significativas, que estimulem processos criativos junto aos alunos, que os façam refletir criticamente, inclusive sobre o lugar de sua arte, da arte produzida pelo povo, dento da sociedade, com práticas construídas junto aos alunos que bebam na fonte do universo cultural dos mesmos, para que possamos construir uma escola mais dialógica, mais artística e MAIS HUMANA, uma demanda que acredito ser não só da escola, mas da humanidade como um todo e da própria arte, como na síntese perfeita deixada por Mário de Andrade:

> Faz-se necessário urgentemente que a arte retorne às suas fontes legítimas. Faz-se imprescindível que adquiramos uma perfeita consciência, direi mais, um perfeito comportamento artístico diante da vida, uma atitude estética disciplinada, apaixonadamente insubversível, livre mas legítima, severa apesar de insubmissa, disciplina de todo o ser, para que alcancemos realmente a arte. Só então o indivíduo retornará ao humano. Porque na arte verdadeira o humano é a fatalidade. (2012, p. 33)

Referências

ANDRADE, Mário. **O baile das quatro artes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

CANDAU, Vera. Ensinar - aprender: desafios atuais da profissão docente. **Revista Cocar**, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, n.2, 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view /1035/677>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Notas de fim

1. Doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO; Mestre em Artes Cênicas pela UNRIO; Bacharel e Licenciada em Artes Visuais pela UERJ; Bacharel em Artes Cênicas pela UNIRIO. Atuou como docente na Pós-graduação em Arteterapia na UGB/FERP; é professora de Artes Plásticas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Ja-neiro, além de atuar como atriz, contadora de histórias e pesquisadora da cultura popu-lar no Brasil e América Latina. Contato: aressarios@yahoo.com.br.

2. A primeira vez que Boal visitou a UNIRIO foi no ano de 2008, a convite do NEPAA (Núcleo de Estudo das Performances Afro-Ameríndias) fundado e coordenado pelo Prof. PhD Zeca Ligiéro, que foi meu orientador no mestrado e doutorado, evento este que pude ter a sorte de estar presente, já que em maio de 2009 Boal veio a falecer. Graças a esse movimento, inclusive a tentativa de levar o Acervo de Boal para a biblioteca da UNIRIO, onde permaneceu durante os anos de 2009 e 2010, além da presença dos curingas do CTO (Centro de Teatro do Oprimido) dentro da universidade, como professores de cursos de extensão e como alunos de mestrado e doutorado, fez com que Boal, e todo seu legado, passasse a ser lembrado e estudado dentro desta universidade.

ESCOLA E DEMOCRACIA NA CULTURA DE REDES

ARAÚJO, Ayala de Sousa[1]

Resumo

O presente artigo busca refletir sobre a relação escola e democracia na cultura de redes e a defesa do trabalho escolar crítico. Nossa atualidade mais que nunca nos conclama para a defesa radical da democracia, da organização Eco-Político-Pedagógica, da prática, da reflexão crítica e da participação ativa em processos de mudanças estruturais por uma sociedade verdadeiramente inclusiva, justa, democrática em nossas relações mediadas presencial e virtualmente.

Palavras-chave

Escola e Democracia, Cultura de Redes, Ideário Freiriano.

Abstract

This article seeks to reflect on the relationship between school and democracy in network culture and the defense of critical schoolwork. Today, more than ever, we are calling for a radical defense of democracy, from the Eco-Political Pedagogical organization, from practice, critical reflection and active participation in processes of structural change for a truly inclusive, just and democratic society in our face-to-face and virtually.

Keywords

School and Democracy, Network Culture, Freiriano Ideary.

Introdução

O presente artigo evidenciou-se em decorrência da nossa segunda participação no Curso online "A Escola dos meus sonhos", ministrado pelo professor Moacir Gadotti com colaboração da professora Ângela Biz Antunes e do professor Paulo Roberto Padilha, pelo Instituto Paulo Freire. Segunda participação porque o curso foi tão proveitoso e produtivo em sua primeira edição em 2017, que decidimos participar novamente e aprofundar o conhecimento em sua segunda edição. Mediante as videoaulas e leitura das indicações bibliográficas, aceitamos o desafio de realizar uma escrita reflexiva acerca dos temas\conceitos tralhados no curso contextualizados com a cultura de rede em que estamos vivendo.

Para a elaboração deste trabalho, além do conteúdo das videoaulas, foi realizada leitura de algumas das bibliografias indicadas durante o curso, especificamente: Sodré 2012, Azevedo 2007, Lima 2013. Também realizamos levantamento bibliográfico através de livros e artigos disponibilizados via internet. Esta reflexão se desenvolveu, basicamente, mediante diálogo com o ideário de Paulo Freire e sua defesa da educação e de uma escola que tem como fundamento a vivência tensa do exercício da democracia através do diálogo, da participação que conduza a processos de emancipação e transformação.

Nossa atualidade mais que nunca nos conclama para a defesa radical da democracia, da organização Eco Político Pedagógica, da prática, da reflexão crítica e da participação ativa em processos de mudanças estruturais por uma sociedade verdadeiramente inclusiva, justa, democrática em nossas relações mediadas presencial e virtualmente.

Estamos imersos em uma cultura de rede. O avanço exponencial das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem contribuído para o surgimento de outros espaços de interação e relações, o espaço virtual, o espaço das redes sociais. Isso fica evidente inclusive no forte impacto que tiveram estas tecnologias no processo eleitoral que vivenciamos em 2018, através de redes sociais como o facebook, whatsapp, twitter.

Já dizia Castells (2003, p. 53)

> [...] a cultura da internet é uma cultura feita de uma crença tecnocrática nos progressos dos seres humanos através da tecnologia, levado a cabo por comunidades de hackers que prosperam na criatividade tecnológica livre e aberta, incrustada

> em redes virtuais que pretendem reinventar a sociedade, e materializada por empresários movidos por dinheiro nas engrenagens da nova economia.

A manipulação por meio de notícias, informações falsas, chamadas fakenews, está muito presente nas redes sociais. O que conclama para a necessidade de uma escola com tratamento e construção de conhecimentos efetivamente crítico, reflexivo e emancipador. E isso passa pela defesa radical da democracia e da liberdade do trabalho do professor como autor, planejador de sua práxis.

Sem democracia não há aprendizagem significativa. Sem democracia não se garante educação de qualidade para todas as pessoas, uma educação verdadeiramente justa e inclusiva. Este é nosso grande desafio.

Alguns encaminhamentos para pensar e agir no nosso presente e futuro

A escola como uma prática inserida na cultura, precisa urgentemente reafirmar seu papel de formação para emancipação, para conscientização, para reflexão crítica do pensar e do agir socialmente. A escola e o educador precisam protagonizar o processo de humanização das tecnologias digitais da informação e comunicação, precisa repensar sua organização em termos de pensamento e ação, de concepção teórica revolucionária, de tempos e espaços de ensino e aprendizagem. O papel fundamental da escola é a formação, instrumentalização individual e coletiva dos discentes para que possam exercer sua cidadania.

Precisamos eliminar indícios de etnocentrismos ainda presentes em nosso currículo, no sentido de descolonizar o pensamento que ainda molda a prática de alguns professores, estudantes, profissionais envolvidos na educação. Se abrir para a diversidade cultural, organizar a partir da escola um projeto nacional e translocal, aliar o projeto individual a um projeto de sociedade justa, democrática, sustentável para todos.

Precisamos reconverter a escola no sentido da desmercantilização da escola pública. Formar para cidadania e não só para o mercado. E a vivência da prática dessa cidadania precisa acontecer desde a infância, em todos os níveis da Educação Básica. A lógica do mercado não pode se efetivar dentro da escola. Quanto mais a educação, o trabalho do educador for técnico mais estará a serviço da dominação, a serviço da ideologia de um grupo/classe dominante.

Precisamos lutar contra o projeto escola sem partido com todas as nossas forças. Este projeto é uma ameaça à liberdade do trabalho da escola, dos educadores, nega o direito de educação com qualidade social democrática para todos/as. A educação tem uma dimensão política, portanto o trabalho do professor também tem uma dimensão política: emancipação humana, problematizar e dá sentido as informações, inclusive e efetivamente as informações disseminadas na rede virtual. "A pedagogia de Paulo Freire comporta ou acolhe a tecnologia, mas, por seu compromisso visceral com a emancipação social, não é desencarnada, isto é, não está acima das condições sócio-históricas de produção e transmissão do conhecimento" (SODRÉ, 2012, p. 160). Portanto problematização da realidade se dá tendo como instrumento as ciências, mostrando como se desenvolveu e se devolve a nossa sociedade pelas relações de opressão exclusão e pensando juntos caminhos para transformação, para emancipação.

Limites e possibilidades da nossa práxis

A natureza do trabalho dos educadores, da escola é a autoria, crítica. Seu trabalho precisa contribuir para reconhecer e refletir criticamente a realidade. Por isso um trabalho em que a escola além de se tornar realmente democrática em seu acesso possa com seu trabalho colaborar na formação de pessoas que compreendam e dominem os padrões epistemológicos em vigor de forma crítica, reflexiva e emancipatória. Por isso, precisamos lutar contra o saber técnico voltado para as demandas do setor produtivo e a defesa radical do saber voltado para fins emancipatórios que dialoga com os problemas e necessidades do nosso tempo.

A rede virtual é um espaço de contradições, precisa ser utilizada a partir da criação de espaços púbicos locais e translocais de debates de construções e reconstruções cognitivas de maneira colaborativa e dialógica. A escola necessita ser um espaço democrático de tensões, contestações, reconstruções de diferentes grupos sociais. Reconhecer os educadores como intelectuais.

O educador como defensor afinco do seu planejamento para além das condições de trabalho. E que ao mesmo tempo se comprometa e participe ativamente de organizações coletivas de luta por melhorias salariais, condições de trabalho, etc. Defensor do papel social da escola que é a socialização do saber sistematizado de maneira crítica.

Considerações finais

Paulo Freire dizia que educar é impregnar de sentido o que fazemos. Cabem aos educadores do nosso tempo continuar acreditando e lutando pelo sonho político de libertação. Evidenciar através de suas práxis, as contradições entre informação e conhecimento sistematizado. Dialeticamente cabe aos educandos uma formação para compreensão, autoria e habilidade de relacionar fatos e ideias, de problematizar e resolver problemas, se comprometer com a transformação da sociedade.

A cultura de redes nas quais estamos imersos requer, portanto, um forte protagonismo da comunidade escola na humanização das tecnologias digitais, na defesa do papel social da escola e dos educadores como fomentadores e formadores de cidadãos críticos, reflexivos, que dominem os saberes relacionados a fins emancipatórios ao dialogarem com os problemas e necessidades do nosso tempo.

Referências

AZEVEDO, José Clovis. **Reconversão cultural da escola**. Mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina. Editora Universitária Metodista, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet**. Reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

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

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e democracia radical**. Paulo Freire e a organização democrática da escola pública. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

Notas de fim

1. Mestre em Educação (UFS). Graduação em Pedagogia (UESC). Especialização em Psicopedagogia (FACINTER). Especialização em Educação e Relações Étnico-raciais (UESC). Docente (IFPR). Experiência na área de Educação e Pesquisa com ênfase em currículo e diversidade, ações afirmativas, alfabetização, usos das TDIC na educação e mediação pedagógica, formação inicial e continuada de professores.

DO SONHO À REALIDADE: A BUSCA POR UMA ESCOLA CIDADÃ

BISCÁIA, Bruna Lucena[1]

Resumo

O presente artigo proporciona incursão reflexiva e discussão acerca da busca por uma Escola Cidadã, por meio da inclusão e participação das famílias e comunidade dentro do contexto escolar. Como aporte teórico, esta participação será discutida à luz de autores como Antunes (2002) Freire (1979, 1980, 2000 e 2007), Gadotti (2007), Gómez (2007), Saviani (2008), que nos auxiliam a compreender a prática educativa de maneira crítica, democrática, contextualizada e emancipadora. Finalmente, mediante um exercício crítico e reflexivo, são expostas as considerações finais acerca do tema.

Palavras-chave

Escola Cidadã; Educador; Família; Comunidade; Emancipação.

Abstract

This article provides a reflexive incursion and discussion about the search for a citizen school, through the inclusion and participation of families and community within the school context. As a theoretical contribution, this participation will be discussed in the light of authors such as Antunes (2002) Freire (1979, 1980, 2000 and 2007), Gadotti (2007), Gómez (2007) and Saviani education in a critical, democratic, contextualized and emancipatory way. Finally, through a critical and reflective exercise, the final considerations on the subject are exposed.

Keywords

Citizen School; Educator; Family; Community; Emancipation.

Introdução

> Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (FREIRE, 2000, p.67).

Falar de uma escola cidadã e do direito de todos à educação diante do contexto atual que estamos inseridos, uma sociedade neoliberal, capitalista, que é excludente em sua raiz, é, no mínimo, contraditório e exige uma análise crítica e reflexiva.

Percebe-se que há escolas que excluem crianças, famílias e comunidade e hoje essa exclusão é mascarada, velada, o que torna a identificação e o enfrentamento muito mais difícil, pois exige de todos os envolvidos uma análise crítica sobre a realidade, despertando como aponta Freire (1979), da consciência ingênua/mágica para a consciência crítica.

A inclusão e exclusão não diz respeito exclusivamente às pessoas com deficiência, mas a todos os educandos e também as suas famílias e comunidade. É a inclusão/exclusão escolar no sentido amplo da palavra.

Neste sentido, pretendo analisar o papel da escola enquanto potencial equipamento excludente da sociedade brasileira em pleno século XXI, bem como a busca por uma Escola Cidadã, transformando a escola dos nossos sonhos em realidade.

Além da sala de aula

Para iniciar esta discussão, é preciso apontar o que já foi amplamente discutido na área educacional: a necessidade e importância da prática docente ir além da sala de aula e ultrapassar os muros da escola. Gadotti (2007), reforça esta ideia:

> A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor -aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a ação pedagógica? (Gadotti, 2007, p.5 In: Educação e Mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2007).

Nesse sentido, a escola precisa conhecer a realidade social dos seus educandos e familiares. Precisa compreender o território/contexto em que estão inseridos, para que juntos, escola e famílias possam definir e intervir consciente e criticamente como agentes transformadores da

realidade existente. Para tanto, a escola deve oportunizar a participação de toda a comunidade escolar de forma democrática, contextualizada e significativa.

O método dialógico e a valorização da cultura do aluno e suas famílias, proposto por Freire (2007), associado a força cultural dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, proposto por Saviani (2008), são fundamentais na busca por uma pedagogia crítica que visa a transformação da sociedade através de conscientização e conhecimento sistematizado.

> Não podemos esperar que uma escola seja "comunitária", numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la (Gadotti, 2007, p.5 In: Educação e Mudança. São Paulo, Paz e Terra, 2007).

Cabe ao educador a responsabilidade de contribuir por meio de sua prática docente para o desenvolvimento da percepção crítica e reflexiva dos educandos, famílias e comunidade, a fim de que possam exercer efetivamente seus papéis de cidadãos na luta pela garantia da democracia.

A escola precisa ter clareza sobre a importância de conhecer, respeitar e priorizar as diferentes histórias de vida dos educandos, incluindo as das suas famílias e da comunidade que estão inseridos. É fundamental que a escola não apenas conheça como também respeite e valorize os conhecimentos prévios, as experiências, dificuldades, habilidades e competências individuais e coletivas.

Corroborando com essa ideia, no que concerne à inclusão das famílias no contexto escolar, Silveira (2009) aponta algumas possibilidades nesse processo como a valorização dos saberes da família e da escola, construindo um espaço de interlocução e cooperação entre ambas, discussão dos papéis educativos e expectativas mútuas, buscar novas formas de comunicação entre família-escola e incluir as famílias nas atividades escolares e de cunho pedagógico.

É preciso que os educadores compreendam que o ato de educar é compartilhado e que comunidade, famílias e escola precisam caminhar juntas nesse processo. Sob esta ótica, podemos inferir que as relações

da comunidade educativa no contexto escolar, devem ser pautadas no respeito, diálogo e participação, essenciais para um processo educativo.

Nesse sentido, a escola assume uma postura cidadã, quando não se torna uma instituição dissociada do contexto social, quando é resultado da ação humana, passível de transformação pela sociedade.

> A concepção da Escola Cidadã entende que a escola que temos não é uma instituição dissociada do contexto social mais amplo e que ela é resultado da ação humana, sendo possível, portanto, visualizar a construção de uma nova escola que, dialeticamente, vá possibilitando a construção da nova sociedade, com a qual sonhamos. Mas para projetarmos o que queremos é necessário que conheçamos a realidade concreta que constitui a escola e a realidade que a circunda: "a utopia exige conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la" (FREIRE, 1980, p.28).

Corroborando com essa ideia, Freire (1997), em uma entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, define a sua concepção da "Escola Cidadã":

> aquela que se assume como um centro de direitos e deveres, que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela, que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço, que é coerente com a liberdade, com o seu discurso formador, libertador, que brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos, educadores também sejam eles mesmos. E, como ninguém pode ser só, é uma escola de comunidade, de companheirismo, de produção comum do saber e da liberdade, que não pode ser jamais licenciosa, nem jamais autoritária. É uma escola que vivo a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997).

Os pressupostos que orientam as ações da Escola Cidadã são autonomia, cidadania, participação, democratização do poder, liberdade, solidariedade, felicidade, sustentabilidade, postura crítica e identidade cultural. Educadores, educandos, famílias e comunidade vão se percebendo sujeitos de cultura, de saberes e conhecimentos diferenciados e vão se reconhecendo na diferença, mas essa diferença na Escola Cidadã não é um fator de exclusão, mas um enriquecimento e inclusão para a construção do "ser comunidade" (ANTUNES, 2002).

A escola que inclui é também uma escola humanizadora. É uma escola

que identifica a sua responsabilidade em priorizar e praticar a alteridade.

A ação educativa da Escola Cidadã, vai muito além da sala de aula, ela não só ultrapassa os muros da escola, como também estabelece laços de parceria e colaboração com a sociedade.

O papel do educador

É papel do educador que visa uma mudança social, propiciar a conscientização no sentido macro, de toda comunidade escolar e além dela.

Educar é um ato político, a neutralidade e/ou alienação é totalmente contraditória ao ofício do educador transformador. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso (FREIRE, 2007, p.9).

No que concerne a relação família-escola, observamos que os professores (em geral), mantêm-se "neutros" quanto as histórias/contextos familiares dos seus alunos, e essa neutralidade permanece quando não se propõe uma relação de parceria e trabalho colaborativo.

> A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso (FREIRE, 2007, p.7).

Assim, em relação aos papéis da escola e das famílias no contexto escolar e fora dele, este exercício de ação-reflexão-ação é fundamental para que cada instância perceba e se situe sobre os seus papéis no mundo e neste caso, como responsáveis pela formação crítica e transformadora dos educandos. Freire (2007) nos ajuda a pensar sobre a postura do educador neste sentido:

> Não devo julgar-me, como profissional, "habitante" de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas salvadores dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos "ignorantes e incapazes". Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os "perdidos", que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 2007, p.10).

É fundamental que o educador tenha humildade e consciência de que antes de ser um profissional, é também um cidadão inconcluso, inacabado, e que grandes mudanças e transformações só acontecem de forma coletiva. Freire (2007) reforça esta ideia quando aponta:

> Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-ação-reflexão-ação, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma "lata" vazia que vão enchendo com seus "depósitos" técnicos. Mas ao se desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste "homem lata", podemos melancolicamente perguntar: "onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização? (FREIRE, 2007, p.11).

E pensando sobre humanizar, em enxergar o homem, e neste caso, os educandos em sua totalidade e não apenas como uma tábula rasa, é totalmente incoerente dissociar o educando da sua família e "do mundo lá fora". Acredito na análise crítica da realidade, no respeito às especificidades individuais e conhecimento do contexto social, político e econômico. O que uma família, ou uma comunidade escolar vivencia pode ser completamente diferente entre bairros de uma mesma cidade.

Corroborando com esta ideia, Freire (2007), indica que não existem técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro e que a alienação do profissional não lhe permite perceber essa obviedade.

Se faz urgente e necessário, programas de valorização do educador, boas condições de trabalho, incentivo e oferecimento de formação continuada que vise a reflexão e a proatividade da atuação docente, incluindo as práticas voltadas para a relação de parceria com as famílias e comunidade no processo educativo, de forma crítica, reflexiva e transformadora.

> Apenas vivendo de forma democrática na escola pode-se aprender a viver e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p.26).

O educador deve pensar a sua prática a partir da análise crítica sobre o território, por meio da dialogicidade com a comunidade educativa, visando contribuir positivamente e significativamente para transformações dentro

e fora do contexto escolar.

Considerações finais

A escola é o espaço onde a democracia deve acontecer em sua plenitude, contemplando a participação efetiva de toda a comunidade escolar. A gestão democrática é a única opção para garantir a formulação e implementação de ações contextualizadas e significativas para todos os envolvidos.

É fundamental que a práxis educacional dos professores/gestores impulsionem não apenas os educandos, mas também suas famílias e comunidade, a transformarem as necessidades apresentadas.

Neste contexto, a escola precisa refletir sobre mudanças de atitudes e quebra de antigos paradigmas. Gestores e educadores precisam perceber a necessidade de ressignificar os conceitos de escola, educador, gestor, educando, família e comunidade; e para tanto, é necessário abrir espaço e condições para diálogos e participação com todos os atores sociais envolvidos com a escola. Assim, quando pensar em iniciar o estreitamento de relações com as famílias, a escola deve eleger práticas educacionais que oportunizem a construção coletiva e colaborativa do plano de trabalho que será desenvolvido mediante as especificidades de cada contexto. Projeto Político-Pedagógico, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, grupos de pais, são algumas das inúmeras possibilidades de ações significativas para as necessidades apresentadas.

As práticas docentes precisam estar em consonância com o contexto em que os educandos estão inseridos, o que contempla não apenas as suas, mas também as necessidades, expectativas e potencialidades das suas famílias.

Mudanças são necessárias, do macro ao micro, reformulação da legislação, programas educacionais e políticas públicas, bem como seleção crítica, reflexiva e contextualizada do conteúdo e práticas docentes. É preciso ressignificar a formação inicial e continuada dos educadores, a concepção de ensino, aprendizagem, infância, conscientização, socialização e gestão democrática, se o que se pretende é avançar na garantia do desenvolvimento integral do educando, que é indissociável da sua família e do contexto social, político e econômico no qual está inserido.

Sentir-se pertencente do micro ao macro, da sala de aula ao mundo, é o que impulsiona o ser humano a ser agente transformador da realidade.

Referências

ANTUNES, A. **Leitura do Mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** RJ: Paz e Terra, 1979.

_____. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Arquivos Paulo Freire.** Entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro. São Paulo: 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **O compromisso do profissional com a sociedade**. In: ____. Educação e Mudança. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia.** São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 1996.

_____. Educação e mudança. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. E. **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; GOMÉZ, P. A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

Notas de fim

1. Assistente Social, Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Educação Inclusiva com ênfase em Deficiência Visual, Professora de Educação Básica e Professora-tutora e produtora de cursos de formação de professores na modalidade EAD na rede municipal de Ensino de Santos, e Mestranda do curso Práticas Docentes no Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos. Contato: brunalucenabiscaia@gmail.com.

NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

BARBOSA, Camila de Oliveira[1]

Resumo

Este artigo busca analisar outras abordagens para o ensino de Língua Inglesa na escola pública, propondo uma visão da disciplina de forma ampla, histórica, cultural e interdisciplinar, percebendo que para que o ensino aprendizagem seja efetivo, faz-se necessário despertar o interesse e o prazer em aprender por meio de recursos e conteúdo que sejam reais para o aluno, considerando outras maneiras de pensar e de viver, enaltecendo a pluralidade e valorizando as especificidades tanto da língua e dos povos falantes, quanto do público a que se pretende lecionar, promovendo novas leituras do mundo, além de uma reconstrução social e educacional.

Palavras-chave

Abordagens, Ensino e aprendizagem, Escola pública, Língua inglesa, Interdisciplina-ridade.

Abstract

This article aims to analyses new approaches to teach English in public schools, proposing a wide overview of the discipline that includes historical, cultural and a interdisciplinary view, noticing that to have an effective learning, is necessary that the interest and the pleasure in learning arouses and to do so, teachers have to use themes and resources that are present in students' lives as tools to improve the teaching-learning process, by the understanding of language as a different way to think, enriching the plurality and praising specificities both of the language and the native speakers, as well as the target audience, promoting new consciousness of the world, besides a social reconstruction through educational reconstruction.

Keywords

Approaches, Teaching-learning, Public schools, English, Interdisciplinarity.

Introdução

Este artigo busca refletir sobre formas mais efetivas para o ensino de Língua Inglesa na escola pública, de modo a aproximar aluno e conteúdo, tendo em vista que o modelo atual por vezes não compreende a realidade dos alunos de periferia que, constantemente, por estarem em áreas de maior vulnerabilidade social, não veem sentido no aprendizado de um novo idioma, acreditando que isso é algo muito distante para eles.

Nos ciclos finais, é ainda mais visível o desinteresse dos estudantes com relação ao idioma. Mesmo o ensino sendo obrigatório nas séries iniciais até as finais, no Brasil, apenas 5% da população fala uma segunda língua e menos de 3% com fluência. O artigo não visa desmerecer o uso nem a qualidade do livro didático, considerando que os conteúdos dos livros disponibilizados são muito bem elaborados e os temas trabalhados para o ensino de língua inglesa são baseados em atualidades de importância fundamental para a formação do cidadão, porém, esse deve ser usado como uma ferramenta que norteia a elaboração das atividades e não uma apostila que deve ser seguida sem levar em consideração as especificidades de cada escola, de cada território e de cada sala de aula. O professor deve ter um olhar além dos muros da escola, fazendo uma leitura da comunidade ao redor para que desenvolva com os alunos métodos de ensino significativos.

Para este artigo buscamos fontes nas tendências progressistas da nova escola, bem como em Paulo Freire, teórico da educação libertadora.

Disciplina de língua inglesa no contexto da comunicação: língua, cultura e identidade

Uma vez que o inglês hoje é tido como uma língua global e é disciplina obrigatória da grade curricular da educação básica desde os primeiros ciclos, se faz necessário o ensino do idioma dentro de um contexto real de mundo, valorizando o emprego da língua em situações reais da vivência do aluno, visando primeiramente a comunicação, contextualizando também com os alunos o porquê dessa língua ser ensinada na escola.

Além dos aspectos básicos que devem ser considerados quando falamos de ensino de um segundo idioma, a abordagem do contexto do aprendizado deveria ser mais ampla, se estendendo aos aspectos históricos e culturais que se relacionam com a língua. As aulas deveriam expor o fato de como a língua expressa uma forma do pensar de um povo e a gramática vem

depois para normatizar essas formas de pensamento. Para isso, temas como história dos povos de língua inglesa e suas culturas, disseminação do idioma pelo mundo e contextos de dominação cultural por meio da linguagem deveriam ser abordados traçando paralelos entre a relação dos idiomas falados pelo mundo, as histórias de colonização e a forma como a Língua Inglesa se tornou global, chegando até nós por meio de novas formas de dominação cultural e de modo de vida, vinda de fatores econômicos e de modelos de mercado, trazendo temas interdisciplinares com outras disciplinas como história e geografia por exemplo.

> A disseminação do inglês, no entanto, não se deu necessariamente nas mesmas condições em que ocorreram outros fatos históricos, principalmente nas condições socio-históricas, bastante diferentes das condições que levaram o inglês à condição de língua global, mais relacionadas a fatores econômicos, políticos, científicos, culturais e tecnológicos. (JUNIOR, Vian Orlando, p. 57)

Como se trata do ensino de uma segunda língua, o objetivo da disciplina deveria ser primeiramente voltado para que os alunos pudessem se comunicar nesse outro idioma, posteriormente complementando com as regras gramaticais, uma vez que, o que se pretende formar primeiramente na escola, são falantes mais do que professores de inglês. As aulas devem priorizar ambientes e situações comunicacionais e para isso, é necessário entender o contexto do aluno e qual será a utilidade do conteúdo em sua vida, pois, segundo Freire (1992, pp 11-12) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Após uma vivência no exterior onde foi possível imergir no idioma, ficou ainda mais evidente que o aprendizado de uma língua em contextos que envolvam situações reais e úteis, é muito mais efetivo e prazeroso. O fato de que a língua é uma ferramenta para a comunicação e que hoje existe uma gama imensa de material disponível na internet, não apenas em inglês, mas em diversos outros idiomas, devem ser levados em consideração e incorporados à aula a fim de quebrar as barreiras que estabelecem que o aprendizado é feito somente na sala de aula, estendendo esse ambiente de aprendizado ao dia-a-dia do aluno.

Além disso, por se tratar de uma língua global, hoje estamos rodeados de estrangeirismos, desde slogans de marcas em comerciais, nomes de produtos, videogames, mídias sociais, internet e até mesmo nas roupas e nas mochilas que os alunos vão à escola, então, iniciar o estudo do idioma

estrangeiro por meio desses recursos que os rodeiam e que fazem parte da realidade deles, além de promover a aproximação dos dois idiomas, português e inglês, faz com que eles percebam que a língua inglesa é algo real e palpável na vida deles, o que desperta a curiosidade do aluno fazendo com que ele desenvolva um aprendizado autônomo por meio da curiosidade e do prazer em aprender conforme Paulo Freire (2003, p. 59) "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Trabalhando com o inglês de forma inter e transdisciplinar

Para dar mais realidade ao ensino de língua inglesa, e pelo próprio caráter comunicativo da disciplina, uma ferramenta fundamental para trabalhar o idioma na escola pública é fazê-lo de forma interdisciplinar baseando o conteúdo em temas transdisciplinares fundamentais para a formação do cidadão, assim como meio ambiente e sustentabilidade, por exemplo.

O processo de ensino aprendizagem deve ser baseado na realidade do aluno, fazendo a ponte entre saber científico e saber prático, promovendo um aprendizado de forma contínua e levando em consideração que a carga horária de língua inglesa na escola pública é limitada, por isso, fazer com que outras disciplinas também remetam ao conteúdo de língua inglesa, e vice-versa, faz com que as matérias funcionem de forma mais colaborativa e funcional, facilitando o aprendizado e fazendo disso uma estratégia de compreensão da língua. Outro ponto muito importante é transformar a escola em um ambiente de aprendizado em sua totalidade, não limitando esse espaço à sala de aula, promovendo projetos que tratem da escola como uma comunidade escolar, facilitando a troca de saberes e a promoção de ideias que colaborem com as melhorias, visando atingir a comunidade do entorno e transformando os saberes científicos em saberes práticos. Promover ações no pátio da escola ou pelos corredores, por exemplo, e fazer um estudo do meio junto com os alunos, olhando para a comunidade fora e trazendo isso para a aula, fazendo com que o aluno enxergue sua realidade e sua escola também agora em outro idioma, desperta no aluno um olhar científico e curioso favorecendo a construção de um conhecimento mais efetivo.

Após iniciar um projeto sobre meio ambiente envolvendo diferentes ciclos e de forma colaborativa e interdisciplinar com a disciplina de ciências, os benefícios de aliar os saberes práticos, o estudo do meio e o saber científico que se pretende alcançar ficaram ainda mais evidentes.

Trabalhar junto com a coordenação, tendo a participação da escola como um todo, torna ainda mais efetivo o ensino despertando o interesse do aluno e transformando sua visão do meio.

Considerações finais

Para que se desperte no aluno o interesse, a curiosidade e o prazer em aprender, se faz necessário valorizar o papel fundamental do professor em sala que é o de mediador que reconhece os estudantes em suas especificidades e utiliza também o saber prévio que esses carregam para a construção de novos saberes. Por isso, o professor deve se atentar aos interesses dos alunos e complementar o material do livro didático com textos autênticos, ou seja, notícias reais e atuais de jornais e revistas, séries, programas de televisão, videogames e etc., além de trazer para a escola diferentes linguagens e mídias como músicas, vídeos, filmes e redes sociais, para que o conteúdo seja trabalhado de um ponto de vista atual com ferramentas que eles utilizam no dia a dia, fazendo da escola uma forma de dar sentido ao mundo. Vale ressaltar que abordar os aspectos históricos e culturais relacionados ao idioma, de forma a valorizar a pluralidade e o respeito a diferença e traçar paralelos entre nossa cultura e as demais, além de salientar que a disciplina abre portas para a comunicação de forma global, que traz consigo fatores como dominação cultural e de mercado, é importante que se use esse espaço de aula também para diálogos sobre globalização, massificação cultural e linguística que essa expansão da língua representa, transformando a visão do aluno sobre a disciplina e usando o espaço também para discutir temas muito importantes para a formação e emancipação social do estudante.

Para isso, se faz necessário que o professor seja um orientador em constante aprendizado e sempre atualizado, fazendo uso em sala de aula de diferentes recursos para que o aprendizado seja efetivo e palpável ao aluno, despertando o "maravilhamento" ao aprender, a fim de que possa permanecer aprendendo de forma contínua e autônoma com recursos que o rodeiam, entendendo que o idioma pode ser usado em qualquer situação comunicacional, ressignificando o meio.

> "Se estudar, para nós, não fosse quase sempre um fardo, se ler não fosse uma obrigação amarga a cumprir, se, pelo contrário, estudar e ler fossem fontes de alegria e de prazer, de que resulta também o indispensável conhecimento com que nos movemos

melhor no mundo, teríamos índices melhor reveladores da qualidade de nossa educação." (FREIRE, Paulo, 1997, p. 25)

Referências

AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. São Paulo: Nacional, 1932.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language.** New York: Cambridge University Press, 2003.

FREIRE, Paulo. **Discurso de abertura do Congresso Brasileiro de Leituras.** Campinas, 1981.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'agua, 1997.

JUNIOR, Vian Orlando. **Língua e Cultura Inglesa.** Curitiba: IEDE Brasil S.A., 2012.

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies:** What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

RODRIGUES, Anna Carolina. **Por que ainda não somos fluentes em inglês?** REVISTA EXAME, Conteúdo VOCÊ S/A, 2017 <https://exame.abril.com.br/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes-em-ingles/> Acesso em: 05 out. 2018.

Notas de fim

1. Bacharela em Tradutor e Intérprete de Língua Inglesa e Licenciada em Letras Inglês/Português pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora da disciplina de Língua Inglesa na Escola Municipal de São Paulo João Amós Comenius. Contato: camila.deo.barbosa@gmail.com.

MAIS EDUCAÇÃO: UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO POPULAR E INTEGRAL?

SANTANA, Celinalda Mesquita[1]

Resumo

Este artigo é um fragmento de nossa monografia acerca do Programa Mais Educação como relevante campo de reflexão para a Educação Básica no Brasil, tendo em vista ser esta a opção eleita pelo governo brasileiro como a estratégia indutora ideal da Educação em Tempo Integral em nosso país. Compreendemos que através da implantação do Programa acredita-se alcançar tanto a diminuição da desigualdade social quanto a formação integral de crianças e adolescentes inseridos em tal proposta, diminuindo-lhes o "risco social" advindo de suas condições materiais precárias de existência. Buscamos suscitar a reflexão acerca das reais contribuições do Programa Mais Educação para a efetivação de uma educação popular, integral e de qualidade social. Pretendia-se deste modo, questionar o alcance de tais propósitos, buscando perceber em que medida o Programa se aproxima ou distancia da perspectiva de Educação Integral do público sujeito que intenciona atender e seus possíveis desvios legais, históricos e ideológicos. A metodologia deste trabalho, de cunho qualitativo, foi a pesquisa bibliográfica, na qual dialogamos com os documentos legais do Programa Mais Educação e com autores que tivessem como referência uma perspectiva popular e democrática de educação, objetivo maior dos nossos questionamentos.

Palavras-chave

Educação Popular; Educação Integral; Educação em Tempo Integral.

Abstract

This article is a fragment of our monograph about the More Education Program as a relevant field of reflection for Basic Education in Brazil, considering that this is the option chosen by the Brazilian government as the ideal inductive strategy of Integral Education in our country. We

understand that through the implantation of the Program, it is believed to achieve both the reduction of social inequality and the integral formation of children and adolescents inserted in such proposal, reducing to them the “social risk” coming from their precarious material conditions of existence. We seek to stimulate reflection on the real contributions of the More Education Program for the realization of a popular education, integral and of social quality. The aim was to question the scope of these purposes, seeking to understand the extent to which the Program is approaching or distance from the perspective of Integral Education of the target public that it intends to attend and its possible legal, historical and ideological deviations. The methodology of this qualitative study was the bibliographical research, in which we dialogued with the legal documents of the More Education Program and with authors who had as reference a popular and democratic perspective of education, a major objective of our questions.

Keywords

Popular Education; Integral Education; Integral Education.

Pensar a Educação Popular de forma criteriosa é pensar o Brasil como um país de proporções continentais, rico em diversidades e contrastes onde cada região tem suas características e marcas próprias.

É preciso fazer uma crítica mais ampliada para conseguirmos pensar a concepção dos projetos que diuturnamente são direcionados à escola. Como observado ultimamente no Brasil, o aspecto político partidário, e o embate de interesses dele proveniente, muitas das vezes se sobrepõem as diversas instâncias administrativas, criando um verdadeiro conflito de atribuições e interesses.

Tomando como base a questão educacional, em muitos momentos o Governo Federal, no intuito de criar legislações que sirvam de respostas às diversas demandas sociais e de segurança pública, passa a atribuir à Escola Pública tarefas que vão além de sua alçada. Segundo Gadotti (2009)

> O projeto original dos Cieps previa até a construção de residências, na própria escola, para os alunos mais pobres e suas famílias, numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais. A escola não pode fazer tudo o que a sociedade não está fazendo; ela não pode substituir todas as políticas sociais. A escola precisa cumprir bem a sua função de ensinar. (p. 30)

O autor nos leva a perceber o quanto atualmente ocorre o desvirtuamento de fundamentos básicos na tentativa dos governos, em seus diversos níveis, mostrarem respostas no cenário político como um governo atuante. É nesse ponto em específico que nos detemos ao analisar o "Programa Mais Educação" e sua proposição como uma política pública que visa, entre outras coisas, a Educação Integral e de Tempo Integral.

Corroborando com a nossa visão de que a Educação Integral tem como pressuposto a formação total do aluno, temos autores como Brandão (1983) e O'Sullivan (2004) quando defendem a educação como um processo que se desenvolva ao longo da vida em várias instâncias, de modo harmonioso e trabalhando de maneira formativa as potencialidades do ser humano, tendo como pressuposto uma escala mais holística e ampliada. Outros autores vão além, como Bernardete Gatti (1992 apud GUARÁ, 2006, p.16):

> O que se observa nas discussões de vários autores, especialmente os clássicos da pedagogia, é que, quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam

> na Educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem afetivo. A inteligibilidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moral. Um projeto educativo que se pretende "integral".

Logo, percebe-se que a Educação Integral proposta por esses autores guarda convergência com proposições das diretrizes do *Programa Mais Educação*, entretanto, em várias unidades escolares, como se pode observar, in loco, os objetivos finais acabam não se concretizando.

Uma das hipóteses que defendemos, que nos aproximou de autores como Moll (2010), Leclerc (2010) e Jamerson (2009), pode estar ocorrendo devido às diversas imposições e ingerências, fazendo com que esses projetos sejam inseridos na escola sem que, em cada unidade, haja a participação efetiva dos atores envolvidos no planejamento e logística efetiva dessas ações. Gadotti (2009, p.32) nos lembra que

> A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas (sem distinção de credo), as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os tele-centros, parques, praças, museus, cinemas etc. Além de Universidades, centros de estudos, ONGs e movimentos sociais, devem integrar o bairro e toda municipalidade.

Percebemos que as diversas instâncias e setores da sociedade devem estar em conexão para que haja um trabalho que pretenda capacitar os alunos além da leitura das palavras, para a possibilidade da leitura do mundo, como defendia Freire (1989), o que em última instância pode ser considerado como uma Educação Integral. Ressaltamos que deveria existir a participação mais efetiva dos gestores na condução/liderança dos projetos apresentados na fase da sua construção em uma perspectiva regional para que esses possam ser executados em busca de resultados exitosos para os alunos. A oferta de uma escola pública gratuita, mas que tenha qualidade educacional deverá estar relacionada não à concepção de qualidade em uma ótica neoliberal, mas sim, social. Não cabe neste trabalho aprofundarmos a análise da Gestão Escolar contudo entendemos que este é um aspecto da implementação da Educação Integral a ser delicada e atentamente acompanhado buscando oferecer maior organicidade a proposta.

Nessa discussão, retornamos um dos pressupostos que defendemos com ênfase em nossa pesquisa: que a Educação Integral é uma concepção da Educação que não se pode confundir com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral. Reiteramos que a escola deve estar capacitada, tanto em sua infraestrutura quanto nos seus aspectos pedagógicos, para responder a esse desafio de receber, manter e lecionar para alunos em tempo integral, sem que essa permanência dilatada dos alunos se confunda com somente deixar os alunos na escola, ou seja, sem que as suas atividades sejam complementares e adicionais às disciplinas trabalhadas cotidianamente.

Mais uma vez se torna pertinente relembrar as diversas propostas de ensino em tempo integral, tomando as mais importantes, como a Escola Parque, concebida por Anísio Teixeira nas primeiras décadas do século XX; A experiência dos CIEPs já no primeiro mandato do governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, e concebidos em conjunto com Darcy Ribeiro na década de 1980; as experiências um tanto controversas como os CIACs (Centros Integrados de Atendimento às Crianças) do governo de Fernando Collor de Melo; e os CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes) de seu sucessor, Itamar Franco, na década de 1990. Todas essas, guardando as suas peculiaridades, foram propostas de ensino em tempo integral que vislumbravam a permanência dos alunos em tempo dilatado na escola, onde realizariam diversas atividades ao longo do dia, além de se alimentarem e ter acesso a tratamento médico/odontológico. Gadotti (2009) ao se referir a essas propostas educacionais que, como visto não foram projetos concebidos de uma hora para outra e nem tampouco sem uma base pedagógica consistente, expressa:

> Segundo o governo, os CIACS estavam nascendo para fazer valer os direitos expressos pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Não eram apenas escolas, os centros de atenção à criança, englobando, num mesmo espaço, educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Nos dois projetos – CIEPS e CIACS – o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas. (p 27)

Entretanto, por questões diversas, destacando-se as de caráter político-partidário, esses projetos foram minados de diferentes formas,

desde a asfixia em verbas para a sua manutenção, até a precariedade em sua estrutura física. Isso pode ser observado atualmente nos prédios dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, que são estruturas consideravelmente complexas em sua arquitetura e que, por falta de conservação adequada, estão em situação precária. Lembramos que em vários desses espaços dos CIEPs, havia, inclusive, a existência de piscinas de grande porte. Dessa maneira, mais uma vez ressaltamos que um dos grandes obstáculos à educação está relacionado à ausência de projeto de estado para com a Educação, em que não se tem uma política de longo prazo. O que temos, na realidade, são projetos de governos e partidos que são feitos mais em caráter político-eleitoral do que em caráter educativo e social.

Neste sentido, julgamos relevante também o debate tecido por Jamerson Antonio de Almeida Silva (2009) por fazer uma análise bastante apurada das condicionantes que nos levam a perceber as pertinências fundamentais da dilatação do tempo de permanência na escola, sobretudo para as crianças, pois muitas delas vivem em grave situação de vulnerabilidade social e descobertas das garantias mínimas preconizadas pelo Estatuto da Criança e da Juventude. Dados recentes do INEP, IBGE, IPEA, Censo Escolar, SAEB e IDEB, estão a nos mostrar inequivocamente distorções abissais nas condições de acesso e permanência no ambiente escolar. Essas questões claramente afetam o rendimento dos alunos nas escolas, mas é sabido também que essa permanência deve ter estreita aproximação com a função precípua da escola: que é ensinar e ensinar com qualidade. Não basta a permanência do aluno no espaço escolar, é vital a existência de atividades e projetos que contribuam para a sua formação de maneira integral enquanto cidadão. Não se pode conceber que seja absorvido o discurso neoliberal que prega a formação somente para o mercado de trabalho. Formar integralmente, como vimos anteriormente, tem como condição primeira possibilitar ao *ser humano*, em toda a sua plenitude, a capacidade de ler o mundo e buscar novas opções em caso de descontentamento com as realidades vividas e presenciadas. Não se pode conceber que em plena era da tecnologia as pessoas continuem agindo como nas palavras de Aristides Lobo, na ocasião da Proclamação da República no Brasil, em 1889: “O povo assistiu a tudo bestializado!” (CARVALHO, 1987).

Entretanto, percebemos que a confusão se estabelece quando à escola é atribuída muito mais que a função para a qual foi criada, que é a de

ensinar. Atualmente a escola é tida, para os dirigentes políticos, como a grande redentora de todos os males da sociedade. Porém, deixa-se de lado que toda a sociedade tem estreitos laços de dever com o bem comum, isso desde a criação da *polis grega*, onde era obrigatória a participação do cidadão nos rumos de sua cidade-estado. Abaixo podemos ver como isso se manifesta em planejamentos estatais, segundo Silva (2009):

> Com base em dados do INEP, IBGE, IPEA, Censo Escolar, SAEB e IDEB,os quais revelam profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, o MEC/Secad afirma que "é importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolare. (MEC/Secad, 2009c, p.11). Para dar resposta a essa situação de "vulnerabilidade e risco social" a escola deve cumprir o duplo desafio de 'proteger' e 'educar'.(p.2)

Para que a escola consiga dar conta minimamente da questão atual de vulnerabilidade social notoriamente vivida por enorme contingente de crianças, sobretudo aquelas oriundas das camadas mais pobres da sociedade, a questão do aumento da carga horária diária para que as crianças permaneçam na escola, parece, para os dirigentes políticos e formuladores de políticas educacionais, a solução (mesmo que paliativa) para esse infortúnio. Lembramos que de acordo com nossa hipótese de trabalho, esse pensamento se encontra em convergência com os ditames políticos e jogo eleitoral, isto é, as metas e planejamentos políticos e econômicos são as que realmente direcionam as políticas públicas. Isto nos é referendado na citação anterior, que mostra a preocupação dos dados concretos relativos à vulnerabilidade social das crianças e o papel da escola. Não que os dados concretos devam ser desprezados, mas a partir desses dados, projetos "alienígenas", como sustenta Moll (2009), estão sendo atribuídos as escolas. Podemos citar como exemplos dessa questão, os projetos "Mais Educação", a "Escola Aberta", entre outros, que podem ser percebidos como uma espécie de prestação de contas das secretarias de governo com a população. Ressaltamos que defendemos sim a permanência das crianças em escolas de tempo integral, mas queremos que isso ocorra com critérios bem definidos e propostas pedagógicas que as favoreçam nessa permanência, não da forma precária como estamos observando atualmente!

Retomamos aqui uma referência clássica dessa perspectiva de formação integral quando recordamos Anísio Teixeira (1997 apud MOLL, 2010, p.4), que defendia:

> haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos (...) no primeiro turno, a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (p.243)

Segundo Jaqueline Moll,

> (...) uma Escola de Educação em Tempo Integral pode ser caracterizada pela superação do caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos e com as múltiplas possibilidades de formação que se estabelecem na relação da escola com seu entorno, na perspectiva da expansão dos territórios educativos. (MOLL, 2010, p. 2

Deste modo, encerramos nossa reflexão ressaltando que nos posicionamos em defesa da Escola Pública, estatal, laica, gratuita e de qualidade social. Aquele educador e educadora que respeita as demandas e especificidades de seus educandos/as, buscando sempre dar visibilidade ao caráter dialógico do processo ensino-aprendizagem, enaltecendo os diversos envolvidos, lembrando sempre que outra Educação, que não abrace o neoliberalismo como premissa, é possível! Uma educação que busque educar para o mundo, para o exercício da cidadania plena e ética tanto de educadores quanto de educandos/as, partícipes que são do mesmo processo que pretendamos humanizador. E, ainda, não devendo ser a escola um todo homogêneo, no qual programas, projetos e planejamentos obedeçam ao pressuposto inicial de que são as peculiaridades de cada unidade escolar, ou seja, o "chão da escola", que deve determinar, em princípio, a construção de um projeto político pedagógico vocacionado ao sucesso!

Referências

BRANDÃO, Carlos. R. **O Que é Educação**. 35 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, José. M. **Os bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

____. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

____. **Pedagogia da autonomia**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida.** São Paulo: Ática, 1994.

GATTI, B. **Avaliação da Jornada Única em São Paulo**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.5, p. 85-89,jan./jun.1992.

GADOTTI, Moacyr; ROMÃO, J. E.; SCOCUGLIA, A. C.; MAFRA, J. F. (Orgs.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais**. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Editora Esfera, 2009.

GADOTTI, Moacyr. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. Educação Cidadã; 4 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, Isa Maria F, Rosa. **Educação Integral**. Cadernos CENPEC. São Paulo, nº2, p.15-24,segundo semestre de 2006.

LECLERC, G. de F. E. & MOLL, J. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em Revista. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral na Educação Básica: as mudanças necessárias**. Brasília: MEC, 2010.

____. Escola de Tempo Integral. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. O' SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem Transformadora: Uma visão educacional para o século XXI**. Tradução de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

SILVA, Jamerson A. de A. da. **Programa Mais Educação Integral no Governo LULA/ DILMA: a "hegemonia às avessas".Grupo Gestor-Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Política do Tempo Livre**. UFPE, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia. Rio de Janeiro**. Editora da UFRJ,1997.

Notas de fim

1. Professora de Educação Física da Rede Pública de Ensino, Pedagoga especialista em Gestão da Educação Básica.

RESSIGNIFICAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO

OLIVEIRA, Christiane Martins[1]

Resumo

O desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) está cada vez mais no cotidiano das pessoas e com a popularização da internet, potencializou o uso da tecnologia nos seus diversos campos, principalmente da educação. A Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu a importância da tecnologia e colocou entre os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030. Por estes motivos, todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem (aluno e professor) devem ter apropriação das tecnologias, incorporá-la ao currículo e ao desenvolvimento de habilidades e competências digitais, para que haja um ressignificar no processo de aprendizagem.

Palavras-chave

Tecnologia de informação e comunicação, Tecnologia de informação e comunicação na educação, ressignificar o aprendizado.

Abstract

The development of Information and Communication Technology (ICT) is increasingly in the daily lives of people and with the popularization of the internet, it has enhanced the use of technology in its various fields, especially education. The United Nations (UN) recognized the importance of technology and placed it among the 17 Sustainable Development Objectives (ODS) of Agenda 2030. For these reasons, everyone involved in the process of teaching-learning (student and teacher) should have ownership of the technologies, incorporate them into the curriculum and into the development of digital skills and competences, so that there is a new meaning in the learning process.

Keywords

Information and communication technology, Information and communication technology in education, re-signification of learning.

Introdução

A sociedade está cada vez mais complexa, seja para viver, trabalhar e principalmente com relação as informações e o conhecimento. O desenvolvimento da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) está no cotidiano das pessoas e com a popularização da internet, potencializou o uso da tecnologia nos seus diversos campos. Com a internet, novos sistemas de comunicação e informação foram criados, formando uma rede, onde foi possível criar e-mail, chat, fóruns, comunidades virtuais etc. Toda essa tecnologia revolucionou os relacionamentos humanos, ambiente escolar e corporativo. Uma das áreas contempladas com toda essa evolução é a educacional. Com a tecnologia é possível ter maior desenvolvimento, aprendizagem e comunicação entre as pessoas.

Com a inserção da tecnologia na educação, despertou o interesse dessa sociedade complexa e todos que estão envolvidos na educação (professores, alunos, administrativos, entre outros) passaram a utilizar a tecnologia para a democratização da informação e educação de qualidade.

No século XXI é primordial pensar como a tecnologia e os dispositivos digitais podem ampliar o acesso à educação, já que esse novo paradigma traz uma reflexão sobre o futuro da educação.

É de extrema importância conhecer o que é possível fazer com a tecnologia, seja em sala de aula ou fora do ambiente da escola.

Tecnologias de informação e comunicação na educação

Nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) há um grande número de recursos e melhor aproveitamento no cotidiano das pessoas, seja na telecomunicações, automação de processos, pesquisa científica e na educação de ensino - aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação surgiram na Terceira Revolução Industrial e foi gradualmente se desenvolvendo a partir da década de 70 e ganhou atenção na década de 1990. No Brasil começou a ganhar repercussão a partir de 2008, por causa da Educação a Distância (EAD).

Para Moran (2012, p.13);

> a educação fundamental é feita pela vida, pela reelaboração mental-emocional das experiências pessoais, pela forma de viver, pelas atitudes básicas da vida e de nós mesmos. Assim, o uso das TIC na escola auxilia na promoção social da cultura, das normas e tradições do grupo, ao mesmo tempo, é desenvolvido um processo

> pessoal que envolve estilo, aptidão, motivação. A exploração das imagens, sons e movimentos simultâneos ensejam aos alunos e professores oportunidades de interação e produção de saberes.

O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação é de extrema importância. A Organização das Nações Unidas (Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2017, p. 29), afirma que:

> As TIC são reconhecidas pelas organizações internacionais como um elemento vital para o alcance dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 das Nações Unidas. Nesse contexto, quando se trata de alcançar a meta de promover educação de qualidade e inclusiva para toda a população, o acesso e uso das tecnologias no ambiente escolar não foge à regra. Garantir a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem para todos ao longo da vida – como destaca o ODS 4 –, são ações importantes na disseminação da cultura digital nos ambientes educacionais e formativos.

Com a Tecnologia da Informação e Comunicação é importante que todos que estão envolvidos na escola (professor, aluno, administrativo, direção, entre outros) tenham o acesso a essas tecnologias, que saibam utilizar de forma adequada a desenvolver o processo de ensino aprendizagem e ter apropriação para o desenvolvimento de habilidades e competências digitais (Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2017, p. 30).

As mudanças são importantes nos procedimentos didáticos e a inovação e tecnologia são importantes para alavancar a melhoria de qualidade e equidade na educação pública.

Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras

O Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), fez uma pesquisa no ano de 2017 sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras. Este estudo foi realizado com escolas públicas (exceto federais) e privadas com turmas de 5º ano ou 9º ano do Ensino Fundamental ou 2º ano do Ensino Médio. O método de coleta foi com

entrevistas presenciais a partir de questionário estruturado (*CAPI*). A amostra selecionada foi 1.347 escolas, com 957 escolas, 957 diretores, 884 coordenadores pedagógicos, 1.015 professores (língua portuguesa, matemática e de anos iniciais do Ensino Fundamental) e 10.866 alunos das turmas de interesse. O objetivo da pesquisa TIC Educação foi identificar o acesso, o uso e a apropriação das TIC em escolas brasileiras, tanto no que diz respeito à prática pedagógica quanto à gestão escolar.

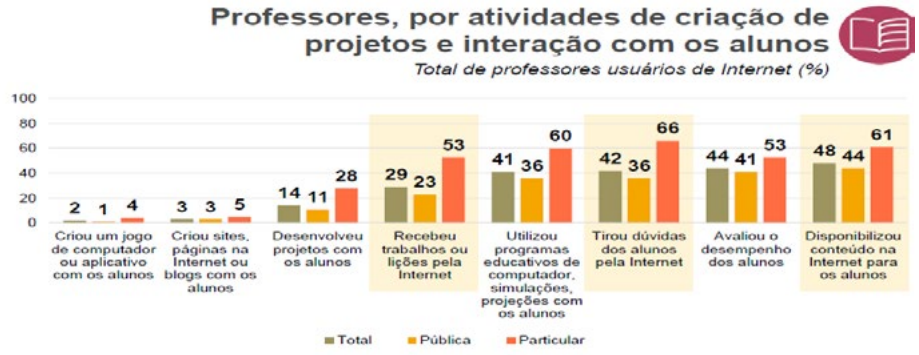
Os gráficos abaixo foram feitos em escolas localizadas em áreas urbanas, sobre o uso das tecnologias por professores e alunos.

Gráfico 1 - Professores, por atividades pedagógicas realizadas com computador e internet



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2017

Gráfico 2 - Professores, por atividades de criação de projetos e interação com os alunos



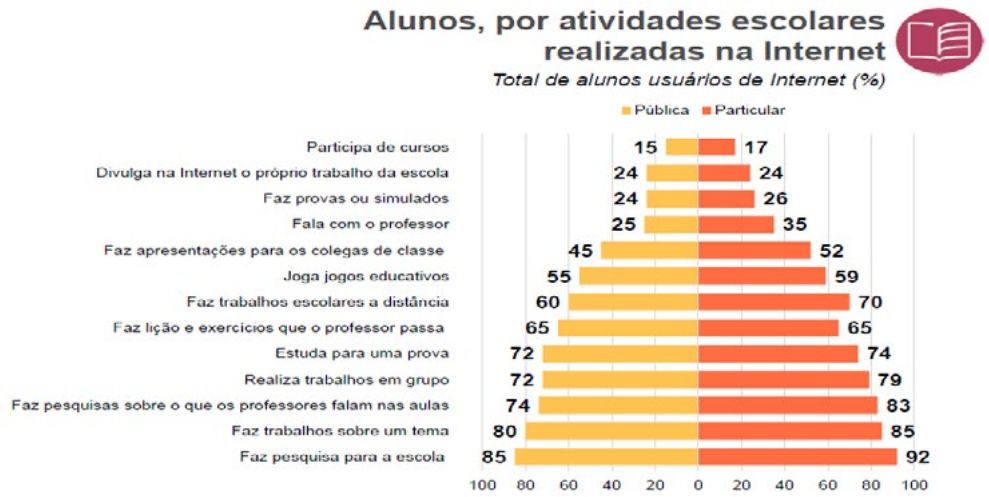
Escolas, por recursos disponíveis

Total de escolas localizadas em áreas urbanas	Pública	Particular
Perfil ou página em redes sociais	67	89
Ambiente ou plataforma virtual de aprendizagem	13	44

Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2017

Os gráficos 1 e 2 revelam que a maioria dos professores não tem o hábito de utilizar o TIC em suas aulas. Assim, utilizam somente os recursos tradicionais (caderno, lousa, livro didático), principalmente em se tratando em escolas públicas.

Gráfico 3 - Alunos, por atividades escolares realizadas na internet



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2017

No gráfico 3 ao comparar as escolas públicas e particulares, há uma diferença quanto ao uso da tecnologia. As escolas públicas utilizam pouco as Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, o que certamente dificultará a construção de uma escola pública de qualidade social.

Considerações finais

Segundo Moran (2012), a informatização está gerando uma explosão de saberes e precisamos rever o papel do professor nesse novo cenário. É necessário educar para a vida, para a significação, o aluno precisa encontrar sentido no que faz, por isso, cabe discutir o papel das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Para que o uso das (TICs) na Educação possibilite avanços significativos na qualidade educacional será necessário começar pela qualificação dos professores, que necessariamente deverão repensar seu papel e sua responsabilidade na escola atual, de forma a introduzir em suas aulas diferentes recursos tecnológicos, de maneira a desafiar as turmas, a avançar cada vez mais e gerar crescimento do aprendizado. A gestão pedagógica da escola deve orientar sobre o uso da TIC em seus espaços institucionais,

principalmente por estar expresso em suas ações articuladoras dentro dos Projetos-político-pedagógicos (PPPs).

Portanto, o professor do século XXI não precisa só utilizar o giz e quadro negro, deve implementar recursos tecnológicos em suas aulas. Para que possa tornar um aprendizado de qualidade e garantir uma educação inclusiva, equitativa e que esse aprendizado seja para todos ao longo da vida.

Referências

CGI.br/NIC.br, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** - TIC Educação 2016.

CGI.br/NIC.br, Centro de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** - TIC Educação 2017.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** Campinas, SP. Papirus, 2012.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS). Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/Responsabilidade-Social/eu-sou-geracao-do-amanha/noticia/definicao-dos-ods.ghtml>. Acessado em 04 de novembro de 2018.

PERFIL ANTENADO. Disponível em: <http://www.nicholasgimenes.com.br/2012/11/infografico-novo-professor-perfil.html>. Acessado em 04 de novembro de 2018.

Notas de fim

1. Licenciatura em Artes Visuais - Centro Universitário Ítalo-Brasileiro, Bacharel em Administração com ênfase em Marketing - Faculdade Taboão da Serra, Pós-Graduação em Psicologia Organizacional e do Trabalho Mackenzie, professora de Artes. Contato: martins_christiane@yahoo.com.br.

A RELAÇÃO COMUNIDADE-ESCOLA NUMA ABORDAGEM FREIRIANA

VITORINO, Diego da Costa[1]

Resumo

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa etnográfica que teve como lócus a pequena comunidade de Bananal – SP (pouco mais de 11 mil habitantes), localizada no Vale do Rio Paraíba do Sul. A pesquisa investigou a relação entre os saberes da comunidade e os saberes escolares, após verificar que entre os estudantes do ensino fundamental da localidade a memória social era bastante rica, a começar pelas estórias do Saci. Porém, apesar da riqueza cultural e da biodiversidade, o sistema escolar mantém a cultura e os saberes locais marginalizados, além de uma estrutura burocratizada e distante da vida que se passa na comunidade, porque, entre outras coisas, o currículo na educação escolar, ainda hoje, reproduz o eurocentrismo.

Palavras-chave

Educação Formal, Educação Não Formal, Cultura.

Abstract

This study presents the results of an ethnographic research conducted in the small community of Bananal, State of São Paulo, which features just over eleven thousand inhabitants and lies in the Vale do Paraíba. The research investigates the relationship between community knowledge and school knowledge after verifying that social memory was quite rich among elementary school students, starting with Saci's stories. However, despite cultural richness and biodiversity, the school system keeps the local culture and knowledge away, as well as a red-tape structure and far away from the community life, because, among other things, the curriculum in school education still today reproduces Eurocentrism.

Keywords

Regular Education, Non-Regular Education, Culture.

A partir de uma pesquisa de campo, com duração de 3 meses, numa localidade do Estado de São Paulo chamada Bananal e com mais de 11 mil habitantes, na divisa com o Rio de Janeiro, o pesquisador chegou a essa pergunta (VITORINO, 2014): Como em todo sistema de ensino, existiria na escola de Bananal a ideologia de que se deva romper com os saberes populares, tendo por objetivo construir um conhecimento socialmente valorizado, mas que se encontra apenas nos livros e na cultura chamada "erudita"?

Vitorino (2014) afirma que é o que propõem alguns pedagogos de renome, como é o caso de Demerval Saviani no Brasil e sua proposta de uma pedagogia histórico-crítica, entendendo que se deva fornecer aos filhos das camadas trabalhadoras os conteúdos que estão ao alcance dos privilegiados e das classes mais abastadas, para que essas tenham acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade.

Não discordando dessa proposta pedagógica, porém avançando numa perspectiva radicalmente libertadora de educação, Vitorino (2014) se pergunta novamente: para construir conhecimento e ampliar o capital cultural é necessário destruir identidades e desvalorizar saberes comunitários e locais? Para ele, não devemos dispensar saberes comunitários, se pensamos a partir da epistemologia que fundamenta a teoria histórico-cultural de Lev S. Vigotski ou a proposta dialógica e dialética de pedagogia de Paulo Freire.

O pesquisador também ressalta, através de sua interpretação etnográfica sobre Bananal-SP que, inserida em uma realidade riquíssima, tanto pelo ponto de vista da natureza preservada, como pela memória social, a sociabilidade e os aspectos lúdicos da cultura, o sistema escolar da localidade se apresenta distante, burocratizado e alheio aos elementos que poderiam formar um currículo atraente e uma proposta pedagógica humanizadora, apropriada ao contexto cultural (VITORINO, 2014).

A experiência cotidiana é importante para o processo ensino-aprendizagem tanto em Vigotski, quanto em Freire. É também na vida cotidiana que as relações de poder aparecem como problema (mítico ou real), porque é onde os agentes sociais explicitam seus interesses, tanto com relação ao funcionamento do "corpo social", das organizações, das instituições, quanto com relação a outros interesses mais subjetivos, tal

como vemos nas relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência (ARDOINO, 1998). Isto nos leva mais uma vez a Paulo Freire e *A Pedagogia do Oprimido*.

Segundo essa referência, somente o oprimido pode se libertar do opressor que existe dentro de si. Esse pressuposto é criado a partir de um diálogo entre Paulo Freire e o filósofo, psiquiatra e escritor martinicano de ascendência africana e francesa Frantz Fanon, autor da célebre obra *Os condenados da Terra*.

Segundo Paulo Freire, como os opressores oprimem, não libertam ninguém, nem se libertam. Por isso a luta do oprimido deveria estar orientada pela superação da contradição em que ele se acha, o que seria fundamental para o surgimento de um homem novo, um "ser mais", um homem humanizado.

Para Freire (2013) quem inaugura o ódio é o opressor. Quem nega os homens e a humanidade que carregamos não são os que tiveram a humanidade negada (os oprimidos), mas os que a negaram primeiro (os opressores).

Além disso, na obra freiriana a posse da propriedade privada e do aparelho estatal nas mãos da classe dominante marca a opressão e a discriminação, afirma Vitorino (2014). Isso porque Freire (2013) dirá que a violência passa como processo de geração a geração, podendo demarcar a mentalidade de toda uma época. O opressor não consegue enxergar sua situação porque usufrui do sistema econômico e político imposto e sua busca egoísta por "ter" afoga-se na posse da propriedade e os desejos materiais. Portanto, esse opressor já não pode "ser mais".

É a partir dessa consciência construída historicamente sobre a condição humana, que o homem oprimido deixará de querer oprimir e a partir daí gerará com seu ato de conscientização e amor a sua liberdade e a de seu opressor.

Para Freire (2013) os opressores pensam sua humanização como uma coisa a ser adquirida. Já os oprimidos são vistos pelos opressores como subversivos à ordem dominante. Por isso, o patrono da educação brasileira afirmará que se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também é aos olhos dos opressores.

A liberdade é uma conquista e não uma doação conforme nos ensina Paulo Freire. Por isso, a liberdade exigiria uma busca permanente. Liberdade não é para Freire (2013) ideia que se faz mito, mas sim a condição inscrita para os homens inconclusos que somos, ou seja, seres que aprendem ao

fazer ou com os nossos aprendizes, o que o autor chama de do-discência. E lembra também, com maestria, que somente com a solidariedade entre os Homens, momento social no qual o subjetivo constitui com nossos desejos objetivos uma unidade dialética, poderá haver práxis autêntica.

O método de alfabetização de Freire é um processo, segundo o que afirma Carlos Rodrigues Brandão (1981). Entre suas sequências e etapas de repetição, o método se cria e se refaz, e como numa história coletiva pode ser reinventado toda vez em que é colocado em prática. Esta foi a ferramenta que Paulo Freire criou para ajudar os homens a ensinar-aprender a ler e escrever de um jeito mais humano.

Não é o caso aqui de se afirmar qual o melhor método de alfabetização para o ensino fundamental da rede pública de ensino em Bananal. O que se quer ressaltar da metodologia freiriana é a sua potencialidade humanizadora, no qual o processo ensino-aprendizagem não serve apenas para alfabetizar, mas também para conscientizar e politizar os atores sociais a fim de que esses possam se engajar nas comunidades onde vivem.

Para Morin (1995), assim como para Ardoino (1998), a complexidade dos fenômenos não está no objeto, mas no olhar pelo qual o pesquisador o estuda. Por esta perspectiva, a educação acaba assumindo uma posição que atravessa os campos das ciências do homem e da sociedade, tornando-se interessante aos psicólogos, aos economistas, aos sociólogos, aos antropólogos e aos historiadores.

O lócus da pesquisa de campo, realizada por Vitorino (2014), foi a região do Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul paulista, onde está situada a cidade de Bananal-SP, que apresenta uma cultura de resistência criada e re-criada nos “quintais” do sistema capitalista, como, por exemplo, nos “terreiros” das antigas propriedades de café, cenário e “laboratório” da coleta de dados em 2012.

A natureza dos objetos de pesquisa nas Ciências da Educação pressupõe cada vez mais interdisciplinaridade por parte do pesquisador, quando se busca a análise do sistema escolar.

Há que ressaltar que o processo histórico descrito por Vitorino (2014), que vai desde o fim da escravidão até a redemocratização, implicou inúmeras transformações sociais nesse local. Foi analisando o processo histórico que o pesquisador começou a compreender a relação entre a comunidade e a escola, por isso é possível encontrar nessa pesquisa uma compreensão do cotidiano no sistema escolar de Bananal.

Alguns números sobre a coleta de dados na comunidade escolar podem

ser apresentados para uma noção geral sobre a população estudada. No caderno de campo, utilizado na pesquisa de Vitorino (2014), há 82 páginas de registros das observações realizadas durante o período em que ocorreu a pesquisa em Bananal (entre março e início de junho de 2012); além disso, coletou 198 redações realizadas por crianças e adolescentes cujo tema era "Minha Família e Minha Escola"; 92 desenhos coletados também no ambiente escolar com o tema "Bananal"; 23 pequenos vídeos de paisagens, relatos sobre lendas como a do Saci e informações sobre o dia a dia das crianças na cidade.

Os participantes da pesquisa foram professores (as), alunos (as), mães e pais, tios (as), avôs e avós de alunos e alunas que frequentavam o ensino fundamental no sistema escolar municipal de Bananal.

Se hoje, na escola, ouvimos relatos sobre o Saci, há evidências de que isso ocorre há muito tempo nessa região, desde muito antes do historiador estadunidense Stanley Stein realizar sua pesquisa na década de 1940 na cidade de Vassouras (Rio de Janeiro), quando afirmou que a mulheres negras eram as grandes especialistas no assunto (STEIN; 1961). Na tese de Vitorino (2014) fica evidente como essa personagem lendária passou a compor a memória social no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul tanto paulista, como fluminense.

Escola, cultura e memória social estão na mesma órbita de análise da pesquisa realizada por Vitorino (2014) e, sendo assim, podem ajudar a compreender o cotidiano, as ações pedagógica e social, além das relações de poder presentes no sistema escolar de Bananal.

Uma parte do público do sistema escolar local, neste caso os alunos do 5º ANO do ensino fundamental, foi observada no que se refere ao processo de alfabetização. Das 198 redações coletadas, foram lidas 35, escolhidas aleatoriamente, ou seja, 4 ou 5 redações de cada sala de aula (geralmente dois meninos e duas meninas).

As 35 redações analisadas correspondem a produção textual coletada em 8 turmas, uma delas sendo uma sala de aula numa escola multisseriada da Serra da Bocaina. O valor absoluto de redações analisadas corresponde a quase 18% da produção total dos textos coletados.

Os alunos descrevem na redação um pouco do dia-a-dia da família e da escola. A análise das redações também possibilitou observar que mesmo em condições muitas vezes adversas, no que se refere à estrutura material e uma proposta de alfabetização pouco metódica, os professores

conseguem alfabetizar os alunos, inclusive numa perspectiva dialógica. Um dos argumentos da tese se refere justamente a uma prática pedagógica que conecta os saberes do lado de fora dos muros da escola com os saberes da escola.

A coleta de dados mostra contradições entre a prática e a teoria do renomado pedagogo citado. Apesar do processo pedagógico, geralmente partir do livro didático na escola de Bananal, nas brechas do sistema escolar, há alguns professores que propõem o estudo de certos conteúdos a partir do contexto social da comunidade. Quando se observa rigorosamente a prática pedagógica de alguns professores, não se percebe o estabelecimento de uma hierarquia entre os diversos saberes da comunidade e os saberes escolares.

É nessa hora da observação da relação entre a escola e a comunidade que conseguimos tirar a cortina da realidade, que a torna ambígua em meio às névoas do processo de dominação, desvelando processos pedagógicos altamente criativos e que promovem o conhecimento sobre a realidade local. Apesar de a escola ser uma instituição reprodutora da ordem social, como nos esclarece a teoria da reprodução, ela pode também se revelar libertadora quando consegue extrapolar seus muros. Esse é um momento bastante produtivo (quando há relação entre os saberes) para o sistema escolar e a sala de aula, mas infelizmente não é sempre que a perspectiva dialógica é utilizada no processo ensino-aprendizagem.

Historicamente, a redemocratização do país, a partir de 1988, teve reflexo direto na legislação educacional brasileira no que se refere ao estudo da pluralidade cultural. Não é por acaso que a lei nº 11.645, que obriga o ensino de histórias africana e afro-brasileira e cultura e histórias dos povos indígenas (BRASIL, 2008), surja no início de século XXI.

Foi a prática da professora Ivonete Fernandes da Fonseca Oliveira Gama que abalou a hipótese inicial da pesquisa de Vitorino (2014), que previa haver um divórcio entre a escola e a comunidade.

A atividade escolar coordenada por essa professora, graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, foi intitulada “Plantas que Curam” e, posteriormente, foi analisada por esse pesquisador.

Sua proposta de trabalho pedagógico é exemplo de que a escola pode se utilizar dos saberes da comunidade para conhecer melhor a comunidade. Foram realizadas com esta professora duas entrevistas (a primeira no dia 3 de maio de 2012 e a segunda em 7 de maio de 2012). Fica claro que essa atividade trouxe para o cotidiano escolar a cultura popular, através

dos saberes sobre as ervas medicinais, ou seja, trouxe para a sala de aula os saberes que as famílias dos estudantes possuíam sobre determinadas plantas encontradas na região.

A atividade pedagógica dessa professora demonstra que é possível juntar os saberes presentes na comunidade às atividades escolares para enriquecer a elaboração de esquemas mentais necessários ao processo ensino-aprendizagem na área das Ciências Biológicas e outras, além de desenvolver habilidades e competências importantes para a curiosidade científica dos alunos.

Segundo a professora Ivonete, a atividade "Plantas que Curam" foi desenvolvida com o auxílio de técnicos e instituições presentes na comunidade: uma ONG, um terapeuta homeopata, dois geógrafos (um com mestrado), duas biólogas especialistas em botânica e licenciamento ambiental (incluindo a entrevistada), um veterinário vizinho da escola, além de mães e pais, tias e tios, avós e os avôs dos educandos.

A professora tem consciência de todo o processo desenvolvido e demonstra como a prática pedagógica na localidade poderia ser mais humanizadora no que se refere a valorar os conhecimentos no entorno da escola, trazendo o saber da comunidade para auxiliar no processo de ensino de conteúdos locais e universais, criando um contexto dialógico para a efetivação da aprendizagem.

A entrevistada não deixa claro quais os conteúdos da cultura hegemônica foram "encaixados" nesta atividade pedagógica que ela propunha para a sua turma (subentende-se que seja um conteúdo de estudo da subárea chamada de botânica e, também, a taxonomia das plantas), o que foi esclarecido a partir da análise da produção textual derivada dessa proposta.

Como produto final, essa educadora conseguiu produzir um livro didático, elaborado coletivamente, que foi fruto da participação da comunidade escolar, o qual carregava um pouco dos saberes sobre as plantas e a arte de curar guardados pelas famílias na comunidade em Bananal, inclusive comparando as receitas familiares de chás aos usos farmacológicos que algumas revistas científicas propunham para os mesmos recursos naturais encontrados na localidade.

Apesar da prática pedagógica descrita ser um bom exemplo, o método freiriano não é sistematicamente utilizado nas salas de aula da localidade

estudada. Mas a pesquisa de Vitorino (2014) demonstra que as barreiras entre a escola e a comunidade podem ser transpostas, basta que o responsável pela organização da prática pedagógica tenha sensibilidade para compreender as demandas de ensino sem se esquecer ou negligenciar as demandas e os projetos coletivos da comunidade.

Referências

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.) – **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos, EdUFSCAR, 1998, p. 24-41.

BRANDÃO, C. R. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 1981.

BRASIL. **Lei nº 11.465, de 10 de março de 2008** que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília, 10 mar. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, 2ª ed: Instituto Piaget, 1995.

STEIN, S. J. **Grandeza e Decadência do Café no Vale do Paraíba**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

VITORINO, Diego da C. **Um divórcio entre escola e comunidade? Bananal-SP um "laboratório a céu aberto" no Vale Histórico do Rio Paraíba do Sul**. Araraquara-SP. Tese de Doutorado (não publicada): UNESP – FCL-Ar, 2014.

Notas de fim

1. Cientista Social e Doutor em Educação Escolar pela UNESP, pesquisador associado ao CLADIN – Centro de Línguas Africanas e da Diáspora Negra do Laboratório de Estudos Africanos e da Diáspora – UNESP. Contato: divitorino@yahoo.com.br.

O QUE PODEMOS APRENDER PARA CONSTRUIRMOS A BONITEZA DE SER PROFESSOR NA CIDADE QUE EDUCA

HACK, Édina Francini Simão[1]

Resumo

Destacar o motivo pelo qual a cidade pode ser concebida como potencialmente educadora foi um dos objetivos da escrita do artigo, sendo que o mesmo utilizou-se de pesquisa bibliográfica. A cidade pode ser entendida a partir do modo de habitar, das paisagens, da história inscrita nas construções de tempos antigos, dos seus patrimônios, valores, de como o consumismo se constitui e de significados sobre o que é ser cidadão. Todavia, a cidade educa, pois pode-se constituir num espaço cultural de aprendizagem permanente, como já mencionou Paulo Freire. Portanto, oportunizar às acadêmicas e aos acadêmicos, durante o seu processo de formação, um estudo da cidade através da disciplina, Princípios Teóricos e Metodológicos do Ensino de Geografia, possibilitou que práticas pedagógicas significativas constituem a prática educativa. Por conseguinte, o direito ao exercício da cidadania.

Palavras-chave

Cidade educa, escola, prática pedagógica.

Abstract

Highlighting the reason why the city can be conceived as a potential educator was one of the goals of article writing, and the same was used for bibliographic research. The city can be understood from the way of living, from the landscapes, from the history inscribed in the constructions of ancient times, from its patrimonies, values, of how consumerism is constituted and of meanings about what it is to be citizen. However, the city educates, because it can constitute a cultural space of permanent learning, as already mentioned Paulo Freire. Therefore, to give scholars during their formation process a study of the city through the discipline, Theoretical and Methodological Principles of Geography Teaching makes possible that significant pedagogical practices can constitute the educational practice. Therefore, the right to exercise citizenship.

Keywords

City educa, school, pedagogical practice.

Introdução

Neste artigo, pretende-se discorrer sobre como a cidade pode educar. Tema que foi instigado pelo curso Escola dos Meus Sonhos[2]. Nesse sentido, convém evidenciar a menção que Gadotti fez da cidade que educa. Precisamos saber olhar a cidade, descobrir, aprender a conviver com ela. Há os espaços de memória, os museus, os centros de cultura, de arte, as funções tradicionais: economia, social, política e de prestação de serviços. (GADOTTI, 2007). Então, fica o questionamento: estamos sabendo utilizar de uma cidade potencialmente educadora?

A cidade que educa

Foi no século XX, que a maior parte da população mundial passou a viver em centros urbanos. Foi a partir de então que a cidade passa a ser vista como um ambiente familiar e a agricultura não é mais a atividade predominante. A cidade é uma forma específica de organização social. (BARROS, 2007)

A cidade também pode ser concebida como texto e seu leitor o habitante ou o visitante. Através do deslocamento o leitor poderia decifrar a cidade. "A cidade é um discurso, e esse discurso é verdadeiramente uma linguagem: a cidade fala a seus habitantes, falamos nossa cidade, a cidade em que nos encontramos, habitando-a simplesmente percorrendo-a." (BARTHES APUD BARROS, 2007, p.40) Além disso, a cidade faz transparecer as segregações presentes nos acesso e interditos na hierarquia social do espaço. "[...] as noções espaciais remetem constantemente às relações de poder, à ideologia, aos modos de habitar a cidade". (RONCAYOLO APUD BARROS, 2007, p.77)

Já a paisagem mostra a tecnologia de sua produção material, seus monumentos, pontos simbólicos que falam da vida mental dos que nela transita, bem como seus caminhos e seu trânsito revela a atividades que ali se produzem. Para Callai (2000, p.110-111) "a paisagem é a imagem, a representação do espaço em um determinado momento." Além disso, expressa sua história, seu movimento, sendo essencial encontrar o seu significado, sendo a mesma "resultado da vida dos homens, dos processos de produção, dos movimentos da natureza".

A cidade faz desfilar as sucessivas temporalidades onde existem as habitações herdadas de tempos mais antigos e uma materialidade mais

moderna. Numa longa duração, prédios que numa determinada época eram símbolo de poder acabam por tornarem-se símbolos da marginalidade. Para Barros (2007, p.42), "[...] de múltiplas maneiras o próprio espaço e a materialidade de uma cidade se convertem em narradores da sua história". Ao conceber a cidade como escrita que tem algo a dizer, surgiu a necessidade de conservação do patrimônio arquitetônico que se expressa através dos tombamentos históricos.

Também não podemos esquecer que na perspectiva da metáfora da cidade como texto ou como discurso é que a cidade fala através dos nomes de ruas, edifícios, de monumentos.

> O grande texto urbano aloja dentro de si textos menores, feitos de placas de ruas, que evocam memórias e imaginários, de cartazes que são expostos nas avenidas para seduzir e informar, de sinais de trânsito que narram o ritmo da alternância entre a passagem permitida e os interditos aos deslocamentos no espaço. (BARROS, 2007, p.45)

Para Bonafé (2016) na escola do futuro os tempos e espaços escolares não ficarão restritos a uma construção específica e nem a uma jornada de horários, pois possibilitará o trabalho didático para o encontro com a cidade. Pretende-se uma cidade como experiência cultural e currículo sendo aquela em que não se traduz como excursão escolar, para voltar à sala de aula. A proposta é contemplar "a experiência da cidade como prática de significação e subjetivação, selecionando e ordenando formas de conhecer cruzadas por relações de poder." (BONAFÉ, 2016, p. 160)

A cidade educa, pois: "Por suas ruas, circulam modos de comportamento, valores cívicos e morais, estilos e modos de vida, práticas culturais elaboradas, em relação aos quais construímos significados sobre o sentido de ser cidadão". O desafio desta nova escola é transformar experiência social e individual que a cidade promove "em uma prática experiencial, questionadora e reflexiva, que permita construir saberes críticos e sistematizar propostas de intervenção e mudança". (BONAFÉ, 2016, p. 161)

Entretanto, é na cidade que predomina o econômico sobre o humano, o consumo como modo de vida. Assim, o cidadão passa a ser visto como consumidor e apenas sente-se "[...] incluído desde que possa participar da cidade como consumidor. [...] Isto também acontece com as crianças, educadas mais para o consumo, para se relacionar com objetos, do que para se relacionar com pessoas." (GADOTTI, 2007, p.71)

Para Bauman (2011, p. 83-85) o consumismo transforma seres humanos em consumidores e rebaixa "todos os outros aspectos a um plano inferior, secundário, derivado". Após o desmoronamento das torres gêmeas, George W Bush pediu que todos "voltassem às compras". O que isto quer dizer? Americanos voltem a vida normal. A crença de que o consumismo irá liberar o país da depressão tornou-se um dogma que quase ninguém questionou. O conceito de cidadania também se ajusta a um "modelo de consumidor zeloso, o sentido da palavra 'patriotismo' segue a mesma via, passando a representar uma diligente dedicação ao consumo." Lefebvre apud Gadotti (2007, p.71) abordou que

> o futuro da cidade como cidade educadora na qual o ser humano se coloca como sujeito do seu devir, apropriando-se da cidade e não se sujeitando a ela, não pertencendo a ela como objeto, mas sendo 'dono' dela, proprietário, sujeito. O direito à cidade seria o direito de produzir cultura nela, o direito ao 'ócio saudável e criativo'.

Gadotti (s.d.), em: A escola na cidade que educa, discorre que pode-se falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre escola e a cidade. A Escola Cidadã é uma escola participativa, em que a população apropriou-se da cidade a que pertence. Para Freire apud Gadotti (2007, p.71-72) a cidade educa, uma vez que a mesma "dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente [...]"

Ela pode ser intencionalmente educadora. Isto acontece "quando a cidade além de suas funções tradicionais – econômica, social, política de prestação de serviços" –exerce a função cujo a formação é para e pela cidadania.

> Se tivéssemos claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 1997, p.50 APUD GADOTTI, 2007)

Cavalcanti (2002) também ressalta a importância do cidadão poder exercer o seu modo de vida na cidade, podendo ter o direito de ser produtor

de cultura e construir identidades. Em suma, foi a partir da leitura feita de Cavalcanti, em Geografia e Práticas de Ensino (2002) que a proposta a seguir ocorreu.

Breve relato

O acadêmico no seu processo de formação precisa compreender que o conhecimento pode derivar de um processo crítico, porque se faz reflexivo e implica o ato de desvelar a realidade e nela se posicionar.

Relato de uma das acadêmicas[3], após o trajeto percorrido na região central de Joinville-SC.

> [...] não sabia que a praça estava tão abandonada e um dia já foi muito bonita. [...] Se faz necessário refletir sobre pontos turísticos que estão abandonados, desprezados, pois percebeu-se que os vândalos tomaram conta deles. Cadê nossa história? [...] É preciso pensar em práticas que envolva a comunidade e os governantes para mostrar que nossa história é importante. [...] precisamos estimular, provocar a caminhada a partir de um novo olhar: de respeito, cuidado e atenção ao que temos ao nosso redor. Professora, obrigada por essa vivência que nos mostra o olhar de uma professora humana com vontade de participar de nosso crescimento. Luciane C. da S. Rathunde.

Em consonância com Bonafé (2006, p.161), O itinerário pela cidade pode constituir uma experiência desconstrucionista, mediante a qual o sujeito constrói e desconstrói significados em relação à cidade; [...]". Logo, a concepção problematizadora da educação baseia-se num processo que se estabelece no contato da pessoa com o mundo vivido, sendo que o mesmo não é estático e sim dinâmico. Há a presença do diálogo (como troca e não imposição).

Callai, Zarth (1997)[4] discorrem que ao estudar o município o estudante poderá valorizá-lo o que poderá contribuir para a construção dos diversos conceitos necessários à compreensão do mundo e da sociedade onde vivemos. Sendo que o estudo do município não fica restrito aos limites políticos, mas inserido dentro do contexto espacial, social, político e econômico do qual faz parte.

O estudo do município – da cidade – oportuniza compreender a realidade a partir da observação direta daquilo que no dia a dia é visto, sem desmerecer a teorização. Entretanto, para termos uma compreensão política do local precisamos cuidar para: "[...] explicar o que existe, o que se

observa, por si mesmo; e de outro, o de generalizar tudo e tornar o espaço neutro, o tempo atemporal, e os homens abstratos". (CALLAI, ZARTH,1997, p.20). Contudo, é preciso cuidado para que não incorra no risco de apenas descrever as paisagens naturais e culturais, bem como elencar nomes de heróis, datas e fatos.

A escola precisa cativar o aluno, e nesse contexto,

> [...] o professor é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. [...] Não há ensino-e-aprendizagem fora da 'procura, da boniteza e da alegria', dizia-nos Paulo Freire. (GADOTTI, 2007, p.13)

No livro Sobre Educação e Juventude, Bauman (2013) salienta o que a Comissão das Comunidades Europeias, no limiar do século XXI, em apoio a seu projeto de "aprendizagem por toda a vida" pontua: Se queres colher em um ano, deves plantar cereais. Se queres colher em uma década, deves plantar árvores, mas se queres colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano." (BAUMAN, 2013, p.22) Assim sendo, enquanto professores temos muito a contribuir, pois o futuro é feito por nós mesmos.

Considarações finais

Gadotti durante o curso realizado: A Escola dos meus sonhos, salientou a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica para buscar melhorá-la, para reencontrar a boniteza de ser professor na sociedade atual e de como pode ser possível transformar o que é conteúdo obrigatório em algo prazeroso, que tenha sentido para ambos. Pontuou questões fundamentais que constituem o legado deixado por Paulo Freire.

É possível construir a boniteza de ser professor a partir do estudo da cidade potencialmente educadora. Pesquisar, registrar, transitar, dialogar sobre alguns pontos da região central de Joinville-SC, contribuiu para cativar e instigar a concretização de uma prática pedagógica significativa, pois como destaca Paulo Freire: "Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que, ao ser educado, também educa". (FREIRE, 2004, p.78-79 APUD ARANHA, 2006, p.339). Por conseguinte, a cidade educadora poderá promover o direito de um novo olhar atento sobre suas diferentes possibilidades de uso, acesso, valorização e preservação de espaços de

memória, por exemplo. Estudar e compreender a cidade como cidadã, contribui para a seleção de temas capazes de contribuir para a construção de significados sobre o sentido de ser cidadão. E discutir sobre quais os saberes necessários à prática educativa apontados por Freire (1996) que estão presentes na cidade que educa, poderá tecer a futura pesquisa.

Referências

ARANHA, M. L. DE A. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BARROS, José D' Assunção. **Cidade e História**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. Tradução Vera Pereira.

_____. **Sobre Educação e Juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Tradução Carlos Alberto Medeiros

BONAFÉ, J. M. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: ZABALA, A. et al **Didática Geral**. Porto Alegre: Penso, 2006.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **O estudo do Município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiania: Alternativa, 2002.

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

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. S. d. Disponível em: http://www.vitoria.es.gov.br/arquivos/20100930_tempo_integral_texto_2.pdf. Acesso em: 05 Dez. 2018.

Notas de fim

1. Professora na E. E. B. Professora Maria Amin Ghanem; Instituto de Ensino Superior Santo Antonio – INESA; Faculdade Anhanguera de Joinville.
Contato: edinafrancinish@gmail.com.

2. Organizado pelo INSTITUTO PAULO FREIRE, UNIVERSITAS PAULO FREIRE (UNIFREIRE), EAD FREIRIANA A Escola dos meus Sonhos CURSO COMPLETO - Edição 2018 De 10 de setembro a 12 de novembro de 2018.

3. Atividade desenvolvida na disciplina: Princípios Teórico e Metodológicos do Ensino de Geografia, 5ª Fase do Curso Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Anhanguera de Joinville. Os acadêmicos também elaboraram um Guia Turístico com informações (história, cultura) sobre o lugar pesquisado, mapa e fotos. Sabe-se que o ideal seria realizar outras atividades que oportunizassem a participação efetiva para a concretização da qualidade de vida na cidade. Entretanto, o primeiro passo foi dado, no sentido de desvelar o olhar para conhecer e pensar sobre como a região central se

configurou, quais as permanências e mudanças que ocorreram na paisagem e o que precisa ser feito para que tais espaços sejam respeitados e valorizados pela população.

4. O livro sugere metodologias para o ensino e aprendizagem da História e Geografia na perspectiva do estudo do município.

PEDAGOGIA DA PALAVRA

MOURA, Edite Marques de[1]

Resumo

Este estudo trata de um olhar sobre a Pedagogia do Oprimido como uma pedagogia da palavra. Dizer a palavra implicaria conhecer a realidade e dela participar criticamente, inserindo-se, agindo, desvelando-a, modificando-a. Uma tarefa histórica e humanista a qual os oprimidos deveriam tomar como necessária resposta às exigências de seu tempo. Provocados pela anácrise e pela síncrise, estratégias da maiêutica socrática, os sujeitos apreendiam suas realidades, próxima e remota, aprendiam a se reconhecerem nelas e sobre elas poderiam agir para modificá-las. O recurso pedagógico: a palavra, dialógica por natureza; o dispositivo para a provocação: a consciência.

Palavras-chave

Dialogismo, consciência, palavra.

Abstract

This study deals with a look at the Pedagogy of the Oppressed as a pedagogy of the word. To say the word would imply knowing reality and participating in it critically, inserting itself, acting, unveiling it, modifying it. A historical and humanistic task to which the oppressed should take as a necessary response to the demands of their time. Argued by anthropic and syncretic strategies of Socratic maieutics, subjects grasped their realities, close and remote, they learned to recognize themselves in them and could act upon them to modify them. The pedagogical resource: the word, dialogic by nature; the device for provocation: consciousness.

Keywords

Dialogism, consciousness, words.

Em sentido lato, o termo Pedagogia, pode ser utilizado para referir-se aos saberes constituintes do âmbito educacional, uma das instâncias de atuação humana. Em sentido estrito, remete à "arregimentação" e à organização dos aspectos a serem considerados no processo de construção do conhecimento, tanto para os responsáveis pelo processo de ensino, como para os que a esses confiam o processo de aprendizagem. Tal organização estaria assentada em dois pilares: que saberes privilegiar e como tais saberes poderão ser colocados a serviço dos processos de ensino e de aprendizagem.

Toda pedagogia é norteada por uma filosofia, uma maneira de conceber algo. Filosofia consiste na reflexão acerca das concepções dos seres humanos, de seu posicionamento, de sua ação no mundo. Nessa perspectiva, no livro *Pedagogia do Oprimido* tomam consistência os pressupostos teórico-metodológicos para a Educação, sobre os quais Freire fundou sua proposta para a alfabetização e sua continuidade: uma pedagogia construída pelo próprio oprimido, que deve tomar a palavra para se contrapor à opressão. O objetivo era restaurar a intersubjetividade, cuja ausência se manifestava no silenciamento: não dizer sua própria palavra, não pronunciar o mundo. Dizer a palavra implicaria conhecer a realidade e dela participar criticamente, inserindo-se; agindo, desvelando-a. O cenário no qual foi concebida a pedagogia do oprimido é descrito por Freire como um tempo que convocava os sujeitos a responderem às suas exigências, a se situarem. Os oprimidos teriam essa tarefa histórica e humanista.

Freire reposicionou a palavra, cujo uso no processo de aprendizagem, até então, pautava-se na sobreposição de aspectos sonoros aos pragmáticos. Para ele, entre a palavra e o mundo, cujo centro de valores é o ser humano, estava a *palavramundo*, o signo verbal, forjado na interação das consciências, acontecimento chamado de diálogo, que se constitui pelas viva(s) voz(es) humana(s) abordada(s) através da síncrese e da anácrise, procedimentos fundamentais do diálogo socrático.

A anácrise é a técnica de provocar a palavra pela própria palavra. A síncrese consiste em confrontar distintos pontos de vista sobre um determinado objeto. Uma importante técnica de confrontação de palavras/opiniões referentes ao objeto no diálogo nos moldes socráticos.

Em seus encontros com os trabalhadores, Paulo Freire tanto utilizava a Anácrise – a provocação da palavra pela palavra mesma: a interpelação com a qual pretendia uma re--visão dos sujeitos acerca de concepções

defendidas; quanto a Síncrise, que consistia em confrontar distintos pontos de vista. Provocados, indagados, os trabalhadores expunham os seus modos de compreender a realidade.

A Síncrise viabiliza as diferentes formas de pensar; é, por exemplo, o embate entre um antigo modo de ver a vida e o novo, como em alguns momentos dos diálogos entre Freire e os camponeses. Também de Sócrates, Freire refere-se à máxima *Conhece-te a ti mesmo* como princípio para a possível resposta às indagações dos sujeitos e de seu lugar no mundo, urgência naquele momento.

Conhecer a si mesmo, e isso se daria também por meio da palavra, poderia desencadear um movimento em direção às mudanças no mundo pela *palavra-ação*, que permite a instauração do resgate da intersubjetividade, essencial para a humanização. Eis o contraponto entre a educação bancária e a educação problematizadora: a consciência como centro de valoração do mundo e o papel da palavra na construção dessa valoração, percurso no qual a intersubjetividade se sobrepõe à alteridade e à subjetividade. A palavra é, então, o combustível da consciência; não a palavra vazia, mas a *palavramundo*, que confere à consciência o *status* de força motriz das relações entre os sujeitos, entre eles e a realidade. Uma pedagogia em que a palavra é pronunciada para mudar o mundo, não para confirmá-lo.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

Notas de fim

1. Doutora em Linguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora Colaboradora no Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF. Técnica Pedagógica de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Recife (PE). Autora do livro Leitura em Bakhtin e Freire: palavras e mundos, Ed. Pedro e João, e cuja segunda edição está em andamento.

Contato: mouredit2011@hotmail.com.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E TECNOLOGIA: UMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

BARILLI, Elomar Castilho[1]

Resumo

O artigo aborda a relação educação saúde e tecnologia a partir dos pensamentos de Paulo Freire, Jaime Brehil, Vieira Pinto e Andrew Feenberg. Considera a educação como emancipação dos sujeitos sociais, a saúde como determinação social da vida e a tecnologia como possibilidade de desenvolvimento humano, ressaltando seu caráter de não neutralidade ante aos interesses opressores do capital. Defende a saúde como direito social inalienável e, por isso tratada como tema transversal a ser abordado na *práxis* pedagógica em qualquer campo do conhecimento na educação básica. Apresenta a tecnologia como recurso didático para potencializar encontros em outros *espaçostempo*.

Palavras-chave

Educação emancipadora, determinação social da saúde, educação básica, tecnologia educacional.

Abstract

The article addresses the relationship between health education and technology from the thoughts of Paulo Freire, Jaime Brehil, Vieira Pinto and Andrew Feenberg. It considers education as the emancipation of social subjects, health as a social determination of life and technology as a possibility for human development, emphasizing its non-neutral nature before the oppressive interests of capital. It defends health as an inalienable social right and, therefore, is treated as a transversal theme to be approached in the pedagogical praxis in any field of knowledge in basic education. It presents technology as a didactic resource to enhance meetings in other *spacestime*.

Keywords

Emancipating education, social determination of health, basic education, educational technology.

Introdução

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o ensino da saúde na educação básica com uso de tecnologias educacionais para fomentar a discussão sobre novas formas de conexão e diálogo na *práxis* pedagógica na escola.

Traz como constructo a relação entre educação, saúde e tecnologia. A educação, a partir de Paulo Freire, como emancipação dos sujeitos sociais defendendo seu posicionamento político: "o[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço...[..] a educação do 'eu maravilhoso' e não apenas do "eu fabrico" (FREIRE, 2005, p. 101).

A saúde, para Jaime Breilh (2013), como determinação social da vida. Tida como uma das categorias centrais da epidemiologia crítica, vem se conformando como campo teórico e prático que busca superar a visão da saúde como fenômeno individual, para considerá-la em sua complexidade, abarcando as diferentes dinâmicas dos grupos socioeconômicos e a sociedade da qual fazem parte.

Brehil[1] explica que isso pressupõe considerar três dimensões da determinação social da saúde: geral da sociedade, particular dos grupos sociais e a individual das famílias. A primeira revela o modelo socioeconômico que orienta a estrutura social. Se este gira em torno da acumulação de riqueza nas mãos de uma elite proprietária, gera um sistema social de exclusão. Esta dimensão estrutural conduz política e culturalmente a sociedade resultando nos modos de viver dos grupos sociais (uns com mais do que outros) que se constituem em condicionantes da saúde, já que as pessoas/famílias reproduzem as condições em que vivem.

A obra de Freire apresenta, na educação, o caminho para superação destes cenários considerando-os como circunstâncias de dominação sobrepujados pela consciência individual e coletiva que revela a "boniteza de ser gente".

Em suas pedagogias, de inspiração humanista, Freire erige a libertação do homem da opressão que o condiciona a viver de forma ingênua e pacata, para assumir sua consciência transitiva crítica como único caminho capaz de levá-lo a exercer sua real vocação ontológica de humanização: "ser mais". Neste percurso, que é midiatizado pelos sujeitos sociais *com* o mundo, a escola ocupa um espaço privilegiado de mediação cultural voltada,

principalmente, à formação de sujeitos críticos capazes de assumirem sua cidadania planetária (PADILHA ET al, 2011).

Finalmente, quanto à tecnologia, este ensaio se apoia nas assertivas de Paulo Freire (*A educação como prática de liberdade*, 2011), Vieira Pinto (*O conceito de tecnologia*, 2005) e de Andrew Feenberg (*Transforming technology: a critical theory revisited*, 2002) que convergem sobre a natureza social do homem. O homem é um "[...] ser de relações e não só de contatos" (FREIRE, 2015, p.47). Na relação com os desafios do mundo, ele manifesta a pluralidade de sua própria singularidade.

Na leitura de Pinto "[...] a verdadeira finalidade da produção humana consiste na produção de relações sociais" (PINTO, 2005). Sendo assim, o entendimento sobre a tecnologia nasce do seu processo de hominização sob dois fatores fundamentais: a capacidade desenvolvida pela espécie de projetar e a conformação de um ser social capaz de produzir o que foi projetado. A partir daí, para o autor, surge o conceito de Filosofia da Técnica (a arte de fazer surgir algo novo), que carrega indagações sobre seus elementos constitutivos, dimensões e interesses subjacentes. Nesta abordagem ontológica a tecnologia é vista como possibilidade de desenvolvimento humano.

Para Pinto, constitui-se em um engano olhar-se para as coisas unicamente do ponto de vista técnico, uma vez que a verdadeira finalidade da produção humana é a produção das relações sociais. (BANDEIRA, 2011). O problema reside no modelo econômico disseminado ideologicamente como universal, que é o domínio da tecnologia para poucos e a condição de receptor das "inovações técnicas" para a periferia.

Em sua concepção teórica, ele assevera que segmentos espoliados da sociedade vivem a "consciência ingênua" (ilusão) de participação na totalidade do "mundo globalizado", cuja ruptura reside no acesso e uso consciente dos instrumentos e processos sociais que emprega.

Modelos distintos disputam a hegemonia da formação das novas gerações. De um lado, aqueles apoiados na racionalidade técnica *disciplinarista*; e do outro, os modelos críticos que vão na contra-hegemonia desta fragmentação. Os primeiros se apoiam em conhecimentos pré-construídos, frios e descontextualizados; sem leitura do mundo, sem sonho e sem palavra. Aqui o que mais vale é a lógica do aparato 'técno-*lógico*'.

Tal ideia também é corroborada por Feenberg (2002) que, criticando a indústria do *desing* tecnológico, destaca a não neutralidade da tecnologia, evidenciando que ao "mesmo tempo em que a tecnologia se universaliza

e toma contato com a vida diária dos indivíduos, se concentra, numa proporção inversa, como propriedade de grandes grupos econômicos" (p.134). A cada dia vê-se surgirem novos produtos para o consumo de segmentos específicos da sociedade, ratificando o abismo econômico-social entre classes.

Diante disto, o pretendido aqui é iluminar ser possível ensinar saúde na escola com uso da tecnologia de forma emancipadora quando se considera a saúde como tema transversal, a tecnologia como recurso didático e, sobretudo, quando se tem o compromisso com a reinvenção da escola como *lócus* democrático e participativo de formação de cidadãos críticos capazes de sonhar com um mundo melhor e não somente treiná-los para o uso de ferramentas.

O ensino da saúde na escola

O conceito de saúde, em sua visão ampliada e positiva, coloca-se como direito social, reconhecido na constituição brasileira e materializado nas condições de existência das pessoas e na qualidade de vida das comunidades. Esse escopo de direito e legalidade se legitima junto à população em todos os espaços possíveis de se construir e exercitar a cidadania.

A Educação Básica também se constitui como um direito social, devendo ser assumida pelo conjunto da sociedade como uma meta a ser alcançada para todos.

Nesse sentido, a formação de uma consciência cidadã, desde os primeiros anos de escolaridade é estratégica para o desenvolvimento de um aprendizado ético, que aponte a liberdade, a autonomia e a emancipação como princípios para a educação, o trabalho e a vida. Isso encontra eco nas diretrizes do Programa Saúde na Escola, que "[...] tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção da saúde, de prevenção de doenças... com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino". (BRASIL, 2018)

Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais colocam ser "preciso considerar todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no cotidiano, devido a isso a saúde deve ser tratada como um Tema Transversal[2]".

Voltemos ao século XIX, época em que interessava à industrialização

manter os trabalhadores das fábricas *saudáveis* para garantir o ritmo da produção. Desde então, a lógica da acumulação vem enfatizando a noção puramente biologicista da saúde centrada na doença e não na vida. Ao longo das décadas a saúde se tornou um negócio rentável. Sua mercantilização aumentou ainda mais o fosso opressor que separa as 'classes subalternas' do direito soberano e inalienável à saúde.

Também no campo da educação "[...] as concepções de saúde que priorizam o cuidado com o corpo... advindas de raízes históricas e culturais, em que predominam o higienismo e a individualidade". (LOMÔNACO, 2004, p. 9), ainda persistem.

Na Educação Básica, a transformação de uma prática escolar em saúde puramente biológica para outra *ecopedagógica* que valorize vida, materializa-se na formação de cidadãos que se vejam como produtores críticos de saúde, aptos a colaborar com a "cidadania planetária"[3] (PADILHA et al., 2011). E, para tal, aqui são propostos dois elementos fundamentais:

Primeiramente, apropriar a democracia como princípio educativo, inserindo aportes teóricos que a tenham como substrato expressos em conteúdos integrados; e problematizados em significações refletidas em seus anseios e esperanças.

Em segundo lugar estruturar ações de formação docente para: 1. oportunizar que se libertem do aprisionamento oriundo dos processos educacionais neoliberais colonizadores dos quais a maioria dos docentes são egressos, assim como incentivá-los a que se vejam como agentes de mudança de sua realidade; 2. despertá-los para o fato de ser a saúde um tema transversal e, por isso, passível de ser abordado em qualquer campo do conhecimento alvo da prática da docência e não só da disciplina de ciências (SANTOS, 2105) e, 3. instrumentalizá-los para utilização pedagógico-crítica de recursos tecnológicos que "falem a mesma língua" de jovens e crianças.

Assim, o professor de geografia poderá abordar temas ligados à saúde mapeando o território escolar, extraindo dele informações sobre condições sanitárias que revelem iniquidades; o de matemática, trabalhando índices de obesidade infantil; o de português, sobre os discursos de ódio publicados na internet; o de educação física discutindo os padrões de beleza contemporâneos e suas implicações na saúde etc.

São inúmeros os temas de cunho social nos quais a relação educação-saúde está presente. Abordá-los dentro de uma perspectiva emancipadora, é o caminho para a formação de cidadãos críticos na contemporaneidade.

Ação educativa com tecnologia

A *techne* não pode ser reduzida a um simples modo de fazer algo. Ela é imanente à espécie humana, a única, dentre todas as espécies vivas, que tem por natureza própria a faculdade de produzir e inventar meios artificiais de resolver problemas (PINTO, 2005).

Entretanto, o alerta de Feenberg sobre a não neutralidade da tecnologia nos impele a uma profunda reflexão ante ao desafio apropriá-la a *práxis* pedagógica. Ao mesmo tempo em que parece retrógrado impedir que o *smartphone* adentre a sala de aula, utilizá-lo como tecnologia educacional requer um olhar cuidadoso sobre a realidade escolar. Não adianta empregar uma tecnologia arrojada se os educandos ou a escola não possuem meios para utilizá-la. Parece óbvio, mas não custa alertar que "pirotecnia tecnológica" não garante a aprendizagem, tampouco contribui para a emancipação e autonomia.

Este argumento chama nossa atenção à falácia pregada pelo determinismo tecnológico que condiciona a constituição de uma nova sociedade ao acesso democrático ao aparato tecnológico e, através dele, aos bens e serviços, incluido a própria educação.

Assim, quanto a *práxis* pedagógica, aqui é refutada a noção da tecnologia como instrumento de poder, mas sim como recurso didático capaz de possibilitar encontros e construções em rede em outro "espaçotempo" (LUPUPTON, 2015). Por outro lado, considerar somente as tecnologias digitais como educacionais, é dar as costas a outras tantas como o *velho* quadro a giz, tecnologia ainda mais viável em algumas realidades escolares brasileiras.

Apesar da clareza destas intencionalidades, sua implementação na escola não é tão simples face aos elementos que lhe são condicionantes: formação de professores, gestão democrática e adoção de currículos "intertransculturais" (PADILHA, 2004), cuja análise não é alvo deste artigo, mas que vale destacar.

Tenhamos em mente que vivemos os dilemas de uma sociedade conservadora, individualista e com pouca vivência democrática. A meta é solidificar as relações de solidariedade e a boniteza humana. A saúde é um direito inalienável e a educação o caminho para a libertação dos sujeitos sociais. Se a tecnologia ajudar, melhor, mas que não atrapalhe.

Conclusões

Paulo Freire nos ensina, na Pedagogia da Autonomia, que no ato de ensinar, de nada adianta o discurso competente se não há ética e estética, respeito aos saberes socialmente construídos do educando, permeabilidade a mudanças e, principalmente se não contribuir para intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

Ele ainda nos desafia a não sermos espectadores da história, contrapondo esta visão fatalista e imobilizante, defendendo a história como *tempo de possibilidade* que é individual na medida em que nos permitimos galgar novos horizontes e coletiva na busca por espaços de luta pela liberdade.

Para além dos falsos modismos que a tecnologia possa trazer, lançar mão de suas potencialidades para problematizar questões sociais de saúde, como *bullying e* gravidez na adolescência, promove a reflexão crítica acerca das forças opressoras que também fazem uso dela, o que precisa estar presente nas consciências de todos. Colocar esta reflexão na roda é papel de uma educação democrática e emancipadora.

Referências

BANDEIRA A.E. O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1. jan/abr, 2011.

BRASIL. Programa Saúde na Escola. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Programas e Ações. http://portal.mec.gov.br/busca-geral/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas . Acesso em 20/10/2018

BREIHL J. La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva), El **Debate Determinantes-determinación: Aportes Del análisis teórico, epistemológico y politico**, vol 31, 2013

SANTOS M.E.T. et al. A Saúde enquanto Tema Transversal em Livros Didáticos de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.8, n.1, p.53-73, maio 2015.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2003.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005, 150 p.

FEENBERG A. **Transforming technology**: a Critical Theory revisited. New York: Oxford University Press, 2002. Disponível em https://monoskop.org/images/d/d8/Feenberg_Andrew_Transforming_Technology_A_Critical_Theory_Revisited.pdf. Acesso em 05/11/2018.

LOMÔNACO, A. de F. S. Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática. In: 27ª ANPEd, 2004, CAXAMBU. **Sociedade, Democracia e Educação:** Qual Universidade? Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-423.

LUPTON, D. **Digital Sociology**. [S.l.]: Routledge, 2015.

PADILHA P R ...[et al.] **Educação para a Cidadania Planetária**: currículo intertransdisciplinar em Osasco - São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PINTO A.V. **O conceito de tecnologia**. V.1. São Paulo. Contraponto, 2008.

Nota de Fim

1. Doutora em Ciências da Computação de Alto Desempenho, Mestre em Engenharia Biomédica e Especialista em Gestão do Conhecimento (COPPE/UFRJ); Especialista EAD (UFF/UAB). Pesquisadora Titular em Saúde Pública da ENSP/Fiocruz e Docente do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Saúde Pública, coordenadora disciplina formação docente. Contato: elobrll@gmail.com.

2. La determinación social de la salud. La complejidad de los procesos sociales. https://www.youtube.com/watch?v=Qgi3mmc031Q

3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde (1ª a 4ª série). Brasília, 1997c.

4. Cidadania planetária é uma expressão adotada para designar um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos fundados numa nova percepção da Terra. Ampliamos o nosso ponto de vista: de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária e para uma nova referência ética e social, a civilização planetária.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA CONTEMPORANEIDADE: REFLETINDO A EDUCAÇÃO SEM LIMITE DE IDADE[1]

PEREIRA, Fabíola Andrade[2]

Resumo

A Educação Popular tem assumido e reconhecido novas demandas e perspectivas de forma que vai dialogando com seus princípios e temporalidades. Ela vislumbra um horizonte emancipatório e sinaliza a necessidade de dialogar com novos temas e novas tendências. Não existe uma única forma de apreendê-la; ela é, portanto, um campo social e intelectual em constante construção, na medida em que se vão consolidando as redes e espaços de produção e discussão de ideias e propostas entre atores coletivos e individuais que agenciam práticas e discursos educativos populares. Assim, ela acolhe um coletivo expresso de sujeitos dentre o qual será dado destaque aos idosos, grupo em crescente ascensão em todos os espaços. Entrementes, esta reflexão terá como referência cronológica o período de 1990 do século XX aos dias atuais. Optamos por delimitar esse marco temporal por algumas razões que nos parecem relativamente claras: primeiro por considerar relevantes os acontecimentos ocorridos nesse período e que fizeram o ano de 1999 ser conclamado o Ano Internacional das Pessoas Idosas e o reflexo desse marco histórico na proposição de várias ações a favor do envelhecimento. Não menos importante, destacamos as nuances da pirâmide demográfica que tem chamado a atenção de diversas áreas do conhecimento para esse fenômeno, ampliando assim a demanda por estudos acadêmicos sobre o tema e, finalmente, por reconhecermos que nos últimos tempos, a Educação Popular tem passado por um processo de reinvenção, constituindo-se, portanto, “viva, ativa e multiforme”

Palavras-chaves

Educação Popular, EJA, Idoso, Educação sem limite de Idade.

Abstract

Popular Education has assumed and recognized new demands and perspectives in a way that is dialoguing with its principles and temporalities. It glimpses an emancipatory horizon and signals the need to dialogue with new themes and new trends. There is no single way of apprehending it; it is, therefore, a social and intellectual field in constant construction, as the networks and spaces of production and discussion of ideas and proposals are consolidated between collective and individual actors that organize popular educational practices and discourses. Thus, it hosts an express collective of subjects among which the elderly will be highlighted, a growing group in all spaces. Meanwhile, this reflection will have as a chronological reference the period from 1990 of the twentieth century to the present day. We chose to delimit this time frame for some reasons that seem relatively clear to us: firstly, to consider the events that took place during this period as relevant, and to call the International Year of the Elderly People the year of 1999, and to reflect on this historic milestone in proposing various actions in favor of aging. No less important, we highlight the nuances of the demographic pyramid that has drawn the attention of several areas of knowledge to this phenomenon, thus expanding the demand for academic studies on the subject and, finally, recognizing that in recent times, Popular Education has passed by a process of reinvention, constituting, therefore, "alive, active and multiforme"

Keywords

Popular Education, EJA, Elderly, Education without age limit.

Adendos iniciais

Os processos de reinvenções ligados a Educação Popular podem ser entendidos como avanços conceituais importantes no sentido de transformar, de agir contra a homogeneização, e lutar por uma dimensão emancipatória e pela busca da construção de um projeto político e alternativo de sociedade. Assim, Gohn (2002, p. 54) destaca que os anos 90 constituíram para a Educação Popular, na América Latina, um momento de grandes revisões; estas por sua vez se deram no campo das "teorias, conceitos, metodologias, estratégias de ação, perfil de atuação dos educadores, material utilizado". Essa revisão propiciou um redirecionamento dos objetivos da EP, alterando em certa medida o sentido de suas ações. Se os objetivos de antes tinham como foco a política e a estrutura da sociedade, hoje se voltaram mais para os indivíduos, sua cultura e suas representações, afirma a autora.

Convém aclarar que não se pretende ocultar as ações do passado compreendidas como Educação Popular, até porque reconhecemos a importância de tais antecedentes históricos. Buscamos, sim, através de uma releitura, compreender novas visões e experiências espalhadas por todo o mundo em uma "educação ao longo da vida" (BRANDÃO, 2013, p. 10) e sem limites de idade, e o faremos sob a luz de diversos olhares, já que somos parte de uma mesma história.

A Educação Popular em sua perspectiva crítica e transformadora se apresenta, portanto, como uma reflexão e ação situada no tempo e espaço, sem perder de vista a historicidade dos processos socioculturais e políticos vividos e ao ideário de Paulo Freire que lutou pela mudança da realidade opressora, pelo reconhecimento, pela valorização e pela emancipação dos diversos sujeitos individuais e coletivos.

É sabido que a literatura produzida em torno do tema é extensa. Autores como Paiva (2003), Beisiegel (2008), Gadotti (1999), Wanderley (2010) e Freire, P. e Freire, A. (2001) - uma das principais influências da Educação Popular no Brasil - e tantos outros teóricos apontam uma variedade de caminhos, direções e experiências que vêm ao longo dos tempos ressignificando sua concepção enquanto prática pedagógica e teoria educacional surgida em "confronto com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares" (GADOTTI; TORRES, 1994, p. 08). Ela é, portanto, um dos marcos mais férteis da experiência latino-americana.

Interessa-nos, na análise sumária que estamos fazendo, destacar que o pensamento teórico de Paulo Freire se aloca por entre todos os continentes, denunciando - por intermédio da Educação Popular - as misérias do mundo. Para o autor, conhecer esse "mundo" e denunciá-lo constitui uma tarefa intelectual que articula teoria e prática e, por conseguinte, todas as dimensões humanas.

Por essa via, a atualidade de sua obra se justifica não somente por ser ele um dos mais expressivos pensadores do nosso tempo e/ou um dos mais importantes educadores do século XXI, nem tampouco por existir uma diversidade de leitores que buscam em seus ensinamentos a compreensão de algumas expressões e ideias provenientes de sua obra, pois sabemos que suas teorias, reflexões e práxis até hoje estão presentes em debates que vão, conforme afirma Brandão (2005, p. 16), "da educação até as questões ambientais e os problemas do destino da Terra e da Vida".

A permanente atualidade de Freire faz jus à premissa de que mesmo envolta em um processo de redefinição profunda e importante, a Educação Popular não pode perder jamais a missão de gerar sujeitos críticos, pois o que se busca é promover a leitura crítica do mundo, e isso implica em uma compreensão diferente da História. Afinal, o pressuposto é conhecer para tomar consciência do mundo e poder transformá-lo: não basta somente entendê-la, é necessário vivê-la acima de tudo. Segundo este autor:

> A dimensão global da educação popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas de existência. (FREIRE, P.; FREIRE, A., 2001, p. 17).

Tão importante quanto é entender também que as ideias que movem o pensamento de Freire apontam a educação ao longo da vida como princípio norteador e fundamental para a construção de uma visão mais pluralista do homem. Ela é sem dúvidas um instrumento poderoso na busca pela dignificação de todos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos, e isso independe de idade, gênero, raça, classe social, religião. Esta dimensão que aponta que a educação não tem limite de idade, contribui na luta pela transformação das sociedades injustas numa sociedade mais humana, igualitária e democrática.

A educação popular enquanto espaço de interação

Por ser experienciada em todos os continentes, manifestando concepções e práticas diferenciadas, a Educação Popular tem constituído um verdadeiro mosaico de interpretações, convergências e divergências colocando-se frente a diversos momentos epistemológicos, educacionais e organizativos (GADOTTI, 1999). Desta feita, a adoção dessas práticas vem ganhando impulso e, aos poucos, tem-se constituído em um processo de expansão de oportunidades educacionais seja em ambientes formais ou não formais, com pessoas de todas as idades.

Os novos enfoques dados à temática advêm das inúmeras experiências e práticas vivenciadas nos diferentes lugares e espaços educativos. Estes, por sua vez, agregam ao conceito novas categorias, possibilitando uma ampliação na sua compreensão. Os eixos temáticos sob os quais se articulam os debates oriundos dessa releitura apontam que aspectos relacionados à cultura, a luta pela cidadania e pela democracia (enquanto premissa básica), a luta pela educação enquanto direito humano, as questões sobre a diversidade e exclusão social, o sentido do público e o reconhecimento de novos atores/ sujeitos, dentre outras questões, são alguns dos exemplos de categorias inter-relacionadas que poderíamos destacar e que vêm conduzindo o presente/ futuro da Educação Popular nos últimos tempos.

> Logicamente, não são formulações acabadas, na medida em que seu processo de constituição ainda está sendo enriquecido pelos inúmeros parâmetros vivenciados e intercambiados pelas experiências em curso na América Latina, África e Ásia, bem como no Brasil, que contribuem com considerações produzidas pelas sistematizações e reflexões sobre a própria prática. (GRACIANI, 2001, p. 69).

Assim, a educação para cidadania, seu significado e a importância da formação dos cidadãos (ãs), ao longo de sua vida, articulada ao direito de aprender, coloca-se à luz das discussões e constitui premissa básica no campo da Educação Popular. Fato que leva em consideração também as formulações e concepções a respeito da escola cidadã, sobretudo quando o que se quer de fato é construir uma Pedagogia que busque novas formas de articulação para uma democracia participativa, que suscite a necessidade de pensar em novos horizontes e orientações para a prática educativa em todos os espaços sociais e com diferentes sujeitos de todas as idades.

Nessa medida, os diferentes diálogos apontam para a necessidade de a Educação Popular cultivar a diversidade, tendo em vista que se faz necessário superar toda e qualquer forma de discriminação. O desafio consiste também em buscar caminhos para resistência e geração de uma consciência crítica por meio de um método fundamentalmente dialógico e de espírito crítico haja vista que a noção de diversidade faz referência à variedade e à heterogeneidade de todos os sujeitos homens e mulheres, jovens, adultos e idosos.

Por tudo isso, advoga-se que a Educação Popular possui um caráter político e substancial que a caracteriza pela construção de poder democrático fundado em uma postura ética e contrária a qualquer forma excludente, exploradora e autoritária. Nesse sentido, reconhece a importância de novos sujeitos/ atores sociais que são identificados em razão das demandas e reivindicações.

O idoso enquanto sujeito da educação popular

A presença dos idosos nos diferentes espaços educativos, a possibilidade e complexidade daquilo que poderíamos denominar como "Pedagogia da velhice", são questões merecedoras de reflexões no contexto da educação pública atual dessa escola cidadã e da Educação Popular que ora discutimos. Esses novos atores e/ou sujeitos inclusos na categoria da "terceira idade" e que constituem parte da sociedade civil buscam, por via das experiências construídas e dos movimentos sociais instituídos, fazerem-se visíveis e reconhecidos.

Se levarmos a cabo a finalidade básica da Educação Popular, veremos que a prática educativa, voltada aos idosos, tem conseguido instigar na sociedade a busca pelo reconhecimento desse sujeito na vida social, uma necessidade política recente e que surge nas últimas décadas em razão da supervalorização da juventude.

Essa mudança de olhar fortalece e reforça a capacidade desse grupo em continuar aprendendo, o que alimenta sua identidade e seu sentimento de pertencimento. Assim, fazer-se visível e ser reconhecido enquanto sujeito que produz, pensa e age tem sido a luta desses novos sujeitos sociais.

Nessa direção ressaltamos alguns estudos que avivam o caráter transformador da educação à vida dos idosos, pois ela promove a flexibilidade cognitiva e, em consequência, contribui com um envelhecimento bem-sucedido. Proporcionar oportunidades educacionais aos idosos enquanto

sujeitos e atores sociais constitui, hoje, com base nessa releitura, um empreendimento social referenciado a uma filosofia sobre velhice e sobre educação à velhice (CACHIONI; NÉRI, 2012).

Algumas considerações

Nisso defendemos que a Educação Popular tem sido incipiente, principalmente por entender que o marco que referencia a aprendizagem ao longo da vida é uma educação sem limite de idade e, nesse sentido, a democracia não pode ter outras bases que não seja o respeito aos direitos de todos os seres humanos e a Educação Popular é vista como tal.

Nos processos de EP desenvolvidos no continente latino-americano, as propostas devem possibilitar a formação de sujeitos sociais, que segundo Holliday (2012, p. 09) tenham a capacidade de fazer a ruptura com a ordem social que impõe um modelo de globalização neoliberal; questionar os estereótipos e padrões ideológicos; aprender e desaprender permanentemente, sobretudo apropriando-se da capacidade de pensar; criar novos espaços e construir novas relações; provocar um apoio vital com o ambiente social e ambiental como uma afirmação diária e nos afirmar como indivíduos autônomos, homens e mulheres, capazes de desenvolver o nosso potencial racional, emocional e espiritual.

Através dessas relações podemos perceber que a EP não tem feito distinção entre jovens, adultos e idosos, pois, busca trabalhar com seres humanos. Esta é a razão pela qual podemos afirmar que ela tem sido claramente amparada pelos conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida que, na sua essência, buscam entre outros aportes contribuir no combate à exclusão das pessoas nos mais diferentes aspectos, sociais, culturais e educacionais.

Nesse sentido, a aprendizagem constitui-se enquanto um processo de (re)construção e (re)apropriação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ela, por sua vez, conduz a um novo significado da própria experiência vivida e a uma transformação pessoal de cada sujeito envolvido, sendo assim, uma possibilidade para todos e em qualquer tempo. Dessa forma, a necessidade humana de desenvolvimento contínuo nos mostra que, independentemente de idade ou nível social, estamos sempre em busca de alargar e realizar nosso potencial humano, pois aprendemos para viver e vivemos para aprender.

Contudo, o interesse partilhado pela temática se traduz de forma

intensa através de diferentes ações e metas que visam ao enfrentamento nos desafios de ordem social, econômica e educacional em todo o mundo. A ela tem sido dedicada certa atenção uma vez que o interesse pelo tema presume o surgimento de novo paradigma que segundo Torres (2012) leva em consideração dentre outras questões a necessidade de assegurar oportunidades de aprendizagem para todos, durante toda a vida.

Referências

CACHIONI, Meire; NERI, Anita Liberalesso. Educação e velhice bem sucedida no contexto das Universidades da Terceira Idade. In: NERI, Anita Liberalesso; YASSUDA, Mônica, S. (Org.). **Velhice bem sucedida**: aspectos afetivos e cognitivos. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Vivaidade).

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e educação popular:** a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Canção das sete cores**: um estudo para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Prefácio: cinquenta anos depois. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Educação Popular:** lugar de construção coletiva e social. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis. S**ão Paulo: Editora Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez. 1999.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular:** Utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória Marcondes**.** Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos de um novo paradigma. **ETD – Educação Temática digital**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 53-77, dez. 2002.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **Para Sistematizar experiências**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

TORRES, M. R. **Aprendizaje a largo de toda la vida**: Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur.Buenos Aires, set. 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **Educação popular, metamorfoses e veredas**. São Paulo: Cortez, 2010.

Notas de Fim

1. Este texto constitui parte substantiva das reflexões presentes na tese de doutorado da autora defendida em 2016 no PPGE/UFPB - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. A mesmo foi feita sob a orientação do professor Dr. Timothy Denis Ireland.

2. Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins no Campus de Tocantinópolis. Coordenadora do GATI – Grupo de Apoio da Terceira Idade. Contato: fabagnes@uft.edu.br.

A ESCOLA NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA PARA DOCÊNCIA FRENTE À DICOTOMIA EDUCAÇÃO VERSUS CAPITALISMO

BONSANTO, Flávia Alves[1]

Resumo

O presente artigo tem por objetivo discutir a escola no Brasil a partir da docência, que encontra-se diante das políticas educacionais resultantes da histórica dicotomização entre a educação e modo de produção capitalista. Tal reflexão visa fundamentar uma proposta de prática crítica por parte de educadores(as) pautada nas perspectivas de Paulo Freire, cujas problematizações possibilitam o rompimento com a educação bancária, para o mercado, e defendem a educação para emancipação humana. Toma como ponto de partida as reflexões oriundas da conectividade nos encontros do curso "Escola dos meus Sonhos" do Instituto Paulo Freire, bem como algumas das leituras realizadas ao longo de 9 anos de trabalho como Pedagoga. Neste movimento, tece um recorte histórico a fim de entender a organização econômica no Brasil e sua relação com a educação. Em seguida, faz-se uma análise crítica de documentos da educação brasileira. Ao final, aponta-se uma prática Freiriana ao exercício docente, alicerçada em ações que compreendam a correlação entre a educação para cidadania e as necessárias transformações sociais em tempos de fascismo.

Palavras-chaves

Docência. Formação Cidadã.

Abstract

This article aims to discuss the school in Brazil from teaching, which is on the educational policies resulting from the historic dicotomização between education and the capitalism ode of production. Such reflection aims to support a proposed critical practice e by educators (as) based on the perspectives of Paulo Freire, whose problematizações make it possible o break with the banking market education, and advocate education for emancipation human. It takes as its starting point the reflections from the

meetings of the connectivity course “School of my dreams” of the Institute Paulo Freire, as well as some of the readings held over 9 years of work as a Pedagogue. In this movement, weaves a historical clipping in order to understand the economic organization in Brazil and your relationship with education. Then, a critical analysis of the Brazilian education documents. At the end, points Freiriana practice e the exercise, based on actions to understand the correlation between education for citizen ship and the necessary social transformations in times of fascism.

Keywords

Teaching. Citizen Training.

Primeiras palavras

A partir das reflexões oriundas da conectividade nos encontros do curso "Escola dos meus Sonhos" da Educação à Distância – Freiriana do Instituto Paulo Freire, bem como de algumas leituras realizadas ao longo de 9 anos de trabalho como Pedagoga, pôde-se compreender a importância da ação docente utópica e transformadora, que respeita o Planeta, a diversidade humana e os saberes dos(as) educandos(as), reconhece o inacabamento, permanece na luta mesmo diante das situações-limite vividas pela educação em tempos de fascismo e, sobretudo, defende a emancipação humana.

Como requisito para conclusão desse curso, estruturou esta explanação tecendo um recorte histórico acerca das políticas econômicas e sua relação com a educação no Brasil, passando por uma análise crítica de documentos oficiais da educação, para ao final fazer um apontamento de prática alicerçada nos ideais Freirianos, cujas reflexões subsidiam uma educação para cidadania, na qual o(a) educando(a) possa desenvolver-se socialmente e entender que é sujeito de sua própria história.

Para construção do histórico e da análise de alguns dos documentos legais, realizou-se uma pesquisa bibliográfica com base nas ideias dos autores Moacir Gadotti (1997), Juliana Bastos (2005), Dermeval Saviani (2008) e André Silva Martins (2009).

Pensando uma escola dos sonhos, participativa e uma educação emancipatória pautadas na formação humana, apontou-se a atuação docente sob a ótica do Educador Paulo Freire (1996), com vistas à docência refletidora de sua práxis, na qual torna necessário pensar as questões da prática educativa como potentes ações de formação para emancipação humana dos(as) educandos(as) e da sociedade brasileira, que infelizmente vive em tempos de fascismo.

Um recorte histórico na educação, uma crítica a documentos legais e uma perspectiva freiriana para atuação docente frente à educação *versus* capitalism

Para entender a atual organização econômica no Brasil e sua relação com a educação faz-se necessário um histórico, delimitado neste trabalho com recortes dos governos Fernando Collor de Melo – 1990 e Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002.

As primeiras ações dos capitalistas em utilizarem a educação, pela via

da escola, como ferramenta para manutenção dos interesses econômicos, datam de antes do governo Collor de Melo. Contudo, explicar a dicotomia educação *versus* capitalismo desde os primórdios resultaria num extenso estudo da história, passando pelo Taylorismo[2], pelo Fordismo[3], etc. O objetivo neste trabalho não é fazer um minucioso histórico econômico do mundo e do país, mas compreender as políticas criadas no Brasil para alcançar objetivos capitalistas em detrimento da formação humana, que faz parte da verdadeira função social da escola e do trabalho dos(as) docentes.

Argumentando essa ideia, Saviani afirma:

> Em matéria de educação, nós nos defrontamos, no Brasil, com um imenso déficit histórico que se arrasta já por pelo menos cem anos. [...]. O déficit em termos absolutos tende, pois, a aumentar mesmo quando o Poder Público detém a iniciativa de formular políticas educacionais que, dentro dos parâmetros vigentes, visam equacionar o problema reduzindo as taxas relativas. O quadro acaba por agravar-se, atingindo limites intoleráveis, num contexto como o de hoje em que o Poder Público, em especial a União, busca demitir-se de suas responsabilidades transferindo-as para outras instâncias. Uma situação como essa só poderá ser revertida com a clara determinação de se assumir a educação como prioridade maior, com a consequente vontade política de realizar as ações concretas em que se expressa essa prioridade. (2008, p. 231-232)

Corroborando com essa construção crítica MARTINS (2009, p. 119) aponta que, "com a instalação do governo Collor de Melo e a consolidação do neoliberalismo pelo mundo, os empresários conseguiram avançar no movimento de rearticulação econômico e social do país".

O autor apresenta uma proposta elaborada pela Federação das Indústrias de São Paulo, cujo título dado foi *"Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno"*, construído sob orientações definidas no documento americano – *Consenso de Washington*, e que obtinha mais do que propostas para o mercado industrial. O documento era claro quanto ás estratégias de criação de um Estado brasileiro nos moldes do neoliberalismo e governo Collor o seguia como um manual.

Sob essa premissa, Martins (2009, p. 121) apresenta:

> Em relação à força de trabalho, o documento atestava que a baixa e a precária capacitação teriam que ser enfrentadas, pois se constituíam num extraordinário entrave ao desenvolvimento de

> cada indivíduo e do país. Afirmava-se também que a demanda por trabalhadores mais qualificados seria uma tendência irreversível para todos os setores da economia e para a nova dinâmica social.

Dessa forma, ao relacionar a formação para o trabalho à economia dá-se o processo de dicotomização da educação *versus* capitalismo, pois antes de formar um cidadão para assumir um posto de trabalho, tornando-o só mais uma peça na máquina capitalista, o país deve pensarem formá-lo para exercer sua cidadania, entendendo o sentido de seu trabalho e quais são seus direitos e deveres na sociedade.

Dialogando com essa proposta, Gadotti (1997, p. 52) afirma que:

> Não se pode negar o desenvolvimento social do homem sob o capitalismo. O sistema de produção capitalista representa uma forma superior de cooperação em relação às formas anteriores, apesar de toda alienação e do grau de exploração, pois a produção, nesse tipo de sociedade, é mais socializada, tendo assim uma profunda influência sobre a vida do homem em sociedade. Essa **socialização** do homem é condição primordial para a superação do capitalismo. Sob o capitalismo, a **riqueza social** é representada de um lado por **coisas** (mercadorias) e de outro caracteriza-se como **valor** enquanto trabalho comandado. A **evolução humana** só pode ser concebida como o desenvolvimento desta riqueza social, no sentido da universalização dos bens e faculdades de todos os indivíduos. É por isso que, finalmente, o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é um **movimento profundamente pedagógico**.

É fato que a formação para o trabalho é uma necessidade da sociedade, principalmente no mundo contemporâneo marcado por avanços na comunicação e na tecnologia. Sabe-se que o trabalho move as transformações nas várias esferas da vida social. Porém, não se pode restringir a formação de um sujeito ás questões da profissão, como foi proposto pelo governo Collor.

MARTINS (2009, p. 125) esclarece que "os empresários defendiam uma "revolução cultural" que fosse capaz de redefinir o padrão de sociabilidade inspirado na tradução cultural do país. Esta "revolução" por meio da educação seria um imperativo de primeira ordem".

Ao Prosseguir com a história, é possível identificar ações que dicotomizam a educação *versus* o capitalismo também no governo Fernando Henrique Cardoso.

Segundo Martins (2009) a vitória do presidente em 1994 foi um marco para sociedade dominante, tendo em vista a oportunidade de implantar novos projetos e alcançar seus objetivos de desenvolvimento.

A fim de defender essas abordagens, MARTINS argumenta que:

> Para alcançar esses objetivos, a classe burguesa se valeu de estratégias bem definidas. No âmbito da sociedade civil, formou uma complexa rede de organizações estruturada em torno dos aparelhos formuladores e difusores da nova ideologia. [...]. No âmbito da aparelhagem estatal, além de se valer de estratégias convencionais de educação política, a classe burguesa inovou a forma de intervenção na sociedade ao criar um órgão inteiramente novo construído especificamente para o exercício intenso das funções educativas. Nos períodos de governo Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo de Terceira Via permitiu que a classe empresarial definisse novas estratégias de intervenção para reeducar a sociabilidade. O sentido geral de seu trabalho educativo foi conquistar a adesão de todos à nova dinâmica das relações capitalistas para o pleno exercício da dominação de classes. (2009, p. 141)

Nessa perspectiva, foram criadas políticas que regem até os dias de hoje a educação no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 são advindos do governo Fernando Henrique e cumprem seu papel de regulamentar as ações políticas de educação, tendo como pano de fundo as ações econômicas, ou seja, a formação de sujeitos trabalhadores e consumidores, oprimidos do exercício da cidadania.

A fim de fortalecer a política neoliberal e suprir as novas exigências impostas pelo capitalismo, a legislação educacional adapta-se, buscando proporcionar ao(à) educando(a) uma formação que atenda às exigências de qualificação colocadas pelo mercado de trabalho, alijando sua função social com vistas à necessária emancipação humana.

Com o olhar crítico sob esta dimensão, Gadotti (1997, p. 50) argumenta:

> Como mercadoria o homem não possui valor em si. Seu valor deriva da relação de troca, enquanto está na origem do lucro, da mais valia e da acumulação do capital. O trabalhador, diz Marx em O Capital, sai sempre do processo como nele entrou, fonte pessoal da riqueza, mas desprovido de todos os meios para realizá-la em

> seu proveito. Uma vez que, antes de entrar no processo, aliena seu próprio trabalho, que se torna propriedade do capitalista e se incorpora ao capital, seu trabalho durante o processo se materializa sempre em produtos alheios.

Dessa forma, tomando como base o pensamento Marxista, percebe-se a necessidade do rompimento da visão dogmática de educação atrelada e/ou objetivada nos pressupostos econômicos de cunho capitalista.

Fundamentando a crítica sobre a ligação da atual legislação da educação brasileira com o mercado, vejamos o que algumas das políticas educacionais definem como objetivos para educação de qualidade no Brasil: 1) na Lei Nº 9.394/1996 há a caracterização do Ensino Médio como etapa final de educação básica e, portanto, geral; 2) As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCN – colocam a necessidade de oferecer alternativas de educação e preparação profissional para facilitar escolhas de trabalho aos educandos(as).

Cumpre destacar que esses documentos estão comprometidos com a conservação das relações sociais excludentes, tendo em vista que a preparação básica para o trabalho visa mais adaptar os indivíduos às novas exigências do mercado, do que propor uma reflexão crítica aos(às) discentes e um trabalho mais autônomo por parte dos(as) docentes.

Ancorando esta reflexão, a partir da autonomia na atuação dos(as) docentes nas escolas, toma-se como requisito fundamental, à verdadeira mudança no contexto educacional, a fala de Freire (1996, p. 54):

> Não posso me perceber como uma presença no mundo mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, política social que a promoção do *suporte* a *mundo* nos coloca. Renuncio a participar a cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada ter a ver com ele. Afinal, 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.

Educar para ser sujeito da própria história pode parecer utópico, mas, defende-se aqui, deve, ou ao menos deveria, ser o motivo pelo qual todos (as) os(as) docentes vivam a verdadeira função social da escola e da educação. É

preciso romper, então, a relação entre educação e capitalismo e em 2018 ainda enfrentar o fascismo, a fim de fortalecer a proposta de uma formação popular e cidadã, coerente com um desenvolvimento que possibilite a ascensão cultural e social pela via do trabalho, mas que possibilite, sobretudo, o pleno exercício da cidadania, entendendo essa ação, nos dizeres Freirianos, como uma especificidade humana do homem em sociedade mediatizado pelo mundo.

Por fim, tendo em vista a necessária reestruturação no contexto educacional, após um golpe vivido pelo Brasil, bem como o congelamento dos recursos para educação por vinte anos e, também, pelas atuais perspectivas de um governo fascista em defesa da educação bancária e do movimento "Escola sem Partido", compartilha-se dos ideais de Paulo Freire de que "a mudança do mundo implica a dialetização entre denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (GADOTTI, 2018). É a partir do saber fundamental de Paulo Freire (1996) "*mudar é difícil mas é possível*", que precisamos pensar as ações político-pedagógicas frente à dura realidade "armada" para docência.

Referências:

BASTOS, Juliana Curzi. (2005). **Trajetória de egressos do ensino médio público do município de Juiz de Fora: a questão da escolha profissional**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2005.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm. Acesso em: out 2018.

BRASIL. Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file Acesso em: out 2018.

FREIRE. Paulo**. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 165.

GADOTTI. Moacir**. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10ª ed. São Paulo: Cortez,1997. p. 175.

GADOTTI. Moacir**. A Escola Cidadã frente à Escola Sem Partido**. Artigo EAD Freiriana, s.d., p. 8.

MARTINS. André Silva**. A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 279.

SAVIANI. Dermeval**. Da Nova LDB ao FUNDEB**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 334.

Notas de Fim

1. Pedagoga e Especialista em Gestão Educacional. Já foi Professora de Orientação e Mobilidade para Pessoas com Deficiência Visual, Conselheira Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Juiz de Fora, Supervisora Pedagógica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, entre outras funções. Atualmente faz Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, com pesquisa amparada pelos preceitos de Paulo Freire. Contato: flavinhabonsanto@gmail.com
2. Taylorismo: métodos e técnicas formuladas por Taylor, cujos objetivos eram fazer a decomposição do processo de trabalho em tarefas mais simples, mediante a análise dos tempos e dos movimentos, através da Organização Científica do Trabalho – OCT. A OCT visava converter a força de trabalho do assalariado, pago pelo capitalista, no máximo de trabalho efetivo, com vistas à maximização do lucro. (BASTOS, 2005).
3. Fordismo: Criado por Henry Ford é a incorporação do sistema Taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha, simplificando a linha de montagem. Com ele, o trabalho alcança o grau máximo de sub-metimento ao controle da direção, desqualificando os trabalhadores, o que resulta no mínimo de controle sobre seu próprio processo produtivo. (BASTOS, 2005).

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A REINVENÇÃO DA APRENDIZAGEM

CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto[1]

Resumo

O presente artigo apresenta a práxis da docência no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecam) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Dialoga-se com NOSELLA (2013), FREIRE (2001, 1987), ARROYO (2008), GADOTTI (2018) e GIMONTE (2007) na busca de compreender a pedagogia da alternância como um novo território de aprendizagem, bem como a compreensão do próprio curso Lecam como a escola que queremos para sujeitos campesinos, quilombolas, movimentos sociais e indígenas. Trata-se de um relato das primeiras angústias vividas junto aos discentes ao longo dos anos 2017 e 2018, na tentativa de experienciar a pedagogia da alternância e o sentimento de pertencimento aos coletivos do curso e seus lugares.

Palavras-chave

Alternância. Educação do Campo. Culturas.

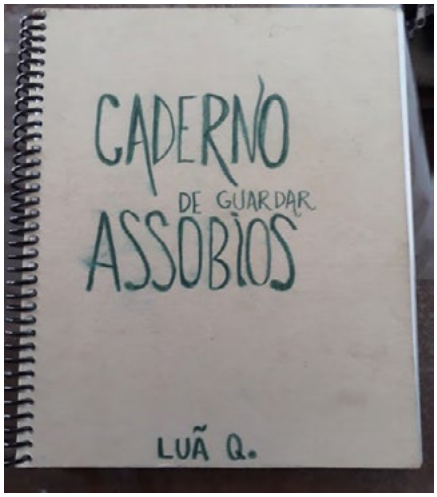
Abstract

This article presents the praxis of teaching in the undergraduate course in Education of the field (Lecam) of the Federal University of Espírito Santo (Ufes). It dialogues with Nosella (2013), FREIRE (2001, 1987), ARROYO (2008) and Gimonte (2007) in the search to understand the pedagogy of alternation as a new learning territory as well as the understanding of Lecam's own course with the school we want to Campesinos, Quilombolas, social and indigenous movements. It is an account of the first experiences lived together with the students over the years 2017 and 2018 in an attempt to experience the pedagogy of alternation and the feeling of belonging to the collectives of the course and their places.

Keywords

Alternation. Field education. Cultures.

No caderno de guardar assobios as primeiras inquietações[2]



Intencionalmente iniciamos este texto com a imagem "Caderno de Guardar Assobios": trata-se da capa do Caderno de Memórias desenvolvido pelos alunos do 4º período de Linguagem – Lecam[4] pois configurou-se o primeiro momento de contato com o curso e a Pedagogia da Alternância e seus diferentes saberes. Freire (2001) propõe que as diferenças entre os saberes se constituam em experiências de crescimento,

> O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou nem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes" (FREIRE,2001, p.17).

Nesse sentido, pensar em um planeta repleto de diversidades interculturais (raça, gênero, classe etc.) que geram ora ideologias discriminatórias, ora ideologia de resistência, nas relações de poder e a fraqueza, é pensar em uma formação que se reinventa a cada dia por meio de uma prática educativa não neutra, não parcial em um exercício ético-democrático na prática da formação humana, que implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de um sonho e contra outra, a favor de alguém e contar alguém.

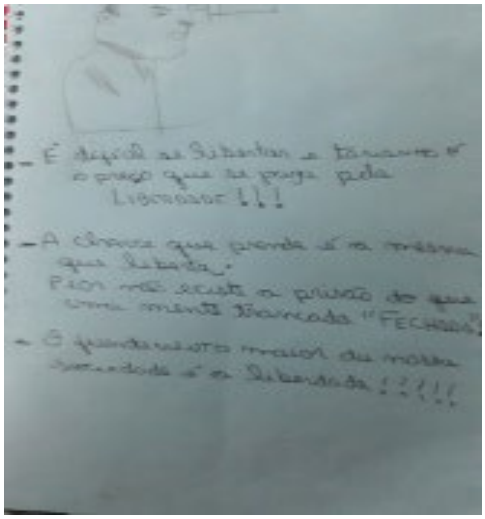
Fazer isso não é fácil, segundo o Freire (1987), e justifica com alguns obstáculos com os quais a prática educativa se defronta: 1) a distância entre o discurso do educador e sua prática; 2) o discurso licencioso ;3) a dicotomia entre prática e teoria ;4) usar a linguagem para emperrar a pratica educativa e 5) o estrangulamento da prática progressista por formação intelectual abstrata. Alerta que o educador precisa ater-se na superação de tais obstáculos para que sua prática educativa atinja uma dimensão necessária da prática social, produtiva, cultural e religiosa, típica da existência do humano.

Conjecturando sobre isso, Gadotti (2018), em sua aula sobre Educação para o futuro, nos desafia a pensar a Pedagogia Freiriana como aquela cujos olhos estão voltados para a futuro, porém, com os pés no chão, e

elenca cinco teses: 1) Para construir o futuro é preciso primeiro imaginá-lo. Sonhá-lo. Assim como em Pedagogia da autonomia precisamos nos contrapor ao pensamento neoliberal e inserir pensamento emancipador. 2) A pedagogia é um guia para construção do sonho – saberes necessários, prática educativa -critica. 3) A pedagogia vê primeiro o futuro e se volta para passado e presente. 4) A pedagogia Freiriana é dialógica – trata da relação professore aluno, em relação entre iguais com papéis diferentes e dialética – vê as contradições possível e usa dela para se beneficiar e por fim, 5) A realidade morre e nasce todos os dias.

Cada dia é um novo dia, que precisa ser reinventado em suas práticas e propostas, semelhante aos reinventar da antiga prática pedagógica bancária em favor da libertadora.

Da prática bancária à libertadora[3]



Com lugar de não neutralidade encontramos então o Lecam, um curso proposto para possibilitar libertação do estado de opressão, de incapacidade, de não pertencimento dos sujeitos /coletivos do campo visando não somente uma ação política, mas também uma ação cultural para liberdade, Freire

> Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua "convivência" com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1987, 72)

Onde ensinar e aprender é uma constante investigação, logo pensar em Educação do Campo é pensar na formação integral do sujeito, no desenvolvimento sustentável, no coletivo e na alternância. Em longos

períodos da história da Educação no Brasil o ensino-aprendizagem não era pensado vinculado aos saberes, as culturas e aos fazeres dos sujeitos. Uma educação desconexa do homem e suas origens.

Somente após grandes lutas populares, que a educação libertadora fez sentido para os povos oprimidos, aqui entendido com favelado, negro, empregada doméstica, boia-fria, índio, peão, professor -leigo, sem-terra, sem teto, o mestiço.

Nos fundamentos desta educação estão a formação integral do homem , em todas suas relações, família, trabalho como construção do sujeito pois a escola e trabalho sempre caminharam juntos, é convergir as discursões para as culturas populares, os saberes e fazeres, os espaços-tempo dos sujeitos que produzem no/do campo e que se constituem como "camponês sedentário" ou " marinheiro comerciante" .

A cultura passa a ser o fator determinante e os currículos passam a priorizar a questão da diversidade nas estratégias individuais que os alunos constroem para aprender. A arte passa a ser então um canal de emancipação, como fez com Jacotot, personagem de Ranciere (2011) em "O mestre ignorante" que a partir da mitologia grega -arte – redescobre nos sujeitos e em si mesmo, conceitos de emancipação intelectual. Como artefato de transformação social, pelos cantos, pelas imagens, pelas danças, pelas místicas, pelas produções dos coletivos índios, pomeranos, quilombolas, assentados e ribeirinhos. Todos se reconhecendo em suas produções e os saberes locais e das matrizes culturais dessas populações.

Despindo-me do que aprendi[4]

Com essa reflexão Alberto Caeiro, possibilita-se, re-olhar a formação docente agora dos outros saberes, histórias e repensar as práticas da pedagogia da alternância. Segundo Caliari (2013) a Pedagogia da Alternância é uma prática educacional camponesa pensada e praticada a partir da realidade dos povos do campo e se constitui nas aprendizagens e experiências geracionais vividas e vivenciadas nos cotidianos escolares, familiares e comunitários, a fim de elaborar de uma fundamentação pedagógica versátil que facilite o entendimento do ' outro' e a aceitação do 'contrário', que resgate os valores culturais, a valorização da autoestima do/a jovem camponês/camponesa e a preocupação constante com o desenvolvimento sustentável e circular.

Freire (1987) diz sobre construção do conhecimento como/em um movimento circular que não se interrompe,

> [...] quanto mais em uma tal forma de conceber e práticas da

> pesquisa os grupos populares vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento em suas relações com a sua realidade, tanto mais vão podendo superar ou vão superando o conhecimento anterior em seus aspectos mais ingênuos. Deste modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando (FREIRE, 1987, p.36)

E neste fazer pesquisa, educar e educar-se si mesma, cabe perceber dentre os instrumentos da Pedagogia da Alternância: plano de estudo, folha de observação, caderno de realidade, caderno de acompanhamento, visitas e viagens de estudo, visita às famílias, serões e estágios, grandes reinvenções pedagógicas.

Na Pedagogia da Alternância não existem estágios, mas atividades diferentes; pelos valores implícitos na cultura popular de que o tempo de vida ensina mais do que o tempo de escola, pelo constante desafio do saber teórico do educador frente o saber popular, pelo exercício didático pedagógico da valorização dos diferentes saberes e conhecimentos, pela prática pedagógico-metodológico em que todos os seres humanos são produtores e consumidora de conhecimento , pelas etapas de formação onde se considera o ser como um todo, pela composição da integração entre um período no ambiente escolar outro forma pelo compromisso de intervenção ativa na realidade dos educandos.

Logo a Licenciatura pensada para Educação do Campo exige uma formação sintonizada com os desafios e os problemas sócio-educacionais presentes no campo, seus dilemas, na lógica capitalista e acima de tudo, no compromisso com a mudança, solidariedade, desenvolvimento, sustentabilidade, democracia, intervenção social e um diálogo com a educação da opção, educação para percepção e educação para autonomia.

O processo de mudança não é simples, pois envolve a reconstrução do conhecimento de muitos anos e práticas, propondo um reavaliar da própria função docente, de dominadora à libertadora. Isso implica fazer diferente, torna-se fundamental pensar autonomamente, porém de forma colaborativa e responsiva articulando conhecimento científico com outros conhecimentos: técnico, sensível da sociedade tecnológica, marcada pela rapidez na produção, circulação e abrangência de informações e da comunicação que se viabilizam em diferentes meios e linguagens.

Referências

ARROYO Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salte; Molina, Monica Castagna: **Por uma**

educação do campo. 3ª ed. Petrópolis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CALIARI, Rogério; FOERSTE, Erineu; MOREIRA, Rachel (Org). **Cartas de professores do campo**. Vitória: EDUFES, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios /Paulo Freire – 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de nossa época; v.23)

GIMONTE, Jean-Claude. **Prática e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petropolis: Vozes, Paris: AIMFR, 2007.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo (orgs. Erineu Foerste e Gerda Margit Schütz-Foerste). 2ª ed. Vitória: EDUFES, 2013.

RANCIERE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autentica, 2011

Notas de Fim

1. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Artes -Educação Artística, Pedagogia e Teologia. Atua como professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação para Licenciatura em Educação do Campo na Linha de Linguagens (Artes). Pesquisadora das infâncias, imagens e tecnologias. Contato: fmbcamargo@gmail.com.

2. Caderno de Memória. Aluno Luã Quintão – 4º período Lecam- Linguagens, 2017. Acervo pessoal.

3. Para conhecer mais sobre o Projeto Político Pedagógico do Lecam, consultar http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/PPC_LEC_0.pdf.

4. Caderno de Memórias, GlayceKelly, 5º período Linguagens – Lecam.

http://www.fpessoa.com.ar/poesias.asp?Poesia=237

PAULO FREIRE E O *ESCOLA SEM PARTIDO*: UM DIÁLOGO E SÍNTESE POSSÍVEIS

SENFF, Filipe Augusto[1]

Resumo

Este ensaio tem o objetivo de apresentar um diálogo entre as ideias de Paulo Freire e as que apresenta o *Escola Sem Partido* (ESP), em especial com respeito aos ataques deste ao pensador. A proposta se justifica pela notoriedade atual do movimento e pela onda de conservadorismo em meio à qual Freire é denunciado como mentor de um movimento organizado de doutrinação política nas salas das universidades e escolas brasileiras. Para tanto, usarei de elementos das perspectivas do ESP e de Freire para contrastá-los, visando a evidenciar se há ou não motivos para a condenação. O resultado aponta para a isenção de Freire perante críticas infundadas quanto à doutrinação de alunos em seus escritos. Concluo o ensaio com a sugestão de uma síntese baseada em ideias freirianas que demanda uma reformatação do diálogo dos intelectuais com o povo face a essa nova situação cultural.

Palavras-Chave

Paulo Freire; Educação Crítica; Escola Sem Partido.

Abstract

This essay aims to confront Paulo Freire's ideas with those presented by *Escola Sem Partido* (Non-partisan School), especially concerning their attacks on his work. My proposal is justified given the current notoriety of this social movement and the wave of conservatism in which Freire has been condemned as mentor of an organized action of political indoctrination in the classrooms of Brazil. To do so, I will bring forward aspects out of both perspectives to comment and confront them, aiming to point out if there is or not reasons for such accusation. The results indicate that there are unsubstantiated charges relating to the indoctrination of students in his works. This essay concludes suggesting a synthesis based on Freire's ideas that encompasses a reconstruction of the dialogue between the intellectuals and the people given this new cultural moment.

Keywords

Paulo Freire; Critical Education; Non-partisan School.

Paulo Freire e sua obra já passaram por fases históricas bastante variadas. De modesto educador a coordenador do Programa Nacional de Alfabetização, de leitura proibida a elemento obrigatório dos nossos currículos universitários em educação, Freire parecia estar consolidado para a posteridade em 2012 ao ser intitulado Patrono da educação brasileira. Porém, seu pensamento vivo parece estar na iminência de uma nova inflexão no Brasil. Vivemos hoje uma onda de conservadorismo em meio à qual as ideias de Freire vêm sendo denunciadas como mentoras de um movimento organizado de doutrinação. Essa crítica, encabeçada pelo movimento *Escola Sem Partido* (ESP), inspira a criação de projetos de lei em prol da possibilidade de denúncia a professores que desrespeitem o que entendem como a liberdade individual de pensamento e o direito reservado à família de educação moral, sexual e religiosa dos seus filhos.

O objetivo deste ensaio é visitar escritos de Paulo Freire e trazer elementos a uma espécie de *diálogo* possível entre o seu ideal educacional e os argumentos do ESP, procurando evidências que endossem ou desautorizem a leitura de que há apologia freiriana à doutrinação. Para fazê-lo, tratarei de dois livros seus de que fiz leitura integral, a *Pedagogia do Oprimido*, obra concluída aproximadamente em 1968, e *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, publicada originalmente em 1986 em conjunto com o autor Ira Shor. Apresentarei também um esboço sobre as premissas do *Escola Sem Partido* e o que veicula a respeito de Paulo Freire. Com isso, derivo conclusões a respeito das ideias de Freire e sua relação com a doutrinação que o movimento ESP supõe existir nelas. Proponho ao fim que repensemos a abordagem de conteúdos que geram polêmica crescente para que dê conta do antagonismo cultural atual, representado pelo ESP.

Vive-se uma onda de conservadorismo político e cultural bem representada pelo *Escola Sem Partido* (ESP), movimento que cresce em notoriedade desde sua criação em 2004. Atualmente, há leis explicitamente inspiradas nas suas teses sendo discutidas no país, a exemplo da já aprovada em Jundiaí e da que tramita no Legislativo estadual em São Paulo. São também prioridade da agenda educacional do presidente eleito em 2018, Jair Bolsonaro.

De acordo com seu *website* oficial, o *Escola Sem Partido* é "[...] uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018). A doutrinação a que

se contrapõe tem duas vertentes: a denominada *esquerdismo-comunismo* e a *ideologia de gênero*, por meio da qual os professores visariam romper com a ordem econômica e cultural de um país majoritariamente cristão e capitalista, havendo, portanto, um choque de modelos tidos por "naturais" com ideais corruptores (CALDAS, 2018).

No seu *website* apresentam-se textos a respeito de tradicionais doutrinadores da história, dentre os quais encontrei dois sobre Paulo Freire. O mais popular se chama *Paulo Freire e a 'educação bancária' ideologizada*, de Luiz Filho (2013). Segundo ele, Freire apresenta unilateralmente sua ideologia ao aluno sob o pretexto de que está a *conscientizá-lo*, sem tratar de outras visões possíveis e das opiniões do educando, menos capaz de articulação teórica. Essa aula de Freire é, no entanto, uma abstração do autor. É possível que ele queira inferir não que sua teoria o sugira, mas que muitos professores inspirados por Freire assim procedam. Mas Filho não fala de outros culpados; o único citado é Paulo Freire, indefeso perante um ataque que não apresenta testemunho ou referência escrita à aula que retrata.

Filho sentencia: "[...] [Freire] não passava de um doutrinador ideológico dogmático e autoritário (mas de fala mansa)" (FILHO, 2013). Freire seria tão dogmático quanto os educadores que ataca, mas Filho (2013) não trata da educação comum e seu eventual dogmatismo. Críticas a outras formas de educação errôneas ou qualquer proposição de método alternativo não nos são apresentadas. Tampouco deixa claro se as teses freirianas explicitam seu compromisso com a doutrinação ou se sua prática é que o contradiz. Concluindo, o texto me pareceu uma crítica à leitura comunista de mundo que parte de uma única citação do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) e uma condenação ao que Filho supõe acontecer verdadeiramente em uma aula "crítica" de Paulo.

O segundo texto, esse mais longo e articulado, é uma tradução da crítica feita por Sol Stern ao sistema educacional americano em 2009, que, segundo ele, faz uso frequente da *Pedagogia do Oprimido* como referencial teórico desde os anos 1970. O que é inicialmente uma crítica ao uso da obra num programa específico de aprimoramento do professorado realizado nos Estados Unidos se transforma ao longo do texto em uma crítica pouco embasada ao pensamento de Freire. Mencionando a importância ainda presente de Freire no currículo das melhores universidades americanas da área, Stern (2009) afirma que uma agenda em torno de pautas progressistas entrou autoritariamente na academia do país e nos âmbitos aonde foram

atuar os graduandos a partir de 1970. As visões políticas dos professores não são questionadas em face da menor capacidade intelectual dos alunos e, assim, uma doutrinação para a "libertação" é fortemente presente na educação americana desde então.

No percurso argumentativo, Stern (2009) comete, a meu ver, uma série de erros: trata da ditadura do proletariado e de uma sociedade sem classes como motivo central de *Pedagogia do Oprimido*; cita esse livro incluindo a locução *de Mao* ao fim de uma nota de rodapé em que se diz apenas "Este nos parece o aspecto fundamental da 'revolução cultural'" (FREIRE, 1987, p. 42), além de desconsiderar a clara distinção entre o que Freire entende por revolução cultural e o que ficou posteriormente conhecido como política do maoísmo; equivoca-se ao afirmar que Freire se opõe em absoluto ao conteúdo acadêmico oficial, e deixa implícita uma equiparação imprecisa da sua pedagogia ao modelo de educação defendido nos EUA, centrado na autonomia do aluno. Em resumo, Stern faz uso de trechos de um livro da juventude intelectual de Freire, revisto várias vezes e mesmo considerado pelo próprio autor como parte de um momento *ingênuo* de seu pensamento (FREIRE; SHOR, 2011), para atacar a suposta influência de Freire na educação americana sem apresentar correlação entre ela e as teses do autor.

Passemos agora à observação dos escritos de Freire. Por estímulo do curso *A Escola dos meus Sonhos* do Instituto Paulo Freire, realizei minha primeira leitura integral de um livro desse pensador sobre o qual tinha até então apenas um conhecimento superficial. Encontrei na *Pedagogia do Oprimido* um ferramental filosófico que baseia a proposição de um método educacional chamado de dialógico e libertador, que corresponde a uma transformação no modo de educar em todos os âmbitos pedagógicos da sociedade e se entende como uma revolução cultural permanente em um ambiente marcado pela opressão.

No seu universo teórico os conceitos operam em dinâmica histórica e social. Por exemplo, a realidade e o conhecimento se constroem continuamente com o outro e num lugar determinado, e desse modo deve se dar a educação. Quem aprende deve fazê-lo em diálogo a partir de seu próprio mundo com quem educa, este sendo um educador que no processo é também educando. Essas e outras noções se concatenam no que chama de *teoria da ação dialógica*, que defende em contraposição à educação *antidialógica* que, segundo Freire, entende o conhecimento

como um baú fechado do passado a ser acessado pelo educando com a mediação do educador. Eis o formato unilateral e apassivador de educação vigente chamado por ele de *bancário*, em alusão à ideia de um depósito de comunicados feitos por uma pessoa noutra.-

Advoga-se também por uma transformação política e econômica que dê poder aos miseráveis e alienados dos meios de produção, o que justifica a sua categorização como *esquerdista*, mas há ressalvas explícitas ao modo como o intelectual deve abordar essa tese com o povo do qual precisa para a revolução. A manipulação para uma suposta revolução contra o sistema atual é chamada de *sectarismo de esquerda*, o que implicaria fazer uso dos mesmos meios estabelecidos pelos atuais dominadores: a propaganda e o comunicado unilateral distanciados do povo, e não o diálogo verdadeiro que o entenda como sujeito de sua própria libertação. Em vez disso, a pedagogia do oprimido demanda que a opressão se torne um objeto de reflexão do povo e não seja apresentada como ideia a que ele adere às cegas.

Creio ser possível dizer que a eventual *bancarização* de um pensamento originalmente em movimento, como o freiriano, possibilita a existência desse espantalho conceitual chamado *doutrinador de esquerda*, que seria alguém que lida autoritariamente com conceitos oriundos do pensamento de esquerda, como a alienação e a crítica voltada à justiça social. Mas, com base no apresentado até aqui, não é possível condenar o trabalho intelectual de Freire como exemplo disso.

Já o posterior *Medo e Ousadia*, como se depreende de seu subtítulo, dá ênfase ao cotidiano do educador que se pretenda dialógico e libertador. A obra tem caráter mais pragmático, centrada na conversa de Paulo Freire e Ira Shor, autores que sabem da dificuldade em lidar com instituições consolidadas. Falam, a partir de suas experiências, da necessidade de dialogar com um *establishment* conservador sem coadunar com ele, e advogam pela compreensão dos limites e possibilidades de mudança institucional sem nunca abandonar o sonho do aperfeiçoamento constante da educação libertadora.

Ao tratar das expectativas bancárias de alunos já habituados à rotina e preocupados em receber a educação tradicional por razão do sucesso profissional vinculado a ela, Freire diz que o professor deve respeitar o desejo dos alunos e ser competente em prover o conteúdo de que depende o seu futuro profissional. Mas não deve mistificar as contradições desse

currículo, e inserir na sua abordagem comum uma crítica pessoal. Assim, exprime visão distinta da doutrinação avessa ao conteúdo tradicional retratada por Stern (2009).

O professor deve estar em permanente reflexão sobre sua prática, aprimorando-a a partir de uma postura em sala que o apresente como um aprendiz, em certa medida. No entanto, o diferencial da perspectiva freiriana é que mesmo enquanto aprendiz o professor não procura deixar de conduzir seus alunos. Erra, portanto, quem sugere que ele não queira uma autoridade perceptível em sala. Segundo Freire, o professor tem mais instrumentos de análise e precisa compreender que, no fim das contas, advoga por um modelo político específico de sociedade à mesma medida que está em contraposição a outros. A partir disso deve refletir sobre como apresentá-lo ao aluno privilegiando uma abordagem democrática. O dogmatismo deve ser entendido pelo professor como um risco permanente em seu ofício, não importa qual seja a sua inspiração política. A frustração crônica pode levar o profissional à *burocratização da mente*, e assim a pedagogia que ao início propõe emancipar pela abordagem crítica do saber oficial pode se transformar, ela própria, em autoritária (FREIRE; SHOR, 2011).

Portanto, o que leva Paulo Freire ao encontro do *Escola Sem Partido*, mesmo que não explicitamente, é a ideia de que a incompetência didática pode conduzir ao autoritarismo ou à permissividade nas aulas, mesmo que as premissas do professor sejam libertadoras. Ele pode, como os educadores tradicionais, estar reproduzindo o bancarismo sem consciência disso e de *boa vontade*, como se falava já em *Pedagogia do Oprimido*. No entanto, qualquer conteúdo pode ser eventualmente trabalhado de forma dogmática, inclusive aquele que condena Freire ao ostracismo.

Freire parte de premissas que o levam, dentre outras coisas, a vislumbrar um rumo específico para a sociedade, o que não precisa ser partilhado por seu leitor. Assim como com qualquer discurso, e ele próprio o diria, deve haver com Freire um diálogo crítico, questionador e que procure lhe dar significado prático no presente. Mas há aqui, ao mesmo tempo, um elemento intrinsecamente não doutrinador: a ideia de estudo como ressignificação permeada pela compreensão das condições nas quais se escreveu e nas quais se está. Em outras palavras, quem toma Freire como portador de uma cartilha sobre como é ou deve ser o mundo o lê de modo incorreto.

Por fim, proponho um primeiro passo para olhar o futuro possível

baseado na ressignificação dos escritos de Freire. A leitura do presente é a seguinte: há uma universidade colonizada pela esquerda, segundo opiniões que circulam em público nos últimos anos, às quais parte da população aderiu em meio à onda de conservadorismo responsável pela eleição de Jair Bolsonaro para a presidência. É uma reação a um momento de certo *establishment* de esquerda na universidade, junto ao descrédito do anterior governo federal com inspiração política semelhante e a uma emergente cultura política progressista em torno de pautas identitárias vinculadas a um forte ativismo de massas no país. Portanto, iniciaremos o ano de 2019 com uma nova etapa de um *racha cultural* na sociedade que se expôs durante as eleições.

Freire nos diz que sem o povo como participante ativo de um diálogo permanente não há liderança e transformação verdadeiras. Assim, deveríamos encarar o momento como efeito de uma falha que é também dos intelectuais progressistas. É cada vez mais difícil o diálogo entre o povo e uma porção da elite cultural inspirada no pensamento de esquerda, sobre temas muito caros àquele. Reforçada pela baixa diversidade ideológica em alguns setores da academia, essa crise deu margem a críticas como as do ESP, embora imprecisas e injustas. Em *Pedagogia do Oprimido*, lemos que o diálogo só é possível com humildade, o que se insere na dinâmica em que se constrói o conhecimento. Não há sentido em me fechar ao diálogo, pois preciso também me superar e o faço dialogando, nunca em posição de sabedoria absoluta.

Na dialética contraditória da história, a eleição de um ultraconservador ao poder é também sinal de que há uma força progressista que ameaça a suposta "ordem", vista por seus defensores como a única possível. Essa força se alastra inclusive para a grande mídia, que se põe eventualmente contra os avanços reacionários endossados nas urnas. A síntese cultural que nos sugere Freire demanda que façamos um contato que não seja antagônico ao povo, mas que não adira totalmente às suas pautas. É preciso um diálogo progressista que seja crítico, porém compreensivo; que renuncie à pretensão de superioridade e também ao silêncio de quem vê de forma fatalista o transcorrer da história.

Referências

CALDAS, R. R. **Narrativas em Movimento – Do "Escola Sem Partido" à "Educação democrática"**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/2244.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

FILHO, L. L. D. **Paulo Freire e a "educação bancária" ideologizada**. Site Escola Sem Partido. 2013. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/artigos-top/382-paulo-freire-e-a-educacao-bancaria-ideologizada>. Acesso em: 5 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; SCHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

STERN, S. **Pedagogy of the Opressor**. City Journal. 2009. Disponível em: < https://www.city-journal.org/html/pedagogy-oppressor-13168.html>. Acesso em: 5 nov. 2018.

Notas de fim

1. Graduado em Administração Pública pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduando em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Letras - Inglês pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em Joinville, Santa Catarina. Contato: filipesenff@gmail.com.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA ANATOMIA HUMANA

DAVATZ LOPES, Giovanna Castilho[1]

Resumo

O ensino da Anatomia Humana, ciência que possui aproximadamente 6.000 termos que lhe são próprios, é um desafio ao professor e pode se apresentar como uma barreira aos discentes da área da saúde. No modelo tradicional de ensino, a necessidade de memorização das palavras e conceitos, bem como o extenso e detalhado conteúdo ministrado em pouco tempo, desmotiva os alunos. Observa-se também, que os discentes ingressam na faculdade sem possuir o contato prévio com a linguagem científica e os professores pouco conhecem sobre a realidade dos alunos, resultando em falhas na comunicação e inúmeras reprovações. Diante da necessidade de favorecer o aprendizado, esse artigo aplica a teoria da aprendizagem significativa ao contexto da disciplina de Anatomia Humana. O trabalho, no entanto, se mostra como uma reflexão inicial, que deve ser aprofundada por aquele que pretende aprimorar sua atuação no magistério do ensino superior.

Palavras-Chave

Aprendizagem Significativa, Anatomia Humana, Ensino Superior

Abstract

Human Anatomy has approximately 6,000 terms. Teaching this science is a challenge to the teacher and to learn it can be a barrier to health students. In the traditional model of teaching, expositive, students feel discouraged by the difficulty to to memorize the words and concepts. In addition there are a extensive content taught in a short time. The students, too, entered college without prior concepts that facilite it's effective learning. Faced with this situation, this article aims to apply the theory of meaningful learning in the context of the Human Anatomy teaching. The work, however, is a an initial reflection The teacher who intends to improve the learning of its students need study deeply the theme.

Keywords

Significant Learning, Human Anatomy, Higher Education

1. A Disciplina De Anatomia Humana

A Anatomia Humana é a ciência que estuda a constituição do organismo (DÂNGELO, FATTINI, 2011). As disciplinas curriculares dessa área trabalham a identificação dos componentes do corpo humano, relacionando suas características às funções que desempenham. Têm como finalidade fornecer o embasamento para posterior compreensão dos processos de adoecimento e efeitos dos diferentes tratamentos (BRAZ, 2010; ARRUDA, SOUZA, 2014; MOURTHÉ FILHO et al, 2016).

Para descrever o corpo humano de forma internacionalmente padronizada, existem termos específicos que em seu conjunto formam a Terminologia Anatômica. Há nomenclatura própria para designar localização, direção, regiões do organismo, sistemas e órgãos, além de palavras para nomear suas faces, margens, limites, aberturas, saliências e concavidades, contando com aproximadamente 6.000 vocábulos (DI DIO, 2000).

Os estudantes sentem-se subjugados pelos termos estudados em anatomia, pois estes não pertencem, inicialmente, ao seu cotidiano. O conteúdo mostra-se geralmente desvinculado da clínica e extenso para o tempo em que é ministrado. Alunos percebem a disciplina como uma das mais difíceis dos cursos de graduação devido à necessidade de memorização dos novos vocábulos e conceitos teóricos (BRAZ, 2010; PIAZZA, CHASSOT, 2011; ARRUDA, SOUSA, 2014). Estes fatores resultam em taxas de reprovação encontradas em diferentes cursos de saúde variando de 24,5% a 71,4% (MONTES, SOUSA, 2007; ARRUDA, SOUSA, 2014).

Cabe aos docentes compreender que além de ter conhecimento da ciência ministrada há outros saberes demandados pela prática educativa, uma vez que educar não é transferir conhecimento, mas propiciar a sua construção (FREIRE, 1996; MOURTHÉ FILHO et al, 2016). Como deve, portanto, o professor de anatomia agir para favorecer a apropriação de conteúdos pelos discentes? O presente artigo visa auxiliar essa reflexão, aplicando a teoria da aprendizagem significativa ao contexto da Anatomia Humana.

2. Aprendizagem Significativa No Ensino Superior

Ausubel (1982), criador da teoria da aprendizagem significativa, refere que o aprendizado depende da estrutura cognitiva que o aluno possui; ou

seja, são os conhecimentos prévios, *subsunçores*, que permitem que novas informações sejam fixadas.

Com a expansão do ensino superior no Brasil, jovens com perfil que anteriormente não progredia no sistema de ensino, passaram a alcançar a graduação. Importante questionar: O quanto esses jovens possuem de vivência no campo das linguagens das diferentes ciências? Será que todos os recém-chegados às universidades possuem os conhecimentos prévios necessários ao entendimento dos assuntos estudados nas diferentes disciplinas de graduação no formato que são apresentados pelos livros e professores? Como se deve proceder quando assuntos novos pressupõem a inexistência de seus *subsunçores*?

Ausubel (1982) considera que a partir do momento em que os indivíduos atingem a idade escolar, possuem quantidade de conceitos que permitem a aprendizagem significativa; entretanto, ainda ocorre um processo denominado *formação de conceitos*. É preciso utilizar *organizadores prévios*, que consiste na apresentação de conceitos introdutórios antes do assunto novo a ser aprendido, para auxiliar nesse processo. Um dos critérios para que estes funcionem como ponte cognitiva é que os conceitos introdutórios sejam relacionáveis à realidade do aprendiz (MOREIRA, 1999). Interpretando a obra de Freire (1996), intui-se que para conhecer essa realidade, o professor progressista, em sua formação continuada, deve se expor a diferentes ambientes sociais e conviver com a diversidade. Assim compreenderá as possibilidades de apropriação dos conteúdos por seus alunos.

Para a efetivação da aprendizagem, em concordância com Freire (1996), o discente precisa atuar conscientemente; ser sujeito desse processo. O estudante necessita do contato com o objeto de estudo para refletir sobre o mesmo: observar, explorar, comparar e elaborar as próprias conclusões. Dessa maneira, além da assimilação de conceitos científicos, o discente será preparado para manifestar-se e atuar na sociedade. Transforma-se durante este processo, inclusive o professor, pois ao apresentar sua visão particular sobre o objeto em estudo, o aluno faz o docente reestruturar e ressignificar o próprio conhecimento.

A verdadeira democratização do ensino superior só ocorrerá quando além do número de vagas, as instituições utilizarem estratégias que favoreçam o aprendizado de todo alunado. Para tal, primeiramente deve-se identificar os saberes individuais referentes a cada assunto. O professor precisa ter em mente, de acordo com Moreira (1999), que o

cérebro armazena as informações formando uma hierarquia conceitual: os conceitos gerais são a base para fixação dos específicos. Se não forem respeitados esses aspectos na apresentação dos temas da disciplina, há o que se denomina aprendizagem mecânica (ou automática). Quando isso ocorre, os conceitos ficam arbitrariamente distribuídos na estrutura cognitiva, o que prejudica sua assimilação e resgate.

3. Transformando A Aula De Anatomia

De acordo com a literatura, a Anatomia Humana é oferecida no início da graduação e na maioria das instituições de ensino superior segue o modelo pedagógico tradicional com aulas teóricas expositivas e atividades de laboratório. Além disso, poucos docentes se dedicam a formação complementar na área de educação (MOURTHÉ FILHO et al, 2016; COCCE et al, 2017).

A modificação da aula é um processo gradual. Sua transformação pode começar com pequenos ajustes. Conforme Mourthé Filho et al (2016), quando o professor de anatomia modula a própria fala, imprimindo nela a admiração em relação à ciência lecionada, gera aumento do interesse dos universitários sobre o assunto. Esta declaração está em pleno acordo com o pensamento de Snyders (1986), visto que só se aprende quando se coloca emoção no aprendizado e para tal cabe ao docente ensinar com alegria. Há a possibilidade, também, de iniciar o trabalho de desenvolvimento da autonomia dos estudantes instigando-os a dizer a própria palavra; o que pode ser feito, de acordo com Braz (2010), estimulando os alunos após uma exposição teórica, a recontar ao grupo, com as próprias palavras, o que foi estudado no dia.

Materiais de apoio com imagens acompanhadas por descrições, vídeos, ou o uso da tecnologia com softwares de realidade aumentada podem favorecer a habilidade de aprender a aprender, conforme pesquisa realizada por Ferrer-Torregrosa et al (2016).

O uso de jogos como recurso didático se mostra como outra estratégia para partilhar conhecimentos com o grupo e sanar dúvidas a respeito dos temas de estudo. Silva, Moreira e Lima (2014) referem que os alunos podem criar jogos sobre um determinado assunto, o que propicia o desenvolvimento da criatividade, bem como a manifestação das vivências anteriores sobre os assuntos. O lúdico aumenta a participação, interesse e significa o aprendizado.

As atividades de laboratório podem ser consideradas promotoras da aprendizagem significativa caso o aluno seja exposto ao objeto de estudo, representado pelo corpo humano ou modelos anatômicos, em concordância com Freire (1996), sendo-lhe permitido observar, explorar e manipular seus componentes.

É preciso ensinar e aprender com sentido (GADOTTI, 2011). A realização desse aspecto na Anatomia Humana se dá quando as exigências físicas, cognitivas e de relacionamento estão em conformidade com o que o estudante encontrará depois de formado, na vida real. Assim, a aprendizagem significativa se manifesta quando o discente é exposto a problemas clínicos, os quais devem ser solucionados utilizando-se a pesquisa científica e reflexões éticas pessoais baseadas no cuidado em saúde. Esse objetivo pode ser alcançado com auxílio da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou da Problematização. Ocorre que a aplicação dessas técnicas requer estudo específico, uma vez que segue uma metodologia cientificamente estruturada. Os autores Anstey (2017) e Khalil, Abdel Mequid e Eikhider (2018) afirmam que o uso da ABP ou da Problematização na anatomia, resulta em maior assimilação de conteúdos e consequente satisfação nos estudos. Essas técnicas também podem complementar o aprendizado da disciplina em instituições de ensino superior em que a carga horária para a mesma é reduzida.

Importante salientar que indiferentemente do método ou técnica utilizados, o docente de anatomia deve verificar se os alunos possuem os *subsunçores* que possibilitem a compreensão dos assuntos, conforme esclarecido por Moreira (1999). Há que se permitir ao estudante, a livre percepção dos aspectos gerais das regiões do corpo humano, sistemas e órgãos com as nomenclaturas a estes relacionados, a fim de que este conhecimento se estabeleça como *subsunçor*. Posteriormente, pode-se esperar um maior detalhamento dentro de cada componente do organismo, aumentando-se o número de termos relacionados, pois os conceitos base permitirão a adequada ancoragem cognitiva. Esses cuidados também podem favorecer aplicação da ABP ou da Problematização. É possível, considerando que os jovens têm ingressado na graduação sem a vivência necessária da linguagem científica relacionada à anatomia, que os problemas iniciais relacionem-se a assuntos mais gerais a fim de auxiliar no processo de formação de conceitos, antes de serem apresentados casos que visem investigação e aprendizado de seus aprofundamentos. O docente de anatomia precisa assim, assumir o seu lugar no ambiente

educativo como organizador do conhecimento, como bem explicitado por Gadotti (2011), quando comenta a função do professor progressista.

Formar um sujeito está muito além do simples treinamento de "competências", uma palavra utilitarista e tecnocrática que prediz competitividade. O objetivo final da educação deve ser tornar os sujeitos mais humanos (GADOTTI, 2011). Observa-se que a Anatomia Humana está intimamente ligada à humanização em saúde, uma vez que o primeiro paciente apresentado ao discente é o cadáver. Bastos e Proença (2000) ressaltam que esse contato inicial deve ser mediado por docentes da área auxiliados por profissionais das Ciências Humanas, levando os alunos a refletir sobre os próprios sentimentos. O professor deve se esforçar, também, para mostrar interesse pelos alunos e estabelecer um bom relacionamento. A falta de intervenção nesse aspecto associado ao desinteresse docente frente ao estresse apresentado pelos discentes durante o curso são fatores desumanizadores, uma vez que tanto a relação estudante-cadáver como a relação professor-aluno funcionam como elementos identificatórios que podem ser transpostos para a relação médico-paciente.

4. Considerações Finais

Essa investigação da literatura trouxe diversas questões para reflexão ao docente que pretende aplicar a teoria da aprendizagem significativa ao contexto da Anatomia Humana: 1) O quanto você se dedica ao estudo e a preparação pedagógica? 2) Qual sua percepção sobre os saberes que os alunos possuem ao ingressar na graduação? 3) De que maneira você adapta a linguagem científica à diversidade populacional de seu alunado? 4) Você organiza a disciplina de forma a favorecer a formação de conceitos e sua ancoragem cognitiva? 5) O quanto você permite que os alunos expressem a própria compreensão ou análise dos assuntos? 6) Quais materiais didáticos ou recursos você já utilizou ou quais pretende utilizar? 7) Suas aulas vinculam a anatomia a situações próximas às que o aluno encontrará em sua realidade, depois de graduado? 8) Qual nível de atenção você tem sobre a própria fala a fim de exprimir alegria no ato de ensinar? 9) Como é seu relacionamento com os alunos? 10) O quanto você estimula o respeito aos cadáveres nas atividades de laboratório?

O professor não é uma obra acabada, mas como um *continuum* resultante do confronto com suas próprias vivências. Assim, o presente texto não tem a pretensão de trazer respostas prontas ou estabelecer conclusões

sobre a temática, visto que de acordo com o próprio Paulo Freire, cabem unicamente ao professor, individualmente, a leitura da realidade e a reinvenção do ato de ensinar.

Referências

ARRUDA, R. M.; SOUSA, C.R.A. Aproveitamento Teórico-Prático da Disciplina Anatomia Humana do Curso de Fisioterapia. **Revista Brasileira De Educação Médica**. v.38, n.1, p.65 – 71, 2014.

AUSUBEL, D.P. **A Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo, Moraes, 1982.

BASTOS, L.A.M.; PROENÇA, M.A. A prática anatômica e a formação médica. **Rev Panam Salud Publica.** v.7, n.6, p-395-402, 2000.

BRAZ, P.R.P. Método Didático Aplicado ao Ensino da Anatomia Humana. **Anuário da Produção Acadêmica Docente**. v.3, n.4, p.303-310, 2009.

COCCE, A.L.R. et al. O ensino da anatomia nas escolas de enfermagem: um estudo descritivo. **Arq. Ciênc. Saúde**. v.24, n.4, 08-13, 2017.

DANGELO, J.G.; FATTINI, C.A. **Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar.** 3 Edição. Editora Atheneu. 2011.

DI DIO, L.J.A. Lançamento oficial da Terminologia Anatômica em São Paulo: um marco histórico para a medicina brasileira. **Rev Ass Med Brasil**, v.46, n.3, p.191-193, 2000.

FERRER-TORREGROSA, J. et al. Distance learning ects and flipped classroom in the anatomy learning: comparative study of the use of augmented reality, video and notes. **BMC Medical Education**. v. 16, n.1, p.1-9, 2016.

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

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Editora e livraria Instituto Paulo Freire. 2011.

KHALIL, M.K.; ABDEL MEQUID, E.M.M.; EIKHIDER, I.A. Teaching of anatomical sciences: A blended learning approach**. Clin Anat.** v.31, n.3, p.323-329, 2018.

MONTES, M.A.A.; SOUZA, C.T.V. Análise da taxa de reprovação da disciplina de Anatomia Humana em cursos da saúde. Associação brasileira de pesquisa em educação em ciências. **Universidade Federal do Rio de Janeiro**. 2007. Disponível em: http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p45.pdf. Acesso em 03 de novembro de 2018.

MOREIRA, M.A. A teoria da Aprendizagem significativa de Ausubel. **Teorias de Aprendizagem.** EPU: São Paulo, 1999. 151-165p.

MOURTHÉ FILHO, A. et al. Refletindo o ensino da Anatomia Humana. **Enfermagem revista**. v.1, n.1, p.169-175, 2016.

PIAZZA, B.L.; CHASSOT, A.I. Anatomia Humana, uma disciplina que causa evasão e exclusão: quando a hipótese principal não se confirma. **Ciência em Movimento**. v.15, n.28,p.45-59, 2011.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1986.

SILVA, J.M.B.; MOREIRA, P.S.; LIMA, W.J.M. Influência da Montagem de um Jogo Didático do Sistema Digestório para a Melhoria no Processo Ensino-Aprendizagem. **Anais do Congresso Nordestino de Biólogos**. v.4, n.1,p. 91-95, 2014.

Notas de fim

1. Fonoaudióloga graduada pela USP- Bauru, Mestre e Doutoranda em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Bioengenharia – EESC/FMRP/IQSC-USP. Especializanda em Neuropsicopedagogia Clínica pela Censupeg. Atua como docente da disciplina de Anatomia Humana desde 2009, em Instituições Privadas de Ensino Superior do Centro-Oeste Paulista. Contato: giovannadavatz@usp.br.

PAULO FREIRE – CONSCIENTIZAÇÃO ATRAVÉS DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA, DIALÓGICA E TRANSFORMADORA

RAMOS, Ivana Pinto[1]

Resumo

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a importância de educação como prática da liberdade, que se alcança através de uma educação crítica, dialógica e transformadora, defendida por Paulo Freire. A conscientização é o caminho para a libertação, como ato de conhecimento, de aproximação crítica da realidade, ela não pode existir fora da práxis, sem o ato de ação/reflexão, como unidade dialética, em um processo transformador do indivíduo e da sociedade. Neste processo a educação tem papel fundamental de conscientizar por meio do conhecimento, para que o indivíduo possa buscar justiça social, quanto mais conscientizado, mais capacitado para anunciar e denunciar. Essa conscientização ocorre através da dialogicidade, que transforma o pensamento ingênuo em pensamento crítico. A educação dialógica como prática da liberdade, implica no respeito a diversidade cultural e racial; no respeito outro e ao meio ambiente; desta forma, o indivíduo, enquanto ser histórico, constrói e transforma o mundo, rejeitando qualquer forma de dominação e opressão.

Palavras-Chave

Educação Crítica. Dialogicidade. Transformação. Paulo Freire

Abstract

This article presents a reflection on the importance of education as a practice of freedom, which is achieved through a critical, dialogic and transformative education, defended by Paulo Freire. Awareness is the way to liberation, as an act of knowledge, a critical approach to reality, it can not exist outside of praxis, without the act of action / reflection, as a dialectical unity, in a transforming process of the individual and of society. In this process education has a fundamental role to raise awareness through knowledge, so that the individual can seek social justice, the

more aware, the better able to announce and denounce. This awareness takes place through dialogue, which transforms naive thinking into critical thinking. Dialogic education as a practice of freedom implies respect for cultural and racial diversity; respect for others and the environment; in this way, the individual, as a historical being, constructs and transforms the world, rejecting any form of domination and oppression.

Keywords

Critical Education. Dialogicity. Transformation. Paulo Freire

> Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a "práxis humana", a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979, p.14)

Paulo Freire educador, e teórico da educação, defendia a educação como prática da liberdade, uma educação humanizadora. Pensamento que se revela na epígrafe citada acima, de forma clara, o homem precisa tomar consciência de si, do outro e do mundo, em um processo de desconstrução e construção, conscientemente transformador. Para alcançar essa educação que transforma e liberta, Freire ressalta em sua obra, a importância de um posicionamento ético educativo, que se faz na práxis educativa, através da dialogicidade.

Iniciemos pela educação crítica que ocorre por meio da conscientização. Freire em sua obra, Conscientização: teoria e prática da libertação, trata da profundidade do significado da palavra conscientização como ato de conhecimento, de aproximação crítica da realidade. "A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica."(Freire, 1979, p.15) Através da conscientização se "desvela" a realidade, porém, Freire adverte, que estar à frente da realidade não é assumir uma posição falsamente intelectual, pois, a conscientização não pode existir fora da práxis, sem o ato de ação/reflexão, como unidade dialética, em um processo transformador do indivíduo e da sociedade.

A conscientização para Freire é um compromisso histórico, que requer do homem, a consciência histórica, como sujeitos que fazem e refazem o mundo. A reflexão crítica como processo constante de transformação da realidade, por isso, a conscientização convida a assumir uma posição utópica, como ato de conhecimento crítico, que denuncia as mazelas da sociedade, as "estruturas desumanizantes".

> Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura

> humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (Freire, 1979, p.16)

Quanto mais conscientizado, mais capacitado para anunciar e denunciar, neste processo a educação tem papel fundamental de conscientizar por meio do conhecimento, para que o indivíduo possa buscar justiça social, de forma democrática. Segundo Freire, em seu livro Pedagogia da autonomia, dedicado ao professor e sua prática pedagógica, o professor e a escola tem o "dever" de reforçar a capacidade crítica, a curiosidade e transformação do educando. Por isso educar não se limita a rigorosidade metódica da educação bancária, baseada na transferência superficial dos conteúdos, que trata o aluno como mero espectador, como sujeito passivo que possui somente a capacidade de receber e depois reproduzir, sem a devida reflexão crítica, desenvolvida na educação tecnicista. (FREIRE, 1996)

Na educação libertadora, o docente, desde suas bases formativas na graduação, deve assumir-se como sujeito da produção do saber e ter consciência que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção." (FREIRE, 1996, p.22). É preciso reconhecer-se como ser histórico e inacabado, movido pela curiosidade de aprender e ensinar, "quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender." (FREIRE, 1996, p.23) Para Freire, todo esse processo tem como essência a dialogicidade, a educação democrática como processo de aprendizagem em todos os níveis, da educação infantil a pós-graduação, combatendo o autoritarismo e opressão.

A dialogicidade como capacidade de dialogar, como fenômeno humano e linguístico, que como toda forma linguística, possui um conteúdo ideológico. "Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica" (BAKHTIN, 2006, p.116). Essa formulação apresenta as relações entre linguagem e sociedade, sob a perspectiva da dialética do signo, como resultado das estruturas sociais e históricas.

> A verdadeira substância da língua não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender

> a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Bakhtin (2006), valoriza a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual, a fala está diretamente ligada a comunicação, que, por sua vez, está sempre ligada às estruturas sociais, e históricas. Segundo ele o enunciado é a materialidade linguística, por isso, pode ser repetido em várias outras situações comunicativas. Cada vez que o enunciado for repetido, ganhará outro sentido, pois estará inserido em uma outra situação, em outro contexto histórico. O dialogismo é mantido em relação à interação entre os sujeitos, por ser o próprio princípio constituidor da vida e do social.

A partir destas definições, percebemos o "diálogo" existente entre as ideias de Bakhtin e Freire, no que concerne ao conceito de dialogicidade, como capacidade de dialogar, de se comunicar como capacidade humana de interação social e histórica. Freire, trazendo para o contexto da educação, afirma que, "a dialogicidade não pode ser entendida como instrumento usado pelo educador, às vezes, em coerência com sua opção política. A dialogicidade é uma exigência da natureza humana e também um reclamo da opção democrática do educador." (FREIRE, 1995, p.74)

Goulart (2016), reafirma a importância da dialogicidade nas relações interpessoais, especialmente na prática pedagógica como movimento constante de ir e vir como processo de articulação ativa e interativa da capacidade discursiva, possibilitando aos indivíduos envolvidos (discentes e docentes) pensar, repensar, organizar e reorganizar o vivido e experimentado. "Espaço de articulação e reflexão discursiva da realidade, no qual o professor é compreendido como sujeito agente e convergente, entre os alunos e seus pares, desencadeando uma diversidade de saberes e atitudes." (GOULART, 2016, p.709)

> É no movimento interdiscursivo, entre as exigências sociais e os modos de apropriação dos sujeitos, que emerge a necessidade de se criar espaços de discussão e reflexão sobre a dinâmica do cotidiano escolar e sua relação com a realidade social, bem como sobre o papel de atuação e mediação docente entre o sujeito que aprende e o conhecimento, como também entre os sujeitos docentes." (GOULART, 2016, p.709)

A interação que ocorre na educação dialógica, transforma o pensamento ingênuo em pensamento crítico, que vê a realidade como processo. Segundo Freire, em seu livro Pedagogia do oprimido, ela não ocorre somente na situação pedagógica em sala de aula, com professor e aluno, ela começa na escolha do conteúdo programático, pois a educação tem que fazer sentido para quem ensina e para quem aprende. Neste contexto a leitura de mundo é essencial, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (FREIRE, 1989, p.9). É preciso considerar os "saberes feitos", o "conhecimento de mundo", o contexto do educando, para, a partir destes conhecimentos, elaborar e planejar a melhor maneira de ensinar os saberes científicos.

A educação não pode estar desmembrada do que acontece no mundo próximo e distante, ou seja, no contexto da comunidade escolar e em outros lugares do mundo, por isso ela é política e não neutra. Implica no respeito e estímulo da consciência crítica, do educando e do educador, sair da ingenuidade, para buscar a curiosidade epistemológica, respeitar o senso comum, no processo de sua necessária superação. (FREIRE, 1996)

> Sentimos na pele o que acontece no outro lado do mundo, em termos de educação, de economia, de política, de paz e de guerra. Tudo interfere diretamente na nossa vida deste lado do mundo. Daí que educamo-nos no mundo, somos parte deste mundo, construímos, participamos, modificamos e somos modificados pelo mundo em que vivemos. (PADILHA, 2007, p.71)

A educação dialógica como prática da liberdade, implica no respeito a diversidade cultural e racial; no respeito ao meio ambiente; desta forma o indivíduo constrói e transforma o mundo, enquanto ser histórico, rejeitando qualquer forma de dominação e opressão. É preciso lutar por uma educação transformadora, diferente da educação neoliberal, imposta e regulada pelos organismos internacionais (BM, BID, BIRD, UNESCO, etc)[2] que visam o tecnicismo e a mercantilização da educação, que valorizam o ranqueamento através das avaliações em larga escala.[3] Desta forma a educação passa a ser vista como um "sistema empresarial", mercantilizada, que gera mão de obra barata para o sistema capitalista. Com a desculpa da ineficiência da má qualidade na educação, foi imposto um conjunto de reformas com o projeto neoliberal que visa a eficiência, a qualidade e a produtividade, nivelando a escola a uma empresa, com o discurso de

eficácia e qualidade na educação. Esse processo de mercantilização da educação e "empresariamento" das instituições públicas, gera competição entre os pares e entre instituições de ensino, remodelando o sistema e as funções. (SHIROMA, 2004).

Para a educação tecnicista neoliberal, não importa a humanização, não visa a conscientização, longe disso, ela visa a neutralidade, a ideologia que oculta a verdade dos fatos, tornando o indivíduo "míope" diante de sua condição no mundo. Dificulta a percepção da realidade, o que mais importa é o treino técnico -científico do educando, a transferência de conteúdos, fazendo que o indivíduo aceite docilmente a verdade distorcida, com seu discurso fatalista. (FREIRE, 1996).

> A capacidade de penumbrar a realidade, de nos "miopizar", de nos ensurdecer que tem a ideologia, faz por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo um desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação. (FREIRE, 1996, p.126).

Os sonhos não morreram, é preciso ter utopia diante desse mundo "míope", lutar contra a alienação que nos cerca, a exemplo de Paulo Freire, buscar uma educação libertadora que vise a emancipação e não a resignação. É preciso buscar um outro mundo possível, diferente desse fatalismo neoliberal, um mundo insensível de violência e injustiças, como afirma Gadotti, "Se um outro mundo é possível, uma outra educação é necessária" (GADOTTI, 2008, p.92)

> Acredito que a mercantilização da educação (a educação como mercadoria, como negócio) é um dos desafios humanos mais decisivos da história atual. Só a educação poderá construir outra lógica, através da formação da consciência crítica, da educação cidadã contra a educação consumista, da luta incessante entre alienação e desalienação, entre conscientização e domesticação. Mas não basta afirmar que outro mundo é possível. É preciso mostrar como.(GADOTTI, 2008, p.92)

A educação não pode fechar os olhos diante das injustiças sociais, da desumanização, da exclusão, da pobreza. É preciso se unir para buscar essa libertação, como afirmou Freire (1987): "ninguém liberta ninguém,

ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão", por isso a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, utopia não como algo irrealizável, distante, mas como compromisso histórico através do conhecimento crítico.

O educador consciente de seu papel ético/político, sua função na sociedade enquanto ser histórico, na práxis educadora, não nega os valores e nem aceita a transgressão; não aceita a história como fatalidade. Como afirma Freire (1996), lidamos com gente, com sentimentos, desejos e sonhos: "É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador de sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, ás vezes, mas, ás vezes, fortes dos educandos." (FREIRE, 1996, p.144). Por isso a utopia é necessária para a transformação. "[...]educar para outros mundos possíveis é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa, para dizer "não", para gritar, para sonhar com outros mundos possíveis. Denunciando e anunciando" (GADOTTI, 2008, p.96)

Diante da atual conjuntura brasileira, com golpes políticos, escândalos de corrupção, crise econômica, aumento do desemprego, mercantilização da educação, consumismo exacerbado, e tantos outros problemas, é preciso lutar por uma educação que valorize o humano, uma educação verdadeiramente libertadora, que através da formação crítica, garanta a desalienação e emancipação dos sujeitos. "Um sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Um sonho que se sonha junto, é realidade." Busquemos a escola dos nossos sonhos.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1996.

_____. **A sombra desta mangueira**. São Paulo(SP): Olhod'agua,1995.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____**A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho:** Ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba (PR), v. 16, n. 49, p. 705-726, jul./set., 2016. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=16315&dd99=view&dd98=pb, Acesso em: 23 jul. 2018.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intercultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

Notas de Fim

1. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em estudos Literários/Literatura Brasileira, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutoranda do programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Contato: ivanapramos@gmail.com.

2. BM-Banco Mundial; BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento; BIRD- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; UNESCO- Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura.

3. O IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que une indicador de fluxo e desempenho, articulando dados do Censo Escolar, Prova Brasil; ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Mais recentemente, a avaliação nacional da alfabetização (ANA), voltada para a alfabetização. Além das avaliações do ensino fundamental e alfabetização, temos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes da educação superior.

DOCENTE AUTORIDADE É DOCENTE NÃO AUTORITÁRIO: PARA UMA ESCOLA ÉTICA, DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

ALVES, Janaína Bastos[1]

Resumo

Esta produção surge como proposta de conclusão do curso "A escola dos meus Sonhos" edição 2018 do Instituto Paulo Freire. A temática escolhida se deu pelo desejo de discorrer sobre a docência, concebendo o professor como profissional da educação que favorece para a construção e efetivação de uma escola ética e democrática no que tange especialmente a participação do educando no seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a instituição escolar é um espaço inclusivo, que respeita a heterogeneidade e diversidade dos seus participantes, que acolhe as vivências, experiências e conhecimentos dos discentes em uma interação com o corpo docente e toda comunidade educacional. Para este tipo de escola, é indispensável que o professor dispa-se dos padrões autoritários de ensino e assuma a postura de autoridade mediadora dos saberes.

Palavras-Chave

Autoridade. Autoritarismo. Discente. Docente. Educação.

Abstract

This production comes as a proposal for the conclusion of the course "A escola dos meus Sonhos", edition 2018 of the Instituto Paulo Freire. The theme chosen was the desire to talk about teaching, conceiving the teacher as a professional in education that favors the construction and implementation of an ethical and democratic school in what concerns especially the participation of the student in the process of teaching learning . In this sense, the school institution is an inclusive space, which respects the heterogeneity and diversity of its participants, which embraces the experiences, experiences and knowledge of the students in an interaction with the faculty and the entire educational community. For this type of school, it is indispensable that the teacher disengages from the authoritarian patterns of teaching and assumes the authority position mediating the knowledge.

Keywords

Authority. Authoritarianism. Student. Teacher. Education

Introdução

A educação é um bem humano que consiste em favorecer o desenvolvimento pleno dos indivíduos, trabalhando-lhes os aspectos cognitivo, intelectual, motor, emocional, moral e social para que assim possam viver em sociedade. Por ser um bem indispensável e inerente à humanidade, visto que "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" como nos assegura Paulo Freire (1999, p. 43), o ser humano é o principal agente da educação e como tal vive um processo de ensino-aprendizagem que não se esgota, afinal, "somos seres inacabados" (GADOTTI, 2011, p. 60) e, portanto, a educação é permanente.

A nossa condição humana de seres inacabados nos faz necessitar de algo que nos preencha e/ou nos construa continuamente. Isto repercute em nosso processo identitário, nas nossas interações com o outro e com o meio, na aspiração de uma profissão, de uma realização pessoal, e nossas vivências dependem das relações sociais que temos, bem como das descobertas de mundo. Nessa construção, enquanto seres humanos que somos, a educação é o pilar imprescindível, sendo, inclusive, um meio em que se dão os relacionamentos humanos, com as trocas de experiências, de vivências e saberes.

Esse pilar indispensável à formação humana acontece em toda parte, onde há ser humano, e no convívio entre os indivíduos o processo de ensino-aprendizagem se realiza em uma experiência mútua que se amplia à medida que as relações vão se concretizando. Seja na instituição escolar, familiar, na comunidade, nos diversos meios sociais, a educação se processa. Brandão (2007, p. 7) ressalta que:

> Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Como vimos em Brandão (2007) a educação está em todos os espaços e é indispensável que no nosso processo educacional sejamos orientados a desenvolver e aprimorar os aspectos cognitivo, intelectual, motor, emocional, moral e social. Tais elementos quando mediados de forma respeitosa, consciente e ética favorecem a formação do ser humano tornando-os sujeitos ativos/participativos de seu mundo. Quando ao contrário, se a orientação for autoritária, negligente e desrespeitosa pode

inibir o processamento educacional dos indivíduos tirando-lhes a liberdade de expressão e vivência em seu próprio processo formador educacional.

A educação como já consolidado, é indispensável, é inerente ao ser humano e acontece em toda parte. Contudo, nosso trabalho se encarrega de discorrer sobre sua realização em instituições formais de ensino, seja qual for a sua modalidade: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Nível Superior, não necessariamente especificando um caso, nem atentando para uma modalidade específica. Em âmbito geral nosso foco é o comportamento docente diante da responsabilidade de efetivar a educação formal, sendo o professor o profissional primaz no processo educacional-formal dos sujeitos na experiência escolar.

Docente autoritário x docente autoridade: efetivação de uma educação emancipadora

A escola é uma das principais instituições educacionais, visto que seu advento lhe outorgou a responsabilidade com a educação humana, sendo sua constituição uma realização formal, reconhecida nas sociedades como um Órgão de suma importância. Dentro do seu acontecimento um corpo profissional é constituído para atender a demanda social, fazendo parte desse conjunto os professores, gestores, coordenadores, técnicos administrativos e auxiliares dos serviços gerais. Todas as pessoas que trabalham nos núcleos escolares têm relevante participação no processo educacional dos sujeitos. Contudo, o professor é o dirigente educacional de maior ênfase por estar em sala de aula lidando direta e diariamente com o corpo discente.

Estando o professor diretamente em contato com os estudantes, sendo responsável em mediar os conhecimentos e saberes diversos, sua participação frente à turma discente é extremamente importante. É esse profissional que irá orientar o processo educacional na escola e sua postura em sala de aula pode contribuir ou dificultar o desenvolvimento dos educandos. Dependendo de sua atuação os alunos serão beneficiados ou prejudicados no desenvolver dos aspectos já mencionados, especialmente nos cognitivos, intelectuais e emocionais. Isto porque a ação docente reverbera na formação discente. Relativo a isto, Paulo Freire adverte:

> Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos da sua formação. Ajudamo-los ou prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu

> processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1997, p. 32)

A concepção do educador Paulo Freire é pertinente, pois, não há como isentar a postura do professor em determinadas situações que ocorrem na escola, em que este é um dos principais responsáveis, diante da sua ligação com o discente. É na mediação dos saberes, e conhecimentos diversos que o docente, a depender da sua ação, poderá favorecer ou atrapalhar, ou ainda tolher o desenvolvimento educacional dos alunos. Neste sentido, a relação professor-aluno poderá ser amigável e respeitosa, ou do contrário, culmina em uma rejeição e/ou aversão, inclusive, de ambas as partes. Quando o docente é autoritário, os conhecimentos não são mediados de maneira a atender as expectativas dos estudantes. Isto porque, a interação professor-aluno se dá de forma equivocada, negligente e opressora em que o profissional da educação se coloca no lugar do detentor do saber, agindo tal como um tirano/opressor, enquanto que o aluno é relegado à posição de ser desprovido de conhecimento e, portanto, oprimido.

Em contrapartida, quando o docente age consciente da sua responsabilidade de mediador do saber, concebendo-se como um orientador dos conhecimentos científicos e de mundo, interagindo com os saberes e conhecimentos dos discentes, contribui para que o processo de ensino-aprendizagem seja contemplado. É com respeito e acolhimento ao educando em todo seu contexto de vida que o professor oportuniza uma relação propícia ao aprendizado. Quando o educador tem uma práxis pedagógica acolhedora das premissas dos alunos, estes sentem-se estimulados, encorajados a participarem das aulas, reconhecendo a escola como local de trocas de saberes e experiências, organizada para seu desenvolvimento integral. Referente a isso Freire (1997) pontua:

> Creio que a questão fundamental diante de que devemos estar, educadoras e educadores, bastante lúcidos e cada vez mais competentes, é que nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos,

> exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade de que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 1997, p. 53)

Diante da afirmação de Paulo Freire podemos inferir que é indispensável à prática docente a posição de respeito e interesse pelos alunos, em um exercício de atenção e compreensão da vida destes. Muitos dos nossos discentes quando chegam à escola buscam também um apoio do profissional com quem convivem durante todo o ano letivo, buscam em nossas presenças um alicerce que talvez lhes esteja faltando em casa. Não que sejamos destinados ao atendimento das ansiedades dos nossos alunos, há outros profissionais encarregados para tal atendimento, porém, o ato de educar implica ainda, apoiar os indivíduos em suas necessidades, percebendo tais necessidades e orientando-os na busca pelo entendimento do que possam estar sentindo. Referente a isto, a escola passa a ser também um espaço de acolhimento dos sujeitos em suas diversidades. Freire sustenta a concepção que:

> É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza. (FREIRE, 1997, p. 60)

Contrário ao respeito e acolhimento defendidos pela educação freiriana, o autoritarismo tende a dificultar o processo de ensino-aprendizagem do educando, bem como do próprio professor, afinal, quem ensina também aprende nas interações em sala de aula. Quando o docente é autoritário não se permite aprender com seus alunos, pois não concebe estes como portadores de conhecimentos. Esse tipo de profissional se nega conhecer verdadeiramente seus discentes, e acreditando ser detentor do saber, muitas vezes não se debruça em estudar, pesquisar, preparar-se para exercer a profissão, considera possuir conhecimento suficiente para

assumir seu posto. Conforme Freire,

> Percebe-se o absurdo do autoritarismo quando concebe e determina que esses espaços todos pertencem por direito às autoridades escolares, aos educadores e educadoras, não porque simplesmente sejam gente adulta, pois gente adulta são também as cozinheiras, os zeladores, os vigias e são puros servidores destes espaços. Espaços que não lhes pertencem como não pertencem aos educandos. É como se os educandos estivessem apenas neles, mas não com eles. (FREIRE, 1997, p. 49)

Refletindo sobre a concepção de Freire, compreende-se que o professor autoritário não enxerga os demais profissionais da educação como agentes educadores e tão pouco outorga-lhes espaço de atuação na escola, pois, considera-se profissional superior, quando não exclusivo do núcleo escolar. Essa postura inibe interação e participação coletiva de toda comunidade escolar. Assim sendo, perde-se a leveza e beleza da educação, perde-se, sobretudo, a construção de uma escola ética, democrática e inclusiva.

Refletindo a afirmação de Gadotti, reverberando Paulo Freire, podemos conceber que a beleza no processo de ensino-aprendizagem deve ser constante, de forma alegre, e podemos dizer entusiasmada: “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, Apud GADOTTI, 2011, p. 17). Mais que isto, Gadotti (2011, p. 109) concebe que “a educação só tem sentido como vida. Ela é vida.” E assim sendo, não pode causar desgosto, desprazer e desmotivação nos alunos, mas, deve favorecer-lhes o gosto pelos estudos fazendo sentido para suas vidas, oferecendo-lhes uma educação de qualidade.

Em relação a fazer sentido, ainda em Gadotti (2011, p. 17) vamos aprender que ““sentido” quer dizer “caminho não percorrido”, mas que se deseja percorrer, portanto significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho.”. Dessa forma, nós docentes precisamos conceber que somos mediadores, orientadores no processo de desenvolvimento educacional dos nossos discentes e assim, devemos incentivá-los nesse percurso a ser trilhado, assegurando-lhes que esse caminhar faz parte de um sonho possível de ser realizado.

Consolidando com a concepção de utopia, de uma escola dos nossos sonhos, podemos encontrar em Rubens Alves um aforismo que relaciona o núcleo escolar com o engaiolamento. Alves (2002, p. 29) atesta: “Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo.

Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser.". Nesse tipo de instituição o docente é autoritário, e, concebendo-se como proprietário dos saberes trata os alunos como pássaros engaiolados, tirando-lhes o prazer do vôo, ou seja, impedindo sua participação no próprio processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em Alves, veremos que, as escolas que são asas, favorecem a liberdade do estudante, são instituições que não querem seus alunos atados, presos aos domínios autoritários do saber, não gostam de vê-los subjugados sem o livre pensar. Dessa maneira, "o que elas amam são os pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, elas não podem fazer, porque o vôo nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.". (ALVES, 2002, p. 30),

O romantismo de Alves corrobora com a educação freiriana, que sonha e propõe uma educação libertária, em que o aluno é consciente, participativo do próprio processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção o professor é um mediador, colaborador desse desenvolvimento educacional, é encorajador do vôo e suas ações são sensatas, de acordo com a vivência e experiência dos discentes. Como professor autoridade, preparado e aberto à troca de aprendizagens com seus alunos, conduz-lhes a emancipação à medida que lhes incluem, que lhes oferecem uma educação democrática, incentivando-lhes a responsabilidade com suas descobertas.

Considerações

Pensar uma escola ética, democrática e inclusiva é pensar em um espaço organizado para a liberdade, um espaço benfazejo e idealizado para as interações entre os sujeitos envolvidos, a eles pertencentes. Nesse espaço, o professor autoritário não tem atuação, pois não se admite que sua ação seja contrária à liberdade de pensamento, de expressão, de interação, visto que esse tipo de escola liberta, emancipa e inclui.

Em uma escola ética, preparada cientificamente, munida de conhecimentos, sustentada culturalmente e produtiva, que respeita os discentes, que democratiza os saberes e participações nas salas de aula, entendendo sua heterogeneidade e diversidade, não há espaço para o docente autoritário. Para uma educação inclusiva e emancipadora o professor é uma autoridade, e assim o é, não por ser detentor do saber, mas por se reconhecer como aprendiz da própria função, por aproveitar a oportunidade do contato com os alunos para com estes aprender e ensinar em um processo constante.

Como profissionais indispensáveis à educação, temos que assumir o

compromisso de mediadores que sonham junto com os alunos na busca incessante pela realização de uma educação integral e emancipadora. Dessa forma, o estudante sente-se pertencente à escola e participa ativamente do próprio processo de ensino-aprendizagem e de sua realização enquanto ser humano pleno. Consoante a isto, traça caminhos para as descobertas de mundo, experienciando a responsabilidade consigo e com o próximo, com a escola e com o mundo, tendo seu senso ético e democrático de cidadão despertado.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passo; 20)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo. Editora Olho d'água 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. -- 2. ed. -- São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. -- (Educação cidadã; 2) ISBN: 978-85-61910-73-0

ALVES, Rubens. **Por uma escola romântica**. Campinas, SP; Papirus, 2002.

Notas de Fim

1. Uneb – Contato: janainabastosalves@gmail.com.

A COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

LOPES, Jódna[1]

Resumo

Este trabalho aborda a influência da comunicação verbal e não-verbal no processo de ensino e aprendizagem, no exercício da gestão de sala de aula, bem como da necessidade de fazer-se componente da formação inicial e continuada dos professores. Desta forma, este artigo objetiva compreender os impactos positivos e negativos das ações comunicacionais no exercício da docência, pois certifica-se que uma comunicação eficiente e intencional se configura como instrumento facilitador e motivacional para uma aprendizagem democrática e significativa.

Palavras-chave

Ação verbal e não-verbal, Gestão da sala de aula, Ensino-aprendizagem.

Abstract

This study addresses the influence of verbal and non-verbal communication in relation to the teaching and learning process, the classroom management exercise, as well as the necessity for a teacher to become component in this process through initial and continuing teacher advancement. In this way, this article aims to interpret the positive and negative impacts of communication actions in the teaching profession, since it ensures that an efficient and intentional communication is formulated as a facilitating and motivational instrument for meaningful and democratic learning.

Keywords

Verbal and non-verbal action, Classroom management, Teaching-learning.

1. Competência comunicativa e a formação docente

Um grande dilema que circunda os profissionais da educação da atualidade é a questão do conhecimento, pois seus saberes específicos nunca foram devidamente valorizados pela comunidade acadêmica, nem pela sociedade, a concepção de que ser bom professor é ter domínio de conteúdos da matéria que leciona e certa aptidão para a comunicação, é um pensamento que desprestigia a capacidade da categoria. (NÓVOA apud TARDIF & LESSARD,2014).

Deste modo não se pode pensar a comunicabilidade docente, mesmo que esta integre o *ethos* da profissão, como uma aptidão pura e simples dos professores, pois ainda que alicerceie sua prática, esta deve ser entendida como uma competência complexa que deve ser reconfigurada, tanto na esfera de formação quanto na prática dos professores, logo o saber docente é plural, fruto de sua formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais, (TARDIF, 2014).

Hoje, nas instituições de ensino superior, de forma controversa, estuda-se uma teoria que muitas vezes não se consegue aplicar, ou não tem nenhum sentido no cotidiano escolar, pois este ao que se parece é um universo à parte, ou seja, não valoriza e não parte do cotidiano dos professores, pois "O contexto teórico formador, não pode jamais, como às vezes se pensa, ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de quefazer, de práxis, quer dizer, de prática – de teoria" (FREIRE, 2016, p.110).

Com vistas a isso, a competência comunicativa do professor insere-se no rol das prioridades que circundam a profissão, seja por seu grau de importância, dado ao impacto positivo e negativo que pode causar no processo de ensinar e aprender, seja por sua complexidade.

Nessa perspectiva CAMPOS (2009) defende a ideia do Mestre Paulo Freire, o qual diz que o desafio da educação e, consequentemente, do professor, é intervir no mundo através do diálogo, pois no momento em que se manifesta o diálogo, afirma-se também a democracia.

A competência docente está em comunicar-se assertivamente e reconhecer que seu trabalho exige o uso intencional de suas habilidades comunicacionais, porque as mesmas envolvem sedução, atração, e manipulação, as quais nenhum professor pode renunciar inteiramente (PERRENOUD, 2000).

Diante disto, vislumbra-se a intrínseca relação entre comunicação docente e sua formação, ainda que exteriorizar, dialogar englobe a natureza humana, a comunicabilidade docente carece de um olhar atencioso no sentido de direcioná-la intencionalmente para a efetivação da aprendizagem.

Haja vista, PADILHA, (2012) expõe que os professores têm a necessidade de buscar novas aprendizagens, porque eles precisam ser, não só comunicativos, mas criativos, e se perceberem como seres de relações. Nesse sentido, a competência comunicacional docente está inerentemente ligada ao seu processo de formação e de ensino-aprendizagem, pois o comportamento do professor nessa perspectiva, é gerar um trabalho que contemple um ensino comunicativo e emancipador para se construir conhecimentos significativos, autônomos e críticos, tanto em si como nos discentes. Isso implica dizer que a formação docente supera os limites e restrições da vida e saberes acadêmicos impostos pelos cursos de graduação e pós-graduação.

Logo, a comunicabilidade incorpora diferentes linguagens e seus desdobramentos, o que implica no mister de discerni-los, pois, segundo ORECCHIONI (2006), a competência comunicativa (CC) não é a mesma coisa que competência linguística, porque a CC engloba toda expressão de natureza verbal, para-verbal e não-verbal, ou seja, por meio de palavras, gestos e entonações etc. As especificidades supracitadas, muitas vezes desconhecidas pelos docentes, limitam suas práticas comunicacionais e, por isso, precisam ser conhecidas pelos mesmos para que possam atribuir-lhes o devido respeito e importância para tomá-las como atitudes emancipatórias.

Desta forma, ocupam seu lugar de importância no universo da docência, todos os meios comunicacionais que integram o arcabouço da competência comunicativa da qual os professores de hoje carecem para desenvolver um trabalho consciente frente aos novos desafios educacionais, bem como atribuir uma intenção, um sentido ao fazer docente. Dando ênfase a informação acima, VARGAS (2012) afirma que a CC parte de um saber agir com responsabilidade, o qual é reconhecido pelos outros.

Diante do qual entende-se que a solução para os problemas educativos não está somente nas instituições de formação acadêmica, mas também nos professores tomarem consciência de que necessitam adotar posturas diferenciadas diante de seus saberes, seu papel e sua formação para

servirem-se de suas habilidades comunicacionais num compromisso de inserção no mundo do conhecimento para proporcionar aos discentes uma educação de qualidade e democrática, pois a mesma passa por uma comunicação eficiente.

2. A comunicação verbal e não-verbal no processo de ensino e aprendizagem

Diante da intenção com a qual o professor utiliza a interação com seus alunos em sala de aula, esta poderá favorecer ou não o processo de ensino e aprendizagem, pois o nível de envolvimento entre eles, interfere diretamente no aprendizado dos alunos, de forma que se não houver uma relação agradável, tolerância e respeito entre docentes e discentes, a ação de ensinar e aprender torna-se um fardo. Por essa razão o professor necessita ter habilidade de comunicação e deve conseguir seduzir o aluno para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo MORALES (2001), a relação que se estabelece entre professor e aluno é um aspecto importantíssimo na gestão de classe, porque quando se trata dessa relação dentro da sala de aula, fala-se de todo o processo de ensino-aprendizagem. Este pressuposto nos leva a entender a educação como uma manifestação dialógica, e se ela é dialógica, os docentes, à medida que dialogam com os educandos, constroem conhecimentos consistentes e autênticos – fruto de uma relação social e recíproca, a comunicação entre eles. Outros autores enfatizam a afirmação acima, FILHO (2008), relata que o diálogo é uma forma de interação e motivação da aprendizagem, enquanto CHARAUDEAU e MAINGUENEAU (2016), diz que só há educação humana na comunicação, no diálogo.

FREIRE (2011, p.85), afirma que o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade, fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano. Desta maneira o conhecimento está condicionado às nossas interações humanas de comunicabilidade, de forma que a medida em que nos comunicamos, tornamo-nos sujeitos autônomos e, por isso, responsáveis pela construção e transformação, com vistas a uma educação emancipadora e democrática.

FILHO (2008), aponta que a comunicação não é uma mera troca, pelo fato de não existir troca de comunicação, porque o que existe é o interesse, ou seja, posso ou não interessar-me pelas coisas que vejo, ouço, ou sinto, porque o fenômeno comunicacional está intimamente ligado ao

universo daquele que a recebe, àquilo para qual se volta, ou procura, dessa maneira a comunicação se efetiva a partir do momento que o interlocutor, interessa-se por ela e a incorpora-se como algo significativo para si, pois esta representa a forma como cada pessoa se relaciona com o mundo.

Outros autores como MORTIMER e SCOTT (2002) e GOMES (2010), apontam que as interações discursivas em sala de aula contribuem para um aprendizado de autoria dupla, porque a comunicação verbal (CV) do professor, enquanto relação dialógica possui um caráter interativo, o qual possibilita a contribuição do aluno, tornando-os autores da construção do seu próprio conhecimento, destarte o discurso do professor não se restringe a falar e expor verbalmente um conteúdo de forma autoritária e fechada, pois é um processo aberto e por isso participativo e solidário.

No âmbito escolar, onde a interação verbal assume o corpo de círculo interativo, e a comunicabilidade emerge constantemente entre docentes e discentes, a comunicação verbal exige um ajuste permanente entre locutor e ouvinte (CARON *apud* CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2016), o que se justifica pelo fato de ambos se envolverem em uma relação de afetividade e proximidade mútua. Nesta linha de interpretação, BELO (2005) demonstra que é notório que uma efetiva interação em sala de aula encaminha-se por inferências conversacionais, nas quais seus participantes produzem sugestões verbais e não-verbais que por sua vez incorporam a atividade da fala.

Diante da importância da comunicação não-verbal (CNV), OLIVEIRA (2013) afirma que na sala de aula o professor deve assumir o papel de artista, pois os gestos, sorriso, ausência, postura, movimentos, são observados o tempo todo e o expõe a julgamentos e interpretações, por isso também produzem efeitos tanto positivos como negativos nos alunos. Com seus comportamentos e atitudes, a figura docente poderá ser lembrada por seus alunos positivamente ou não.

Um bom comunicador precisa interpretar a complexidade das múltiplas linguagens que circunda a nossa cultura, com atenção, observação, pesquisa e imaginação, para dessa forma ajudar a quem desejar compreender sua própria existência e a de seu próximo (ALCURE, FERRAZ & CARNEIRO, 2005). Sendo a escola um espaço multicultural, é muito importante que o professor utilize as nuances da comunicação para alcançar os diferentes alunos e suas especificidades. É preciso entender aquilo que é e não é verbalizado, pois, segundo AMATO (2011), somos mais do que palavras,

deste modo uma comunicação eficiente deve compor-se também de elementos não-verbais: o corpo, a postura, o olhar, o rosto, os gestos, pois o nosso repertório gestual, principalmente se for bem pensado e planejado produz reações significativas no outro. Assim sendo a esfera comunicacional oferece aos docentes um universo de possibilidades a serem explorados pelo professor, pois ela amplia as formas de interação, e enriquece o processo educativo.

Por conseguinte, o docente tem que se equipar de elementos não-verbais para não se desgastar com palavras que nem sempre são ouvidas, tais como os sorrisos ou a sua ausência, os suspiros, o tom de voz, o falar rápido ou devagar, o gritar ou o silêncio, as expressões faciais de encorajamento ou de aborrecimento (ALBADEJO, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2013). Como consequência, dessa influência, o processo pedagógico tem na CNV uma forte aliada, pois na relação entre docentes e discentes, toda manifestação não-verbal deve ser compreendida como fonte de conhecimento, portanto, um caminho para a construção dos sentidos, não só dos conteúdos programáticos, mas de vida, de culturas, de identidades.

O volume da voz ao se expressar também pode acarretar significações e intenções durante um discurso, ou seja, elevar e baixar a voz suscitam traços da personalidade, emocionais, também há uma sincronia com o corpo, se a voz se eleva a mão eleva-se também, se baixa a mão tende a cair. Segundo CESTERO (2006 *cit. in* OLIVEIRA, 2013) as pausas e os silêncios também fazem parte do modo de falar e transmitem informações importantes sobre o emissor e a própria mensagem.

Sejam elementos verbais, não-verbais ou paraverbais, os recursos utilizados pelo professor, importa a ele reconhecer em cada um o tamanho da importância que eles têm para as relações interpessoais, principalmente em sala de aula, que é um espaço plural e complexo. Porque tais fatores fazem do trabalho docente um compromisso árduo de encontrar um ponto de equilíbrio entre eles, a fim de tornar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos um momento mais prazeroso.

3. A comunicação como ferramenta de gestão

A gestão da sala de aula (GSA) é atualmente um grande desafio para os professores, porque a forma como uma turma é gerida pelo docente influencia diretamente tanto no modo como estes se relacionam como no nível de aprendizagem (VIEIRA, 2000). Posto isso, cabe ao professor

adequar seu trabalho, ou seja, suas habilidades de comunicação a cada turma, pois cada uma possui características diversas e diferem uma da outra, com vistas a um trabalho que proporcione um bom clima afetivo, o qual determina o grau de envolvimento e interação dos docentes, e para tanto, o docente deve utilizar formas de CV e CNV coerentes.

Destarte, GADOTTI (2011) ressalta que o professor precisa exercer seu papel de líder, pois este é um organizador de aprendizagem, a qual se configura como habilidade de um gestor. Para tanto, convém ressaltar que se faz necessário que o professor explore suas manifestações comunicacionais em seus desdobramentos verbais e não-verbais, pois a coordenação destas, condicionam o nível de envolvimento dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, em virtude da habilidade de condução do professor.

Salienta-se que a forma como o docente encaminha a ordem ou disciplina aos alunos e mesmo como lida com os conflitos existentes e conduz as relações interpessoais na sala de aula, está diretamente ligada à GSA, pois segundo VIEIRA (2000), gestão é uma forma de comunicação, e o gestor é um negociador, mediador, de forma que cabe a ele saber negociar, ouvir, contornar situações conflitantes que podem surgir a todo instante.

Sendo assim, gerir aprendizagens de forma democrática, passa primeiro pela consciência de que aquele que gere uma sala de aula, o faz pelo viés de uma comunicação assertiva, e depois por uma tomada de decisão com vista a uma prática educativa emancipadora. Por conseguinte, (AMATO, 2011) aponta que o gestor é um comunicador nato, que têm na sua capacidade de comunicação, a excepcional habilidade de conduzir seus liderados de forma natural e consegue os convencer a participar do processo interativo. No entanto, essa habilidade de comunicação, que inclui as manifestações verbais e não-verbais, precisa ser estudada, desenvolvida, treinada e perfeiçoada continuamente.

Referências

ALCURE, L., Ferraz, M. N. S. & Carneiro, R. **Comunicação verbal e não-verbal.** Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional (Série comunicação e Artes). 72.p. 2005.

AMATO, R. F. **A voz do líder: Arte e Comunicação nos palcos da gestão**. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick.; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3ª ed. São Paulo, Contexto, 2016.

FILHO, C. M. **Para entender a comunicação, contatos antecipados com a Nova Teoria** (pp.11-56). São Paulo: Paulus (Coleção temas da comunicação), 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. (26a ed., pp.83-148), São Paulo, Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Moacir Gadotti. 2. ed. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GOMES, S. J. M. **Análise das Interações verbais na sala de aula de História e Geografia.** Dissertação de Mestrado em Ensino de História e Geografia do 3º Ciclo do Ensino, 2010.

MORALES, P.; VALLEJO, P. M. **Relação professor-aluno.** Edicões Loyola, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da converação: princípios e métodos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aula de ciências: Uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Revista: Investigações em Ensino de ciências**, 7 (3), pp.283-306, 2002.

OLIVEIRA, S. M. R. **A comunicação não-verbal – Estratégia de ensino da Língua Estrangeira** – *Espanhol*. Dissertação/relatório/Projeto/ IPP, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto: **Educar em todos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**, 1ª edição, São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** (9a ed). Petrópoles, RJ: Editora vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais** (6a ed., pp.217-233). Petrópoles, RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e Formção Profissional** (17a ed.). Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

VARGAS, M. S. **Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa em educadores de infância e professores de 1º ciclo.** Tese de Mestrado em Ensino na especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012.

VIEIRA, H. **A comunicação na sala de aula** (1a ed.). Lisboa: Editorial Presença, 2000.

Notas de Fim

1. Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação do Estado do Maranhão, SEEDUC. Contato: jodnalopes@gmail.com.

EM DEFESA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

SOARES, José[1]

Resumo

Este tema, Gestão Democrática, é de grande relevância e a sua defesa se justifica por ser uma necessidade premente no objetivo de alcançarmos o grande salto de qualidade na Educação brasileira. Tem como sustentação teórico-metodológica os estudos dos grandes mestres Paulo Freire, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Eles sempre pautaram a necessidade da democracia e do protagonismo para uma Educação libertadora. Esse trabalho aborda-a a partir das orientações da legislação vigente: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. A Gestão Democrática, processo participativo de funcionamento das escolas, envolve toda a comunidade escolar possível na Direção do processo educativo de uma escola, do bairro, do município, do estado e até mesmo a união pode ter seu sistema de Educação administrado de forma a permitir a participação de educadores e educadoras, estudantes, pais, mães e responsáveis pelas crianças ou adolescentes, associações de moradores, organizações de esportes e cultura e outros setores governamentais e não governamentais que estejam dispostos a opinar, participar e ajudar a dirigir o processo de ensino aprendizagem no território escolhido.

Palavras-chave

Gestão. Democracia. Educação. Protagonismo

Abstract

This issue, Democratic Management, is of great relevance and its defense is justified because it is a pressing need in the objective of achieving the great leap of quality in the Brazilian Education. Its theoretical and methodological support is the studies of the great masters Paulo Freire, Anísio Teixeira and Darcy Ribeiro. They have always guided the need for democracy and protagonism for a liberating Education. This work approaches it from the guidelines of the current legislation: the Federal Constitution of 1988 and the Law of Directives and Bases (LDB) 9394/96.

The Democratic Management, participatory process of functioning of the schools, involves all the possible school community in the direction of the educational process of a school, the neighborhood, the municipality, the state and even the union can have its Education system administered in a way to allow the participation of educators, students, parents, mothers and caregivers, neighborhood associations, sports and cultural organizations, and other governmental and non-governmental sectors that are willing to participate in and assist in the teaching process learning in the chosen territory.

Keywords

Management. Democracy. Education. Protagonism

PODEMOS SONHAR DUAS VEZES?
Nossa geração vem realizando o sonho de sua vida:
Todo mundo na escola!
A universalização do ensino.
O fruto do esforço de toda uma geração vem sendo realizado.
Agora a resistência tem forma:
Queremos uma Educação de qualidade para todo mundo.
Filosoficamente qualidade é um conceito discutível.
Por intuição, todo mundo sabe o que é uma boa qualidade.
Vamos sonhar novamente!

Introdução

Este artigo tem como eixo a defesa da Gestão Democrática. A escolha deste tema foi motivada por fatos históricos e necessidades prementes na Educação brasileira.

No final da década de 1970 e começo de 80, deu-se um aprofundamento da perspectiva teórica no campo da gestão educacional, que introduziu a crítica aos seus fundamentos oriundos das teorias empresariais.

Esse esforço teórico empreendido por um grupo significativo de estudiosos junto à prática cotidiana de estudantes e trabalhadores na área da Educação que vêm se espalhando pela América Latina desde o processo de questionamento das ditaduras que governavam este continente.

Com fundamentação teórica em Jonh Dewey (Democracia e Educação), Rosseau (Emilio ou da Educação) e Anísio Teixeira (Educação é um direito); o grande educador brasileiro Paulo Freire escreveu a Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia, dois livros clássicos da Educação brasileira e, por que não dizer, mundial, que se tornaram referências, nesse tema, para gerações.

Trabalhadores entram em cena:

1) A entrada em cena dos trabalhadores na Educação com manifestações de professores e professoras e a crítica aos modelos vigentes apoiados nos acordos MEC – USAID que foram estabelecidos pelos governos do Brasil e dos EUA - Esses acordos visavam parcerias entre os dois países nos rumos da Educação brasileira.

2) A eleição de governadores da oposição democrática a partir de 1982 e a ida de vários educadores para o parlamento e para a administração pública seja nos âmbitos federal, estaduais e municipais - tendo como mais expressivos a chegada de Paulo Freire na Secretaria Municipal de

Educação da cidade de São Paulo em 1989 e Darcy Ribeiro eleito Vice-Governador e depois Senador pelo estado do Rio de Janeiro.

Tudo isso combinadas as mobilizações dos mais variados atores que atuam na Educação, sejam: pais, estudantes, associações e Organizações Não Governamentais (ONGs) permitindo um aumento dos debates e a diferenciação entre os variados modelos de administração.

Além disso, a evasão e os sucessivos índices baixos nas notas dos estudantes brasileiros nos diferentes testes comparativos do mundo, criam uma inquietação em todos os envolvidos no processo, buscando assim, na universalização do ensino e na Gestão Democrática possibilidades de mudança nesse quadro.

Gestão democrática

A Gestão Democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes, funcionários, familiares, associações culturais dos moradores e os mais variados agentes que atuam no território.

A participação incide diretamente nas mais diferentes etapas da gestão escolar: planejamento, avaliação, uso de recursos humanos e financeiros, construção do projeto pedagógico, enfim, tudo o que diz respeito aos recursos, tantos os administrativos/financeiros quanto os pedagógicos.

Essa perspectiva de Gestão Democrática foi enfaticamente discutida na Assembleia Constituinte em 1988 e ficou muito bem amparada pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 aponta a Gestão Democrática como um dos princípios para a Educação brasileira, e ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação, em seu artigo 22.

> A Constituição Federal de 1988 declara que o Brasil é um Estado Democrático de Direito que tem dentre seus fundamentos a cidadania (Art. 1º, II). Nela é colocado um conjunto de mecanismos que relaciona o direito a participação. (BRASIL. Constituição Federal, 1988, p.34)

É fundamental compreender a questão da Gestão Democrática para além do seu aspecto conceitual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental,

mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante à qualidade e à efetividade da Educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, paute o currículo na realidade local – conferindo sentido à proposta pedagógica – e envolva os diferentes agentes em uma vertente que apresente uma corresponsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Esse processo implica inclusive no envolvimento dos próprios estudantes, tendo a experiência e o direito à participação como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento.

Para que a Gestão Democrática aconteça é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que a viabilizem. Nessa perspectiva, o modelo tradicional de organização da escola ainda é um grande obstáculo, conferindo ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão quanto a escola e a comunidade.

Mesmo com a existência de legislações que amparem a construção de uma gestão descentralizada é preciso que a própria instituição escolar transforme a própria cultura na perspectiva do diálogo igualitário, da horizontalidade e do equilíbrio entre as forças que compõem a comunidade escolar.

Alguns dos princípios da Gestão Democrática:

a) Descentralização: A administração escolar, as decisões pedagógicas e suas ações efetivas devem ser planejadas, elaboradas e executadas de forma participativa.

b) Participação: Devem participar todos os envolvidos no cotidiano escolar (professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, pessoas que participam de projetos na escola, e toda a comunidade ao redor da mesma).

c) Transparência: Qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola tem que ser de conhecimento de todos.

> De nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. (GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001).

Conclusão

A Gestão Democrática começou a ser discutida, enfaticamente, por professores e professoras comprometido(a)s com a necessidade de um grande avanço na Educação no país. Nas décadas de 1920 e 1930 com um país extremamente agrícola, predominando no estado de São Paulo a lavoura do café, e nas outras regiões do país a cultura do algodão e da cana de açúcar, num mundo cada vez mais em processo de industrialização, vários intelectuais pressentindo a necessidade e a premência da industrialização no Brasil, fez-se surgir um forte movimento pelo fortalecimento, crescimento e universalização da Educação no país e teve no grande mestre Anísio Teixeira e seus parceiros do movimento Escola Nova uma defesa intransigente da democracia como maneira de gerir os destinos do país e também gerir o ensino.

Teve momentos de altas e baixas. Finalmente em 1989 se deu a grande implantação de um princípio de prática de Gestão Democrática com ênfase na participação de educadores, estudantes, pais e toda comunidade escolar; isso aconteceu na administração de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

> Era impossível fazer uma administração democrática, em favor da autonomia da escola que, sendo pública fosse também popular, com estruturas administrativas que só viabilizavam o poder autoritário e hierarquizado [...] O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular, demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas, que viabilizem, com rapidez e eficiência, a ação governamental. (FREIRE, 2001a, p. 74-75).

Acredita-se que melhorando a gestão, melhora-se o ensino, na medida em que todos participam e tenham corresponsabilidade pelas decisões.

Referências

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**: Passo a Passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Unicamp, 2003.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

DECRETO nº 56.520, de 16 de outubro de 2015 que regulamenta a lei nº 16.213 de 17 de junho de 2015 que dispõe sobre a criação e funcionamento dos Conselhos de Escola – CRECE no município de São Paulo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação:** um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido de Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **A Educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

Nota de fim

1. Professor do ensino fundamental II e médio. Foi Assistente Técnico Educacional, educador no cursinho pré-vestibular Educafro, orientador do Telecurso 2000 no Metrô SP é autor dos livros "*Oiteiro*" e "*O Letreiro: novamente a utopia*", entre outros, atua na Educação e na cultura. Contato: oiteiro@uol.com.br.

NOVA/OS PROFESSORA/ES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DOS SONHOS[1]

SOUZA, Josiane Nazaré Peçanha[2]

O poder do amor. Arte Adinkra (AFREAKA, 2017)

Este artigo pretende discutir sobre a necessidade de se construir relações de afeto, de amorosidade (FREIRE, 1996) para com alunos (negras e negros) da Educação Básica, para a construção de uma nova escola e de um novo/a professor/a (GADOTTI, 2011). O poder do amor (HOOKS, 2011) como ato político, para restituição das feridas do peito e da alma, advindas do longo processo de escravização. Como nós professores, principalmente os professores negros, no tocante as mulheres negras, imbuídos de afetividade, amorosidade e como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), podemos construir uma nova escola: com diálogo, com escuta, toque, corpo (DANTAS, 1992). Nós professores somos fundamentais na construção de uma nova epistemologia, uma Educação decolonial, antirracista (CANDAU; OLIVEIRA, 2010 e MIRANDA; RIASCOS, 2016). Na construção de um currículo narrativo (GOODSON, 2007), que valorize os saberes dos alunos, suas histórias orais, suas memórias, suas corporeidades, os conhecimentos que foram historicamente subalternizados e inferiorizados. Tudo culminará em novas identidades e solidariedades raciais, tornando-nos negros (SOUZA, 1983) para a construção de uma nova Pedagogia, de uma nova Educação, uma nova Escola. Articulando principalmente os autores citados.

Palavras-chave: Amor- Professor/a- Identidade Racial- Decolonialidade - Escola

Abstract

This article intends to discuss the need to build relations of affection, of love (Freire, 1996) with students (black and black) of Basic Education, for the construction of a new school and a new teacher (GADOTTI, 2011). The power of love (HOOKS, 2011) as a political act, for restitution of the wounds of the breast and the soul, arising from the long process of enslavement. As teachers, especially black teachers, with regard to black women, imbued with affection, love, and transforming intellectuals (GIROUX, 1997), we can build a new school: with dialogue, with listening, touching,

body (Dantas 1992) . We teachers are fundamental in the construction of a new epistemology, a decolonial Education, antiracist (CANDAU, OLIVEIRA, 2010 and MIRANDA, RIASCOS, 2016). In constructing a narrative curriculum (Goodson, 2007), it values students' knowledge, their oral histories, their memories, their corporealities, the knowledge that has historically been subalternized and inferior. All will culminate in new identities and racial solidarities, making us black (SOUZA, 1983) for the construction of a new Pedagogy, a new Education, a new School. Articulating mainly the mentioned authors.

Keywords

Love, Teacher, Racial Identity, Decoloniality, School.

Amar o que se faz no ensino, na Educação Básica publica, consciente dos direitos trabalhistas, é um ato de amor como ato político (FREIRE, 1987), de desobediência epistêmica e de coragem. Amar a Educação pública é ser contra-hegemônico, é ser um intelectual transformador (GIROUX, 1997). Num mundo globalizado, sob ditames "da malvadez neoliberal" (FREIRE, 1996, p. 15), que tudo mercantiliza, se muito reivindicatório, se não for lucrativo, fecha. Como nos conta Goodson (2007) sobre o fechamento de lugares que garantiam o diálogo e reflexão, na Europa, nos anos 2008, que se dedicavam às Artes, à Cultura e às Ciências Sociais e Humanas. Como acontece com escolas públicas, aqui no Brasil.

Nós professores temos que partir do amor enquanto ato político, para fortalecer os laços afetivos necessários para a construção das identidades e solidariedades inclusive raciais. Questão indispensável para a tecedura de relações positivas entre alunos e professores, principalmente entre professores e alunos negros, a partir do fortalecimento dos mesmos.

Será evidenciado aqui o lugar de fala de uma mulher negra brasileira que, diante de tantas desigualdades socioeconômicas e políticas, fruto de uma herança escravocrata, resistiu e se tornou professora. Professora que está aprendendo a amar, como ato de resistência e autoatualização: modificação intelectual, espiritual, que parte da ação dialógica para (auto) educar como ato de liberdade (HOOKS, 2017). Recorro agora às palavras iniciais de Bell Hooks (2011), para exprimir o que sentimos nesse lugar:

> Se considerarmos a experiência do povo negro a partir dessa definição, é possível entender por que historicamente muitos se sentiram frustrados como amantes. O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. [..] Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar. Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada de questões políticas que explicam a interiorização do racismo e um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alternam nossa habilidade de querer e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, "feridos no coração", e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e consequentemente, de amar. Somos o povo ferido. [...] A vontade de amar tem representado um ato de resistência para os Afro-americanos. (HOOKS, 2011, p. 1)

Nós negros temos tentado amar intensamente para nos livrarmos das feridas em nosso peito e alma. Reflexo também de um banzo que temos de um lugar que não sabemos, de uma avó bem antiga que ninguém se lembra, de um coletivo que não temos memórias, que nos leve a identidades raciais ancestrais. Mas o amor se materializou nas resistências negras brasileiras, muito antes de nós, por exemplo, nas expressões culturais e corporais, como o samba de roda e o jongo, que retratam sempre, memórias de cativeiro, de amor, dor, de resistências.

Ao conversar com os alunos, sobre suas histórias de vida, para a construção de um currículo narrativo (GOODSON, 2007), com valorizações dos saberes dos mesmos, vemos que muitos possuem uma sequência de histórias de brutalidade e de dores, feridas no corpo e na alma. Expostas desde a época da escravização, pois como também nos mostra Hooks (2011), culminou num despreparo para amar, que permanece no período pós-colonial.

Muitos dos projetos educativos desenvolvidos ao longo de meu exercício de magistério, fundamentam-se na valorização das Histórias orais, minhas e dos alunos. Histórias de crianças e adolescentes negros que retratavam violências domésticas, estupros, feminicídios, corpos marcados, adoecidos, abandonos e divórcios dolorosos, que foram capazes de liberar, junto a professora negra, uma identificação pela dificuldade de amar. Dificuldade de se livrar de uma repressão dos sentimentos, da repressão da necessidade do toque, mas que se transformou em afetividade em sala de aula. Despertou um compromisso pelo lugar de fala de uma intelectual orgânica que foi se formando no seio das relações etnicorraciais de dor, resistência e amor. Pois:

> Somente em espaços de resistência cultivados com muito cuidado, podiam expressar emoções reprimidas. Então, aprenderam a seguir seus impulsos somente em situações de grande necessidade e esperar o momento "seguro" quando seria possível expressar seus sentimentos. Num contexto onde negros nunca podiam prever quanto tempo estariam juntos, que forma o amor tomaria? Praticar o amor nesse contexto poderia tornar uma pessoa vulnerável a um sentimento insuportável. [..] A escravidão criou no povo negro uma noção de intimidade ligada ao sentimento prático de sua realidade. Um escravo que não fosse capaz de reprimir ou conter suas emoções, talvez não conseguisse sobreviver (HOOKS, 2011, p. 2)

A prática de reprimir os sentimentos como forma se manter vivo ainda é utilizada pelos negros, também aqui em nosso país, até hoje. Pelos relatos dos alunos, percebi em vários momentos, assim como também aconteceu comigo, foram ensinados desde cedo, que não podem demonstrar os sentimentos, serem "muitos bonzinhos, para não passarem como bobos". Mesmo as meninas ou que "homem que é homem, não chora", numa conotação também machista: herança de uma hetero-patriarcalidade, advinda dos Senhores do Engenho. Machismo semeado como sinônimo de força, esperteza como aspecto positivo. Muitas crianças realmente aprendem a engolir suas lágrimas e não chegar chorando em casa, com ameaça de realmente terem motivos para chorar ao 'lanharem' seus corpos. Expressando a necessidade de sobreviver, como mais importante do que de amar. Subvertendo a memória ancestral das sociedades matrilineares de onde são advindos, os africanos de seus reinados e civilizações.

A tecedura de relações de afeto e amorosidade junto a alunos, professores e familiares dos alunos é imprescindível para o desenvolvimento da subjetividade, identidade e solidariedade racial. Nesse processo, é imprescindível, tecer a dialogicidade sobre nossas realidades, pois: "O diálogo, é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (FREIRE, 1987, p.45). Na ação e reflexão, tendo como compromisso, a libertação dos oprimidos, pois o diálogo precisa ser ação para libertação. (FREIRE, 1987). Com amorosidade, com afetividade, também tecermos através de uma relação dialógica e de escuta, o fortalecimento dos pertencimentos negros, subjetividades, identidades e solidariedades raciais, conforme menciona Munanga (2004).

Mas precisamos explicar qual é o entendimento sobre afetividade:

> De acordo com Wallon na primeira etapa de desenvolvimento, que é correspondente ao primeiro ano de vida do ser humano, o que predomina é a relação com o meio, a afetividade com outros indivíduos, a parte da inteligência ainda não está explicita e o bebê entende por meio de observação, e ainda não é evidenciada a linguagem (DANTAS, 1992, p- 35 a 44).

Com a teoria de Wallon (1968), percebemos que a afetividade se intensifica com a linguagem e potencializa a inteligência. Por volta dos dois anos, a criança começa a falar, o pensamento fica mais complexo e a criança entra na escola. E a partir disso, a interação afetiva cognitiva, que

inclui "o toque, a voz, o olhar, o outro" (ALMEIDA, 2010, p.31), proporciona mais conhecimentos e elaborações por parte dos alunos, é ampliado a cada fase do indivíduo, à medida que ocorre o seu desenvolvimento motor cognitivo, permite ao professor estabelecer conhecimentos com caráteres cada vez mais reflexivos. Logo o desenvolvimento da afetividade, através da relação/exploração com o meio e com os outros indivíduos, desenvolve o conjunto motor e cognitivo.

Segundo Wallon (1968) portanto, as relações de afeto são primordiais para o desenvolvimento pleno da cognição. Negar o afeto a crianças e adolescentes é privar o pleno desenvolvimento cognitivo global dos mesmos, portanto isso reforça a importância do afeto, nas relações de ensino-aprendizagem.

Apesar de essa ser uma de nossas privações, a que somos submetidos desde crianças, desde a escravidão, tem sido curiosamente usada uma emotividade passiva e animalizante, para nos inferiorizar, frente uma pretensa racionalidade e inteligência exclusivamente brancas. Como nos mostra Neusa Santos Souza:

> O "privilégio da sensibilidade" que se materializa na musicalidade e ritmicidade do negro, a singular resistência física e extraordinária potência e desempenho sexuais, são atributos que revelam um falso reconhecimento de uma suposta superioridade negra. [...] A superpotência sexual é mais um dos estereótipos que atribuiu ao negro a supremacia do biológico e, como os de resistência física e "sensibilidade privilegiada", reafirma a representação de animalidade no negro, em oposição a sua condição histórica, a sua humanidade. (SOUZA, 1983, p. 30-31)

Embrutecem e animalizam nossos corpos, hipersensualizam para usá-los como se fôssemos animais. Condição histórica de nos reduzir a uma emocionalidade, para negar aos negros a racionalidade, a humanidade exclusivamente branca. Para negar o desenvolvimento de identidades, solidariedades e afetividades negras, usam conceito equivocado de emoção para destituição de nossa capacidade de raciocínio, inferiorizando-nos. A colonialidade/modernidade se pauta nessa hierarquização entre corpos e mentes dos povos humanos, colocando a raça branca no topo do domínio sobre o poder, o ser e o saber, controlando a ciência e a verdade através de sua universalização (CANDAU e OLIVEIRA, 2010). Subalternizando e inferiorizando assim todos os outros povos humanos. Eis o mito fundante

da modernidade, mantenedora da colonialidade até os dias de hoje.

Como decolonialidade, o amor e o afeto são defendidos aqui como direito político para todos, mas para os negros como forma de reparação histórica frente a herança escravocrata. Isto precisa ser reivindicado também pelos professores não negros, que lutam por uma sociedade mais justa, com igualdade racial e social. Por aqueles que também pretendem construir um pensamento decolonial: novas epistemologias serem valorizadas, para o reconhecimento da humanidade para todos, através da escuta sensível, estabelecer práxis desobedientes. (MIRANDA e RIASCOS, 2016).

Haverá a construção das subjetividades e pertencimentos negros a medida em que nós, professoras negras, nos autodeclaramos como tal, nos fortalecendo para tecermos novos currículos e metodologias. As autoras Claudia Miranda e Fanny Milena Quinõnes Riascos (2016) frisam que estas práxis decoloniais são construídas a partir de escutas sensíveis e novos discursos, em relações de cooperação e de solidariedade. Friso a relação de afetividade, de amorosidade e corporeidade entre aqueles que precisam se reconhecer como iguais: seres humanos. É preciso uma nova professora, promotora da vida com sustentabilidade, da paz e do bem viver, capaz de reencantar pessoas para acreditarem e lutarem pela transformação, através da emoção. (GADOTTI, 2011, p.71-72).

Um novo profissional da educação como intelectual e liderança revolucionária, humilde, capaz de reinventar organicamente a Educação Pública Brasileira. Vendo a escola como espaço fomentador da transformação social, política, econômica e cultural, da revolução cultural tão sonhada e esperada para a sociedade da qual fazemos parte. Uma escola com alegria, que tece e enaltece a boniteza da vida (GADOTTI, 2011). Democrática, cidadã, plural, tendo o amor como ato político. Pois:

> O amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens [..]. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é diálogo. [...] como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, sendo gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela esteja proibido. Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 1987, p.45)

Conclusão

Portanto, apresentei aqui que nos são postos grandes desafios sobre a necessidade política de reinventar a Escola, com a força do amor! Reinventar a Educação, os currículos, sendo "intertranscultural" (Padilha, 2004) nas metodologias, lembrando que com uso de tecnologia a serviço da humanidade. Partir da reinvenção de nossa própria identidade e subjetividade racial, tornando-nos negras/os: termos o direito de sermos respeitados em nossa emotividade e racionalidade como reparação histórica. Termos o direito de conhecer nossas Histórias e memórias, nossos conhecimentos, repensar as formas de aprender dentro das escolas, para a construção de uma Pedagogia decolonial e antirracista, libertadora, feita por uma nova professora, por novos professores.

Para o estabelecimento da autoatualização de nossos corações, almas, mentes e a aceitação de nossos corpos, através do poder do amor! Amor político enquanto reparação histórica e libertação de nossas consciências negras! Para que façamos da escola um local para todos, de inclusão, de cidadania, de pluralidade de ideias e concepções, de liberdade de pensamento! É preciso também tornarmos negros e/ou reconhecermos nossas ancestralidades negras, capazes de verdadeiramente, fazer nos reconhecermos como iguais: seres humanos. A escola dos sonhos é guardiã da humanidade em sua plenitude: justa, dialógica, cidadã e democrática, que nos faça novamente irmanados, inclusive com a nossa mãe Terra!

Referências

AFREAKA, **Arte Adinkra**. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/. Acesso em: 11 de julho de 2017.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **Cognição, corpo e afeto**. In.: Revista Educação. História da Pedagogia. **Henri Wallon: principais Teses**. São Paulo, volume 3, p. 13-20, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil**. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40, abr.2010.

DANTAS, Heloisa. **A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon.** In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloísa. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. P. 85-98.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. -- 2. ed. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. -- (Educação Cidadã; 2)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

_____. **Pedagogia do oprimido.** 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Ensino, currículo, narrativa e futuro social**. Revista Brasileira de Educação. V.12, n.35. maio/agosto, 2007.

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

HOOKS, Bell. **Vivendo de amor.** [Tradução Maísa Mendonça]. Disponível em: http://naluidread.blogspot.com/2008/06/vivendo-de-amor-bell-hooks-o-amor-cura_9183.html . Acesso em: 10 de março de 2011.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quinõnes. **Pedagogias Decoloniais e Interculturalidades: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 545-572, 2016

MUNANGA, Kabenguele. Uma **abordagem das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia.** In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa de Educação sobre o Negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004, p. 16-34.

PADILHA, Paulo Roberto. Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação. São Paulo, Cortez, 2004.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro Brasileiro em Ascenção Social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Notas de fim

1. Este texto é fruto de uma adaptação de um capítulo de minha dissertação de mestrdo em História.

2. Professora e Pedagoga em redes públicas. Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade, questões sociais e raciais e Supervisão e Inspeção Escolar pela UCAM, mestra em ensino de História, UERJ (PROFHistória). Membro da ABPN e do GPMC-UFRRJ. Contato: josspecan@gmail.com.

O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: ROMPENDO O AUTORITARISMO

CLASEN, Júlia Lino Hélio[1]

Resumo

Esse artigo objetiva analisar as questões subjacentes às possibilidades de qualidade na educação escolar, em termos e conceitos, haja vista que qualidade é uma propriedade de um ser ou coisa, assim nem toda qualidade é positiva. A curiosidade pelo tema decorre dos dados obtidos em minha pesquisa de doutorado, em andamento, sobre o afastamento dos docentes e sua representação social da escola. A opressão percebida nas escolas autoritárias, em qualquer denominação, não permite o diálogo e promove o autoritarismo. A escola não é uma instituição neutra politicamente na sociedade, pois interfere e sofre influência da mesma em seu funcionamento. Para que haja uma ruptura com a visão de educação opressora, autoritária é necessário que a mesma perceba o seu espaço pedagógico como local de reflexão e que contribui na formação de sujeitos capazes de ler a sociedade não para integrar-se a ela, mas sim, para transformá-la positivamente em seus múltiplos aspectos. E um instrumento fundante é o diálogo que respeita as representações sociais elaboradas pelo outro.

Palavras-Chave

Educação Democrática; Representação Social; Autoritarismo.

Abstract

This article aims to analyze the issues underlying the possibilities of quality in school education, in terms and concepts, considering that quality is a property of a being or a thing, and, not all quality is positive. The curiosity for the theme stems from the data obtained in my doctoral research, in development, about the absence of teachers and their social representation of schools. The perceived oppression in authoritarian schools, in any denomination, does not allow dialogue and promotes authoritarianism. Schools are not a politically neutral institution in societies; for they interfere with and are influenced by them. In order

to rupture with the vision of an oppressive authoritarian education, it is necessary that schools perceive their pedagogical space as a place of reflection and that contribute to the formation of subjects capable of reading society, not for integrate within it, but for transform it positively in its multiple aspects. Being that, a crucial instrument is the dialogue that respects social representations elaborated by the other.

Keywords

Democratic Education; Social Representation; Authoritarianism.

Introdução

Esse texto deriva do curso: *A Escola dos Meus Sonhos*, promovido pelo Instituto Paulo Freire, por meio da plataforma Freiriana. Ao deparar-me com o Módulo II, cujo título é *Currículo e Avaliação, com o tema Qualidade da Educação: de que qualidade estamos falando?*; trouxe-me as inquietações para descrever as percepções acerca da escola nestes meus 30 anos de docência.

Em todos os cursos de especialização, graduação ou formação continuada, o termo qualidade na educação aparece. Contudo, para quem está imerso na escola, as falas acadêmicas se perdem, pois o chão da instituição propicia uma olhar mais real, talvez longínquo dos discursos.

Assim, esse texto objetiva analisar as questões subjacentes às possibilidades de qualidade em termos e conceitos. Partindo da reflexão de que: existiria um conceito de qualidade como positiva? Justifico minha curiosidade pelo tema, pelos dados obtidos por meio de minha pesquisa para o doutorado, em andamento, sobre o afastamento dos docentes e sua representação social da escola.

A escola, como uma das instituições da sociedade, não é isenta da política atual, decorrente da cultura e da história.

É necessário, pois reconhecer a educação em seu funcionamento, desde a Constituição Federal de 1988 até chegar no interior da escola. Assim, passando pela lei de diretrizes e bases, pelas leis complementares dos sistemas e todas as normativas que o professor aprende na universidade, que, no entanto, os sistemas possuem dificuldade em alinhá-las na materialidade do cotidiano.

Discutir a Qualidade da Educação: de que qualidade estamos falando, com o suporte do Currículo e Avaliação para que se obtenha *A Escola dos Meus Sonhos* é necessário observá-la, mirá-la partindo de um olhar social. Diante disso, não podemos desconsiderar o contexto em seus aspectos históricos e culturais.

A opressão da pedagogia

A obra Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire de 1968 trata de situações ainda presentes nas práticas brasileiras, passados 50 anos. A opressão no interior das escolas, atualmente são mais simbólicas, como se fizesse parte do cenário, banalizou. São várias as pesquisas que tratam de estudantes fora da escola, de professores desistindo da docência, pais

ausentes da escola, gestores sem a devida competência. Portanto, outra forma de opressão.

A universidade, pelo fato de não possuir um diálogo direto com a escola, acaba por difundir teorias que não vem ao encontro das necessidades cotidianas dos docentes.

No momento atual o País proporciona várias políticas públicas que se materializam em programas, não se pode negar. A escola como instituição, possui as suas mazelas: "a falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes, se testemunham sem dúvida uma lógica de empobrecimento dos serviços públicos." (LAVAL, 2004, p. 15).

Ainda mais, a massificação dos estudantes com a obrigatoriedade do acesso, por meio de leis, ainda a permanência e o êxito para um grupo social que não faz da escola o seu espaço, não se identifica com a mesma. "Por que não estabelecer uma 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?". (FREIRE, 1997, p 34).

Para responder ao questionamento, precisaríamos perguntar que tipo de sociedade se deseja, o papel da escola e sua relação com os cursos de licenciatura e a qualificação docente.

Qualidade a partir de que indicadores?

Quando usamos o termo qualidade se supõe algo positivo, no entanto a sua definição segundo o dicionário Houaiss (2018) significa "a propriedade que determina a essência ou a natureza de um ser ou coisa", assim pode significar algo negativo.

"Se a escola é vista como uma empresa agindo sobre um mercado, uma recomposição simbólica se impõe além dos círculos dos ideólogos liberais: tudo o que é da escola deve poder ser parafraseado em linguagem comercial." (LAVAL, 2004, p. 107).

Na década de 1980 a pesquisa sobre as Tendências Pedagógicas em forma de texto por José Carlos Libâneo (1985) trata de duas grandes linhas: Liberal e Progressista, com suas subdivisões. Assim, naquele momento o que se encontrava na prática escolar era essa dicotomia, e isso transcende a uma metodologia como conjunto de procedimentos, trata-se de uma política, com uma epistemologia bastante evidente para quem as compreenda.

Diante disso, qualidade para cada posicionamento significava atingir o

objetivo geral da tendência predisposta. Em uma escola liberal – tradicional, foi a que mais se manifestou, segundo o referenciado autor, nessa, a atuação da escola consiste em preparar intelectual e moralmente os estudantes para ter o seu espaço na sociedade, escola comprometida com cultura e faz uma dicotomia entre os conteúdos escolares e as questões sociais. Não percebendo o discente em sua individualidade e nem como um ser que se constitui socialmente em sua história. Paradoxalmente o indivíduo como um ser capaz de, por si só, seus méritos se estabelecer na sociedade. É o que Freire (1997) chama de "educação "bancária".

Tendo a tendência liberal uma visão de liberdade mercadológica, capitalista as demais escolas que tem como baliza esse pressuposto, mesmo que modifique a sua metodologia, seu fim último é a reprodução. Assim, seria a escola de qualidade aquela que consiga inserir, integrar seus pupilos na sociedade.

Em contrapartida e em um contexto bastante desfavorável para uma escola que desse suporte a uma formação capaz de transformação, a tendência progressiva indica a proposta de compreensão de que os conteúdos são demandas da realidade sócio, histórica e cultural, portanto, nesta perspectiva, não há como desenvolver um currículo isolado do contexto social.

O exercício da cidadania e a escola atual

Da pedagogia da opressão a uma prática que propicie a autonomia intelectual e de ações, não bastam cursos de formação aos docentes, ou uma metodologia baseada em uma teoria de mediação. A escola precisa transformar-se em um espaço democrático, onde todos exerçam a sua cidadania, reconhecendo seus direitos e executando seus deveres.

Compreendendo aqui a qualidade como algo positivo, a escola necessária ao contexto atual, o diálogo é imprescindível para romper com o autoritarismo. "Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo." (FREIRE, 1997, p. 153).

Em minha pesquisa de doutorado as indicações mais indesejáveis na escola foi o autoritarismo na gestão, seguida das relações interpessoais. Questiono, como ensinar sobre a incompletude, o diálogo se a escola testemunha o contrário? O currículo em nível de programa pode trazer esses temas, ser discutido e ser conteúdo de avaliação, porém aqui novamente o distanciamento de que trata a escola autoritária, de que o conteúdo está dissociado da prática.

Segundo Weffort (1996) para romper com essa percepção cristalizada do professor, este deve se perceber como sujeito da ação, refletir sobre a prática, à luz de teorias.

Trago novamente dados de minha pesquisa, as questões circularam em torno do outro, dos colegas, pais, estudantes, enfim o docente não se inclui no enredo. Ainda há dificuldade na comunicação, a linguagem utilizada não é diálogo, fala-se, mas o outro não ouve. É necessário para se sair da condição de opressor e/ou oprimido, o colocar-se no lugar do outro, respeitar as diferentes percepções sobre o mundo.

Para Arendt (2014, p. 226) "o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos." Diante disso, claro está que urge uma reflexão sobre a escola no presente como consequência de um passado, perpassando em vários contextos históricos, portanto não sendo neutra em qualquer aspecto.

A pedagogia precisa se reinventar a partir de seu posicionamento e/ou discurso, isto planejado em seu projeto pedagógico, incluindo nele todos os aspectos em que o ser humano está inserido, de acordo com Gadotti (2013) o projeto deve possui uma conotação eco-politico-pedagógico. Não há mais como negar a conectividade entre todos os elementos, pois acontece independente do desejo humano, trata-se da cultura, do ambiente social e natural, embora esse fato, ainda, seja ignorado por muitos. Essa conexão entre os elementos transcende ao puro conteúdo escolar, seu apreender e analisar.

A proposta de uma escola de qualidade, incluindo em seu projeto a visão eco, significa propiciar uma educação integral, ou seja, perceber o sujeito além do intelecto, com um aprendizado para a avaliação e sim, um ser que se humaniza e se hominiza, a partir do respeito que estabelece com o universo, reconhecendo que a sociedade está além de um conjunto de componentes interdependentes.

Conclusão

Neste momento, diante de minhas observações ao analisar as questões subjacentes às possibilidades de qualidade em termos e conceitos à luz das teorias, entendo, para que haja uma ruptura com a visão de educação opressora não basta propor novas metodologias, leis sobre diretrizes curriculares, ou capacitar os docentes como um direito normatizado.

Assim, a escola de qualidade influenciará nas atitudes cotidianas de todas

as pessoas que fazem parte daquele contexto. O currículo desenvolvido, partindo da realidade social, política e ambiental, precisa pautar-se em certeza de conceitos compreendidos por todos os envolvidos, para isso um instrumento fundante é o diálogo, não uma explanação de propostas, contudo percebendo o outro como um semelhante, alguém que se identifica com o cenário.

É necessário a escola des-cobrir-se, aparecer e se posicionar diante do que acredita, sua missão e sua função social e estar imersa em uma qualidade para além dos muros escolares.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1997.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem.** COEB, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acessado em: 29 de dez. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos São Paulo : Loyola, 1985.

WEFFORT, Madalena Freire. **Observação, Registro, Reflexão**: Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Notas de Fim

1.Doutoranda em Psicologia Social, Pedagoga. Capítulos de livros: Interlocução entre pais e escola no século XXI; Conhecimento teórico e prática docente: condições necessárias à formação pedagógica; Anais: II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. Contato: julia.lino.clasen@gmail.com.

AS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA LEITURA POPULAR DA BÍBLIA: LIBERTAÇÃO DA MULHER E DO HOMEM EM UM MUNDO RENOVADO

HENRIQUE, Juliana Ramos da Costa[1]

Resumo

O presente trabalho apresenta a injustiça e o protagonismo vivido pelas mulheres na bíblia, considerando o texto e o contexto, bem como as necessárias atualizações. O método empregado fora uma pesquisa bibliográfica através de reflexões histórico-críticas. Assim, enfatizamos a contribuição de Paulo Freire para a leitura popular da bíblia, uma vez que denuncia injustiças e anuncia caminhos de libertação para construir a equidade de gênero, a dignidade humana e a justiça.

Palavras-chave

Leitura popular da Bíblia. Pedagogia libertadora. Paulo Freire. Humanização.

Abstract

This study aims to discuss the injustice and the protagonism of women presented in the Bible, considering the text and the context, as well as the necessary revisions. The method employed was a bibliographical research through a critical-historical reflection. Thus, we emphasize the contribution of Paulo Freire to the popular reading of the Bible as it denounces injustices and announces ways of liberation to build gender equity, human dignity and justice.

Keywords

Popular reading of the Bible. Pedagogy of liberation. Paulo Freire. Humanization.

> Vê, hoje te confiro autoridade sobre as nações e sobre os reinos, para arrancar e derrubar, para arruinar e demolir, para construir e plantar. Jr 1,10

Sabemos que a Bíblia é um dos livros mais lido e influenciável no mundo, majoritariamente utilizado para a opressão e/ou para a libertação. Vale pontuar que é indispensável uma releitura deste livro, considerando os textos em seus contextos e as respectivas críticas dentro de um sistema opressor, excludente. Comumente realizam uma abrupta divisão entre **pessoas aptas** e **pessoas inaptas** para ler e interpretar a bíblia, as últimas consideradas depósitos vazios a receber e a praticar a informação que absorvem.

No contexto da alfabetização - o que não nos impede de aplicá-la em outros contextos, Freire (1981) denuncia a ingenuidade da: alfabetização e messianidade, respectivamente que considera o ser humano analfabeto como um depósito vazio que precisa ser enchido e de que o ser humano está perdido e precisa ser salvo. A situação é mais séria quando se aplica a quem tem no corpo a marca de ser mulher, pois sua condição fora interpretada como subalterna, submissa, dependente, incapaz. Frutos de um sistema de dominação masculina. Por isso, continuaremos com a dedicatória a partir da lembrança da relação entre opressores e oprimidas. Atualizando Freire (1987)

> Às mulheres oprimidas, excluídas, violentadas do mundo. Que dão o seu corpo como verdadeira comida e seu sangue como verdadeira bebida. Aos homens, às crianças, que com elas sofrem, mas sobretudo com elas e eles lutam por: AUTOESTIMA, SOBREVIVÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL.

Todo ser humano precisa afirmar a sua palavra, a partir da: sua realidade, sua exclusão, **denunciando** as injustiças e **anunciando** e construindo caminhos de libertação. Como diz Freire (1981) “dizer a palavra” não é repetir uma palavra qualquer.

As mulheres que têm a bíblia como referência, acabam repetindo discursos da situação de submissão da mulher, do silêncio, entre outras. Mas tal interpretação está equivocada quanto ao tempo e espaço, quanto à intencionalidade de tais formulações. Faz-se necessário buscar outras fontes de leituras na Bíblia que enalteçam a astúcia e o protagonismo da mulher. Por que as pessoas instrutoras não se dão ao trabalho de garimpar as histórias de mulheres protagonistas na Bíblia? Por que ocultam tais

histórias? As mulheres que aparecem na bíblia e nos dias atuais, buscam e lutam alternativas por acreditar nos sonhos, na esperança, como são bem enfatizadas nos anúncios transformadores do professor Moacir Gadotti. Como seria interessante que a pessoa facilitadora nas interpretações da bíblia tivesse a sensibilidade e o compromisso transformador, assim enfatizando o que diz Gadotti (2011). "A beleza existe em todo lugar. Depende do nosso olhar, da nossa sensibilidade; depende na nossa consciência **intencional libertadora**, do nosso trabalho, do nosso cuidado. A beleza existe porque o ser humano é capaz de sonhar. (grifos nossos).

Na Bíblia existem mulheres protagonistas que assumiram o rumo de suas histórias, muitas vezes invisibilizadas, sem nome. O que conserva a mulher em situação de "dominada" uma vez que são excluídas da existência visível. Logo,

> a linguagem é a reflexão fundamental acerca do poder do grupo dominante para definir a realidade em seus próprios termos e reduzir os oprimidos à invisibilidade. As mulheres, mais que qualquer outro grupo, estão abrumadas por uma forma linguística que as excluem da existência visível. (RUETHER, 1977)

Acrescenta-se a notória invisibilidade de sua memória e história, por isso enfatizo o resgate da dignidade da mulher nas **lutas cotidianas** e no garimpo dos textos de seus protagonismos. Assim enfatizamos o papel da **suspeita** de textos e das histórias que oprimem e ocultam mulheres e homens, da **desconstrução** de leituras que oprimem a mulher e da **construção** de possibilidades de textos que sejam libertários e libertadores.[2]

A essas mulheres se une Tamar, nora de Judá Gn 38:1-30, ela também se encontra na genealogia de Jesus Mt 1,3.

> "Tamar é uma mulher de ousadia. Ela incomoda, não tem medo dos limites, dos costumes e tradições do seu tempo. De seu corpo ela arranca justiça e faz valer seus direitos negados por uma sociedade marcada pelo patriarcalismo. Tamar denuncia com seu corpo prostituído a prostituição do patriarca e seus mecanismos de dominação." (SILVA, 2015)

Para compreender a história de Tamar e Judá é indispensável ler os textos dentro dos contextos, considerar como se organizava a sociedade qual o lugar do homem e o lugar da mulher, as relações de dependência, a exclusão e marginalização vivida pelas mulheres, como funcionava o

sistema judaico de parentesco, a importância da mulher ter filhos para ter garantias de dignidade e sobrevivência.

> Este era fundamentado principalmente através da *mispahah*, um grupo de pessoas no qual a relação genealógica entre pais e filhos/as transmite a descendência dos antepassados, pela descendência patrilinear e onde as várias *mispahah* torna-se responsável pelas festas cultuais e memórias coletivas, conferindo direitos corporativos da propriedade da terra, cujo contexto faz parte da história aqui abordada pela importância dada à descendência. (SILVA, 2015)

Em cf. Gn 38, 1-30 observaremos que a dignidade, o direito à Vida seriam negados por decisões da Lei e dos Homens, mas ela assumiu a autoria de sua história e subverteu o sistema a partir de estratégias, mas ela só o fez por **conhecer** o funcionamento da sua realidade, por **acreditar e lutar** pela sua dignidade. Junto com ela, une-se a história de mulheres que tinham os direitos e deveres da cidadania negados, tais como a educação e o voto, respectivamente século XVIII e XIX, logo assim como Tamar, existem inúmeras mulheres que lutam pela vida no dia a dia, dentro de um sistema excludente, sem medo de ousar para se libertar.

A partir deste relato surge a pergunta: e hoje quem é Tamar? Diria que hoje Tamar é cada mulher que busca fazer valer seus direitos dentro de uma sociedade ainda marcada por relações de exclusão.

> Tais mulheres possibilitam perceber a dinâmica das relações em seus espaços de trabalho, perceber principalmente as artimanhas e traquejos com que as mesmas 'batalham pela vida', literalmente esta expressão 'batalha' tão comum nesta realidade expressa concretamente o que elas são: Mulheres de ousadia. (SILVA, 2015)

Mulheres e homens que a cada dia buscam meios de concretizar a dignidade de vida seja pela (in)dignidade do trabalho formal e informal, a necessidade das mulheres deixarem as crianças nas creches, a indecisão quanto a denúncia da violência física, verbal ou emocional vivida por mulheres, a luta por espaços que garantam direitos e reconheçam as particularidades das mulheres, o reconhecimento às atitudes das mulheres para girar economia, entre outros. A realidade do dia a dia contrapõe a ideologia equivocada do sistema patriarcal, pois

> nas relações de poder do sistema patriarcal, o papel da mulher é definido como o ser dócil, gentil, carregado de sentimentalidade, confinado ao espaço privado e doméstico (casa). As mulheres são destituídas do poder público. (...) Ao homem, cabe o papel de decidir sobre a vida dos agregados da casa, com prepotência e arrogância. A ele é atribuído todo o poder tanto público quanto privado, ou seja, o homem pode exercer a cidadania e votar nas questões políticas de sua localidade e determinar sobre a vida de todos que moram em sua casa. Durante muitos séculos o olhar masculino considerou a mulher um ser frágil e incapaz, por isso exige dela obediência e respeito. Este pensamento e essa prática introjetaram na mulher a convicção de ser inferior ao homem. (LEAO, 2018)

Porém, observamos que na história da humanidade, que é história de mulheres e homens, secular e religiosa, apresentam mulheres ousadas que buscam ter **vez, voz e lugar**.

Para concluir, com as palavras de Ildo Bohn Gass:

> A leitura popular da Bíblia ajuda na **superação da leitura individualista**, pois é feita coletivamente; na **superação da leitura espiritualista**, pois é feita a partir da vida cotidiana; na **superação da leitura fundamentalista**, pois busca ser fiel ao texto e ao seu contexto... é uma leitura da Bíblia em que se entrelaçam as dimensões de **classe**, de **gênero**, de **etnia** e de **ecologia**. Dessa forma, a Bíblia sempre alimenta uma mística de esperança, de construção de novas relações em todos os níveis de vida. (SCHINELO, 2016)

Sendo assim, as contribuições de Paulo Freire, pontualmente a "Pedagogia do oprimido" e a "Ação cultural para a liberdade" dão-se para deslocar o lugar de interpretação da Bíblia, pois incentivam que saiamos de um monopólio eclesial e possibilitemos seu estudo pelo povo, com suas interpretações críticas, associadas à vida.

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

LEÃO, Dilma. **Casa, poder e gênero: o que um tem a ver com o outro?** São Leopoldo: CEBI, 2018.

PETERSON, Eugene. **Bíblia de Estudo A Mensagem: bíblia em linguagem contemporânea**. São Paulo: Editora Vida, 2014.

SCHINELO, Edmilson (Org). **Bíblia e Educação Popular: encontros de solidariedade e diálogo.** São Leopoldo: CEBI, 2016.

SILVA, Fernanda. **As mulheres tomam a palavra: uma abordagem do processo de visibilização das mulheres na história.** São Leopoldo: CEBI, 2015.

Notas de Fim

1. Escritora, feminista, ativista, biblista. Integrante da Articulação de Mulheres Brasileiras-AMB/PB e do Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos-CEBI/PB. Licenciada em Ciências das Religiões pela UFPB e Assessora Bíblica pelas EST e CEBI. Contato: juliana.rchenrique0803@gmail.com.

2. Leitura para aprofundamento: DEIFELT, Wanda. Da cruz à árvore da vida: epistemologia, violência e sexualidade. In: Epistemologia, violência e sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Ameicano de Gênero e Religião. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

JEPURUVÔ ARANDÚ "UTILIZANDO SABEDORIA": UMA EXPERIÊNCIA COM EDUCADORES E GESTORES EM TORNO DA TEMÁTICA INDÍGENA NAS ESCOLAS DO RIO GRANDE DO NORTE

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres[1]

Resumo

A partir do ano de 2000 no Rio Grande do Norte surgiram estudos acadêmicos em busca de respostas sobre a problemática indígena no estado. Tais pesquisas passaram a favorecer o surgimento de um novo cenário político e ideológico, que se configurou mais efetivamente a partir do ano de 2005, com a realização da I Audiência Pública organizada e coordenada pelos esforços conjuntos do Grupo *Paraupaba* de Estudos da Questão Indígena no Rio Grande do Norte, da Fundação Nacional do Índio de João Pessoa-PB, das lideranças indígenas Potiguara da Paraíba, dos representantes indígenas e de suas comunidades no estado, além dos diversos parceiros institucionais, colaboradores políticos e membros da sociedade civil. No ano de 2014 foi desenvolvido um projeto por uma equipe de representantes indígenas, educadores e antropólogos, que consistiu nos seminários intitulados como "*Jeporuvô Arandú*" ocorridos nos municípios de Açu, Canguaretama, Goianinha, João Câmara, Baía Formosa e Macaíba. Essa iniciativa foi aprovada pelo Prêmio Culturas Indígenas do ano de 2013 na edição Raoni Metuktire e teve como principal meta fazer reflexões acerca da educação numa perspectiva intercultural, indo além do conhecimento e dos discursos autorizados de uma historiografia de negação e de ocultamento dos indígenas no estado.

Palavras-chaves

Seminários Jepuruvô Arandú. Indígenas no RN. Educação e diversidade. Etnicidade.

Abstract

From the year 2000 and on, academic studies on indigenous people have come forth in Rio Grande do Norte-Brazil. These studies aimed to seek

for answers regarding the issues that involve indigenous people in that state. This research corpora enabled the emergence of a new political and ideological scenario that was most effectively established in 2005. This was officiated by the First Public Hearing organized and coordinated by the joint efforts of the *Paraupaba* Study Group of the National Indigenous Foundation of João Pessoa in the State of Paraiba-Brazil as well as indigenous *Potiguara* leaders in the same state, their communities and representatives, various institutional partners, political collaborators and members of civil society. In 2014 there was also another landmark, a project by a team of indigenous representatives, educators and anthropologists that aimed to propose research seminars such as the one entitled "*Jeporuvô Arandú*" held in the municipalities of Açu, Canguaretama, Goianinha, João Câmara, Baía Formosa and Macaíba in the state of Rio Grande do Norte. This initiative was approved and recognized by the Indigenous Culture Prize of the year 2013 in the *Raoni Metuktire* session and had as main goal as to make reflections on intercultural education perspective, going beyond common knowledge and authoritative discourses present in a historiography set on the denial and hiding of the natives in the state.

Keywords

Seminars *Jepuruvô Arandú*. Indigenous people in Rio Grande do Norte-Brazil. Education and diversity. Ethnicity.

Introdução

A partir dos anos 1970, o movimento indígena passou a reforçar suas lutas ao lado de instituições, sobretudo as não governamentais, bem como receber apoio de aliados do campo indigenista, preocupados com os problemas graves que atingiam esses povos e em como resolver conjuntamente essas questões. Esses direcionamentos e rumos tinham como contexto a redemocratização do Brasil após o período do regime militar, que perdurou de 1964 a 1985, portanto, por 21 anos.

Após o período das "diretas já", no ano de 1984, surgiu um movimento político em defesa da democracia que teve grande participação popular, o qual culminou, em 1988, na elaboração e na promulgação do novo texto proposto na Carta Magna. Nesse momento, criou-se o Capítulo 8 – "Dos Índios" –, um grande avanço político. Vale lembrar que por séculos os indígenas foram injustiçados e violados em seus direitos originários, mas agora teriam a oportunidade de exigir o acesso a leis e a seus direitos como povos originários.

Embora grande parte do que se pleiteou e foi abarcado no novo texto constitucional não tenha sido respeitado e muito menos cumprido ao longo de décadas, ao menos se reconheceu, a partir de então, a importância de se preservarem as culturas tradicionais e de ser-lhes garantida sua integridade no Brasil. O direito a culturas diversificadas, línguas maternas, territórios, educação bilíngue e diferenciada, integridade física e social, entre tantos outros aspectos importantes foram inseridos na nova configuração do texto constitucional.

Em meio às questões pautadas, foram feitas exigências de mudanças e ações voltadas para a educação diferenciada. Tal investida ressonou na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do ano de 1996, resultando na afixação de medidas que valorizariam as culturas, pautando o ensino a partir das necessidades específicas de cada povo e suas especificidades étnicas e culturais. Sendo assim, a partir de 2008 foi sancionada a Lei 11.645 e incluiu em seu texto a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígenas e afro-brasileiras no currículo oficial de ensino.

A partir do ano de 2005 foi criado no estado do Rio Grande do Norte o Grupo *Paraupaba* de Estudos da questão indígena, com vistas a trabalhar e desenvolver estudos e ações relacionados às famílias indígenas no estado, tendo como objetivo promover uma reflexão sobre a questão indígena,

estimular estudos localizados, realizar eventos culturais e estar ao lado das ações afirmativas e outros processos ligados à questão indígena no estado, difundindo sua atuação para o conhecimento do público acadêmico e para a sociedade em geral.

No período entre 2005 e 2016 realizaram-se inúmeros trabalhos, a exemplo de seminários, encontros, reuniões, audiências públicas, exposições em museus, trabalhos de campo, projetos de extensão universitária e trabalhos acadêmicos em programas de mestrado e em especializações[2]. Todos esses esforços foram de grande relevância para o conhecimento dessa realidade até pouco tempo desconhecida e silenciada nos discursos hegemônicos, sobretudo nos livros de história. Portanto, passou a ser um assunto de debate e de interesse do poder público, bem como da comunidade acadêmica, alavancado pelo próprio movimento indígena, que se organizou em consonância com a APOINME[3] com o apoio de organizações governamentais, não governamentais e membros da sociedade civil organizada.

A partir disso, foi idealizado um projeto em conjunto com o Grupo Paraupaba e a Associação Comunitária e indígena do Amarelão de João Câmara, que foi enviado ao MEC por meio de edital ao Prêmio Culturas Indígenas. A iniciativa foi aprovada, sendo programados os seminários municipais, que tiveram como objetivo valorizar e divulgar a realidade etnocultural e indígena nas escolas e secretarias municipais do estado do Rio Grande do Norte[4] (Lei 11.645-2008; LDB-1996).

Jepuruvô Arandú: seu sentido, suas estratégias

Efetivou-se uma ampla divulgação de informações que trabalharam diretamente com professores e alunos, além dos gestores das secretarias municipais, no intuito de oferecer subsídios para a conscientização e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o combate ao preconceito, à desinformação, ao desconhecimento e aos estereótipos criados pela ideologia de dominação a respeito dos povos indígenas.

Nos encontros, foram desenvolvidas atividades com o objetivo de se fazer uma reflexão pedagógica acerca da prática de ensino em sala de aula, levando-se em conta o respeito às diferenças étnicas e à realidade diferenciada dos grupos indígenas. Foram postos em prática exercícios de promoção a mudanças nos padrões de educação e de pedagogia adotados em salas de aula, sobretudo no que se relaciona ao conhecimento adquirido sob a ótica de uma carga estereotípica e discriminatória, cujo material

didático reproduz e sedimenta o preconceito e a discriminação.

Acreditamos que gestores, professores e alunos devem estar a par das pesquisas, dos estudos, assim como dos trabalhos mais recentes e atualizados sobre o assunto, em vez de permanecerem enclausurados em textos ultrapassados e elitistas, defendidos por autores do início do século passado, quando os conteúdos estavam sob o domínio de ideias positivistas e eugenistas, a exemplo da integração dos povos diferenciados à sociedade nacional.

Infelizmente, diante do panorama atual do novo governo que assume a partir do ano de 2019, assistimos estupefatos e indignados a atitudes de desrespeito à Constituição, que se tornam corriqueiras, ao mesmo tempo em que velhas ideias que haviam sido superadas há décadas retornam agora com muita força, a exemplo do revisionismo de terras indígenas, entre outros retrocessos na política indigenista.

Por fim, o objetivo desses seminários propunha aos educadores envolvidos o conhecimento e o respeito quanto à história indígena do Rio Grande do Norte, sua existência e permanência em território potiguar, suas formas próprias de organização social, costumes, tradições, práticas e rituais, festas, organização econômica e religiosa, enfim, todos esses aspectos em harmonia com o ensino pedagógico curricular aplicado nas escolas dos municípios e nas comunidades.

Sua metodologia aplicada se deu a partir do uso de material didático-pedagógico voltado para a realidade contemporânea – livros, cartilhas, cordéis, pesquisas acadêmicas e livros publicados[5] –, além do conhecimento da própria história oral dos atores sociais e da valorização da memória e da história no Rio Grande do Norte a partir da perspectiva do "outro". Portanto, acreditamos que a educação nas escolas deve atingir um universo mais amplo, extrapolando as celebrações reificantes, que folclorizam as potencialidades e dinâmicas socioculturais, seus valores simbólicos, as vivências e as experiências que dão a tônica de suas cosmovisões, práticas sociais e de sua contemporaneidade.

Os seminários ocorreram nos municípios onde há grupos indígenas em processo de autorreconhecimento étnico[6] com o objetivo de unir esforços para a informação, o debate e as reflexões sobre essa nova abordagem didático-pedagógica nas escolas do estado. A expectativa desses seminários foi a de provocar e ampliar o debate acerca do indígena a partir de reflexões voltadas para a conscientização e o desenvolvimento

de práticas pedagógicas e de ações voltadas contra o preconceito e estereótipos criados pela ideologia de dominação, por sua vez, autorizados e difundidos pela historiografia oficial, principalmente até final do século passado.

Metodologia dos seminários

Os seminários foram desenvolvidos sob a ótica das seguintes dimensões ou temas geradores: o índio no imaginário; a temática indígena no livro didático; a história oficial *versus* a história oral; a realidade contemporânea dos grupos indígenas no estado *versus* a historiografia oficial; o "desaparecimento étnico"; as legislações no arcabouço educacional do MEC-DF; os direitos indígenas, bibliografias. A coordenação pedagógica detalhou sobre as metodologias que podem ser adotadas, assim como as legislações que dão respaldo à Lei 11.645/2008 e à LDB, além de fortalecer um enfoque crítico, consciente e compartilhado com os educandos.



Fotografias: Lenilton Lima, 2014.
Profa. Gorete Nunes em pé, à direita.

No momento inicial dos trabalhos do seminário, havia uma apresentação cultural ou até mesmo uma conversa dos indígenas com o público presente, ou seja, professores e gestores municipais. Após essa etapa, compunha-se uma mesa de abertura por indígenas, representantes de sua comunidade do município-sede, equipe de coordenação, educadores e gestores locais.

Em um terceiro momento, após a mesa desfeita, as coordenadoras[7] faziam as apresentações dos conteúdos sobre o ponto de vista crítico da história, abordavam sobre história oral, organização social dos grupos indígenas do estado, além de tratarem de trabalhos acadêmicos, que poderiam ser aportes importantes para os educadores, sobretudo no que

diz respeito à contemporaneidade dos grupos indígenas no RN. Seguia-se, após essas apresentações, um debate construtivo com os educadores e os gestores.

Em um quarto e último momento, formavam-se grupos de discussão seguidos de uma plenária final para a apresentação das propostas elaboradas nos GDs. Esses grupos de discussão se articulavam e se organizavam em torno das modalidades de ensino: fundamental I, fundamental II e ensino médio. Nessa ocasião, eram elaboradas as propostas que iriam ser expostas mais adiante, em que alguns dos educadores eram nomeados como oradores de seus grupos e apresentavam seus respectivos projetos.



Fotografias: cedidas,2014
Gorete Nunes (esq) Jussara Galhardo (dir).

Após a apresentação de cada GD, havia a intervenção da coordenadora pedagógica[8], que sugeria ponderações adicionais com relação às propostas trazidas pelos grupos, através de seus oradores, no intuito de oferecer um aporte de qualidade para os trabalhos que seriam aplicados posteriormente em sala de aula ou em trabalho de campo, conforme a natureza dos anteprojetos.

As propostas dos educadores contemplavam saberes formais e informais, aulas tradicionais e inovações de conteúdos, assim como a busca de aprendizados para além das limitações dos muros da escola. Tratava-se de uma pedagogia concretizada a céu aberto, levando os educandos e educadores a conhecerem as próprias comunidades, seu cotidiano, suas histórias e culturas próprias.

Em vista da evolução dos debates, das problematizações e dos anteprojetos indicados pelos educadores durante os seminários, podemos afirmar que os trabalhos foram muito produtivos. Portanto, a inclusão do debate sobre a diversidade étnicocultural na rede de ensino tem grande relevância se percebermos fundamentalmente a escola como um lócus

de formação de valores éticos, humanísticos, sociais e políticos, que tem o dever de contribuir para o combate contra quaisquer resquícios de preconceitos, estereótipos, discriminações étnicas, sociais, religiosas, de gêneros e culturais.

Conclusão

Os debates dos seminários foram muito proveitosos, considerando que inúmeras reflexões fluíram e ponderações relevantes foram traçadas, trazendo à tona assuntos que estavam silenciados e abafados pelos discursos autoritários, tanto no meio social como no próprio meio escolar e acadêmico.

Compreendemos a necessidade de difusão dos saberes distintos, sejam formais, sejam informais, assim como se mostra importante adquirirmos novas experiências, sobretudo extrapolando os muros, as edificações e indo de encontro ao "outro", desmistificando-o e ao mesmo tempo libertando o próprio pesquisador de culturas, ideias opressoras e alienantes. Desse modo, todos os atores envolvidos nesses processos de conscientização e de pensamento crítico somente têm a ganhar.

Para finalizar, corroboramos o pensamento do Prof. Paulo Gadotti (2008, p. 94-95), quando afirma que se deve "educar para um outro mundo possível", o qual não seja apenas produtivo, mas também ambientalmente saudável, social e economicamente justo, com equidade de gênero e de etnia. Aí está o desafio, pois grandes interesses econômicos deverão ser contrariados, os quais, cedo ou mais tarde, se voltam contra nós, a exemplo do que está acontecendo dramaticamente no Brasil de hoje.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Ed. e Livraria IPF, 2008. (Ed. Cidadã, n. 2).

GRUPIONI, Luis Donisete; SILVA, Aracy Lopes. **A temática indígena na escola**. São Paulo: Global, 2008.

GUERRA, Jussara Galhardo Aguirres. **Mendonça do Amarelão**: os caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação de Antropologia-CFCH, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

_____. **Identidade indígena no Rio Grande do Norte**: caminhos e descaminhos dos Mendonça do Amarelão. Fortaleza: IMEPH, 2011.

_____. **Mendonça do Amarelão**: origem, migrações, aspectos de sua cultura e identidade étnica. João Pessoa: IDEIA, 2017. (Coleção Literária *Matiapoa*, v. I).

PEREIRA, Maria Gorete Nunes. **Potiguara de Sagi**: da invisibilidade ao reconhecimento étnico. 2015. 212f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PPGAS-Dan, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha. **A Temática indígena na sala de aula**: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Editora da UFPE, 2013.

Notas de fim

1. Antropóloga; escritora; indigenista; membro efetiva da ABA, com experiências em estudos acadêmicos e estudos de extensão universitária; expositora voltada para museografia e etnografia indígena no Museu Câmara Cascudo-URFN; e coordenadora do grupo de estudos sobre a questão indígena no RN (Grupo Paraupaba). Contato: filhasol2015@gmail.com.
2. Trabalhos acadêmicos, exposições etnográficas, reuniões do GP, reuniões com poder público do estado, reuniões nas comunidades, trabalhos de campo, artigos publicados etc.
3. Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, de Minas Gerais e do Espírito Santo.
4. Municípios: Canguaretama, Goianinha, Baía Formosa, João Câmara, Macaíba e Açu.
5. Livros e dissertações (vide referências).
6. Nomes dos grupos: Eleoterio – Catu-Goianinha e Canguaretama; Mendonça – João Câmara; Tapuia-Tapará – Macaíba; Caboclos do Açu – Açu; Potiguara – Sagi-Baía Formosa.
7. Gorete Nunes, Jussara Galhardo, Tayse Campos – indígena Potiguara.
8. Gorete Pereira Nunes – educadora e antropóloga, formadora de EEI pelo IFRN.

A EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA, A PARTIR DA LEGITIMAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS EDUCACIONAIS

LIMA, Luila de Paula e[1]

Resumo

Os Direitos Humanos têm em essência buscar a equidade, com base nos direitos naturais e fundamentais para a existência da pessoa humana. Bem como a Educação tem em sua base a troca de conhecimentos pautada nas ações do ensinar e do aprender. O presente artigo tem o objetivo de verificar se é possível e indissociável à humanização do processo educacional, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária em que o indivíduo seja reconhecido como ser humano em sua pluralidade e enquanto sujeito de direitos. Para tanto, percebe-se outro olhar para a Educação, para além do ensino tradicional; a consciência de que a estabilidade e o desenvolvimento humano somente são possíveis através da coexistência e cooperação entre a vida do ser humano e a sociedade; aliada aos espaços educacionais (Escolas) como meio de construção de identidade e (trans) formação. O direito à educação traz a perspectiva do crescimento pessoal, dignifica o indivíduo e contribui direcionando para a construção e a legitimação de uma sociedade democrática, justa e igualitária.

Palavras-chave

Direitos Humanos; Educação; Educação Humanística; Sociedade; Democracia.

Abstract

Human Rights have in essence seek equity, based on the natural and fundamental rights to the existence of the human person. As well as the Education has in its base the exchange of knowledge based on the actions of teaching and learning. This article aims to verify that it is possible and inseparable to the humanization of the educational process, in order

to build a more just and egalitarian society in which the individual is recognized as a human being in his plurality and as a subject of rights. To do so, we see a new look at Education; the awareness that stability and human development are only possible through coexistence and cooperation between the life of the human being and society; allied to educational spaces (Schools) as a means of building identity and (trans) formation. The right to education brings the perspective of personal growth, dignifies the individual and contributes towards building and legitimizing a democratic, just and equal society.

Keywords

Human Rights; Education; Humanistic Education; Society; Democracy

1. Introdução

O presente artigo tem a finalidade de expressar o entendimento de que a Educação e os Direitos Humanos devem caminhar juntos, a fim de que o ser humano seja protagonista na construção de uma sociedade democrática de direito. Tratar da educação sem observar os caminhos traçados pelo próprio ser humano, no sentido do seu processo evolutivo, dimensional, com ideias e múltiplas vertentes seria desprezar a existência da pessoa humana como eixo central da vida.

A Educação em Direitos Humanos pode ser entendida como um conjunto de ações da educação formal e informal, voltadas para a construção de uma cultura de respeito à dignidade da vida. De tal forma, se faz necessário trazer uma reflexão para os espaços educacionais, a respeito da vivência humanística e o quanto a mesma contribui para o processo de formação do indivíduo.

Os Direitos Humanos, em essência, possuem foco central da problemática das sociedades contemporâneas. Urge a construção de uma cultura de cidadania e de direitos humanos, que evidencie o potencial do ser humano, garantindo a diversidade cultural e ambiental. Formando sujeitos de direitos a partir da admissão de suas especificidades de gênero, raça, etnia, territorialidade, etapa de vida, orientação sexual, opção religiosa, características, aspectos psicológicos, de classe social, entre outras questões que contribuem para a formação do indivíduo.

Aliar a fundamentação pedagógica, traçada pelas ciências da educação, à fundamentação filosófica do humanismo, que no seu sentido amplo significa valorizar o ser humano, é necessário transpor os obstáculos historicamente impostos pela sociedade. É pertinente exercitar a prática de conscientização tanto da sociedade quanto das instituições formais (Escolas) que é preciso Educar para Humanizar e Humanizar para Educar. Este processo permite desenvolvimento e aprofundamento das relações humanas e sociais.

Romper limites e a interatividade realizada por meio dos diálogos, se cria novas identidades, autoconhecimento e provoca a (trans) formação. A conexão com o eu e o externo, a possibilidade de aprender e enxergar-se no outro, faz o formato da Educação Humanística, o que permite perceber a sociedade de dentro para fora, com suas complexidades, dimensões e inúmeras possibilidades de troca de conhecimentos e saberes.

É perceptível no momento em que se vive as múltiplas “vozes” dos

diversos segmentos sociais gritarem em consonância com o pensamento de FREIRE (1987: p.68) “Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, na busca de não hierarquizar o ensino e sim criar a condição de igualdade, principalmente no que se refere às instituições formais”.

2. Direitos Humanos: Uma nova perspectiva para a educação

Os Direitos Humanos são compreendidos como direitos que impulsionam a formação social, política e econômica de uma coletividade. É a partir de uma nova perspectiva para a Educação, com um olhar para os Direitos Humanos, que se constrói uma democracia. Numa sociedade marcada pela exclusão o debate pelos direitos humanos se torna central, envolvendo questões de raça, classe social, gênero, religião, cultura entre outros elementos que constroem a história de um povo.

Partindo do pressuposto de que a Educação é um direito fundamental, a Educação é Direito Humano, essencial para consolidar os valores referentes à dignidade da vida e adquirir visão crítica social para a cobrança de tantos outros direitos. Diante do exposto, cabe afirmar que, a educação é antes de qualquer interesse, um compromisso com o ser humano. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (artigo 26), que trata da universalização da educação, é evidente a associação da aplicabilidade dos Direitos Humanos à Educação: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”.

No seu bojo a educação traz a temática do processo de construção de uma sociedade igualitária e democrática, tornando-a um direito alienável devendo ser proporcionada a todas e todos, sem qualquer distinção. Freire afirma que o grande desafio da educação e direitos humanos está no cumprimento da missão social e no reconhecimento dos espaços possíveis para educar.

> O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que

> são políticos, há espaços institucionais e extras institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. (FREIRE, 2001, p. 98).

Reafirmando o papel de fio condutor para atingir a cidadania e a defesa dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 atribui claramente responsabilidades de participação, e determina no Art. 205 que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Quando se tem a compreensão que os Direitos Humanos são irrenunciáveis, o ser humano é potencializado a se tornar um real cidadão. E este mecanismo só é permitido por meio da educação.

Para tanto, surge de forma veemente a necessidade de se desenvolver a Educação em e para os Direitos Humanos, que tem em seu contexto concepções como dignidade, democracia, liberdade, cidadania, socialização, direitos, tolerância, solidariedade e igualdade, entre outras que remetem ao empoderamento do ser humano, tornando-os protagonistas da própria história. Capazes de desenvolver uma visão crítica no âmbito político-social.

Nesta perspectiva a Educação em e para os Direitos Humanos surge como uma resposta ética aos movimentos históricos de lutas sociais e grande aliada do ser humano, para a construção de uma sociedade respaldada na diversidade. Transformando as antigas exigências em direitos. Segundo Freire,

> A educação para os Direitos Humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da "briga", da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder. (FREIRE, 2001, p.99).

Acompanhando esta abordagem, a educação deve indispensavelmente envolver tanto educadores, quanto educandos, em uma ação direcionada a transformar a realidade social. Despertando nas pessoas detentoras de direitos o sentimento de não aceitarem o contentamento, diante daquilo

que lhes for negado. Mas, sim despertar atitudes e competências que busquem alternativas para a garantia e a promoção de seus direitos.

A Educação em e para os Direitos Humanos tem como premissa pontos essenciais, que configuram e fazem a diferença. Trata a educação como uma ação de natureza permanente, continuada e global. Além de possuir foco para a mudança e se baseia na orientação de valores para tocar a essência do ser.

Com o intuito de reinventar o processo educacional, criando uma cultura mais humanizada, quebrando o conceito imposto pelas classes dominantes de naturalizar as desigualdades, Freire (1983) defende uma pedagogia, "na luta incessante de recuperação de sua humanidade" (p.32).

Somente com base na Educação em e para os Direitos Humanos, somadas as leis, pode se avançar na construção de verdadeiros valores humanos, ampliando a visão de mundo e a consciência dos direitos e deveres do cidadão.

3. Sociedade e escola na construção da dignidade da vida

É pertinente ressaltar a conexão existente entre a Sociedade e a Escola. Elas devem estar aliadas na construção de elementos que trazem significados para o desenvolvimento do ser humano. De tal modo que o indivíduo no espaço escolar deve se perceber como membro de formação do contexto social, atuante na construção da dignidade respeitando, bem como ampliando valores e a visão da diversidade. A sociedade é caracterizada pela visão dos interesses de grupos com múltiplas visões, tais grupos que podem ser interpretados como direitos ou exigências de acordo com o lado que se está posicionado. A exemplo das classes dominantes e o próprio Estado, que em não raras situações criminalizam a pobreza e promovem a desigualdade social. É neste ponto que os Direitos Humanos se fazem presentes, principalmente para que se possa exercer a cidadania de forma efetiva, tem que se fazer parte de uma sociedade como sujeitos ativos para a construção da história. Freire afirma que "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 1983, p.27).

Infelizmente, a teoria e a prática dos governantes não caminham juntas e o pleito de igualdade para todos e todas acaba se tornando um caminho revestido de desigualdades. Dentro deste contexto, ainda, existem conotações distorcidas no que se refere a relação da Sociedade com os

Direitos Humanos. Há grupos que fazem o discurso vazio mantendo os direitos humanos apenas nos papéis, nas leis. E, constatam que as injustiças fazem parte da prática e da realidade social em que estão inseridos. A inserção dos Direitos Humanos neste processo social vem quebrar a naturalização da desigualdade vista em inúmeras situações do cotidiano em que o direito a igualdade é negado nos diversos tipos de preconceito, incluindo a falta de oportunidades no trabalho e na educação.

A Escola, além de ser uma instituição social, naturalmente é um espaço de convivência. Um espaço de diálogos: a essência da educação. Um universo plural. Assim podemos definir o ambiente escolar capaz de envolver inúmeras relações, contextos diversificados, que fomenta a convivência social e o respeito ao próximo. Embora, atualmente, ainda se enfrente inúmeras dificuldades no sistema educacional brasileiro, já podem ser percebidas mudanças na forma de pensar e conduzir o ensino. A Escola deixou de pertencer exclusivamente aos seus gestores (administradores) para abrirem espaço às contribuições da comunidade, tornando-se mais participativa.

É neste espaço que tanto educador quanto educando podem e devem despertar o conceito de humanismo ampliando a visão de mundo e a consciência dos direitos e deveres do cidadão. Onde os princípios éticos, dignidade do ser humano, respeito a diversidade sócio cultural, tolerância entre diferentes, questões de gênero, solidariedade entre desiguais e princípios de igualdade sejam observados. A Escola enquanto instituição educativa tem a função de tornar seres em mais humanos e para isto, seu corpo (professores, pais, alunos, gestores, equipe pedagógica) deve inquietar-se permanentemente a respeito dos meios e caminhos a serem percorridos para contribuir neste processo de humanização, assumindo também o papel de instituição social. É preciso fazer uma releitura que agreguem valores que incorporem o processo de socialização preconizando formação ética, igualdade e cidadania. Visando Conteúdos, Gestão e Políticas Públicas, que norteiem a interação de todos e todas.

4. Considerações finais

Por um método indutivo, pode se concluir que a Educação em Direitos Humanos é peça principal para o desenvolvimento de ações que valorizem e reconheçam o indivíduo como ser humano plural. De tal forma, é

fundamental alinhar os direcionamentos da Educação aos Direitos Humanos, não só para que seja entendida como direito fundamental, mas para que acima de tudo se faça presente no universo dos inúmeros sujeitos sociais, cujo princípio de igualdade, dignidade pela vida e diversidade sejam contemplados.

O debate a cerca dos Direitos Humanos e Educação Humanística, torna-se urgente pelo fato de ser contraditório. Ao mesmo tempo em que se conta com a evolução de mecanismos de defesa dos direitos (leis), se esbarra nas vicissitudes da sociedade contemporânea marcadas pelas desigualdades e falta de oportunidades. Cabendo aos educadores atuarem por uma cultura de direitos humanos, com a finalidade de construir uma visão crítica social, possibilitando a cobrança de tantos outros direitos.

A conexão dos elementos sociais, assim como os filosóficos, aliados ao aparato do processo educacional (pedagógico) é o que possibilita a valorização do indivíduo. Esta educação, acima de tudo assume a postura de estar aberta a possibilidades para a construção da identidade do indivíduo, numa teia de relações que o leva a (trans) formação e a condição de liberdade. Um conjunto de elementos dialoga com a Educação e os Direitos Humanos, sendo a Escola neste contexto, um espaço social privilegiado, no qual define a ação da instituição pedagógica e a prática da vivência dos Direitos Humanos. É a partir da Educação em Direitos Humanos, que a política pública permanente, se aproxima da aspiração de um processo de socialização preconizando a formação ética, igualdade e cidadania.

Para tanto é necessário fazer uma releitura dos conteúdos tradicionais, uma gestão aberta e menos hierarquizada faz parte das atividades para a construção de um novo olhar para a educação. Por ser tratar de um tema amplo a Educação na construção de uma sociedade democrática, não permite uma condição definitiva. Certamente outras contribuições inovadoras surgiram ao longo dos tempos. E para este processo ser efetivado tem que quebrar tabus e paradigmas não só educacionais, mas, inclusive os relacionados aos grupos dominantes e aos formadores de opinião.

5. Referências

TRINDADE, José Damião de Lima. **História Social dos Direitos Humanos**. São Paulo, Editora Peirópoles, 2011.

MASTRODI, Josué. **Direitos Sociais Fundamentais.** Rio de Janeiro, Editora Lumen Juris, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 15ª e 17a ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1983 / 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo; ARAUJO, Ana Maria (ORG.) **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo, Editora UNESP, 2001.

CORDEIRO, Celia Maria Ferreira. **Módulo IV - A ESCOLA COMO LÓCUS DE FORMAÇÃO EM EDH.** Disponível em: <http://ava.ead.ufal.br/> Acessos diversos no período de janeiro a fevereiro de 2016.

Constituição Federal de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 4 de fevereiro de 2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> Acesso em 5 de fevereiro de 2016.

Notas de Fim

1. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo (Universidade Gama Filho - UGF), Graduada em Formação Pedagógica de Letras (Unopar), Pós-graduada em Educação Direitos Humanos e Diversidade (EDHDI) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Especialista em Docência do Ensino Superior (Unopar); Pós- graduada - MBA em Marketing Político e Organização de Campanha Eleitoral (Uninter). Contato: luiladepaula@gmail.com.

DIÁRIOS COMO FERRAMENTAS PARA A REFLEXÃO DO PROFESSOR

OLIVEIRA, Luiza de Almeida[1]

Resumo

Este artigo tem por foco o processo de reflexão sobre minhas aulas de inglês no Ensino Médio de uma Escola Estadual no município do Rio de Janeiro. O objetivo consiste em mostrar meus entendimentos sobre o que estava acontecendo em minha sala de aula através de um processo reflexivo que se desenvolveu a partir da narrativização da minha experiência com a escrita de diários. Os diários foram escritos em dois momentos e em ambas as fases, entende-se a escrita reflexiva como ação para compreender. Escrever em um diário esta narrativa de experiência profissional é muito significativo para uma melhor reflexão do professor sobre sua prática.

Palavras-chave

Ensino de inglês; Ensino Médio; Narrativas de Experiência, Diários reflexivos.

Abstract

This article focuses on the reflexive process I undertook about my English classes in a Public High School, in Rio de Janeiro.The study aims at showing my own understandings about what it was going on in my classroom through a reflexive process that was developed through the Narrativization of Experience. The diaries were written in two moments and in both of them, we understand the writing as an action to understand. Writing in a diary this Narrativization of Professional Experience was extremely significant to a better teacher´s reflection about his/her practice.

Keywords

English Teaching; High School; Narratives of Experience; Reflexive Diaries.

1. Introdução

O presente artigo é fruto da minha dissertação de mestrado no qual relato minha experiência como professora de inglês no Ensino Médio em uma escola da Rede Estadual de ensino na zona oeste do município do Rio de Janeiro. As aulas assistidas no curso *A Escola dos meus sonhos*, com o professor Moacir Gadotti (2018), principalmente as aulas do primeiro módulo que tratam da escola e do professor, fizeram-me voltar no tempo e reviver tudo aquilo que escrevi em minha dissertação em Setembro de 2011 e vejo muita relação com tudo o que lá foi falado com esta pesquisa.

Quando comecei a trabalhar nesta escola no ano de 2008, encontrei um universo totalmente novo para mim, pois, desde que me formei em 2005, só havia trabalhado em escola de idiomas. Eu tinha, anteriormente, duas turmas de quinze alunos no máximo e, de repente, passei a ficar responsável por seis turmas do Ensino Médio com mais ou menos cinquenta alunos, chegando algumas a terem mais do que esta quantidade.

No início, tudo foi muito complicado. Foi uma mistura de sentimentos que iam da alegria ao desespero este início de trabalho na Rede Estadual. Como entrei no segundo semestre, substituí as professoras que lá estavam e tive que dar conta de muitas coisas inclusive falta de planejamento que não havia. Por mais que me esforçasse e desafiasse a minha imaginação tentando prepara uma aula que pudesse interessar aos alunos o resultado era sempre negativo, com bagunça, falta de respeito, impontualidade, conversas exageradas em sala de aula. Eles se interessavam por tudo menos pela aula. Observei que por mais que eles soubessem que a língua estrangeira é uma forma de dialogar com um mundo sem fronteiras, já que o processo de globalização exige que as pessoas se qualifiquem e se preparem para acompanhar as mudanças de mercado de trabalho, eles se mostravam totalmente desinteressados pelas aulas.

Sentia-me uma professaura[2], visto que eu os tratava como meros receptores de informação que eu transmitia solicitando que memorizassem tudo que fosse ensinado em sala de aula. Era uma educação bancária que Paulo Freire tanto fala em *Pedagogia da Autonomia*.

Percebi, então que era necessário parar e refletir para entender o que estava acontecendo ao meu redor em minha práxis pedagógica. O objetivo inicial era entender o que estava acontecendo na minha sala de aula de forma a tentar responder meus questionamentos: O que estava acontecendo? Por que meus alunos estavam desmotivados nas aulas de

inglês? O que eu podia fazer para entender melhor esta situação? Iniciei, assim, um processo reflexivo sobre como vinha desenvolvendo o meu trabalho em sala de aula e sobre o comportamento dos meus alunos nas aulas de inglês. Na Prática Exploratória (PE), encontrei uma abordagem teórica que tem a sala de aula como um local que busca pela "qualidade de vida". Em um segundo momento, decidi escrever um diário registrando as observações das aulas e tê-lo como meu instrumento de pesquisa (Bailey,1997; Zabalza,1994; Freitag,1994; Liberali,1999) que também integra a abordagem da Prática Exploratória com foco em pesquisa em sala de aula.

2. A sala de aula como espaço de pesquisa

Definir uma sala de aula parece uma tarefa fácil, visto que todos já estivemos neste ambiente como aluno e/ou professor. Embora tão próximo de nós , a dimensão do que acontece neste cenário é muito pequena e a nossa "ignorância" sobre ele, segundo Stubbs(1992,p.90), mesmo aí convivendo grande parte do nosso tempo "ainda é enorme". Van Lier(1988,p.3)[3] admite que há uma necessidade de se estudar melhor o espaço da sala de aula afirmando que " Há dois fatos básicos , que ao menos todos os pesquisadores devem concordar: nós sabemos muito pouco sobre o que realmente acontece na sala de aula, e é essencial descobrir."

A sala de aula é um espaço em que professores e alunos estão reunidos com o propósito de ensinar e aprender. Além de ser um espaço institucional, com um poder que é derivado tanto da parte pedagógica quanto da parte da instituição, a sala de aula pode ser também um espaço social dividido e não pode funcionar sem comunicação entre os participantes, sejam professores ou alunos, o que possibilita uma maior compreensão do que ali acontece.

Sendo assim, os professores "controlam" o seu ambiente de trabalho e tanto eles quanto os aprendizes tomam decisões a respeito do ensino e aprendizagem, e da estrutura de participação neste espaço social. Estar neste espaço com um propósito investigativo e reflexivo é capaz de aumentar o nosso conhecimento e entendimento sobre a sala de aula. O que é pesquisado dentro deste espaço diz muito sobre os alunos, os professores e o ensino.

Portanto, sendo este espaço o local onde professores e alunos passam a maior parte do seu tempo, é de extrema importância que ele seja estudado,

analisado e que sejam tecidas reflexões sobre ele. Os eventos que aí ocorrem devem ser considerados de grande importância para que compreendamos o comportamento dos agentes deste processo educacional (professores e alunos)e, através disso busquemos um ambiente melhor para trabalhar.

3. O professor como profissional reflexivo

A prática reflexiva vem se consolidando como potencialmente produtiva para o desenvolvimento da ação pedagógica no contexto escolar. Gerando conhecimento para o profissional sobre sua ação. A reflexão ela o professor a um processo de autoavaliação constante, o que acarreta um aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Ter consciência (awareness, em inglês)do que acontece em seu ambiente de trabalho assume uma importância significativa na formação do professor. Segundo Underhill (1989:260): "fazer as mesmas coisas com consciência diferente parece fazer diferença maior do que fazer coisas distintas com a mesma consciência."

Ensinar não é simplesmente transferir conhecimento mas sim refletir criticamente sobre sua prática. O pensamento reflexivo constitui um fim educacional, do ponto de vista intelectual, visto que nos liberta da ação rotineira e mecanicista a que estamos acostumados, possibilitando que ajamos de forma planejada segundo nossos propósitos, com a finalidade de atingirmos objetivos futuros. Esta forma de pensar está associada às condições reais da nossa vida, possibilitando que criemos estratégias e planejamentos para lidarmos com as dificuldades que surgem de dentro de sala de aula, pois a pressão das circunstâncias que vivenciamos introduz este pensar reflexivo.

Ter consciência daquilo que se faz é o ponto de partida para que reflitamos melhor sobre o nosso próprio ensino, tornando-nos libertos das algemas que a tradição nos coloca como meros reprodutores do discurso dos outros. Sendo assim, só assuem uma postura reflexiva o professor de língua estrangeira que é capaz de construir conhecimento a partir de seu senso de plausibilidade, ou seja, os professores estabelecem uma associação de como a sua prática/experiência de sala de aula que se constitui em um ensino real e não mecânico pode levar à aprendizagem significativa de seu aluno.

O docente passa a ser visto como alguém que define o seu caminho sendo, para isso, autor e produtor do saber construído na relação cotidiana

com o contexto educativo. Adotar uma postura reflexiva é deixá-la fazer parte de seu cotidiano profissional considerando o professor como um pesquisador que percorre caminhos que nunca foram trilhados antes.

A reflexão está ancorada em uma prática cotidiana e jamais pode ser desvinculada da prática profissional, fazendo com que o profissional da educação assuma estilos diversificados de pensar sobre a sua práxis. Um professor reflexivo jamais para de refletir mesmo quando consegue entender melhor o que acontece em sala de aula e sua angústia diminui, ou quando compreende seus fracassos, projetando-se no seu futuro e decide proceder de forma semelhante estabelecendo objetivos mais claros para ao no seguinte.

Portanto, a base reflexiva da atuação profissional nos ajuda a compreender como são abordadas as situações problemáticas da nossa prática pedagógica. Desta forma, será possível recuperar competências que vão muito além da racionalidade técnica ou que eram excluídas de análise ou consideração, possibilitando o surgimento de um diálogo social e público mais reflexivo na prática profissional.

4. O diário como instrumento de pesquisa reflexiva

Os diários são um tipo de prática discursiva com características próprias. Sua origem data do século XIX esse relaciona com as contradições sociais da época devido aos conflitos interiores gerados por questões identitárias que surgiram com os ideais de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução francesa. Desde então o diário passou a ser usado com diversas finalidades dentre a mais importante a função de servir como espaço narrativo do pensamento dos professores constituindo-se como uma ferramenta de reflexão e transformação. (Zabalza, 1994:91).

O diário é uma espécie de pensamento em voz alta escrita no papel. É através desta escrita que se procura saber aquilo que os professores pensam durante qualquer atividade desempenhada em sala de aula. Converte-se, assim, o ao de escrever em uma forma de aprender colocando neste documento pessoal experiências pessoais e fatos passados assim como sentimentos, opiniões, interpretações e pensamentos , na forma escrita, como se o autor do registro estivesse falando com si mesmo.

Sendo assim, os diários promovem a reflexão pessoal sobre determinada atividade, constituindo-se em uma poderosa fonte de tomada de consciência das dificuldades enfrentadas em sala de aula, uma vez que

nele o indivíduo pode escrever sobre sua ação, convertendo-o em espaço narrativo dos pensamentos e dilemas do professor., além de proporcionar uma grande contribuição para a formação contínua deste profissional.

Uma das maiores características dos diários é o processo reflexivo que este proporciona, pois é o momento em que o professor, através da leitura e reflexão, trava um diálogo consigo mesmo acerca do que ocorre durante as aulas. Ao narrar sua experiência, o professor não só a reconstrói linguisticamente, como também a reconstrói no nível do discurso e da atividade profissional.

Desta forma, o diário se torna uma reconstrução da atividade profissional cuja descrição se apresenta como forma de aprender mais sobre a práxis educativa. Ao escrevê-lo, o professor pode se sentir livre para refletir, criticar, duvidar de algo ou expressar suas frustrações e levantar questões, pois ali é o momento em que ele está refletindo sobre sua ação.

De acordo com Zabalza (1994:92-93), os diários são vistos como um recurso trabalhoso, já que requer a pesquisa e um processo constante de reflexão, além da integração do expressivo com o referencial, assim como indica o caráter histórico e longitudinal da narração. É de grande potencialidade expressiva pelo fato de ser através dele que reconstruímos episódios densos de nossas vidas ou pelo próprio esforço narrativo que representa, mas, em contrapartida, é um instrumento de grande utilidade, pois o ato de escrever se associa a uma aprendizagem.

Através dos diários, os professores podem se conscientizar de como vêm trabalhando e tomar decisões práticas e razoáveis em um contexto complexo e incerto como a sala de aula. A leitura e reflexão do que leem em seus diários converte-se em um poderoso instrumento de desenvolvimento profissional para estes profissionais, pois além de ser um objeto de investigação, servem para tornar as ideias mais claras. Sendo assim, os educadores que optaram por relatar suas experiências através dos diários escolheram observara si mesmos , tomara experiência em consideração e tentar compreendê-la.

5. Considerações finais

O desejo de o professor tentar compreender o que acontece em sala de aula possibilita uma reflexão sobre ele mesmo, como profissional, dentro de seu próprio ambiente de trabalho e uma reflexão para tentar compreender o outro, que são os seus alunos. Narrativizar uma experiência profissional

não é algo fácil porque já que gera muita exposição. Ao mesmo tempo, compreender a práxis pedagógica é entender que ela é algo contínuo, que cria possibilidades de construção e reconstrução.

O processo reflexivo nunca se esgota, porque nunca paramos de refletir sobre nossa prática. O que existe é uma busca constante para tentar achar um entendimento do que acontece no espaço da sala de aula. A importância de narrar a experiência profissional através de diários tornando-se um professor reflexivo na busca por entendimentos, acaba oferecendo uma reflexão crítica dos fatos que se descortinam à frente do professor em sala de aula.

Diferentemente da formação que almeja um profissional com grande domínio de conteúdo, deve-se formar profissionais que busquem uma compreensão crítica sobre o que se ensina e o que se faz. Para desmistificar o professor como um profissional que simplesmente reproduz práticas pedagógicas repetitivas, torna-se necessário que o professor reflita sobre o seu fazer cotidiano, produzindo, assim, novas atitudes.

A formação de um professor não se constrói apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de identidade profissional. O profissional deve ser transformado em "pesquisador no contexto da prática" (Schön 1983:69 *apud* Contreras 2002:108) não dependendo de técnicas ou teorias que sejam pré-estabelecidas, mas construindo novas maneiras de observar a situação que lhes é apresentada em suas peculiaridades e a tomar decisões sobre ela. Há muitas situações que nos são apresentadas como incertas, singulares ou instáveis mas que nos fazem refletir.

Esta constante reflexão sobre aprender o que buscar e como responder ao que se encontra alimenta o conhecimento do professor em sua prática, pois seu trabalho não é construído em metas fixadas. Ao se transformar em pesquisador de sua própria prática, o professor acaba transformando-a em objeto de indagação, com reflexões que se dirigem a melhorias das qualidades educativas, com a contínua invenção, reinvenção e improvisação do currículo.

Concluo, destacando a oportunidade de aprendizagem que o processo reflexivo proporciona ao professor em seu exercício de trabalho. Toda ação reflexiva leva sempre a constatações e descobertas, que nos levam a transformar algo em nós, nos outros e na realidade. Torna-se, assim, a

reflexão um instrumento dinamizador entre prática e teoria na qual, nós, educadores, seres sempre incompletos, precisamos sempre nos apoiar para que haja uma ação transformadora comprometida com nossas histórias e desejos.

6. Referências

ANTUNES, C. **Professores e Professauros**: Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes,2007.

BAILEY,K.M.; NUNAN,D. **Voices from the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press,1997,p.215-226.

FREIRE,P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à Prática Educativa.37. ed.São Paulo:Paz e Terra,2008,

FREITAG,B. **Diário de uma alfabetizadora.**2 e.d.São Paulo: Papiros,1994**.**

LIBERALI,F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese de doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica De São apulo,1999,179p.

UNDERHILL,A. Awareness: The instrument and the aim of Experiential Research.In: EDGE,J.; RICHARDS,K. **Teachers develop teachers research.** Oxford : Heinemann, 1993,p.183-187.

ZABALZA,M.A. **Diários de Aula**: Contributo para os dilemas práticos dos professores. Tradução de José Augusto Pacheco e José Machado. Porto: Porto Editora LDA,1994.

Notas de Fim

1. Contato: teacherluiza.oliveira@gmail.com.

2. Aproprio-me deste termo usado por Celso Antunes em seu livro *Professores & Professauros:Reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas*. Para este autor, “professauros” são os professores que associam à sua forma de ensinar um modelo tradicional de ensino, virando “dinossauros” por usarem metodologias de ensino em sala de aula que são ultrapassadas.

3. There are two basic facts that most, IF not all researches will agree to: we know very little about what actually goes on in classrooms, and it is essential to find out.

ENTRE A "BONITEZA DO SONHO" E A REALIDADE DA ESCOLA: REFLEXÕES DE UMA EDUCADORA EM TEMPOS DE DESESPERANÇA, RESISTÊNCIA E LUTA

PIRES, Márcia Gardênia Lustosa[1]

Resumo

Este escrito apresenta as reflexões de uma educadora em tempos de desesperança, resistência e luta. Desta feita traz aspectos importantes da trajetória profissional e do exercício da docência, privilegiando momentos da formação de uma educadora, transformada por uma feliz aproximação com as teorizações de Freire, notadamente no contato com as obras "Pedagogia do Oprimido" (1996) e Pedagogia da Autonomia" (1987). O objetivo deste artigo é lançar um olhar de esperança para educadores e educadoras que se sentem desafiados ante a um cenário de crise social, econômica e política, que se espraia para a escola. Assim, reafirmamos aqui a atualidade do pensamento de Paulo Freire quando afirma ser preciso dar sentido a educação e a prática pedagógica. É preciso reaprender a ser professor, é preciso reinventar a escola, reinventar-se enquanto docente. Por fim, é preciso sonhar e acreditar que temos nas mãos o poder de transformar os espaços de educação. É preciso atuar de forma crítica e propositiva neste espaço de contradição que é a escola, realizando um projeto ecologicamente engajado, politicamente comprometido e pedagogicamente emancipador, pautado em valores humanos, com boniteza e sonho, na perspectiva da emancipação humana!

Palavras-Chave

Educação. Escola. Sonho. Resistência. Luta.

Abstract

This paper presents the educator´s reflections in times of hopelessness, resistance and struggle. It brings us, thus, some important aspects concerning both our professional career and our teaching practice, emphasizing moments related to educational development, as being transformed by Freire´s theories, notably in the contact

with “Pedagogia do Oprimido” (1996) and “Pedagogia da Autonomia” (1987). This article aims, this way, at presenting a look of happiness and hope for educators who feel somehow challenged by a social, economic and political crisis *scenario* at school. Therefore, we reaffirm Freire´s current thinking perspective, as long as he affirms that it is necessary to give meaning to educational and pedagogical practice. Besides, it is necessary to relearn to be a teacher, to reinvent the school, and to reinvent ourselves as teachers. Finally, it is necessary to dream and believe that we have, in our hands, the power to transform the educational spaces. It is necessary to act critically and with proposals, in the school space of contradiction, carrying out an ecological, political and pedagogically comitted emancipatory project, based on human values, with beauty and dream, in a human emancipation perspective.

Keywords

Education. School. Dream. Resistance. Struggle.

Introdução

No decorrer deste escrito apresento aos leitores importantes reflexões sobre minha trajetória profissional no exercício da docência, privilegiando aspectos importantes de minha formação em serviço a partir da feliz aproximação com as teorizações de Freire, notadamente no contato com as obras "Pedagogia do Oprimido" (1996) e Pedagogia da Autonomia" (1987), que, inquietando-me, impactaram sobremaneira minha vida, tanto no campo pessoal quanto profissional. Nosso objetivo é lançar um olhar de esperança para educadores e educadoras que se sentem desafiados ante a um cenário de crise social, econômica e política, que se espraia para a escola.

A aproximação com as ideias de Paulo Freire é revelada neste escrito, em um texto que traz profundo significado para a educadora que me tornei (e estou me tornando todos os dias). Não obstante, o percurso de construção de minha profissionalização, mormente, no que tange a formação docente, testemunha motivações e implicações estabelecidas com o mundo social ao qual pertenço, numa emaranhada teia de aproximações com as concepções que me ancoro e defendo, em um movimento teórico/prático, que se soma e se aprimora no tecer da minha história de vida.

Notadamente, minhas escolhas (pessoais e profissionais), sofrem implicações das condições objetivas de existência, uma vez que, como assinala Marx (2004), os homens constroem a sua própria história, mas sob determinadas condições, dadas e postas. Partindo de tal pressuposto, compartilho da compreensão de que as escolhas humanas são frutos de diferentes motivações.

Assim, no percurso desafiador de construção da docência, assinalo que minha *práxis* educativa constitui uma escolha implicada por diversos fatores. Escolha esta, feita nas limitadas possibilidades favorecidas em um modelo social antagônico e injusto. No entanto, isto não me desobriga de uma responsabilidade ética, "como presença consciente no mundo". Na esteira do pensamento de Freire, corroboro a afirmação de que, [...] Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. (FREIRE, 1996, p. 10)

É com muita esperança que recorro as reflexões de Freire em tempos de desesperança e luta. É no enfrentamento da realidade atual, mediante os desafios postos no tempo presente, frente ao desmonte dos direitos

sociais e em tempos de ameaça à democracia que, à luz das teses freirianas, buscamos transformar nossa prática pedagógica.

A seguir apresentamos um aprofundamento das reflexões aqui tecidas, ancoradas nas teses freirianas, percebendo a docência como uma "aventura criadora", no espaço contraditório da educação e da escola. Neste processo reflexivo/construtivo é inquietante, oportuno e urgente pensar o papel dos educadores e da escola: o que esperar da escola e do professor de hoje, em meio a um cenário socio político e econômico desalentador?

A docência como "aventura criadora" no espaço contraditório da educação e da escola

Convém ressaltar que o exercício da docência é uma "aventura criadora", efetivada no espaço contraditório da escola que, ao tempo em que pode favorecer o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas, acaba por praticar um modelo de educação que contribui para a permanência das desigualdades sociais históricas, com a perpetuação do dualismo[2]educacional. Diante desta realidade complexa, questiono, enquanto educadora a qual venho me constituindo, sobre a compreensão predominante de educação e de escola que opera com reducionismos prejudiciais a formação do homem integral, quando analisada sob a óptica de uma perspectiva crítica, de viés progressista.

Mais uma vez recorro as reflexões de Freire para reafirmar a tese de que:

> A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão muito maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e por que as sobrepassa, pode enfrenta-las como objeto." (1987, p. 7).

Assim, influenciada pelo pensamento de Freire, destaco a necessidade constante de aperfeiçoar o fazer profissional cotidiano docente, na possibilidade de construção de uma *práxis* pedagógica que contemple, verdadeiramente, o atendimento das necessidades das massas, como questão urgente e oportuna, no cenário atual. Assim, no sentido de buscar aliar teoria e prática é preciso que nós educadores e educadoras comprometidos com a transformação social, busquemos um aprofundamento maior acerca das questões políticas que envolvem a

problemática educacional do tempo presente.

Pautada na perspectiva teórica de Freire, afirmo que como educadora, no desenvolvimento de uma prática pedagógica de viés progressista, ressalto a importância de despertar nos educandos o interesse pelas questões sociais e ambientais, no sentido de instigá-los a desenvolver, de forma crítica o papel de sujeitos da história, orientando-os para assumirem a função de protagonistas na produção do conhecimento do mundo e não apenas o de receptores da educação/cultura transferida pelo professor. (FREIRE, 1996).

Não obstante, mediante o agravamento da questão social que se espraia para dentro de nossas escolas, nós professores temos que lidar com as diversas facetas das mazelas sociais, que afetam, de forma mais agravada a vida dos menos favorecidos socialmente, público alvo de nossas escolas públicas. Dessa forma, toda a comunidade acadêmica é afetada.

Nessa perspectiva trago aqui algumas questões, demandadas à educação e à escola no século XXI, com as quais precisamos trabalhar e refletir criticamente de forma mais detida, em tempos de "capitalismo tardio" e de apropriação da subjetividade dos trabalhadores. Na chamada "Sociedade do Conhecimento" ou " das "Ilusões", (DUARTE, 2003), as estratégias dos apologistas do capital são bastante sutis, e tem a escola como aparato para perpetuar a ideologia dominante.

Sobre as questões supramencionadas, indago sobre como contribuir com a perspectiva de educação emancipatória, em um modelo de sociedade reificada? Como falar em emancipação humana nesse campo contraditório?

Em tempos desafiadores[3], corroboro a afirmação de que ensinar exige bom senso (FREIRE, 1996) e compromisso com as questões sociais e políticas deste mundo. Corroboramos as teses que afirmam que nosso modelo de sociedade precisa repensar não só a escola em sua estrutura física e curricular, mas a instituição escolar em toda a sua função social.

É preciso notar a escola em suas especificidades, demandadas no tempo presente, apresenta novas questões postas à problemática atual: questões humanitárias, questões ecológicas, emergência de discursos de intolerância, não aceitação da pluralidade dos debates, etc. Desta feita, considero que nosso papel de professores e professoras comprometidos com a transformação social, é trabalhar criticamente com os alunos e alunas a compreensão dos fatos para o enfrentamento das questões

postas. Permanece esse desafio histórico!

Não podemos desesperançar! Em tempos de resistência e luta, emerge, para nós educadores e educadoras comprometidos com a transformação social, uma oportunidade no meio acadêmico de nos inquietarmos com o agravamento das questões supramencionadas, no sentido de envidar esforços para interferir de forma propositiva, por meio de uma postura crítico-reflexiva e na ação coletiva sobre o agravamento da desigualdade social, emerge uma excelente oportunidade didático pedagógica de se trabalhar com o tema da miséria humana e da pobreza social dos indivíduos, bem como da distribuição das riquezas socialmente produzidas pelo coletivo dos trabalhadores.

É fato que no século XXI, em meio ao cenário de crise social e retrocesso político que ameaçam os avanços percebidos no plano legal para o âmbito educativo, assegurados por meio da Constituição de 1988 (Constituição Cidadã) e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/1996). Destaco, no entanto, neste relato que muitos são os retrocessos percebidos no atual cenário, mediante a onda conservadora que vem sendo gestada no cenário escolar e no debate acadêmico sobre os rumos da educação e da escola. A exemplo disto podemos citar o incentivo a um modelo de educação meramente voltado para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, que passa a ter na educação a ferramenta necessária a perpetuação da ordem capitalista, em seu plano de desenvolvimentismo econômico no século XXI.

Conclusão

Ancorada nas teses freirianas sobre a educação e a escola, bem como sobre o fazer docente, reafirmo a atualidade do pensamento de Paulo Freire quando afirma ser preciso dar sentido a educação e a nossa prática pedagógica. É preciso reaprender a ser professor, é preciso reinventar a escola, reinventar-se enquanto docente.

Na esteira de Freire destaco a necessidade de cultivarmos valores como: convivialidade, diálogo, entendimento, companheirismo e paz, na (re)construção de um modelo de escola que supere o egoísmo do tempo presente (tempos de subjetivismos exacerbados), numa construção do conhecimento pautado no sonho e na utopia de um mundo melhor, que possa ser construído de forma coletiva, por sujeitos pensantes, construtores de sua própria história.

É preciso contribuir para modificar a proposta de educação e de escola que se ancora em ideais de uma sociedade de mercado, na qual os professores são proletários da educação, trabalhando em uma estrutura rígida, com horários fixos e salários precários. Urge uma transformação dessa estrutura que em nada se assemelha a uma proposta de educação emancipadora.

Por fim, é preciso sonhar e acreditar que temos nas mãos o poder de transformar os espaços de educação. É necessário atuar de forma crítica e propositiva neste espaço de contradição que é a escola, realizando um projeto ecologicamente engajado, politicamente comprometido e pedagogicamente emancipador, pautado em valores humanos, com boniteza e sonho, na perspectiva da emancipação humana!

Referências

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil de 1988. <disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const> Acesso em 2010.

BRASIL, **Lei** de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 02 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei.** Proposta de Emenda à Constituição. (Câmara dos Deputados) PEC 241/2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em: <www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=9F5D8DD477082913CEA8D7F4B8CB872E.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016. Acesso: 01/11/2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. I. ed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

___. Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Editora Civilização brasileira. 1968.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: < basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso: 01/11/2018.

Notas de fim

1.Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), *campus* Campina Grande. Coordenadora do Laboratório Multidisciplinar de Pesquisas sobre Juventude e Mundo do Trabalho (LAMPEJU). Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: gardeniaustosa@yahoo.com.br.

2. Como explicitado por Gramsci (1968:118), a divisão da escola em clássica e profissional foi um esquema racional que destinou a escola profissional às "classes instrumentais", e a clássica para as classes dominantes e intelectuais.

3. Apresento aqui algumas questões postas no cenário brasileiro recente (2018), que desafiam o fazer cotidiano dos educadores das escolas públicas, sucateadas com corte de verbas e congelamento do orçamento por vinte anos (PEC 241). Podemos citar ainda a reforma do ensino médio em curso, os retrocessos postos ante a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apenas para citar os fatos mais recentes, dada a complexidade de questões que envolve a problemática da educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A ÓTICA DA INTERDISCIPLINARIDADE E DA TRANSDISCIPLINARIDADE: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL

MORAIS, Maria José da Silva[1]

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na formação do professor. O estudo, de caráter bibliográfico, é resultado de leituras, pesquisas e vivências no "Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras". As análises tecidas podem contribuir para desencadear reflexões no cenário formativo docente ao propor uma ressignificação do ensino e do aprendizado. Em face disso, faz-se necessário que a formação de professores seja ancorada em outros fundamentos, como a multidimensionalidade e a multirreferencialidade humana e social. Nesse sentido, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade se configuram como possibilidades de mudanças na dimensão da formação do professor na contemporaneidade. Dessa forma, infere-se a indispensabilidade de as instituições de ensino comprometerem-se com a formação dos professores na dimensão da abertura, do diálogo, da integração e religação do conhecimento. Esses elementos predispõem práticas educativas transformadoras, além de estabelecer um novo diálogo entre os saberes, as atitudes e a organização do cenário educativo no século XXI.

Palavras-chave

Formação de professores, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, práticas educativas transformadoras.

Abstract

The present article aims to discuss the importance of interdisciplinarity and transdisciplinarity in teacher education. The bibliographical study is the result of readings, research and experiences in the "International Network Research Group Investigating Creative and Innovative Schools".

The analyzes can contribute to unleash reflections in the teacher training scenario by proposing a re-signification of teaching and learning. On the face of it, it is necessary that teacher training be anchored in other foundations, such as multidimensionality and human and social multi-referentiality. In this sense, interdisciplinarity and transdisciplinarity are configured as possibilities for changes in the dimension of teacher training in the contemporary world. In this way, it is inferred the indispensability of educational institutions to commit themselves to the training of teachers in the dimension of openness, dialogue, integration and reconnection of knowledge. These elements predispose transformative educational practices, in addition to establishing a new dialogue between the knowledge, attitudes and organization of the educational scene in the 21st century

Keywords

Teacher training, interdisciplinarity, transdisciplinarity, transformative educational practices.

Introdução

Na contemporaneidade, as transformações sociais, políticas e econômicas têm propiciado mudanças cada vez maiores no ritmo de vida das pessoas. Essas modificações implicam todas as áreas do campo do ensino, pois são muitos os desafios dessas novas formas de pensar e fazer, sobretudo na dinâmica da formação de professores. Diante de profundas transformações, é indispensável a busca por novos referenciais, por modos de vida e fruições que nos habilitem a diferentes olhares, que se conectem tanto no âmbito individual como no coletivo e institucional. Nesse contexto, a educação contribui para a formação global do sujeito para a produção e a socialização do conhecimento.

No âmbito da formação de professores, tema de muitos estudos, produções científicas e debates em diferentes espaços institucionais, é indispensável a abertura para mudanças e a aceitação do novo para a ressignificação do aprender e do ensinar. D'Ambrosio (2012, p. 9) sinaliza a abertura além dos campos disciplinares, ou seja, a interdisciplinaridade, a qual "repousa sobre uma atitude aberta, de respeito mútuo e humildade em relação a mitos, religiões, sistemas de explicações e conhecimento, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência". Essa atitude pressupõe a valorização do sujeito em sua totalidade, na busca pela articulação, pela religação do conhecimento e pela compreensão do mundo presente.

Para tanto, é urgente que as instituições que formam professores superem as dicotomias, a fragmentação e o reducionismo que têm predominado nesses ambientes educativos. A contemporaneidade exige a ruptura de "uma formação pautada pela separação, pela dissociação, pela eliminação que causa desordem, pela decomposição que não sinaliza o momento de recomposição, de síntese, e não situa as informações em seu contexto e no conjunto a que pertencem [...]" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 220). Pelo exposto, percebe-se um momento de incertezas, que solicita olhares que conectam, que ampliam, além de demandar comunicação e diálogo para que haja, de fato, a integralidade e a unidade do conhecimento.

A formação de professores carece de uma ressignificação e de uma reestruturação em todos os níveis, isto é, de uma reformulação que abranja tanto a formação inicial quanto a contínua (NÓVOA, 2009). Repensar esse aspecto implica a reconfiguração do currículo e o embasamento deste nos princípios da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, pois compreender as matrizes curriculares a partir dessas bases teóricas

parece ser uma possibilidade de mudança da formação no século XXI.

A importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade na formação

De acordo com Almeida e Pimenta (2014), os cursos de graduação precisam ressignificar sua cultura, no intuito de formar cidadãos que problematizem as informações e sejam atores de intervenções e propositores de modificações de seus contextos. Além disso, é necessário que o ensino

> [...] possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva, é preciso conceituar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, estas podem ter diversos entendimentos, além dos diferentes vieses para a discussão da temática. Mas, diante dos objetivos propostos neste texto, o foco principal será o teórico-epistemológico, o qual parte da visão integral dos fenômenos, sobretudo daqueles que são essenciais para a análise da totalidade do conhecimento.

Fazenda (2003, p. 5) pontua "que uma episteme não avança sem a outra". Ou seja, a interdisciplinaridade parte da disciplinaridade. Esta é compreendida como "organização e gestão do processo de ensino por meio de disciplinas construídas por um conjunto sistematizado de conhecimentos específicos de um determinado campo de estudo em torno de um objeto" (SUANNO, 2014, p. 14). No intuito de buscar o elo entre as diferentes áreas do conhecimento proeminentes na década de 60, Ivani Fazenda iniciou os estudos sobre interdisciplinaridade procurando sentidos do ser.

Fazenda (2003) pontua a necessidade do diálogo entre as áreas e de uma articulação da realidade. Dessa forma,

> a interdisciplinaridade constitui-se numa resposta a uma demanda da sociedade, em que o número de especialistas para resolver seus problemas de ordem social, política, econômica etc. é limitado, e que estes nada mais possuem do que um conhecimento cada vez mais extenso relativo a um domínio cada vez mais restrito. (FAZENDA, 2003, p. 42).

Em consonância com o exposto, a interdisciplinaridade surge com o intuito de troca, aproximação e integração das diferentes áreas do conhecimento. Isso deve partir mudanças de atitudes para que haja transformação dos problemas constituídos, além de um diálogo permanente entre as experiências.

As discussões nessa área tencionam esclarecer a amplitude do conceito de interdisciplinaridade. Esta vai além da junção de disciplinas, pois sua reflexão dilata essa dimensão ao partir desta compreensão:

> ao tratarmos da inter, teríamos algo mais, uma relação de reciprocidade, de interação que pode propiciar o diálogo entre os diferentes conteúdos, desde que haja uma intersubjetividade presente nos sujeitos. Assim sendo, começava aí a grande complexidade que acompanharia sequencialmente todos os estudos sobre interdisciplinaridade nas três décadas seguintes. Pensar em sujeitos muda radicalmente o foco do problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária da disciplina para unitária do ser humano. Naquele momento, dizia-se a necessidade de integrar conteúdos para chegar-se à interdisciplinaridade, porém integrar conteúdos significa hoje muito mais que isso; significa integrar conhecimentos. Integrar conhecimentos pressupõe os sujeitos que aprendem, disseminam e transformam esses conhecimentos. (FAZENDA, 2003, p. 48-49).

A partir das percepções apresentadas, faz-se indispensável destacar que a definição de interdisciplinaridade explicitada por Fazenda (2003) coaduna com a descrita por Japiassu (1976). Este último autor indica que ela é determinada pela "*intensidade de trocas* entre os especialistas e pelo *grau de integração do real*, no interior de projeto específico de pesquisa".

Com base nessa assertiva, a interdisciplinaridade surge como uma nova proposta de organização das disciplinas científicas e de suas estruturas

de ensino. Essa conjuntura interdisciplinar carece de utilizar as interfaces possíveis no espaço curricular em vigência e avançar com propostas cada vez mais contextualizadas. Logo, parte do conhecimento em sua amplitude, ou seja, da promoção de ensino e aprendizagem em um contexto social, epistemológico e histórico aos alunos.

Tendo em vista que a formação de professores se encontra cada vez mais fragmentada e descontextualizada, emerge a necessidade de repensar o modelo cientificista arraigado nas instituições de ensino.

Acredita-se que formar professores nos aportes da interdisciplinaridade é fundamental para o exercício da prática docente. Essa perspectiva está de acordo com Fazenda (2003, p. 61), que afirma que "educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha. Sem ela, nada tem sentido". Diante do exposto, trabalhar interdisciplinarmente é se encaminhar para a superação da visão fragmentada e linear da produção de conhecimento, possibilitando a articulação contextualizada do saber que se encontra disciplinarizado. Sob essa premissa, Suanno (2015, p. 109) ressalta a indispensabilidade das "reflexões em torno da interdisciplinaridade[, que] explicitam a crítica ao positivismo, à fragmentação do saber, a relação entre sujeito e objeto, a concepção de educação, de ser humano, de sociedade".

Diante das reflexões expostas sobre a interdisciplinaridade, sua importância para a contextualização e para as aproximações entre teoria e prática se faz evidente. Esse aspecto, para Fazenda (2003, p.71), "decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas". Dessa maneira, compreende-se ainda a interdisciplinaridade como um conjunto de princípios que defende as conexões entre os saberes, as teorias e as ciências, em busca de um olhar mais integrado e contextualizado de sociedade e ser humano.

Para pensar sobre a mudança na formação de professores da educação básica, é necessário mencionar a afirmação de Nicolescu (1999), a respeito da transdisciplinaridade. Segundo o autor, esta "é aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo *é a compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 51, grifos do autor).

Essa concepção necessita de um olhar ampliado, que objetive, sobretudo, alcançar uma abertura para além do campo disciplinar, um conhecimento dinâmico, capaz de redefinir e reconstruir o ensinar e o aprender (D`AMBROSIO, 2012). Moraes (2015, p. 21) afirma que a contemporaneidade necessita

"pensar a educação em uma dinâmica complexa, ecossistêmica, global, reconhecendo a existência e a complementariedade do que acontece em outros espaços de aprendizagem".

Nóvoa (1992) compreende que a mudança educacional está relacionada à formação do professor e às transformações das práticas pedagógicas, pois necessita se associar aos projetos institucionais. Na atualidade, não basta mudar o profissional, é necessário também modificar os contextos em que ele intervém.

Conclusão

Diante do exposto e dos referenciais consultados, é possível depreender que a formação de professores perpassa todos os âmbitos do contexto educativo. Este necessita estar atento às transformações almejadas para dar um novo sentido para as práticas pedagógicas bem como deve contemplar uma nova acepção do professor, de forma que este dê conta dos problemas dispostos na contemporaneidade. A incorporação dessa amplitude do conhecimento na ação dos docentes da educação básica parece urgente.

Portanto, faz-se necessário ressaltar a importância da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação do professor, pois estas abordagens visam a articulação, a religação, a valorização do que é diverso, e, emergem como conhecimentos essenciais na contemporaneidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, n. 27, v. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://sites.uepg.br/prograd/wpcontent/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/Almeida%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22. n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/

viewFile/753/526>. Acesso em: jun. de 2018.

D' AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

_____. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade**. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

_____. Prefácio. In: SANTOS, Akiko; SOMMERMAN, Américo. **Ensino disciplinar e transdisciplinar**: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: WAK, 2014. p. 13-16.

Notas de fim

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas (RIEC-TO). Professora do Ensino Médio da Etec Júlio de Mesquita Filho, Santo André/SP.
Contato: mel.smassis@gmail.com

O DIÁLOGO DE PAULO FREIRE E DOM HELDER CAMARA: EM TORNO DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA[1]

CONDINI, Martinho[2]

Resumo

Neste artigo apresentarei a educação libertadora de dom Helder à luz da pedagogia de Paulo Freire, isto é, que a prática de dom Helder está diretamente relacionada com a pedagogia de Paulo Freire e que este artigo é uma leitura da pedagogia de Helder à luz de Freire. Isto não significa afirmar que a educação libertadora de dom Helder tenha surgido a partir da pedagogia freiriana, mas apenas sustentar que há uma relação direta entre o pensamento e as ações de dom Helder e Paulo Freire. Pretendo mostrar essa relação, pois, para ambos, pobres ou pequeninos, como dizia dom Helder, ou os oprimidos, termo utilizado por Paulo Freire, foram os elementos geradores da construção dos seus pensamentos e práticas.

Palavras-chaves

Paulo Freire, Dom Helder Camara e Educação Libertadora.

Abstract

In this article I will present the liberating education of Dom Helder in the light of the pedagogy of Paulo Freire, that is, that the practice of Dom Helder is directly related to the pedagogy of Paulo Freire and that this article is a reading of the pedagogy of Helder birth of Freire. This does not mean to say that liberating education of Dom Helder has emerged from the freiriana pedagogy, but just maintain that there is a direct relationship between the thought and actions of Dom Helder and Paulo Freire. I intend to show this relationship, Yes, to both, poor or little ones, as Dom Helder, or the oppressed, term used by Paulo Freire, were the construction of generators elements your thoughts and practices.

Keywords

Paulo Freire, Dom Helder Camara and Liberating Education.

Neste artigo apresentarei a educação libertadora de dom Helder à luz da pedagogia de Paulo Freire, isto significa que a prática de dom Helder está diretamente relacionada com a pedagogia de Paulo Freire e que este artigo é uma leitura da pedagogia de Helder à luz de Freire. Isto não significa afirmar que a educação libertadora de dom Helder tenha surgido a partir da pedagogia freiriana, mas apenas sustentar que há uma relação direta entre o pensamento e as ações de dom Helder e Paulo Freire. Pretendo mostrar essa relação, pois, para ambos, pobres ou pequeninos, como dizia dom Helder, ou os oprimidos, termo utilizado por Paulo Freire, foram os elementos geradores da construção dos seus pensamentos e práticas.

As semelhanças históricas entre dom Helder e Paulo Freire colaboraram para que tivéssemos uma convergência de ideias em relação ao que ambos pensaram, realizaram e produziram ao longo de suas vidas[3].

Ambos nordestinos, um cearense e um pernambucano, oriundos de famílias humildes, tiveram de enfrentar problemas típicos das famílias nordestinas que viviam nas áreas urbanas[3]: o esforço para o sustento da família, a criação dos filhos e as dificuldades em propiciar a eles uma formação escolar digna e de qualidade.

Após a infância e a adolescência, ambos tiveram rumos profissionais diferentes: dom Helder se tornou um religioso e Paulo Freire, após a formação em Direito, enveredou para a área educacional como professor de língua portuguesa e, posteriormente, tornou-se também um educador. Apesar de dom Helder ser doze anos mais velho que Paulo Freire, eles foram contemporâneos no século XX.

Suas histórias de vida seguiram diferentes caminhos, mas tiveram durante suas carreiras uma preocupação comum: a questão com os excluídos e oprimidos. Atuaram na sociedade com o intuito de possibilitar aos menos favorecidos condições para que os mesmos pudessem se tornar pessoas livres, isto é, em condições de entender a sua realidade e, a partir dela, transformá-la; cada um deles com a sua prática, mas se utilizando de recursos semelhantes.

As circunstâncias históricas fizeram com que ambos, no início do Governo Militar (1964-1985), estivessem vivendo na cidade de Recife. Dom Helder, recém chegado, transferido da cidade do Rio de Janeiro e Paulo Freire, vivendo em sua cidade natal. Nesse período do Governo Militar, Dom Helder e Paulo Freire foram perseguidos pelo regime de exceção.

Paulo Freire, ainda no ano de 1964, foi preso e exilado do país, retornando apenas em 1980. Durante o período no exílio, Paulo Freire produziu todo

o arcabouço daquilo que mais tarde veio a ser chamado de pensamento freiriano. Paulo Freire teve na experiência do trabalho de alfabetização de adultos no nordeste brasileiro a inspiração para escrever a obra que foi a espinha dorsal do seu trabalho como educador, a Pedagogia do Oprimido, escrita no exílio, no Chile em 1968.

Dom Helder, pela sua condição de arcebispo de Olinda e Recife, pela notoriedade que obteve em função do seu trabalho no Rio de Janeiro e pela liderança que representava dentro da Igreja, permaneceu no Brasil, mas sofreu intensa perseguição do governo, juntamente com seus auxiliares da Arquidiocese de Olinda e Recife, por fazerem oposição ao governo militar.

É inegável que no período ditatorial, mas não só nele, dom Helder e Paulo Freire tiveram intensa influência na formação do pensamento educacional e social brasileiro. Ambos realizaram trabalhos que contribuíram no meio intelectual, como também nas camadas populares da sociedade.

Isso pode ser constatado por meio dos acontecimentos históricos daquele período: Paulo Freire foi perseguido, preso e exilado; dom Helder foi impedido por quatro vezes de receber o prêmio Nobel da Paz e censurado por quase uma década dentro do seu país. Essas perseguições sofridas por ambos fizeram com que suas vozes e ideias ecoassem fora do Brasil, em oposição à ditadura militar, e a determinação de suas posturas fez com que defendessem suas ideias mesmo com dificuldades e até ameaças pessoais.

Apesar da aproximação histórica de dom Helder e Paulo Freire, de sua contemporaneidade, de morarem na mesma cidade[4], ambos nunca realizaram ou produziram algum estudo ou trabalhos juntos. O que podemos constatar é que ambos, em alguns momentos, referiram-se um ao outro de maneira respeitosa, mencionando o trabalho realizado.

Quando Paulo Freire foi libertado da prisão e dom Helder pensou em convidá-lo a auxiliar no trabalho da pastoral da Arquidiocese de Olinda e Recife, Dom Helder, na época, fez a seguinte menção ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire: “[...] o método está longe de ser apenas mera alfabetização [...]” (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 257).

O arcebispo de Olinda e Recife foi um importante interlocutor de Paulo Freire na Igreja, principalmente como elo para a reflexão e entrada do pensamento pedagógico libertador no meio eclesiástico. Após a leitura do livro Pedagogia do Oprimido, em 1971, dom Helder considerou-o “[...] de alcance decisivo para se obter a medida adequada de conscientização, evitando que o oprimido de hoje se transforme no opressor de amanhã” (apud PILETTI; PRAXEDES, 2008, p. 340).

Em função do exílio de Paulo Freire, dom Helder o via "[...] como embaixador especial de nosso gênio e de nossa cultura [...]" (Ibidem, p. 341), como escreveu em carta à revista Visão, em setembro de 1971, indicando o educador para o título de Homem de Visão daquele ano. A essa atitude de dom Helder, Paulo Freire, que mantinha pelo arcebispo a mesma admiração, escreveu-lhe agradecendo a indicação.

Em entrevista ao professor Celso de Rui Beisiegel, em 1980, Paulo Freire relatou que "os dois haviam se tornado amigos nos anos 60, quando se aproximaram por intermédio da professora Anita Paes Barreto, e das assistentes sociais Lourdes de Moraes, Dolores Coelho e Hebe Gonçalves, amigas de ambos e colaboradoras das obras sociais de dom Helder em Recife" (Ibidem, p. 341).

Os diálogos entre Paulo Freire com os mais diferentes grupos sociais em torno do assistencialismo teceram a maneira ideológica dele elaborar e atuar em prol dos menos favorecidos. A questão assistencialista o incomodava e, também, os que praticavam o assistencialismo. Em relação a dom Helder, Paulo Freire o colocava fora de uma postura meramente assistencialista, opinião com a qual também concordo.

Esses dois pensadores brasileiros do século XX tinham várias coisas em comum, mas quero destacar, a defesa de uma educação libertadora, pois ambos acreditavam que excluídos e oprimidos da nossa sociedade só sairiam dessa condição por intermédio de uma formação onde os mesmos conquistassem a sua liberdade, ou seja, tivessem um entendimento do mundo a partir da sua realidade para assim, poder transformá-la.

Para Freire, a luta em busca da liberdade se dá simultaneamente em duas esferas: no campo da interioridade humana (consciência) e no campo sociopolítico. A prática da busca pela liberdade está na constante luta pela superação das relações opressoras na sociedade. A liberdade será alcançada quando os homens lutarem pela libertação de todos.

Paulo Freire elaborou exaustivamente o que chamou de libertação:

> [...] em sua obra de 1985, intitulada A Política da educação: cultura, poder e libertação. No livro Freire associa a libertação com os oprimidos, os revolucionários, a educação e a Igreja. Freire acreditava que o futuro dos oprimidos é a 'realização de sua libertação – sem a qual eles não podem ser". (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 247)

Paulo Freire construiu uma pedagogia libertadora que permeou

todo o seu trabalho educacional. A liberdade, a libertação, como a conscientização e a humanização, foram elementos importantes para a construção da pedagogia freireana. Para ele, as pessoas que acreditam na educação libertadora estão comprometidas com uma "[...] práxis social [...], ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufoca em sua realidade objetiva [...]". Ele acreditava que "a educação verdadeiramente libertadora só pode ser posta em prática fora do sistema comum, e mesmo assim com grande cautela, por aqueles que superam sua ingenuidade e se comprometem com a libertação autêntica". (Ibidem, p. 248)

Paulo Freire entendia as relações humanas dentro de um processo libertador por meio do diálogo, em que as pessoas juntas vão tomando consciência de maneira crítica da realidade e a partir daí procuram tomar atitudes que possibilitem fazer mudanças, transformar as suas realidades. Para que homens e mulheres atingissem sua libertação seria necessário se fazer outra leitura do mundo e agir sobre ele.

Para dom Helder, a educação é um dos meios de possibilitar a criação de outra sociedade, de um mundo mais justo e humano. Ele se referia ao processo de uma educação libertadora: "[...] a educação parece, em grande parte, fora da realidade, da verdade, pois não está libertando. E precisamos vitalmente, urgentemente, da coragem de nos unirmos para a educação libertadora. Eis a missão máxima do homem de nossos dias [...]" (CAMARA, 1976, p. 57). O seu questionamento aos setores educacionais era: "[...] a educação que gerou o nosso mundo, liberta ou escraviza?" (Ibidem, p. 55). Tais questionamentos demonstravam que, para dom Helder, as instituições educacionais necessitavam de profundas transformações.

Ele acreditava que era necessário a sociedade se unir para realizar uma educação libertadora, pois, por meio dela, o homem se tornaria não só o principal responsável pelo destino da humanidade como também o construtor de sua história.

A educação libertadora deveria ensinar a importância da humanização, o respeito aos direitos humanos, a justiça, a conscientização política e a igualdade social. Essas propostas apontam para a possibilidade de se construir uma sociedade onde as pessoas se tornem agentes da própria história, condutoras do próprio destino, precursoras do desenvolvimento.

Helder e Freire sempre tiveram coragem de enfrentar desafios e propor mudanças para a melhoria das condições de vida da população e reconheceram na educação libertadora um dos principais elementos para as pessoas realizarem as tão sonhadas transformações sociais.

Apesar da distância física de ambos, Helder e Freire sempre estiveram juntos na esperança de que era possível construir um mundo mais justo, digno e fraterno para todos.

Concluindo, quando penso na "Escola dos Meus Sonhos", inevitavelmente me vem à lembrança Helder e Freire, pois estou convencido que o trabalho de ambos foi e ainda o é importantíssimo para a construção da "Escola dos Nossos Sonhos". A "Escola dos Meus Sonhos", é aquela escola onde a educação seja libertadora, onde as pessoas pensam e se expressam a partir do seu lugar de fala e olhar de mundo, para que possam sair da sua condição de oprimido e adquirirem sua autonomia.

Referências

CAMARA, Helder P**. O deserto é fértil**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1976.

CONDINI, Martinho. **Fundamentos para uma Educação Libertadora:** Dom Helder Camara e Paulo Freire. São Paulo: Paulus Editora. 2014.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Dom Helder Camara:** o profeta da paz. 2ª Ed. São Paulo Contexto, 2008.

STRECK, Danilo R, ; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte, MG; Autêntica, 2008.

Notas de fim

1. Este artigo foi baseado no capítulo II A Educação Libertadora Solidária de Dom Helder Camara e a Pedagogia Freireana do livro Fundamentos para uma Educação Libertadora: Dom Helder Camara e Paulo Freire, Paulus Editora, autor Martinho Condini.

2. Martinho Condini é graduado em História (UNICID). Mestre pelo programa Ciências da Religião (PUCSP) e Doutor pelo programa Educação: currículo (PUC-SP). É professor em cursos de graduação e pós-graduação. Integra o grupo de pesquisado CNPQ 'O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira', na linha de pesquisa 'Pensamento de Paulo Freire - legado e reinvenção' (PUCSP). Publicou livros pela Paulus Editora e Pablo Editorial, Bogotá, Colômbia. Contato: profcondini@gmail.com.

3. Dom Helder, na cidade de Fortaleza, e Paulo Freire, na cidade de Recife.

4. Dom Helder chegou a Recife em abril de 1964 e Paulo Freire vai para o exílio, na Bolívia, em outubro desse mesmo ano.

A PRETENSÃO DE SERIEDADE E A SERIEDADE RIGOROSA

FUNAYAMA, Matheus Akira[1]

Resumo

Existe uma tendência aparente de se controlar a escola muito visível na atualidade (2018) no Brasil. Muito se discute essa tentativa e muito se diz sobre interesses externos à *escola* e à *universidade* envolvidos nessa prática docilizadora do ensino. O que está posto aqui é uma visão de outro ângulo sobre esse mesmo tema, que parte de um elemento do nosso pensamento, do nosso psicológico (o *riso*), e de um elemento aparentemente intrínseco da espécie humana (o *jogo*), que destaca saliências dessa pretensão de seriedade cheia de si e desrespeitosa à escola e suas regras internas. Não condiz assim, com outro tipo de seriedade, pautada no rigor metódico e ético necessário à prática *escolar* e *universitária*.

Palavras-chave

Riso. Jogo. Escola Sem Partido.

Abstract

There is an apparent tendency to control the very visible school (2018) in Brazil today. This attempt is much discussed and much is said about interests outside the school and university involved in this docilising teaching practice. What is set here is a view from another angle on this same theme, which starts from an element of our thinking, from our psychological (laughter), and from an apparently intrinsic element of the human species (the game), which highlights protrusions of this claim of seriousness full of itself and disrespectful to the school and its internal rules. It does not fit in this way, with another kind of seriousness, based on the methodical and ethical rigor necessary for school and university practice.

Keywords

Laughter. Game. School Without Party.

A *escola* está pretensiosa de seriedade. No Brasil de 2018, parece haver uma seriedade que não escuta e apenas fala. Quem ensina muitas vezes, em um ímpeto quase que incontrolável do seu tom professoral e – dito pretensiosamente – sério, separa irracionalmente o riso e a ludicidade do ensino. E se esquece de perguntar se realmente o *risível* e o *lúdico* deveriam estar fora do *jogo* da aprendizagem.

Oras, quando rimos, é porque consideramos algo cômico. O elemento cômico, por sua vez, emerge de um processo de racionalização daquilo que se suspende da racionalidade e encontra-se imerso em automatismo. Se rimos, é porque denunciamos com nosso *riso* um automatismo *risível*. O *risível*, muito embora não necessariamente seja sinônimo de esclarecimento, não é – também, e de forma alguma – uma oposição ao que é sério. Além disso, não podemos negar uma possível seriedade do *jogo*. Atletas profissionais se entregam ao *jogo* esportivo. Poetas procuram o seu *jogo* de palavras. Muito se fala, também, do *jogo* da política, e do *jogo* das leis no meio jurídico. E assim sendo, muito embora a seriedade seja uma tentativa em vão de anular parcialmente a ludicidade, a ludicidade não se opõe à seriedade. Então, não que os estudos devessem abandonar a sua seriedade ou que tenham o seu fim no *riso* ou no *jogo*, mas quando se é pretensiosamente sério, parece haver um paradoxal abandono de uma possível educação que ri e que brinca, não obstante estejamos falando muitas vezes da juventude – que jamais deveria ser privada de rir ou brincar – que compõe a nossa população.

Considero importante ressaltar que o *riso* do qual falo, para estar dentro da escola, não pode estar esvaziado de sentido. Quando apenas margeia a seriedade, tal *riso* flutua pelos terrenos do entretenimento e não conversa, nem flerta e muito menos *critica* o sério.

O *riso* sério é um ingrediente essencial para a formação do pensamento paradoxal que, concomitantemente, acredita e *des*-acredita, confia e *des*-confia, respeita e *des*-respeita (não no sentido de desvalorizar, mas no sentido de ironizar, de zombar) a si mesmo. Se o pensamento é fluido e *crítico*, no sentido de reconhecer a si, de suspender-se de si e olhar para si, é capaz de criar um distanciamento cínico que denuncia todos os seus automatismos e absurdos que o cercam ou até, muitas vezes, o compõem. O tom pretensiosamente sério de quem *ensina*, por outro lado, normatizador das boas alunas e dos bons alunos – docilizador, silenciador por virtude, que toma como base a boa aluna ou o bom aluno como a quieta ou o quieto, resignada ou resignado –, não toma essa distância de si mesmo.

Apenas mantém uma postura que nas entrelinhas se revela moralizante, dogmática e esterilizadoras de mentes criativas.

Talvez, desconfio, o *riso* seja parte da oportunidade única de se horizontalizar uma relação de *ensino* demasiadamente vertical e bancária. Se dos dois lados temos pessoas em sua perene incompletude, de um lado temos uma pessoa que traz sua construção – mais extensa em termos temporais – como sujeito que *ensina* e a põe sobre a mesa convocando da maneira que lhe parecer provocante o outro lado a olhar para essa percepção do mundo. O outro lado, com sua construção – menos extensa em termos temporais e, portanto, infinita em suas potencialidades – como sujeitos que *aprendem* passam por um constante processo de decisão de acolhimento, questionamento e negação dessa percepção de mundo posta sobre a mesa. O tom pretensiosamente sério de quem *ensina*, assim, renuncia ao pensamento crítico, não se distanciando de si, subindo cegamente no altar das falsas certezas e falando com pretensiosa objetividade de um posto aristocrático e professoral. O discurso, assim, torna o seu mundo – dentro da sua percepção posta na mesa – num lugar hermético e compacto, e a sua subjetividade – concordante com si mesma em demasia – toma um lugar de suposta, porém descompromissada com a realidade, consistência.

O *jogo*, por sua vez, é uma atividade autotélica (ou seja, com o fim em si mesma) que envolve regras arbitrárias, de livre participação e consentimento obrigatório quanto às regras, oscilante entre tensão e prazer e sabida como distinta da vida cotidiana. O *jogo* – ou a *ludicidade* –, aliás, lembremos, vem antes da cultura. Em uma ostensividade de gasto energético, espécies vivas, muitas das quais ainda não se comunicam com linguagem duplamente articulada, e nem são capazes de tridimensionar o tempo (em passado, presente e futuro), se dão ao luxo da sofisticação da *brincadeira*, simulando brigas, pequenas disputas, caças e sentindo *prazer* numa atividade que se encaixa nas delimitações que aqui postas descrevem o *jogo*. Precede dessa forma, a cultura ou qualquer processo racional. Não estou dizendo, de maneira alguma, que a cultura derivou *do jogo*. Apenas que emergiu *no jogo*, ou até *como jogo*.

A pretensão de seriedade traz em sua lógica uma negação da *brincadeira*. Uma negação dessa sofisticação, desse luxo, que é o *jogo*. Este por sua vez é de lógica positiva e parece estar em níveis superiores ao entendimento da seriedade não se esgotando com a sua negação e se afirmando como uma entidade independente. A título de exemplo, quando pensamos

na língua inglesa, por exemplo, a tradução de "*brincar*" seria "*play*". *Play* não se limita apenas aos jogos tradicionais, de tabuleiro ou *videogames* e admite, também objetos instrumentos musicais, atividades esportivas e até teatro. Em japonês, o verbo 遊ぶ ("*asobu*", geralmente traduzido como "brincar"), é designado para relaxamento, excursão, deboche, distração, representação, imitação; e também ao combate simulado, à prática de estudo dirigido por um professor – remetendo ao termo *ludus* no sentido escolar –, e ao ritual do chá, não havendo nestes últimos qualquer associação com brilho ou piada.

A civilização, aliás, jamais deixará de ser lúdica por se tratar de uma configuração organizacional de pessoas regidas por um contingente determinado de regras, por envolver submissão às regras e o domínio de si. A *cidadania*, nesse sentido, exige da cidadã ou do cidadão um certo espírito esportivo. Logo, a potência transformadora da educação *escolar* e da educação *universitária* depende dessa ludicidade, não podendo renunciar às regras postas pela razão (ou ciência e filosofia) e pela fé (ou costumes e tradições).

Além das discussões presentes sobre o *jogo* e o seu entendimento como palavra, da sua origem (em termos zoológicos, por preceder a cultura) e função (em termos psicológicos, fisiológicos, sociais, etc. não havendo um consenso sobre o que se entende como finalidade e causa do *jogo*), existe ainda a sua característica de trazer um elemento agonístico (multidimensional no caso da *escola* e da *universidade*) presente em todos os *jogos*, de oposições (diversas neste caso) entre duas partes. (1) O que sempre está presente em uma pergunta que uma professora ou professor faz para os e as estudantes, sendo essa pergunta, uma questão que deve ser vencida, tal como em um *jogo* de perguntas e respostas; (2) as motivações extrínsecas que tentam *domar* – ou *governar* – a *escola*, obrigando esta a *jogar* com os interesses das famílias, das pessoas que exercem cargos políticos e da liderança de demais setores da sociedade tais como jogos de tabuleiro com mais de três jogadores; (3) as habilidades motoras (como em *brincadeiras* de pular corda, amarelinha, pega-pega, etc) difíceis de se adquirir e as percepções (estéticas, éticas, morais), complicadas de serem desenvolvidas (tal como acontece em *jogos* de memória ou comparação); ou ainda (4) a reflexão imperativa sobre o fracasso e o sucesso que envolve o ato do *ensino* por parte da docência (como ocorre com a vitória ou derrota numa competição qualquer).

Tanto no sentido do elemento de oposição que envolve o *jogo*, quanto na seriedade, quanto no sentido de objeto de estudo, a *ludicidade* parece, não divergir nem da educação *universitária* e muito menos da educação *escolar*. Por sinal, a maioria dos produtos imediatos da atividade *escolar* ou *universitária* alcançados através de um sistema interno de regras são em si resultados de um "faz-de-conta", não atendendo – pelo menos, não a priori – às demandas externas à escola (do mercado, da sociedade, do governo, etc), ou seja, não são em maioria úteis em sua primeira instância, se aproximando da lógica de jogo aqui apresentada. Se a discência estuda em conjunto com a docência sobre eletrodinâmica – por exemplo –, não é essencialmente o interesse da *escola* ou da *universidade*, gerar imediatamente produtos para o mercado, para a sociedade ou para o governo. Esse estudo em conjunto é uma representação, uma imitação, do que seria o estudo da eletrodinâmica, não sendo o que a eletrodinâmica é para um profissional da engenharia elétrica.

Consequentemente, a *escola* e a *universidade* não têm, ou pelo menos não deveriam ter, aparentemente, um objetivo útil imediato aos interesses de fora delas. São entidades que foram democratizadas no processo histórico e, sendo democratizadas, abraçaram, ou pelo menos deveriam ter abraçado, um desinteresse pelos objetivos externos a elas, já que, uma vez democratizadas, deixaram de atender a uma segmentação social específica. Essa ação produz um novo conhecimento a ser trabalhado e articulado em sinergia com o processo de formação, sendo um meio de se alcançar um fim, variável na infinitude de fins, de possibilidades. Variável entre todas as alunas e alunos que, com um percurso (ou currículo) percorrido mais curto em termos temporais do que as professoras e professores através do *jogo escolar* ou *universitário* – com suas regras, com o livre consentimento de suas partes, com momentos de tensão seguidos de relaxamento, e distinto da vida cotidiana, uma *ludicidade* que não se opõe à *seriedade* – constroem conhecimentos que tornam cada um capaz de se reconhecer como sujeito histórico, econômico, político capaz de agir na sociedade, de exercer sua carreira profissional, e de se reconhecer como cidadão.

Há, portanto, vigente no Brasil, e vem crescendo de alguns anos para agora –, uma pretensão de seriedade que dispensa elementos básicos da civilização – e, portanto, da cidadania – e do pensamento capaz de se auto-criticar. Uma pretensão de seriedade que não condiz com a ideia de seriedade da *escola* e da *universidade*. Não faz sentido aplicar atividades

esvaziadas de sentido, sem reflexão, através de um discurso dogmático sem aberturas ao questionamento, uma vez que esse discurso está descompromissado com a realidade visto que o *riso* não terá o seu poder de denunciar os automatismos e fragilizar as certezas que a omitem. Não busca se aproximar da missão de aproximar o mundo às e aos estudantes já que o *riso* sério e irônico, típico das paródias e das sátiras que nos permitem criar uma distância de nós mesmos e debochar cinicamente dos absurdos diametralmente opostos a um pensamento verdadeiramente metódico e coerentemente ético.

Esse não reconhece os seus "faz-de-conta", a sua falta de imediatismo, não atende à demanda plural das e dos estudantes e tenta domar a *escola* (às vezes com sucesso) fazendo-a responder a interesses externos (do mercado, do governo, do exército, da religião, das famílias, etc.) a ela sendo em si uma intervenção política, não requer de mais um ideal extra projetado sobre si. Abandona o potencial transformador da educação *escolar* e *universitária* ao desrespeitar as regras postas pela razão e pela fé *escolar* e u*niversitária* e não tendo o espírito esportivo que envolve a cidadania, o domínio de si, a *ludicidade* que – vale a repetição – não se opõe de maneira alguma à seriedade que aqui chamo de seriedade *rigorosa*, ou *do rigor*.

Não é uma seriedade que coincide necessariamente com a rigorosidade metódica e ética. É uma seriedade muito direcionada à normatização das alunas e dos alunos. Transforma-se em uma somatória de verborragia oca e sem sentido, em "bla-bla-bla", e concomitantemente em ativismo minimizador da reflexão. Acabam sendo exigidos uma forma inautêntica de pensar e um esvaziamento de sentido ao se abandonar a reflexão sobre o fracasso e sucesso *escolar*, e sobre práticas *escolares* tradicionais (como cantar o hino nacional, andar em fila, sentar em carteiras organizadas em fileiras, etc.), ao se reforçar a estrutura bancária do ensino e culpar a aluna e o aluno indisciplinados ao não permitir a reflexão sobre a evasão. Não é uma seriedade que se esforça, é uma seriedade distraída. É uma seriedade que fala em "doutrinação", mas subtrai-se do esforço da reflexão. E a distração é, de início, preguiça, não podendo ser os produtos que daí forem gerados de inteligência. Não há no discurso pretensiosamente sério uma reflexão ativa e livre debate que verifique a igualdade das inteligências, há apenas, uma inatividade, um sedentarismo dos espíritos pensantes.

Não é, por fim, uma seriedade real, verdadeira. É palavreira e desinteressada em vincular o discurso com a ação, é distraída e preguiçosa

e, além disso, não tem nenhum compromisso com ética e com metodologia – pelo menos não de um ponto de vista acadêmico. Não se preocupa nem em alinhar suas ações com o discurso, e tão menos parece nos propor meios para cumprir com os seus fins. Condena o *riso* e o *jogo* dentro das *escolas* e *universidades*, pretensiosa de utilitarismo, sem antes dar o menor esclarecimento das suas razões. Não se permite o diálogo horizontal onde o *riso*, irreverente, tiraria a sua máscara de certezas.

Referências

BERGSON, H. **O Riso**. Rio de Janeiro: Zahar. 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 284 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. 236 p.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 382 p.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Elogio da Escola.** Tradução de Fernando Coelho. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 318 p.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em Defesa da Escola: Uma questão pública.** Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 103 p. (Educação: Experiência e Sentido)

RANCIÉRE, J. **O Mestre Ignorante**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2017. 192 p.

Notas de fim

1. Licenciatura em Educação Física pela Educação Física da Universidade de São Paulo (EEFEUSP). Contato: matheusakira.f@gmail.com.

A RE-EXISTÊNCIA COMEÇA NO DIÁLOGO – SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR E FORMAS *OUTRAS* DE FAZER EDUCAÇÃO

PEREIRA REGO, Noelia Rodrigues[1]

Resumo

O presente artigo pretende tecer um diálogo com a Educação Popular como uma forma *outra* de fazer educação e instrumentalizar projetos coletivos e participativos nos diversos territórios em que se promovem educação, sejam eles formais, não-formais ou informais. Não se trata somente de um discurso sob uma outra ótica, mas o compromisso ético-político de pensamento e prática que difiram e desconstruam conhecimentos coloniais, abrindo caminhos para epistemes de resistência ou: RE-existência, que brotam do cotidiano, das vivências e experiências que cada qual consigo traz. A EP se não pode ser a saída única, ela pode ao menos apontar e trazer muitas possibilidades de um pensamento decolonial que vá de encontro a pedagogias hegemônicas e dominantes que ainda habitam os diversos espaços de educação. O que se trata aqui é de procurar construir ecologias onde uma educação-*outra* encontre terreno fértil para germinar a partir de ações de fato autônomas e emancipatórias, libertadoras e libertárias, bem como ocupar antigos locais que servem ainda a uma epistemologia universalizada e estruturalmente enraizada em processos históricos de dominação, que silenciam saberes originários e desqualificam práticas populares de identidade e identificação de participantes que têm como distintivos: raça, classe, gênero e localização geográfica, bem definidos.

Palavras-chave

Educação Outra; Projetos Participativos; Educação Popular; Re-existência; Decolonialidade

Abstract

This article intends to establish a dialogue with Popular Education as a way to educate and implement collective and participative projects in the

various territories in which education is promoted, be they formal, non-formal or informal. It is not only a discourse under another perspective, but the ethical-political commitment of thought and practice that differs and deconstructs colonial knowledge, opening the way to resistance epistemes or: RE-existence, which spring from everyday life, experiences and experiences that each one brings with him. The EP can not be the only way out, it can at least point and bring many possibilities of a decolonial thinking that goes against the hegemonic and dominant pedagogies that still inhabit the various spaces of education. What is involved here is to seek to build ecologies where one education-another finds fertile ground to germinate from de facto autonomous and emancipatory actions, liberating and liberating, as well as occupying old sites that still serve a universalized epistemology and structurally rooted in historical processes of domination, which silence original knowledge and disqualify popular practices of identity and identification of participants that have distinctives: race, class, gender and geographic location, well defined.

Keywords

Education Another; Participatory Projects; Popular Education; Re-existence; Decoloniality.

1. Breves notas sobre a educação popular

A Educação Popular é uma forma de educação, se assim podemos chamá-la, ou mesmo uma categoria ou linguagem pedagógica, que difere em grande medida dos processos educativos a que estamos acostumados. Isto porque ela tem um significado e um significante bem peculiar: ela nasce no bojo dos movimentos sociais, sobretudo em Latinoamérica. Desta feita, se torna um instrumento fundamental para o fortalecimento de *epistemes outras*, que estão ancoradas no cotidiano, nas vivências e experiências, nas crenças, nas rezas, nas peculiaridades de cada povo, de cada grupo que habita estas terras. É assim que a EP é construída *no* e *com* o coletivo, por meio de suas práticas cotidianas e de seus saberes singulares.

Dentro de suas trajetórias de existência e RE-existência, a Educação Popular propõe uma insurgência radical com as concepções pedagógicas enrijecidas, tradicionais e carregadas de paradigmas meritocráticos e competitivos, contrapondo-se a elas. É no interior deste prisma que se dá o antagonismo entre EP e educação tradicional, esta que tem no campo do formal sua consolidação. Nos campos informais e não-formais estão forjadas a EP com suas práticas do *fazer junto*, engajado, aguerrido, altero. Nesta forma *outra* de educação não há "donos do saber", pois nela todx[2]s sabem e todxs são *aprendentes*, ao mesmo tempo. Entendemos que são nestas esferas que se forjam a criatividade, a autogestão, a emancipação, a afetividade, a pertença no seio da sociedade, mesclando subjetividade e objetividade para a real integralidade do ser humano, condições necessárias para o exercício pleno da verdadeira cidadania.

Contrárixs a prerrogativas que interditam e inviabilizam projetos, de fato, democráticos de educação, nós, educadoras e educadores populares divergimos frontalmente deste tipo de prática verticalizada e engessada. Isto porque, por exemplo, quando se transmite conhecimento, não se *troca*, não se retroalimenta, portanto; quando se repassa, não se *constrói junto*, se promove com isso o que Paulo Freire (1987) chamou de "Educação bancária". E é aí que o conhecimento passa a ser não-participativo, portanto, não ativo, não criativo.

2. O que dá liga aos processos pedagógicos *outros*

É inspiradora para esta caminhada a articulação dos referenciais da *Educação Popular* com os da *Decolonialidade*, cruzando por meio dessas

experiências pedagógicas as heranças da colonialidade nos 'territórios do sul'[3]. A EP assim se insere na genealogia do pensamento crítico decolonial, enquanto prática e pesquisa social, ação e movimento, ligada a projetos de emancipação no fortalecimento de uma "pedagogia decolonial" em nosso continente, que é aquela que coloca em xeque a *episteme* europeia com seu ideal de branquitude, historicamente hegemônicos. Isto posto, pensamos que a Decolonialidade e a EP por si se referem a "transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade" (WALSH, 2009, p. 27). Seria assim a cultura rebelde, de que nos fala Brandão e Assumpção (2009), que é a compreensão das nossas culturas enquanto política e prática de resistência e fortalecimento, por intermédio da Educação Popular.

Atentar, portanto para as nossas potências epistemológicas, para os saberes milenares dos povos latinos, é construir um pensamento emancipado, próprio da nossa cultura latina, sem mais dependências ou importações. É quando o próprio Freire levanta essa necessidade de nos despirmos dos viéses primeiramente europeus e depois americanos de pedagogias, que muitos intelectuais brasileiros levantaram ao longo do século XX que, "dando as costas ao próprio mundo, [...] introjetando a visão europeia sobre o Brasil como país atrasado, negavam o Brasil..." (FREIRE, 1976, p. 98) aceitando ainda seus ideais totalitários de colonização, supondo "harmonias" que jamais existiram.

Dentro deste prisma decolonizante de educação, trabalhar com projetos participativos seria um instrumento de grande importância, pois encontraria nas próprias situações do cotidiano de seus participantes a possibilidade de saída e de resolução de suas demandas. Autogestão e gestão coletiva são os pilares que sustentam exemplos de uma educação voltada para a participação, autonomia e emancipação. E isso se concretiza, por exemplo, nos Conselhos de Escola tão defendidos por Paulo Freire em sua gestão na secretaria de educação de São Paulo. Por outro lado, embora haja muitas escolas comprometidas com estes ideários, que conseguem fazer um trabalho de fato de base, democrático, portanto, em sua essência; há, em sua maioria, escolas que tentam, mas que não conseguem realizar, por talvez não se permitirem enxergar que a participação, a credibilidade e a legitimidade de um projeto não se dão "para", mas "com". É elaborar, executar, acompanhar, sistematizar e avaliar todo o projeto, em conjunto, horizontalmente, portanto, democraticamente.

No interior desses espaços há a abertura de caminhos para a autoreflexão e para a autocrítica, para o diálogo com outras formas de linguagens, de saberes, de aprendizagem, protagonizado que é por todxs que daquele grupo fazem parte. Aí é que surgem questões importantes e duas delas elencamos aqui. A primeira delas é: qual a 'forma correta' de falar/abordar sobre uma dada questão? Em outras palavras, utilizar nos encontros, rap, funk, música erudita, meio ambiente, jogos de celular, redes sociais, livros e revistas, jogos humanos, aula de campo, cabem neste contexto? A segunda, que acho que responde a primeira, é: não há escala hierárquica em nenhuma destas manifestações, nem saberes maiores ou menores, nem formas herméticas, fechadas e pré-moldadas de abordagem e linguagem, mas diferentes formas de se dar a conhecer e se descortinar uma questão que surge naturalmente do processo dialógico educacional.

Somado a isso, questões que trazem de seu cotidiano e de suas realidades são problemas pedagógicos, sim. E por excelência. Assim, ter a sensibilidade para mudar os "planos de aula", se preciso for, é essencial neste processo. É quando, por exemplo, um/uma alunx chega atrasadx, totalmente molhadx de chuva em sala de aula, dizendo que enfrentou duas enchentes para chegar ali, e você estava preparada para debater sobre Direitos Humanos, em seu encontro de sociologia. Quer maior riqueza que parar tudo e discutir o problema das enchentes no país e ainda relacioná-lo às questões de Direitos Humanos?

Dentro desta esfera, é por meio da decolonização que se parte para o que chamo aqui de "pelejas pedagógicas" em prol de afirmação de existência, cultura e identidade, na busca e na luta por direitos junto a movimentos sociais, povos tradicionais e originários, LGBTI's, negrxs, mulheres, periféricxs e faveladxs. É assim que, como Walsh (2012), pensar a decolonialidade é pensar as lutas contra a colonialidade e, a partir delas, questioná-la e promover a reconstrução radical de toda a integralidade humana de nós, povos latinos e irmãs e irmãos de África.

Para tanto, estabelecer ações educativas que cumpram um papel desafiador e provocador, dentro e fora dos espaços escolares, numa formação consoante com experiências e realidades, é o primeiro passo para que essas críticas e desafios se tornem ações efetivas que, de fato, libertem, e a retórica: "sempre foi assim" dê lugar para a indagação: "por que sempre foi assim?".

3. Para não terminar

Para Paulo Freire, educação e antropologia caminham juntas, pois que, é entendendo a cultura dx participante e dos diferentes contextos de vida do grupo que assim muitos processos históricos embutidos são revelados como construções de um ideal de sociedade estruturalmente delimitado. É a partir daí que se desenvolvem ações de forma a assumir definitivamente suas culturas como redes de significantes e significados importantes e mesmo imprescindíveis para estes processos de desconstrução.

Somos testemunhas de que a educação tradicional que se faz no ensino regular das escolas por vezes não aglomera e aglutina debates que permeiam a vida social e cotidiana de seus indivíduos, quando não busca promover diálogos e entrelaçamentos. Tampouco busca formas de consolidar vínculos. Exatamente porque o modelo de educação hegemônico da educação formal é encobrir tudo o que se passa "como se o padrão de vida e de direitos das classes médias fossem extensíveis, sem mediações, para as classes populares, quando na verdade esses padrões resultam de formas históricas de utilização privilegiada de meios e recursos" (VALLA, 2009, p. 11). São desses privilégios que precisamos falar e criticizar em todos os espaços de educação. É da meritocracia, que historicamente legitima a interdição de trajetórias, que precisamos problematizar em nossos espaços de atuação, quaisquer que sejam eles.

Evidente que nem todos os espaços formais de educação são hermeticamente fechados e iguais e é importante aqui salientar que a Educação Popular não rivaliza com tais espaços, mas procura constantemente promover o diálogo entre o formal e o não-formal. Sabemos que há espaços formais mais progressistas, que se diferenciam dos mais tradicionais, mas o que ocorre em sua maioria, principalmente (e infelizmente) no contexto das escolas públicas, por exemplo, é a padronização do ensino, o uso restrito de laboratórios e bibliotecas, estes, quase intocáveis, quando existem. São essas restrições descabidas que acabam por distanciar a EP, as vezes de forma natural, dos espaços formais de educação, onde ela não encontra voz e vez para atuar, porque a liberdade é um fator primordial para a sua atuação. O que não quer dizer, contudo que não haja práticas de EP acontecendo na escola regular e em demais espaços formais de educação, como já comentamos. Há muitos companheiros e companheiras que lutam por isso em seus locais de atuação, mas sabemos que são rechaçados, desqualificados e perseguidos

muita das vezes ao tentarem inserir formas de Educação Popular em suas turmas e nas próprias ações conjuntas de suas escolas.

Trabalhar com a EP pode dar mais trabalho do que a forma tradicional de lecionar conhecida como 'cuspe e giz' ou 'feijão-com-arroz', isto, somado ao sucateamento das escolas e da nossa profissão, distanciam ainda mais ações revolucionárias nos campos formais da educação. É quando com baixíssimos salários estx profissional tem desse dividir entre inúmeras escolas, turmas e turnos, ficando desgastado e mesmo adoentado, acabando assim por optar por essa educação "feijão-com-arroz". Entretanto, se por um lado pode dar mais trabalho propor um projeto pedagógico voltado para as especificidades de cada turma, por outro, o resultado além de ser infinitamente mais proveitoso, torna-se mais prazeroso quando se *faz junto*, quando se avalia em conjunto. Descobrindo-nos juntxs, rindo juntxs, chorando juntxs. Aprendendo juntxs.

Temos visto em nosso cotidiano tantos profissionais adoentados, dependentes de remédios controlados, com licença médica por inúmeros transtornos psíquicos. Além da histórica exploração, desvalorização e sucateamento do profissional, que comentamos, essas patologias podem estar intimamente relacionadas ao ensino tradicional, de 'cima pra baixo', sem *afeto*, portanto, nas relações. Isto porque, em muitos casos quando x profissional se dá a entender a turma e suas peculiaridades e passa a *construir junto*, o ambiente torna-se mais saudável para todxs que dele fazem parte, justamente porque há sentido e objetivo coletivo naquela relação.

A Educação Popular, trabalhada em conjunto com outras formas de educação em vários espaços pode trazer frutos prósperos, impedindo a perpetuação de padrões racistas, classistas, machistas e homofóbicos, por meio de ideias truncadas, errôneas e injustas. Tendo já de início a instrumentalização de projetos participativos como uma importante ferramenta, que trabalhada com honestidade em sua elaboração e execução certamente nos conduzirá para caminhos pedagógicos mais democráticos e de RE-existência da educação. Por fim, revisar nossa prática e exercer a autocrítica nos faz sairmos dos pilares de canonização própria que insistem em nos cooptar. É o exercício de reflexão e autoavaliação permanentes, mas sobretudo de abrir-se a novos rumos e mudanças. É desta autocrítica, dessa humildade pedagógica que precisamos nos municiar. E, somado a isto, nos abrir a mudanças é salutar para que a nossa prática não se engesse de certezas e, portanto, de colonialidade. Isto, pode ser, quem sabe, o item

número um e o primeiro passo para a instrumentalização de uma *escola-outra*, rumo a uma sociedade *outra*. Eis a utopia que move nossa teoria, nossa ação e prática, de braços dados com a Educação Popular.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde: escritos sobre educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

EZLN. **El pensamiento crítico frente a la hifra capitalista I**. Participación de la Comisión Sexta del EZLN. México: EZLN, 2015.

FREIRE. P. **Educação como prática da liberdade.** Edições variadas, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Edições variadas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALLA, Victor Vincent. **Problematizando o termo "conversão", a partir do campo religioso**. In.: VALLA, Victor Vicent et al. (orgs.). A contribuição de Victor Valla ao pensamento da Educação Popular: diferentes olhares. Rio de Janeiro, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y politicas.** Joaçaba, SC: Visão Global, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74, jan-dez 2012.

_____. **Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver.** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

Notas de fim

1. Educadora Popular, periférica, gestora em educação NEAd - PUC-Rio (Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio), militante do Coletivo de Educação Popular e Libertária de América Latina e Caribe – CEPL, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Contato: noeliarpr@gmail.com.

2. Como forma de respeito às questões de gênero e sexualidade, e por entender e defender que tais questões são bastante multiformes, procuramos utilizar neste trabalho uma escrita não-binária e anti-patriarcal em que o uso do X, no lugar da letra que empregaria o gênero, se faz presente muita das vezes em palavras que seriam escritas comumente de forma genérica, isto é, no masculino. Consideramos esta ação também como parte da perspectiva que criamos de *Trans-form-AÇÃO*, em nossa pesquisa de doutoramento, que seria transgredir, transformar, formar e agir, por um outro viés, contra-hegemônico por assim dizer, que seria também uma forma de resistência e insurgência, de luta e de reinvenção de novos caminhos, pois: "nuestra rebeldía es nuestro NO al sistema. Nuestra resistencia es nuestro SI a otra cosa posible" (EZLN, 2015, p. 221), aqui, a começar pela palavra escrita, que precisa ser RE-existida nos escritos acadêmicos.

3. Entendemos por "territórios do sul", os povos oprimidos de latinoamerica, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos "do norte". Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas

das culturas dos povos do sul.

4. Entendemos por “territórios do sul”, os povos oprimidos de latinoamerica, do sul global, não deixando de fora, contudo, povos de África e Ásia, que também sofrem opressões dos povos “do norte”. Em outras palavras, o que se entende por sul, são povos fora da Europa e Estados Unidos que sofreram (e até hoje sofrem) as consequências das expansões capitalistas, que expropriou as riquezas materiais e aniquilou muitas das culturas dos povos do sul.

ESPAÇO MAKER COMO UMA PROPOSTA DE EMANCIPAÇÃO

DE SÁ FILHO, Paulo[1]

Resumo

Em uma proposta de ensino que traduza na emancipação do indivíduo, perceber de que maneira o espaço pedagógico pode contribuir com essa formação unilateral, que proponha o trabalho como princípio educativo é fundamental. Diante disso, este artigo tem como objetivo propor um Espaço Maker como proposta de contribuição para emancipação dos educandos. Para isso, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, sendo analisadas publicações relacionados às temáticas: espaços pedagógicos, formação unilateral, trabalho como princípio educativo, interdisciplinaridade correlacionada com aprendizagem significativa, estas vinculadas a Educação Profissional e Tecnológica. Trazemos então como resultado dessa proposta a estruturação de um espaço pedagógico que está fundado em uma lógica emancipadora e devem possuir ferramentas digitais, infraestrutura de comunidade, e uma mentalidade maker. Ainda que seja uma proposta inicial, percebemos que ela surge como possibilidade ou alternativa para contribuir com a formação unilateral dos alunos na Educação Profissional e Tecnológica, bem como no Sistema Educacional.

Palavras-chave

Espaço Maker; Emancipação; Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract

In a teaching proposal that translates into the emancipation of the individual, realizing how the pedagogical space can contribute to this unilateral formation, which proposes work as an educational principle is fundamental. In view of this, this article aims to propose a Space Maker as a contribution proposal for the emancipation of students. For this, we carried out a research of the bibliographic type, analyzing publications related to the themes: pedagogical spaces, unilateral training, work as an educational principle, interdisciplinarity correlated with meaningful

learning, these are linked to Professional and Technological Education. We bring as a result of this proposal the structuring of a pedagogical space that is based on an emancipatory logic and must possess digital tools, community infrastructure, and a mentality maker. Although it is an initial proposal, we perceive that it emerges as a possibility or alternative to contribute to the unilateral formation of students in Vocational and Technological Education, as well as in the Educational System.

Keywords

Space Maker; Emancipation; Professional and Technological Education.

Movimento *maker*, sabendo do que se trata

Ter informações, nunca foi tão fácil, hoje em dia, tornou-se muito simples descobrir como realizar as coisas, quantas vezes já ouvimos alguém dizer, queria aprender fazer um doce, pesquisei na internet, e assisti um vídeo, logo depois fiz o doce, ou até mesmo, de um colega que aprendeu arrumar um defeito no carro, assistindo vídeos na internet, entre outros exemplos. Com isso, percebemos o quanto, o lema faça você mesmo, tem-se fortalecido.

Alinhado a esse conceito, surgiu o movimento *maker* ou cultura *maker*, que segundo Samagaia (2015, p.2).

> O movimento conhecido como "Makers" se fundamenta em uma tradição frequentemente revisitada. Trata-se do "Faça você mesmo" ou "Do it Yourself" (DiY) que vem sendo desdobrado em um conceito complementar o "Do it with others" (DiWO). A essência das ações destes coletivos consiste na constituição de grupos de sujeitos, amadores e / ou profissionais atuando nas diferentes áreas ligadas a ciência e a tecnologia, que se organizam com o objetivo de suportar mutuamente o desenvolvimento dos projetos dos seus membros.

Assim, estimula-se os participantes a autonomia, onde o tema central é faça você mesmo, ou seja, cada pessoa tem que executar as atividades e fazer algo acontecer, aprendendo novas habilidades nesse processo. Ressalta-se que por ser uma proposta de aprendizado alicerçada na autonomia e na criatividade e pedagogicamente planejada, ela tem como foco desenvolver, as competências técnicas e as habilidades socioemocionais, das quais destacam-se, o trabalho em equipe, a solução de problemas, a resiliência, a postura empreendedora e o desenvolvimento da capacidade de inovação, fatores relevantes na formação.

O movimento é uma tendência, que tem sido evidenciada na educação, pois, interage com a sociedade contemporânea e com metodologias e recursos que tenham como objeto central, aprender fazendo. Os espaços de educação *maker*, são desprovidos de ambiente físicos delimitados, quadro negro ou cadeiras individuais, os estudantes são livres para interagir entre si e com seus professores, que assume a figura de mediar do conhecimento, e não mais detentor dele, como na educação tradicional. Com isso, é construído um ambiente que permite e preconiza um

processo de ensino-aprendizagem, que conduz o aluno a explorar ideias, e desenvolver projetos utilizando diversas tecnologias. Dessa maneira o espaço *maker* está alicerçado sobre a ideia de transformar conhecimento em ação (Flemming, 2015, p. 7), e que oportuniza verdadeiramente o aprendizado personalizado (Martinez & Stager, 2013).

Perante o exposto, e tendo como base a ideia de Saviani, (2001) que por meio de estímulos do ambiente, e das experiências coletivas e individuais ocorre o processo de aprendizagem. O movimento *maker*, surge como uma proposta peculiar, e que poderá contribuir com a emancipação dos alunos nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica a Distância. Com isso, apresentaremos como resultado desse estudo uma proposta de como seria um espaço maker.

Métodos

Essa é uma pesquisa do tipo Bibliográfica que se fundamentou na afirmação de Parra Filho e Santos (1998, p. 97), no qual expõem que "qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, para se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto". Corrobora Oliveira (2004, p. 119) com essa assertiva afirmando que "a Pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno", isto é, trata-se da fundamentação das informações e dados para justificar a existência ou não de uma determinada hipótese.

Assim sendo, para a definição do problema e dos objetivos da pesquisa baseou-se em estudos já realizados, tornando possível o contato do pesquisador com outras fontes já divulgadas, com o objetivo de explorar e resolver problemas identificados. Conforme argumentam Marconi e Lakatos (2001, p. 44) a "finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto". Para tanto, foram analisadas publicações relacionados ao tema de espaço maker, tal como sobre interdisciplinaridade como uma possibilidade para uma aprendizagem significativa, a fim de que alcancemos uma educação unilateral.

Espaço *maker*, como proposta para emancipação dos alunos

Apesar de termos por certo que uma educação emancipatória, perpassa por diversos aspectos e atores, percebemos que é importante conjecturar sobre os espaços pedagógicos. Dessa maneira, buscar métodos, que contribuam para uma educação unilateral e emancipatória torna-se oportuno e fundamental.

Nesse sentido, a proposta que apresentamos, tem como objetivo central, idealizar um Espaço *Maker* que contribua com a emancipação dos alunos de Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, é necessário, apresentar três aspectos deste movimento, que devem possuir ferramentas digitais, infraestrutura de comunidade, e uma mentalidade fabricante (Martin, 2015). Assim, será abordado nesse projeto os seguintes temas, estrutura física; composição desse ambiente; envolvimento dos docentes e alunos; dificuldades para estruturação, implementação e manutenção desse espaço, e possíveis soluções para as dificuldades.

A composição da estrutura física de um ambiente *maker* seria formada por um espaço amplo, aconchegante, único, integrado e descontraído, de forma que propicie trabalho colaborativo e a troca de experiências para solução de problemas vivenciados no dia a dia do aluno, como nos ambientes profissionais. Levando em consideração as normas de saúde e segurança do trabalho, assim, deverá estar disponível equipamentos de segurança e todas as áreas de alto risco isoladas.

Embasado em um pensamento sustentável, o qual orienta que todo projeto deve ser elaborado, sobre três pilares, que são socialmente justo, ambientalmente correto e economicamente viável. Esse ambiente atenderá as mais diversas formações profissionais do mundo do trabalho, e possuirá diversidade de recursos, ferramentas e tecnologias (podendo ser manuais). Com isso, contribui-se para a interdisciplinaridade, de forma que os alunos possam desenvolver seus próprios equipamentos e softwares para resolução dos desafios propostos no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, considera-se que a interdisciplinaridade atua como uma atitude que promoverá a liberdade do ser individual, levando-o a pensar, refletir, questionar, relacionar o conhecimento que já possui ao novo conhecimento e construir novos conceitos como ser histórico e social que é, internalizando-o em sua estrutura cognitiva. Segundo Jussara Oliveira (2007, p. 81),

> a interdisciplinaridade, associada a práticas experimentais e

> críticas, promove a autonomia e a qualificação de profissionais mais conscientes, bem como subsídios para uma produção de melhor qualidade. A atitude interdisciplinar deverá estar presente e nortear o trabalho entre os professores e alunos e de toda a comunidade escolar. [...] O resultado desse trabalho conjunto é a produção de conhecimento que vai além da teoria e, principalmente, o que vem da prática, tentando trazê-la para a sala de aula, tornando o conhecimento mais significativo.

O aluno, por sua vez, relacionará o conhecimento, de forma não arbitrária, à sua estrutura cognitiva, conforme esclarece Ausubel (2003, p. 4), que ocorre o "[...] relacionamento dos novos materiais potencialmente significativos com ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz [...]". Todo esse mecanismo poderá evitar processos de ensino-aprendizagem equivocados e fadados ao fracasso, no qual o aluno não compreende o sentido de aprender, pois está inserido em um processo completamente desprovido de significado e compreensão.

Outro ponto chave nesse ambiente é o desenvolvimento de projetos que preconizam uma educação igual para todos. Sobre esse olhar, deve-se garantir a mobilidade e inclusão de todas as minorias.

Os docentes vão possuir um papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, assim devem levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências, propondo desafios reais, que estão vinculados à atuação dos profissionais no mundo do trabalho. Tais desafios, de preferência, deverão ocorrer em equipe, de modo a estimular as competências sociais, organizativas e metodológicas. Nessa proposta, alunos e docentes estariam no mesmo nível de protagonismo no processo de aprendizagem onde a troca de conhecimentos e experiências seria mútua. Segundo Freire, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" Freire (2011, p. 24). Então o papel do educador pode ser entendido como um facilitador, alguém que prepara o terreno para o desenvolvimento do saber. Freire (2011, p. 25). Neste contexto os professores assumiriam o papel de protagonista no ensino, enquanto os alunos seriam os protagonistas no processo de aprendizagem. Ou seja, a relação docente/aluno se dará através da mediação sempre valorizando as ideias e ações dos alunos. Caberá também, ao docente, estabelecer prazos de entrega do projeto e prestar assistência ao aluno na elaboração do mesmo.

Acerca das possíveis dificuldades para estruturação, implementação e manutenção destes espaços, evidencia-se o alto custo. Sugere-se então, a utilização de ferramentas de baixo custo e/ou reaproveitamento de materiais recicláveis para construção dos equipamentos, criados pelos alunos, que irão ser utilizados no desenvolvimento das soluções, trazemos como exemplo: impressora 3D, software entre outros, recursos fundamentais na estruturação desse espaço (Martin, 2015).

Outra dificuldade é a cultura tradicionalista dos docentes, que tem como essência uma educação bancária, que o papel do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem é estruturado na passividade e memorização (Leão, 1999) e a resistência no uso das novas tecnologias, presente no contexto educacional ao longo do tempo (Paiva, 2008). Assim, torna-se primordial a atualização docente, com o novo papel dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem e com os recursos a serem utilizado nessa proposta e espaço pedagógico.

Nessa ótica, o ambiente deve ser amplo, interdisciplinar, colaborativo, inclusivo, integrador e sustentável, garantindo sempre a aprendizagem significativa, com o foco na solução de problemas reais e a troca de experiências entre docentes e alunos. Com isso, promovendo como ressalta Luck (1995, p. 64):

> o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Ao estabelecer este espaço *maker* que vislumbra essa realidade, sem sobra de dúvidas retomaremos um espaço pedagógico prazeroso para os indivíduos, com isso, contribuindo de maneira eficiente e eficaz com a emancipação dos alunos não apenas na Educação Profissional e Tecnológica, mas em qualquer sistema educacional que tenha como fundamento básico oportunizar a emancipação do indivíduo.

Considerações finais

Apesar dos grandes desafios que pairam sobre o sistema educacional,

percebemos que existem diversas possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades. Portanto, esse estudo tem a proposta de ser uma alternativa que contribua, ainda que de maneira inicial, para a construção de um sistema educacional baseado em uma concepção materialismo-histórico dialético, ou seja, que preconize o conceito de práxis, uma ação, que leva uma reflexão crítica da realidade, promovendo uma transformação interna e externa, conduzindo a uma ação revolucionária, portanto diferente. Relacionando nesse processo a teoria e prática, para que seja oportunizada uma aprendizagem significativa. Entende-se nesse momento, teoria e prática, como exposto por Saviani (1996, p.154):

> A teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito de qual rumo à educação deve tomar sentido, a teoria não é apenas aquela que retrata ou faz constatação do existente, mas também é orientadora de uma ação que permita mudar a realidade. Quanto à prática educacional, ela é entendida como sendo sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Estruturado nessa concepção e de maneira geral, esse espaço *maker* deverá, de maneira harmônica, contribuir para a inserção de novas tecnologias que possibilite soluções adaptadas à sociedade contemporânea e, além disso, que promova a adesão dos estudantes e docentes, tendo o trabalho como princípio educativo, para que realmente tenhamos uma aprendizagem significativa e se alcance a emancipação do indivíduo. Somente sobre esse viés, teremos um espaço pedagógico que contribua com uma educação unilateral, portanto emancipadora dos alunos.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Tradutor: Lígia Teopisto; Plátano Editora; 1.ª Edição PT, 2003.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17ª ed. 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FLEMING, L. (2015). **Worlds of making: Best practices for establishing a makerspace for your school**: Corwin Press. In: Danish Journal of Management & Business, Vol. 79, No. 4, 2015, p. 7-22.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEÃO, Denise Maria Maciel. **Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista**. Cadernos de pesquisa, v. 107, p. 187-206, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08. Acesso em: 22 ago. 2018.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995. 92 p.

MARTIN, Lee. The **Promise of the Maker Movement for Education**. Disponível em:<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=jpeer>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MARTINEZ, S. L.; STAGER, G. (2013). **Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom**. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, Jussara F. A. C.; FELICIO, C. M. ; SILVA, O. N. ; Rosa Filho, S. N. ; Soares, Marlon H. F. B. ; Matos, Maurício dos S. . **Proposta interdisciplinar para o ensino de Química no Curso Técnico em Agricultura.** Cadernos Temáticos (Impresso), v. 1, p. 79-83, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica**. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em: 2 ago. 2018.

PARRA FILHO, Domingos.; SANTOS, João Almeida**. Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SAMANGAIA, R; NETO, D. D. **Educação científica informal no movimento "Maker". X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – São Paulo**. 2015. Disponível em <http://www.xenpec.com.br/anais2015/resumos/R0211-1.PDF> Acesso em: 23 jul. 2018.

SANTOS. Marisilvia dos, SCARABOTTO. Suelen do Carmo dos Anjos, MATOS. Elizete Lucia Moreira. **Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação?** Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do censo comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

Notas de fim

1. Coordenador Técnico de Cursos no Núcleo Integrado de Educação a Distância do SESI/SENAI GO. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica, Pós-graduado em MBA Gestão Estratégica de Negócios; Metodologias e Gestão para a Educação a Distância; Gestão de Empresas Sucroalcooleiras; Processos Produtivos Criativos; Graduado em Administração de Empresas e Teologia. Contato: prof.paulo@hotmail.com.br.

CONCEPÇÕES FREIRIANAS NA EDUCAÇÃO POLÍTICA

NACLE, Raquel[1]

Resumo

O artigo trata de um relato de experiência, onde a autora, servidora pública de longa data, narra como utilizou as concepções pedagógicas de Paulo Freire na andragogia para realizar seu trabalho de divulgação da urna eletrônica no fim da década de 90 e, na década seguinte, no projeto Eleitor do Futuro, ambos desenvolvidos no sertão do Ceará, região pobre e rural do nordeste brasileiro.

Palavras-chaves

Cidadania, consciência, eleitor, Freire, institucional, pedagogia, política, urna.

Abstract

This article brings an experience report, in which the author, a long time public employee, describes how Paulo Freire's adult-oriented-pedagogical views were applied to spread knowledge about the use and importance of electronic urns in the late '90s and, a decade after this, on the "Future's Elector" project, both developed in one of the most poor and undeveloped areas of Brazil's northeast backwoods, the Ceará state.

Keywords

Citizenship, consciousness, elector, Freire, institutional, pedagogy, politic, urn.

Introdução

O conceito de educação não formal é ainda um campo relativamente novo. Os espaços não formais de aprendizagem, ou seja, os diferentes locais, que não são instituições escolares, trabalham como complementares à educação formal (CORTADA, 2017, p. 23). A educação não formal pode propiciar momentos educacionais fora do ambiente da escola, com ações estruturalmente planejadas e executadas por instituições não escolares. Gadotti (2005, p. 2.) afirma que "[...] a educação não formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal". Some-se a isso o fato de que a formação integral do sujeito se dá ao longo do tempo, em todo momento, em toda parte, a partir de informações, experiências, percepções objetivas e subjetivas. Para Libâneo (2001a, p. 154), "a sociedade atual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento". Segundo o mestre Paulo Freire, a educação é um ato permanente, intercambiável, na qual todos educam e são educados, em um ato de amor, esperança, transformação e libertação (FREIRE, 1996).

As concepções de Paulo Freire, em sua obra extraordinária Pedagogia do Oprimido (1968) e, principalmente, na sua célebre experiência de 40 dias com o grupo de adultos em Angicos – RN nos proporciona um caleidoscópio político-social-pedagógico, no modo de ver e fazer a pedagogia onde quer que ela ocorra: na escola, nos locais de trabalho e nos espaços não formais. Esse trabalho trata do relato de duas experiências de educação não formal, de uma apaixonada pela visão de mundo freiriana, que pôde, no desenvolvimento de seu labor, utilizar a amorosidade do diálogo no ato de ensinar, como exercício de cidadania e pela solidificação da democracia. "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia" (FREIRE, 2005).

Diálogos sobre a máquina de votar no sertão

A consolidação do sistema democrático do país, o qual se dá a partir de 1988, passa pela evolução do sistema de votação e apuração eleitorais por meio eletrônico. Todo o caminho percorrido até hoje sempre esteve permeado de momentos educacionais, tanto para a população, quanto para os prestadores dos serviços necessários ao bom funcionamento dos

pleitos. Quando, em 1998, por ocasião da divulgação da urna eletrônica, um grupo de trabalho composto por servidores da Justiça Eleitoral, saiu pelo sertão do Ceará, de porta em porta, mostrando e convidando as pessoas a aprenderem sobre a "máquina de votar", não imaginaram o quanto estavam ensinando e, muito menos, a imensidão do que estavam aprendendo.

Utilizando os conhecimentos adquiridos nas leituras do Mestre Freire como método desse trabalho educativo de eleitores, principalmente no tocante ao reconhecimento da identidade cultural, a autonomia do educando, a apreensão da realidade, e admitindo que a educação seja uma forma de intervenção no mundo, a missão era: ensinar sobre a urna eletrônica em cada sítio, fazenda, paróquia, sindicato, associação de moradores, feira livres quermesse, exposição agropecuária, e mercado público. Era entre uma xícara de café em uma casinha de taipa e a sombra de um juazeiro que, em uma aula dialógica, se explicava como funcionava aquela urna parecida com uma televisão (como muitos se admiravam), ou uma máquina de contar votos, (como os servidores diziam). Ao visitarem uma fazenda, chamavam todos os moradores e trabalhadores e, em um semicírculo em torno da urna, aos poucos a timidez ia ficando de lado e as perguntas iam surgindo. Alguns duvidavam da segurança, outros de que as pessoas iam aprender. "E os analfabetos, como vão fazer?" Era a pergunta mais recorrente. Os servidores da Justiça Eleitoral falavam sobre cidadania e liberdade de escolha, os sertanejos ensinavam como funcionava a política da região, os votos de cabresto, a manipulação da vida da comunidade de acordo com a votação expressada na urna de lona, que muitas vezes era colocada dentro do sítio do próprio candidato, expressão máxima da opressão política e cultural que vivia (ou vive?) o povo sertanejo. Freire (2005), em sua obra Pedagogia do Oprimido, faz uma reflexão sobre essa relação entre opressor, oprimido e educação política:

> 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 teve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é

> reconhecimento verdadeiro (p. 21).

A partir desses momentos de discussão nas comunidades sertanejas, aquelas pessoas, que em um primeiro momento se mantinham caladas pela timidez ou talvez "imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora" (FREIRE, 2005, p. 19), ao final, já começavam a relatar suas impressões e sentimentos de descontentamento e injustiça sobre a política local, saindo de uma postura de completa resignação para um olhar crítico sobre sua própria realidade. Um passo inicial para a mudança social.

A novidade passou, o funcionamento da urna eletrônica se consolidou, mas, os diálogos sobre política, democracia e cidadania serão sempre pertinentes e uma das missões permanentes da justiça eleitoral brasileira com a sociedade.

Educação política e o projeto eleitor do futuro

> A educação política é uma ação no campo da pedagogia, destinada a provocar a reflexão crítica sobre a realidade e a construção da atitude transformadora. Consiste na mediação ou facilitação, por parte do educador, do processo de aprendizagem do "fazer política" nas suas múltiplas dimensões, que envolvem tanto o relacionamento com os partidos e o Estado, por meio das regras republicanas, como a participação na sociedade civil e a abordagem democrática nas relações interpessoais e comunitárias. Na América Latina, a educação política nasceu da **educação não formal** (grifo nosso), na década de 1960. (BRASIL, 2015, p. 9).

Passada a fase de introdução do uso da urna eletrônica a nível nacional, com certeza o mais belo e gratificante trabalho de ensino que os tribunais eleitorais já desenvolveu, e talvez uma oportunidade ímpar de levar aos mais distantes rincões os conceitos de educação política e cidadania, surge em 2003 o projeto Eleitor do Futuro, uma parceria entre a Escola Judiciária Eleitoral do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará e a UNESCO.

O objetivo geral desse projeto é "promover a educação política dos jovens na faixa etária de 12 a 17 anos de idade, estimulando-os ao exercício da cidadania e do voto consciente" (TRE-CE, 2004, p. 5). Esse projeto foi desenvolvido junto às escolas do Ceará, com alunos do ensino médio, utilizando a pedagogia de projetos e a roda dialógica de maneira

transdisciplinar. Nas rodas dialógicas eram abordados temas sobre a construção da cidadania, a utilização do voto consciente como meio de mudança da realidade social, a criação, o fortalecimento e a participação dos grêmios dentro das escolas, como exercício político e de empoderamento da classe estudantil para o fortalecimento da democracia, a partir da energia natural dos jovens para mudar a realidade a sua volta. Nesses momentos, conversávamos principalmente sobre o poder do voto como ferramenta para mudança. O conteúdo se autoconstruía com a contribuição da fala de cada aluno sobre sua comunidade, suas dificuldades e desafios, e sempre resultava em reflexões de como eles mesmos poderiam ser atuantes para mudar essa realidade. Realizada uma série de encontros, o projeto produzia um momento de culminância, o qual se dava das mais diferentes e livres maneiras, sempre escolhidas pelos próprios alunos: peça teatral, literatura de cordel, música, poesia, jogral, produção de jornal, etc.

Desta maneira, utilizando a sempre atual pedagogia de Freire ou, como o título de um de seus livros, fazendo da educação como prática da liberdade, como nos exemplos descritos, educar para a liberdade de escolha, acreditando na práxis que transforma vidas e realidades sociais, é que se pode observar nos dois casos relatados acima, que o pensamento contido na obra Pedagogia do Oprimido se reinventa a cada vez que, com amor, os seres humanos educam e são educados.

Reflexões finais

A educação política é um desafio que se impõe para a sedimentação de uma sociedade democrática e pretensa ao desenvolvimento enquanto nação. Enquanto a forma de realizar as escolhas através da eleição haja evoluído bastante, com o advento da urna eletrônica, o pensamento político do povo brasileiro ainda há um longo percurso a trilhar. Política ainda é considerada assunto tabu em uma roda de conversa entre amigos ou em um grupo de whatsapp familiar. Observa-se uma grande dificuldade de ouvir e respeitar opiniões divergentes. A Justiça Eleitoral muito tem a contribuir na defesa da educação política dentro e fora das escolas. Os maiores desafios são conseguir espaços dentro dos currículos nos espaços formais, proporcionando atividades que despertem o interesse dos alunos para, a partir daí, gerar um aprendizado significativo. A educação política é, antes de tudo, uma formação para os valores humanos e por isso mesmo tão desafiadora. O educador não pode se omitir de direcionar a reflexão

dos estudantes para os debates político-sociais e para o amadurecimento do pensamento crítico das futuras gerações.

Os principais resultados obtidos no desenvolvimento deste trabalho de educação política englobam o despertar político e o da criticidade, o fomento à criação e manutenção de grêmios estudantis, o alistamento de jovens eleitores para o incentivo da participação na vida política de seu país, além da conscientização de que o oprimido pode e deve usar a informação e o voto como uma ferramenta de mudança da realidade.

Referências

AZEVEDO, Rivana P. A trajetória da escola judiciária do Ceará. **Suffragium** – Revista do Tribunal Regional Eleitoral do Ceará, Fortaleza, v. 5, n. 8, p. 25 – 47, jan/dez. 2009.

BRASIL. Tribunal Regional Eleitoral do Ceará/Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Projetos de Educação Política**. A caminhada do projeto eleitor do futuro em escolas do Ceará. Fortaleza: TRE – CE, 2004.

BRASIL. Tribunal Regional Eleitoral do Ceará/Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Livro do Educador: Programa Eleitor do Futuro**. 2ª Ed. Fortaleza: TRE – CE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 36ª Ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7ª Ed. Coleção Questões da nossa época, v. 23. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001a. Disponível em: <revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/2074/1726>. Acesso em: 09 nov. 2018.

Notas de fim

1.Mestranda em Educação Universitária, Especialista em Arte-Educação, Arquiteta e Urbanista, bacharelanda em Pedagogia, Técnica Judiciária do TRE/CE. Contato: raquelnacle@gmail.com

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA CONSTRUINDO A ESCOLA DOS SONHOS

OSORIO, Regina Aparecida Berard[1]

Resumo

Este artigo aborda a complexidade da implementação da gestão democrática na escola pública brasileira a partir do processo de redemocratização, no Brasil, a partir de 1985, com o fim do período da ditadura militar. O objetivo é analisar, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como esse processo vem se desenvolvendo no âmbito escolar, bem como contribuir para a discussão de propostas capazes de concretizar a ideia de uma escola de todos para todos. Para este estudo, buscou-se associar o conhecimento empírico com a pesquisa bibliográfica realizada, fundamentando-o no pensamento freiriano, bem como nos estudos de diversos autores. Pretende-se aqui expor uma crítica ao modelo de gestão ainda praticado, bem como a dificuldade de compreensão do significado do que seja uma gestão efetivamente democrática. Trata-se de um grande desafio, mas a participação da comunidade escolar na definição dos rumos da Educação é fundamental, e para isso deve ser dialógica. Assim, apresentam-se neste artigo, propostas de ação visando à maior integração escola-comunidade, o que pode se constituir em melhoria significativa inclusive das relações interpessoais.

Palavras-chave

Relações interpessoais, gestão democrática, participação.

Abstract

This article approached the complexity of implementation of democratic management in brazilian public school since the new democratization process, in Brazil, 1985, with the end of the military government. The aim of this study is to analyze how this process has been developing since the 1988 Federal Constitution and law and guidelines of the Brazilian Educational System in the context of schools, as well as contributing to the discussion of proposals capable of realizing the idea of a school of all to everyone. For this study, we sought to associate the empirical knowledge

with the bibliographical research performed, noting the freirean thought, as well as in the studies of several authors. It is intended to expose here a critique of management model still practiced as well as the difficulty of understanding the meaning of what is effectively democratic management. This is the challenge: the participation of the school community in defining the direction of the Education, and this kind of Education shall be dialogic. Therefore, In this article, the action plans aimed at greater integration community-school, which could mean improvements including the interpersonal relations.

Keywords

Interpersonal relations, democratic management, participation

Introdução

Neste artigo, buscar-se-á demonstrar de que forma a gestão escolar impacta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais no âmbito da escola, bem como nos resultados internos e externos que a instituição obtém.

Este estudo baseia-se em conhecimento empírico, uma vez que a autora atuou por mais de treze anos na direção de uma escola pública estadual, de Ensino Fundamental I e II, de Ensino Médio, e da EJA do Ensino Médio, onde procurou desenvolver uma gestão partilhada.

Ao assumir a direção da referida escola, por concurso público (às vezes tão questionado por autores de referência, como o próprio Vitor Paro, que defende a eleição para diretor de escola), a autora estava a par da legislação que prevê, desde a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 206, inciso VI, a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei", reiterada no inciso VIII, do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que menciona a "gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino" e que se amplia no detalhamento do art. 14 da LDB, que trata especificamente dessa questão e estabelece que

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Por sua vez, a autonomia da escola com a perspectiva de promoção da gestão participativa está prevista no art. 17: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeiras, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (BRASIL, 1996).

Esse conhecimento, necessário para a atuação na gestão escolar, havia sido aprofundado pela autora exatamente pelos estudos realizados que visavam às provas do concurso público para diretor de escola da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, realizado em 1997. Por outro lado, para que fosse possível desenvolver seu papel, apoiou-se nas teorias

pedagógicas, especialmente no pensamento freiriano, assim como nos estudos de Barroso (1996); Veiga (2002), entre outros, que lhe deram suporte durante todo o tempo em que esteve como gestora daquela unidade escolar.

Dessa forma, ao escrever este artigo, a autora teve como objetivo relatar, de forma breve, sua trajetória durante a gestão escolar, bem como contribuir para uma discussão a respeito das possibilidades e benefícios que uma gestão democrática, que promova efetivamente a participação coletiva, pode trazer ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para o estabelecimento de relações interpessoais cada vez colaborativas e solidárias.

Percurso teórico-prático

Ao iniciar seu trabalho como diretora de escola, em um primeiro momento, foi possível à autora perceber a necessidade do entrosamento e da empatia entre direção, professores, funcionários e alunos, uma vez que o distanciamento entre esses segmentos era visível. Os próprios professores dividiam-se em categorias: Professor I e Professor III, isto é, professores que só estavam habilitados para lecionar no Ensino Fundamental I e os demais que lecionavam para o Fundamental II e para o Ensino Médio. Esses professores não dialogavam, aparentemente nem havia qualquer empatia entre eles. Por isso, a aproximação entre eles foi bastante difícil.

O que tornou mais fácil a busca por alternativas que se traduziram em formas de tornar o ambiente de trabalho mais agradável e solidário, foram as leituras prévias de Paulo Freire (**Pedagogia da Autonomia** – em especial o capítulo 3) e Rubem Alves (**A Escola com que sempre Sonhei sem imaginar que pudesse existir**). Estas leituras trouxeram a inspiração necessária para apresentar à equipe propostas de trabalho mais colaborativo. Deu-se, então, início a atividades coletivas, aos finais de bimestre, que envolviam toda a equipe escolar (professores, coordenação, funcionários e direção): comíamos, cantávamos e dançávamos juntos após um Conselho de Classe e Série bastante discutido. Todos ansiavam pelos encontros que se seguiram e a aproximação entre docentes de todos os níveis de ensino e funcionários aconteceu naturalmente. Há que se destacar que, de acordo com Lück (2005, p. 18),

> A abordagem participativa na gestão escolar demanda maior envolvimento de todos os interessados no processo decisório da escola, mobilizando-os, da mesma forma, na realização

> das múltiplas ações de gestão. Esta abordagem amplia, ao mesmo tempo, o acervo de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas, enriquecendo-as e aprimorando-as.

Essa participação proporcionou, de fato, um entrosamento maior, bem como tornou possível uma discussão e um acompanhamento mais abrangente da trajetória escolar dos alunos.

Outra dificuldade encontrada no início da gestão foi a fragmentação do trabalho administrativo, resultado de anos de centralização e autoritarismo, pois, como Freire (2001, p. 201) já alertava, "Há entre nós um gosto de mandar, de submeter os outros a ordens e determinações de tal modo incontido que, enfeixando nas mãos 5 centímetros de poder, o portador deste poder tende a transformá-lo em 10 metros de arbítrio". Assim, especialmente na secretaria da escola, os funcionários tinham funções estanques, cada um cuidava do seu setor e não conhecia nem fazia questão de conhecer o serviço do colega, assim como não havia disposição entre eles de partilhar o conhecimento que possuíam, "herança do trabalho fragmentado, já naturalizado em nossas escolas" (GARCIA e CORREA, 2009, p. 228-229), a partir do modelo fordista/taylorista empresarial. Sendo assim, na ausência de um deles, não havia quem pudesse desempenhar o mesmo papel. Dessa forma, quando chegava à escola alguém da comunidade, fosse pai de aluno ou qualquer outra pessoa que necessitasse de determinado serviço, acabava por perder seu tempo, pois tinha que voltar num outro momento para ser atendido.

Através de uma avaliação que passou a ser feita bimestralmente, nas reuniões com a comunidade escolar, foram sendo detectadas as falhas cometidas por todos e em todos os segmentos da escola. Passou-se a entender que se adquirir conhecimento "é uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal" (LIBÂNEO, 2001, p. 7), precisaríamos todos aprender tudo o que se referia ao ambiente escolar, porque nenhum de nós deveria ter a exclusividade do conhecimento.

Em reuniões posteriores, todos tomavam conhecimento dos resultados, e dessa forma iam-se construindo propostas de solução as quais, quando aprovadas, eram colocadas em prática. Os resultados das avaliações da instituição pela comunidade escolar foram melhorando sensivelmente a cada bimestre.

Quanto aos alunos, inicialmente, havia alguns problemas (nunca foram graves, na verdade) que eram sempre discutidos, com eles próprios, com os professores e funcionários, e com as famílias, quando necessário. Nunca deixávamos passar qualquer situação-problema por menor que fosse ou pudesse parecer.

A principal situação que se apresentou em relação aos alunos, no início da gestão, foi sua resistência quanto ao uso do uniforme (cobrança dos pais e dos professores, pois constava do regimento escolar). De acordo com pais e professores, tratava-se de uma norma que visava à segurança deles próprios. Sendo assim, queriam que essa norma fosse cumprida, e que os alunos que a descumprissem fossem suspensos das aulas na terceira ocorrência. Como se sabe, não há regimento escolar que possa se sobrepor ao ECA, portanto, essa norma regimental nunca foi cumprida e, posteriormente, foi revista. Entretanto, através do diálogo, soubemos que os alunos se recusavam a usar a camiseta por não se sentirem à vontade com ela. Segundo os mesmos, tratava-se de um 'uniforme' muito feio.

Diante dessa manifestação, propôs-se um concurso para que fosse escolhida a camiseta que os alunos assumiriam o compromisso de usar. Toda a escola se movimentou e os alunos apresentaram propostas que foram colocadas à vista de todos, e depois, numa eleição com a participação de todos os alunos, a camiseta mais votada foi adotada como uniforme (foi a mesma por quase 10 anos).

A partir daí, os alunos passaram a ter um comportamento diferente em relação à escola e aos professores e funcionários, de muito respeito; passaram a ter uma grande identificação com o espaço escolar a ponto de questionar qualquer aluno recém-chegado que por algum motivo tivesse um comportamento inadequado, como, por exemplo, fazer uma pichação em qualquer dos espaços. Todos passaram a ter prazer em estudar e trabalhar naquela unidade escolar.

Aprendemos, dessa forma, que

> A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa ou interna), dos quais se destacam: o governo os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 186).

Assim, essas ações foram sempre incentivadas e discutidas nas reuniões do Conselho de Escola e também do Grêmio Estudantil, instituições estas que passaram a ter uma participação mais efetiva na vida escolar, uma vez que tiveram resgatadas suas verdadeiras atribuições (em outros tempos, a comunidade e os alunos só eram chamados a contribuir em atividades que visavam à arrecadação de fundos para suplementar a manutenção da escola). Todos passaram a compreender a importância de fazer parte da gestão que passou assim a ser democrática, o que

> implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. [Que] propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 2002, p, 18).

Apesar de contribuírem ao longo do tempo para a melhoria da qualidade da relação escola-família-comunidade, estas duas instituições, entretanto, não mantiveram a unidade nem a constância necessárias para barrar as mudanças impostas pelo sistema nos anos que se seguiram, pois dois anos após a troca de direção, devido à aposentadoria da autora deste artigo, a SEE transformou-a em Escola de Período Integral de Ensino Médio, porque se tratava de uma escola bem organizada, bem conservada e que tinha um grupo de professores competentes.

A comunidade, as famílias, os alunos, esses perderam. Houve seleção para escolha daqueles que frequentariam essa escola (de melhor qualidade, reconhecemos, pois se trata de um projeto diferenciado em todos os aspectos), e os alunos da instituição, muitos deles, do ensino médio, foram excluídos no processo de seleção e tiveram que deixar a escola que amavam, com a qual se identificavam, que os acolhia e que os amava igualmente e que ficava a poucos metros de suas casas, para serem transferidos para outras unidades distantes e estranhas a todos eles: outras escolas, novos e desconhecidos contextos.

Durante o tempo de sua gestão, de acordo com esta autora, essa ameaça não esteve presente, mas esta acredita que se o processo de aproximação e da participação da comunidade na escola houvesse sido menos lento, provavelmente teria havido maior resistência em relação a essa mudança tão brusca, o que a teria evitado. Embora os alunos tivessem construído já

essa identidade com a escola, as famílias ainda a estavam construindo.

Considerações finais

Dessa vivência como gestora, o que ficou foi a sensação de incompletude do papel desempenhado na mediação de um processo democrático cuja lentidão custou caro para todos.

Por isso, a autora acredita que cabe neste artigo o alerta às equipes de gestão, aos professores e funcionários que buscam aproximar-se cada vez mais de suas comunidades. Ainda hoje se escuta muito nas instituições que as famílias se ausentam da educação dos filhos, que não participam de sua vida escolar, no que diz respeito ao comportamento e também à aprendizagem. Da experiência vivenciada, é a escola mesma que não incentiva a presença dos pais na escola, uma vez que só os chama quando há um problema ou de comportamento ou de aprendizagem ou de frequência. Os pais, por sua vez, reclamam da falta de atenção dos professores. Fala-se muito ainda, ouve-se pouco.

Nesse cenário todo, a escola deixa de cumprir sua função social na medida em que exclui a comunidade escolar do processo de ensino-aprendizagem, pois essa comunidade deixa de ter a oportunidade de crescer junto e vai ficando para trás, e as consequência estamos todos sentindo atualmente. A escola não ultrapassa seus muros e a comunidade fica além dos portões.

Por tudo isso, e principalmente na atual conjuntura, torna-se ainda mais necessário que se invista na gestão democrática no contexto educativo como forma de resistência aos ataques ao regime democrático recém-restabelecido no Brasil. As instituições escolares como os Conselhos de Escola e os Grêmios Estudantis, e nas universidades, os Diretórios Acadêmicos, precisam ser cada vez mais fortalecidos. Os ataques que as escolas e universidades públicas vêm sofrendo pretendem isolar ainda mais as instituições de ensino de suas comunidades. Sendo assim, urge que se repensem as propostas convencionais de trazer a comunidade para a discussão sobre a importância de fortalecer a Educação e as escolas públicas. É preciso ser criativo neste momento. É preciso, como fez Paulo Freire, há quase 30 anos, com o Estudo do Meio, ir ao encontro da comunidade, conhecer melhor essa comunidade, suas necessidades, seus anseios, suas dificuldades, conhecer como vivem os alunos, para compreender o que de fato ocorre com eles em sala de aula.

Conhecendo essa realidade, será possível desenvolver projetos que

visem à construção de uma comunidade mais atuante, mais participativa, mais consciente e politizada. Partilhar com as famílias o conhecimento, proporcionar-lhes a oportunidade de ajudar a construir a escola, como coautores do projeto político-pedagógico, acreditar que elas têm a capacidade de dar essa contribuição. Valorizá-las. Pensar em suas necessidades e contribuir para o seu crescimento intelectual e cultural.

Referências

BARROSO, J. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001

GARCIA, T.O.; CORREA, B. C. Desafios à democratização da gestão escolar e a atuação dos professores na escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 225-237, jan./jun. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999-2001.

LÜCK, H. et.al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, I.P.A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª ed. Campinas: Papirus, 2002.

Notas de fim

1. Professora da Licenciatura em Matemática do IFSP-Caraguatatuba. Formada em Letras e Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional, Mestrado em Estudos Portugueses e Doutorado em Didática e Formação de Professores. Contato: regina.osorio@ifsp.edu.br.

VIDAS EM TRÂNSITO: O COTIDIANO DE UMA ESCOLA DO CENTRO DA CIDADE DE CAMPINAS E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

CEREGATTI FRANCO, Rodrigo[1]

Resumo

A dialética social deslinda os limites da democracia ao evidenciar diferenças entre a normalidade e o desvio. Tendo um papel ativo no processo de transfiguração das sociedades complexas, o professor se torna sujeito mobilizador de transformações da realidade escolar. Sendo a escola a junção de vivências distintas, ambiente de trânsito entre o processo de aquisição da cidadania para atuação através do trabalho e a modelagem de uma postura analítica, o ambiente não compreende a separação entre sujeito observador do objeto observado. O presente artigo busca refletir sobre a dimensão cotidiana da comunidade gerada sobre a figura de uma escola na região central de Campinas. O artigo explora de maneira narrativa como essa escola, mais do que uma Instituição de Ensino é uma 'Instituição de Passagem', servindo como núcleo de congregação de distintos sistemas simbólicos trazidos de toda a cidade. Atenta-se ainda para o fato da escola abrigar também uma prática desviante que não se apropria de seu espaço institucional enquanto meio que prima pela sublimação da mente, mas que busca mitigação de sua condição de vulnerabilidade.

Palavras-chave

Dialética Social. Cotidiano. Narrativa.

Abstract

Social dialectics breaks the limits of democracy by showing differences between normality and diversion. Having an active role in the process of transfiguration of complex societies, the teacher becomes a mobilizing subject of transformations of the school reality. Since the school is the union of different experiences, a transit environment between the process of acquiring citizenship for action through work and the modeling of an analytical posture, the environment does not understand the separation

between the observer and the observed object. The present article seeks to reflect on the daily dimension of the community generated on the figure of a school in the Campinas downtown. The article explores in a narrative way how this school, rather than a teaching institution, is an 'Institution of Passage', serving as a congregation nucleus of different symbolic systems brought from all over the city. It is also attentive to the fact that the school houses a deviant practice that does not appropriate its institutional space as a mean that prizes for the sublimation of the mind, rather seeks to mitigate its vulnerability.

Keywords

Social Dialectics. Everyday Life. Narrative.

Em uma noite de sonos agitados[2]*, imagens varrem os sonhos de professores e alunos de todo o mundo, pessoas que se encontram na transitoriedade da vida nas condições de mestres e aprendizes. Estes papéis que nunca se restringiram a nenhuma casta intelectual ou econômica ou social é forma e expressão máxima da condição humana, que a todo momento aprende e a todo momento ensina. Tenham sido adquiridos em casa, na comunidade onde residem ou em instituições de ensino, o ser humano já nasceu professor e aluno. Escolas de todo país se tornam campo de incansáveis pesquisas que as torcem, espremem, interrogam, nunca produzindo achados que sejam capazes de encerrar a discussão quanto seu papel, suas práticas e seus devires. Tem-se no caso de estudos realizados sobre o campo da 'eficácia escolar'* (BROOKE; SOARES, 2008)*, a busca de fatores singulares sobre boas práticas educativas que, no entanto, estão amparados em observações de suas adjacências. Lentamente, o dia amanhece preguiçoso.*

Segunda-feira, 6h da manhã. O dia desperta nublado, com um frio característico de uma atípica manhã de novembro. Carros cortam a fina névoa de umidade que paira no ar, condensando gotículas de chuva no para-brisa que separa seu interior quente do ambiente externo. Pelas ruas, pontos de ônibus lotados carregando pessoas que farão da conurbação por mais uma semana um fragmento moderno da globalização. Às 6h50, a avenida da escola está cheia de indivíduos que transitam com suas bolsas pesadas, de vendedores com suas barracas de café, de mães e filhos à espera da abertura das creches.

No interior do prédio falta luz. Alunos de todas as idades transitam pelos corredores, alguns buscando suas carteiras, outros buscando seus colegas. Somente uma inspetora de corredor está presente, responsável por acolher e organizar toda aquela gente.

Alguns alunos, à medida que sentam, começam a imaginar como seus professores começaram o seu dia. Tem-se uma visão bastante sólida do começo desta semana naquele imaginário que vai acordando, na medida em que o sol passa a brilhar por entre as copas das árvores. Deve-se pensar em como aplicar a Pedagogia do Amor, da Emancipação, a Pedagogia da Paz, tendo em vista todos os elementos disponíveis no repertório pessoal de cada indivíduo (UNESCO, 2004) *que dialoga dentro das salas de aula. Curiosos, os alunos espiam pela janela.*

Aos poucos os mestres chegam fumando seus cigarros, carregando os seus livros, alguns de bengalas em mãos, bolsas embaixo dos olhos de noites mal dormidas, passadas em frente às telas dos computadores corrigindo

trabalhos, levantando materiais, participando de discussões nas redes sociais. Alguns destes professores não chegarão para dar aula neste dia. Ficarão presos no trânsito por causa de um ônibus quebrado. Outros nem sequer levantaram de suas camas, mentalmente abalados por condições psiquiátricas e processos na justiça que ganharam atuando no magistério.

O Ensino Médio é um misto de paixões e sérias dúvidas. Aparentemente todo o peso do 'Educar-se' parece ter sido deixado para este momento da vida, da jovem que sonha em ser atriz, do rapaz que quer virar jogador de futebol, das crianças que um dia sonharam que eram heróis. A cidadania aflora por vias misteriosas. Educa-se lendo, educa-se conversando, educa-se fazendo, mas principalmente, educa-se deixando-se ser educado.

7h30, a luz finalmente volta para a escola, as aulas começam a acontecer, mas muitas classes estão sem docentes. A equipe de gestão que aos poucos vai chegando ao longo da manhã precisa decidir se é melhor entrar para ministrar conteúdo ou ficar do lado de fora coordenando o caminhar dos alunos pelos corredores.

Estar na escola em situações como essas são desafiadoras (AGUIAR et al., 2016). *Exigem integridade de espírito. Exigem também um comprometimento sério em criar parcerias, seja com alunos, professores, funcionários ou gestores. Afinal, durante o período letivo, estes papéis se diluem.*

Do outro lado da cidade, o diretor da escola se reúne com a equipe de superiores da Diretoria de Ensino, levando o ofício contendo a solicitação para abertura de edital de licitação para restauração do prédio acometido por goteiras em recintos com equipamentos eletrônicos, infiltrações e mofos, mas que está tombado enquanto patrimônio por datar dos anos iniciais do século XX. Toda a parte de verbas destinadas diretamente dos governos Estadual e Federal vêm carimbada para finalidades específicas. A restauração patrimonial, por outro lado, necessita, por intermédio da Diretoria de Ensino, a emissão de um requerimento para a Fundação do Desenvolvimento da Educação, órgão federal. Uma vez aprovada, fica a cargo desta instância a contratação do engenheiro responsável e da mão de obra, além da fiscalização do empreendimento. À gestão, cabe somente a fiscalização conjunta.

Assim, somente um documento que representasse o esforço de vários e várias poderia mirar a Perfeição. Os deveres do Estado para com a Educação, pública e gratuita, estão compreendidos na leitura da Magna Carta de 1988, em seu artigo 208 (BRASIL, 2015). *As regras do jogo foram feitas para serem jogadas, mesmo que às custas de interesses partidários e/ou ideológicos.*

De volta à escola, os estudantes vivem suas inquietações cotidianas, em um contrapeso de aulas que são amadas de outras que são extremamente difíceis de acompanhar. Algumas são preparadas sobre anos de experiência, mas que, porém, não se renovaram em didática. Ficaram presas a um saudosismo de épocas passadas de quando a escola oferecia determinadas disciplinas sob a tutela de cadeiras outras que não as de hoje.

A migração das disciplinas parece carregar um esvaziamento na visão de professores que veem suas áreas de conhecimento ficarem órfãs de importantes instrumentais analíticos. Já no ponto contrário do espectro, outras disciplinas ressaltam somente benefícios de tal mudança. Questionado sobre a autêntica qualidade de sua aula, um professor mostra que tempo de magistério não é tudo: 'sou duplamente concursado'.

Se há ou não interesses ideológicos, a verdade é que, de acordo com Bertold Brecht (S/A), imprescindíveis são aqueles que nunca desistem e, que entre aqueles que lutam por toda a vida e aqueles que lutam por um dia inteiro, há um fator comum que os une: a perseverança e o desejo de fazer a diferença.

Vai chegando a hora do intervalo e algumas salas se esvaziam. Alunos seguem para a 'reunião da Câmara', órgão composto pelos representantes de sala de todos os anos do ensino médio do período matutino. Enquanto isso, alunos passam no refeitório para pegar a merenda: pão de leite com uma fina camada de requeijão e um copo de leite com achocolatado. Nas quadras, alunos jogam vôlei. No pátio, o sol da manhã parece sorrir para todos indiscriminadamente.

As *barreiras de efetivação da condição de cidadania se estendem agora para além das salas e pátios, onde não basta somente ler e interpretar, mas também manusear, fazer, construir a medida em que se inventa. As novas tecnologias e as novas formas de comunicação trouxeram desafios na competição das atenções, na diluição dos olhares em uma onipresença jamais vista na história. Morin* (2000) *prevê sobre a arquitetura trinitária da mente uma complexidade que somente um sistema socioparticipativo* (LATOUR, 2005) *pressupõe.*

Perto do meio dia, muitas turmas que tiveram aulas vagas e puderam 'subir aulas' são dispensadas do último horário. Na frente da escola começa a formar uma agitação de alunos do ensino médio com alunos do fundamental. Toca o sinal, primeiros 40 segundos da música '*Hear me now*'. A comunidade escolar muda radicalmente de perfil, agora composta de alunos de primeiro e segundo ciclos, que lotam o refeitório antes do início das aulas.

Com todas as salas cheias, inicia-se o período da tarde. Alguns professores que deram aulas de manhã, também entram para dar aulas em uma segunda jornada. A inspetora que havia chegado antes das 7h para recepcionar os alunos do matutino agora tem a tarefa de organiza-los em três períodos de recreio distintos.

O período da tarde na escola carrega uma característica de fluxo muito particular: tem um baixo nível de abandono do curso e uma alta taxa de procura para novas matrículas. Apesar de ter demanda para formar novas turmas, essa escola não dispõe de espaço físico para atender a todos. Os gestores que não mais podem analisar o perfil destes 'futuros alunos' agora recebem as notificações vindas do sistema da Secretaria. Essa nova dinâmica dificulta em parte o controle da real demanda de matrículas, em especial para a modalidade EJA.

Cerca de 70% do contingente atendido pela instituição provém de alunos cuja comunidade não compõe o seu entorno. São alunos que vem de bairros distantes, mas que escolhem a escola por estar em uma localização geográfica na cidade bastante favorável. Essa categoria denominada de '*escola corredor*' compõe um perfil de instituição cuja característica de destaque é a passagem, o que a leva a primar por uma confluência de diferentes sistemas simbólicos, advindos de diferentes setores sociais.

O cair da noite marca também a ressignificação do ambiente social. Parece que a noite carrega em si segredos explícitos e silêncios que são ouvidos a muitos quilômetros de distância, que tocam o pensamento por meio de frequências supersônicas, compreendidos nos fundos vales dos grandes cânions da mente.

Aos indivíduos desviantes da proposta pedagógica emancipatória da escola, o sítio, entretanto, não deixa de suscitar dimensões cidadãs, pois mesmo com a negação da possibilidade de participação social dentro de um plano diretor urbano, sua atuação, seja pelo questionamento verbal, seja por meio da ação marginal reforça sua presença neste todo coesivo, cuja natureza segregacionista apesar de evidenciar perfis conflitantes, somente é compreendida com a presença alterna do outro. Assim, seja qual for a postura pedagógica adotada pelo professor, seu comportamento jamais deixará de ser também uma postura política.

Como nos lembra o velho Freire (2015), a pedagogia histórico-cultural se torna um método de atuação direta e intencional, a partir de aproximações sucessivas e reforçamentos diferenciais de maneira a produzir o conhecimento historicamente acumulado pelo conjunto dos homens no

repertório de leituras deste aluno. Seu legado que transcende a figura humana de sua idealização, transformada em uma espécie de patrimônio intelectual, floresce agora nas pequenas ações, sutilezas que somente os mais refinados instrumentos analíticos conseguem captar. Nasce, produto desta interação professor/aluno um desejo de pertencimento, uma Educação enquanto Direito, um exercício educativo por meio da Cidadania:

> "[Cidadania] recebe sua definição do conjunto semântico que a expressão exercício da cidadania carrega. O texto constitucional sugere que o conceito de cidadania resulta de uma função social – a prática da cidadania – onde o seu significado emerge. Similar a todo conteúdo semântico, ele só é plenamente compreendido na relação com a vida social. Por seu lado, é o ato concreto do exercício de cidadania que dá sentido ao termo cidadão" (RODRIGUES, 2001, p. 236).

Questões advindas das demandas e dos sinais de nossos tempos têm em sua concepção o exercício dialético, que as produzem e as renovam, destacadas em cada atividade aplicada pelos professores na sutil celebração cotidiana da Escola Cidadã, no exercício de congregação festiva das várias culturas que a construíram. Mesmo que aplacadas pela violência fruto das desigualdades (SANTOS, 2002), a Escola Cidadã convida a todos dela se apropriarem, convida-nos a celebrar a beleza da Diversidade por sobre as cláusulas pétreas da Natureza.

Por fim, ao cair da noite, quando o último aluno deixa a escola e o lugar entra em suas poucas horas de descanso antes do início um novo dia, seus corredores são habitados por andarilhos urbanos que vagam pelas grades até encontrarem uma brecha de entrada em suas dependências, de forma a apropriarem-se de sua estrutura para o pouco conforto que dispõem ao usar banheiros e terem um teto sobre suas cabeças, além de servirem-se da privacidade ante os olhares acusadores que recebem dos passantes por 'não terem tido forças' para prosperarem na vida.

Essa Escola, que acolhe o futuro ingressante do Ensino Superior, que acolhe as vidas em deslocamento pela cidade e que acolhe a condição de vulnerabilidade daqueles que procuram por um lugar seco para dormir, com água corrente para se lavar, é expressão máxima da dialética social que o ambiente urbano criou, produzida e coexistente sobre diferentes perfis, a partir de diferentes anseios, fundamentados em diferentes exemplos que sua existência prescinde.

Para quem passa de fora, ao olhar pelas grandes janelas de época, talvez não consigam imaginar os microcosmos que aquele prédio criou. Em seus entornos e além, a vida segue seu fluxo cotidiano de acontecimentos (VELHO, 2013), cotidiano este composto de tantas outras pessoas que por ventura tiveram de abandonar a escola cedo porque não puderam viver a verdadeira dimensão de aprendizado social que um lugar assim carrega em seu espírito.

Referências

AGUIAR, M. A. S. et al. (EDS.). Cadernos Temáticos. **Condições de Trabalho e Saúde do Profissional da Educação**, Cadernos ANPAE. v. 33, p. 47, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal, 2015.

BRECHT, B. **Os que lutam**. S/A.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (EDS.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 2008.

FREIRE, A. M. A. Caderno de Estudos Educação e Sociedade. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**, v. 35, n. 96, p. 291–298, ago. 2015.

LATOUR, B. **Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory**. New York, USA: Oxford University Press, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. UNESCO, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EdgarMorin.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019

RODRIGUES, N. Caderno de Estudos Educação e Sociedade. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético**, v. 22, n. 76, p. 232–257, out. 2001.

SANTOS, S. D. M. **Sinais dos tempos: marcas da violência na escola**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

UNESCO. **Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Moderna, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134925>. Acesso em: 18 jan. 2019

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Notas de fim

1. Licenciando em Ciências Sociais. Pesquisador em nível de Iniciação Científica, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Contato: rodrigo@co-labore.com

2. Passagens em itálico representam a divagação da mente sobre as cenas observadas.

ESCOLA PARA TODOS? DESAFIOS DE ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO MIGRATÓRIO

PEREIRA, Rosa Martins Costa[1]

Resumo

Esse texto tem a preocupação em pensar sobre a função social da escola como espaço de interação e inclusão social, de modo especial, para indivíduos em situação de migração, entendendo que a escola é a principal instituição com o poder de garantir o verdadeiro processo de inclusão do imigrante na nova sociedade, pois é nela que ele aprende a língua do novo país, os valores e o contexto social, político e cultural em que está inserindo. A reflexão sobre os desafios de ensinar e aprender é enfrentada, nesse texto, a partir da formação de professores e do processo de acolhimento pela escola como um todo. Para tanto, propõe-se que os Programas de Pós-Graduação em Educação participem ativamente desse processo, seja no fomento de pesquisa ou na criação ou ampliação de suas linhas de atuação, proporcionando, dessa forma, uma maior atenção para a temática, principalmente na região Norte do país onde as fronteiras internacionais têm maior extensão.

Palavras- chave

Migração. Educação. Inclusão social.

Abstract

This text has the concern to think about the social function of the school as a space of interaction and social inclusion, in a special way, for individuals in a situation of migration, on the understanding that the school is the main institution with the power to ensure the true process of inclusion of immigrants into the new society, because it is there that one learns the language of the new country, the values and the social, political and cultural context in which he is entering. The reflection on the challenges of teaching and learning are faced, in this text, from the training of teachers and the process of reception by the school as a whole. Therefore, it is proposed that the Graduate Programs in Education to actively participate in this process, either in the promotion of research or in the creation or expansion of its lines of action, providing, in this way, a greater attention

to the theme, mainly in the northern region of the country where the international borders are most extensive.

Keywords

Migration. Education. Social inclusion.

Perguntar quem é o homem não se separa das perguntas sobre onde ele está, de onde vem e para onde vai. Conhecer a condição humana é antes situá-lo, contextualizar sua posição no mundo. Para Morin (2002) a educação do futuro deve estar centrada na condição humana, no fluxo de conhecimentos, nos desafios da complexidade indivíduo-sociedade. Compreender os rumos da educação não tem sido tarefa fácil nem mesmo para os professores, mergulhados que estão na multiplicidade de ações que envolvem a docência.

Educar é um ato que acontece no convívio social. Nesse sentido, Ferreira (2011) afirma que a educação coincide com os conceitos de socialização e endoculturação[2], mas não se resume a estes. A educação sofre mudanças das mais simples às mudanças mais radicais de acordo com o grupo ao qual ela se aplica e se ajusta à forma considerada padrão na sociedade. Mas, acontece também no dia a dia, na informalidade, no cotidiano do cidadão, nesse caso, é chamada de informal. A educação é um processo de ensinar e aprender, um fenômeno observado em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e perpetuação. (FARIAS e MARACAJÁ, 2012).

A educação é um tema recorrente nos discursos dos governos de diferentes nações. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, um marco na defesa da dignidade das pessoas e no reconhecimento das liberdades fundamentais e dos direitos humanos, aprovada em 1948 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), já indicava a época que os direitos culturais são também elementos dos direitos humanos. Os direitos culturais não dizem respeito apenas à proteção de autoria, mas ao direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, bem como, de fruir as artes, contribuir e ser beneficiado pelos processos e resultados da ciência.

É necessário pensar nos modos de ser e fazer a educação escolar, não somente pela existência e aumento da demanda de imigrantes pelos serviços escolares, mas também, pelo afloramento de comportamentos xenofóbicos e racistas, que ultrapassam o famoso “bullying” e ganham legitimidade em concentrações de grandes espaços públicos, como nos campos de futebol.

Entre 2000 e 2015, segundo o Atlas, foram registrados no Brasil 870.926 imigrantes, vindos dos mais diversos países do mundo. Ao acompanhar a movimentação desses imigrantes, os pesquisadores constataram

uma intensificação da interiorização das migrações internacionais, notadamente em São Paulo.

A interculturalidade tem muito a nos ensinar neste século momento em que a intolerância chegou a patamares insuportáveis até mesmo entre aqueles que falam o mesmo idioma, nasceram no mesmo país e até moram na mesma casa ou trabalham na mesma sala. A intolerância é uma marca dolorosa numa sociedade que tem se esforçado por criar tantos meios tecnológicos de aproximar distâncias, mas a fluidez do tempo e do espaço se contrapõe à fluidez da convivência com o outro.

O Programa Escolas de Fronteira (2008) sustenta que interculturalidade é, em primeiro lugar, um conjunto de práticas sociais, ligadas a 'estar com o outro' e para estar, antes, é preciso ir, isto é, movimentar-se é o passo inicial de quem se pretende intercultural. A interculturalidade é também o que conhecemos sobre o outro, sobre seu país, suas formas históricas de constituição e de organização, conhecimentos estes que precisam estar presentes, curricularmente, nos projetos de aprendizagem planejados e executados nas escolas.

A partir da transposição, as gerações irão se deparar com modos culturais de ser, estar e agir que são necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo. A compreensão da escola como lugar de espaços globalizados, implica estudar a cultura escolar e de seus agentes, especialmente daquele que estabelece relações mais próximas com os alunos: o professor.

Dessa forma, entendemos que a forma como o professor trata os conteúdos escolares, como se apropria e transmite ideias e valores a seus alunos, como participa ou se omite de conselhos escolares, enfim, como se envolve ou não nas atividades atinentes às teorias e práticas docentes da educação na escola, estão possuídas de discursos ideológicos. Lacoste (1997, p. 31) denomina a isso de "geografia dos professores" e afirma que uma das funções inconscientes é "mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço".

A preocupação com a proteção dos direitos humanos faz parte de um movimento mais abrangente que visa converter os direitos humanos em tema de legítimo interesse da comunidade internacional. Esse movimento tem proporcionado a formação de um sistema de normas internacionais que têm como foco a primazia da pessoa humana e isso inclui mecanismos de responsabilização e proteção internacional. Recentemente, o Brasil

tem sido confrontado com a questão dos direitos humanos desde o fluxo migratório em massa de haitianos. Consideramos que esse enfrentamento é positivo, não apenas para as relações internacionais, mas para o fortalecimento da cidadania brasileira. O monitoramento internacional ajuda a garantir ou a respaldar práticas que respeitem os direitos humanos. A cidadania consiste, assim, no exercício efetivo e amplo dos direitos humanos, nacional e internacionalmente assegurados cujas instituições têm a função de implementar e gerenciar de modo equânime.

A migração internacional tem mobilizado pesquisadores de diferentes áreas na busca de melhores suportes para a análise desse fenômeno que tem se tornado a marca do século XXI, pois ainda que o deslocamento humano pela superfície terrestre não seja um evento recente, hoje ele ganha um estímulo forte através das novas tecnologias da informação e comunicação, tendo em vista que as informações são repassadas praticamente em tempo real de várias partes do mundo, influenciando nas escolhas e decisões do migrante.

Quando falamos na inserção social de imigrantes, não podemos desconsiderar a função social da escola que tem como objetivo integrar o indivíduo ao mundo da leitura e da escrita e ao conhecimento acumulado pela humanidade. Entendemos que ela é a principal instituição com o poder de garantir o verdadeiro processo de inclusão do imigrante na nova sociedade, pois é na escola que ele aprende a língua do novo país, os valores e o contexto social, político e cultural em que está inserindo.

Portanto, defendemos que os direitos culturais se referem ao indivíduo participar livremente da vida cultural da comunidade, bem como, de fruir as artes, contribuir e ser beneficiado pelos processos e resultados da ciência, independentemente de sua origem econômica ou demográfica. E a escola, que é um importante espaço de interação pode também contribuir de forma significativa para a inclusão. Infelizmente isso nem sempre acontece e uma das razões é a falta de apoio pedagógico às equipes escolares que tem como pano de fundo a ausência de um projeto educativo dos sistemas de ensino que reconheçam e valorizem a diversidade e que entendam que inclusão não se refere a deficiências, mas a necessidades específicas para aprendizagem, que é o caso dos imigrantes. Não apenas isso, é preciso se investir na formação inicial e continuada dos professores para a interculturalidade.

As dificuldades de acesso à rede de ensino por parte de imigrantes

é uma realidade internacional antiga. No contexto brasileiro atual, é imprescindível que os Programas de Pós-Graduação em Educação participem ativamente desse processo, seja no fomento de pesquisa ou na criação ou ampliação de suas linhas de atuação. Proporcionando, dessa forma, uma maior atenção para a temática, principalmente na região Norte do país, onde as fronteiras internacionais têm maior extensão.

Considerações finais

Muitos são os desafios para garantir o direito de aprender nas escolas brasileiras. Se o acesso para a comunidade nacional é, de certo modo, garantido, não se pode dizer o mesmo com relação à permanência e aos aspectos qualitativos da aprendizagem. Entretanto, há uma comunidade que possui esse direito básico negado e isso inclui até mesmo o acesso ao sistema escolar. Trata-se dos imigrantes, uma população cada vez mais presente no território brasileiro e para os quais a escola não pode continuar olhando sem ver.

Entre os desafios da inclusão de imigrantes no sistema escolar brasileiro, sem dúvida, um dos mais significativos é a dificuldade no preparo das escolas para a acolhida, círculo de silêncios que começa na formação inicial dos professores e na pouca participação dos pesquisadores em educação de programas de graduação e pós-graduação no debate sobre a realidade migratório nacional e internacional. O distanciamento entre educadores e interculturalidade precisa transpor os discursos e integrar os currículos e as práticas pedagógicas sob pena de aliená-los de sua própria práxis e da realidade inegável de que o mundo está em movimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica Departamento de Educação Infantil e do Ensino Fundamental Coordenação de Política de Formação. Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Cooperación Internacional Subsecretaría de Educación Básica Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. **Escolas de Fronteira.** Brasília e Buenos Aires, março de 2008.

FARIAS, M. F. de; MARACAJÁ, K. F. B. Projeto de educação ambiental em escolas da cidade de Currais Novos (Rio Grande do Norte, Brasil) como facilitador na relação da educação ambiental e o turismo. **Turismo & Sociedade**. Curitiba, v. 5, n.1, p. 104-123, abril de 2012.

FERREIRA, Waldir de Oliveira. **Educação, saúde e trabalho como alavancas na construção da cidadania**. Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE). Rio de Janeiro: ESG, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do censo demográfico 2010.** Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados Acesso em 21 out. 2012.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra. Trad. Maria Cecília França. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Elenora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

Notas de fim

1. Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino Superior e em Gestão Escolar, Mestre e Doutora em Geografia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Filosofia e Tecnologias GET/IFRO onde coordena o núcleo de estudo de Educação e Migração. Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Rondônia – Reitoria. Contato: rosinhamaceira@yahoo.com.br.

2. Forma de estruturação que condiciona o comportamento da conduta e dá estabilidade à cultura. Por meio da endoculturação se dá a transmissão da cultura.

CURRÍCULO INTEGRAL E INTEGRADOR NA ESCOLA DOS MEUS SONHOS

VASCONCELOS, Rosylane Doris de[1]

Resumo

O presente trabalho busca reflexões acerca da questão do currículo escolar, em uma perspectiva emancipatória e dialógica de uma escola libertadora. O debate original pertence ao trabalho de tese em educação, da Universidade de Brasília. A discussão central trata da formação humana onilateral, integral e de sua perspectiva enquanto política pública de educação no Brasil, compreendendo que a dimensão do currículo integrado e integrador, em sua plenitude, é estratégica para uma educação de qualidade.

Palavras-chave

Currículo integrado; formação humana onitaleral; educação integral; política pública de educação; territorialidade e intersetorialidade.

Abstract

The present work seeks reflections on the issue of the school curriculum, in an emancipatory and dialogic perspective of a freedom school. The original debate was source of a thesis in education, at University of Brasilia. The central discussion deals with onilateral, integral human formation and its perspective as a public education policy in Brazil, understanding that the full and integrated dimension of the curriculum is strategic for a quality education.

> O homem e a mulher fazem a história a partir de uma dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe quando a gente chega ao mundo. Mas esse tempo e este espaço tem que ser um tempo-espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que nos determina mecanicamente. Paulo Freire

O presente trabalho recupera algumas ideias trabalhadas na tese "**As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**", defendida em 2012 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, cujas premissas são de inspiração freiriana e suas proposições refletem a construção coletiva da "escola dos meus sonhos", uma escola dialógica.

Para a compreensão da questão do currículo escolar, há que se contextualizá-la no âmbito das múltiplas dimensões que sintetizam a instituição escolar. Pode-se afirmar que as experiências, projetos e práticas de educação integral no Brasil estão concentradas em compreensões distintas quanto às concepções de educação, de ser humano e de sociedade. Historicamente, a escola no Brasil foi dual, por vezes mais pragmática, mas considerando a extensão de seu atendimento até hoje ainda não é universal.

A materialidade da educação unitária em sua integralidade torna-se possível a partir de um conjunto de elementos que são constitutivos da organização escolar e que imprimem aos processos educativos o seu caráter emancipatório. Entre estes elementos estão o caráter universalizante e politécnico da formação humana; a garantia de canais de participação nas instâncias de execução das políticas públicas de educação; a valorização dos elementos de cultura no processo formativo; a realização humana no processo de escolarização, incluindo aqui a infraestrutura escolar que garanta a organização do trabalho pedagógico de qualidade; a organização do trabalho pedagógico escolar que supera a fragmentação imposta pela ciência, pelo resultado da alienação humana proveniente da desumanização e do afastamento do ser humano de seu próprio gênero; o reconhecimento e respeito à diversidade e aos direitos humanos, consubstanciados no currículo e nas práticas pedagógicas como elementos de valorização da singularidade humana e não de individualismos; a valorização da cultura como processo orgânico humano e diverso, que dá movimento ao pensamento humano e à organização da escola; a prática da gestão intersetorial democrática nas várias instâncias da política pública; a

construção de projeto político pedagógico escolar como movimento vivo, cotidiano e coletivo, referência para a prática gradual do senso crítico; **o currículo integrado** construído democraticamente e baseado no diálogo entre saberes universais e locais.

Efinalmente,oexercícioda práticapedagógicalibertadora,fundamentada cotidianamente no diálogo, que supere o medo, a punição, a classificação, a meritocracia, os preconceitos e o mito da escolarização como condição de inserção na disputa individual e capitalista em detrimento da formação humanista unitária na qual a solidariedade e a felicidade são condições imprescindíveis.

Considera-se que a simples jornada de dia inteiro não garante por si só a integralidade da educação. O outro extremo, o da jornada reduzida, também não se aproxima disto ao se entender-se que uma escola concentrada, organizada em menor tempo e metodologicamente abreviada tampouco possa alcançar este intento.

Há, pois, que se considerar uma relação dialética entre tempo, currículo e as demais condições que possam garantir uma escola de qualidade. A passagem da quantidade (ampliação da jornada escolar) para a qualidade (educação emancipatória) pode e deve ser mediada por políticas públicas que conduzam a este caminho, desde que estas políticas considerem, em sua execução, a escola e os sistemas de ensino em sua unidade, estabelecendo, por exemplo, linhas de financiamento que contemplem uma totalidade orgânica, que atendam aos estudantes de uma escola por inteiro, de uma cidade por inteiro, assim como um Estado e um país. Se contrária a isto for uma proposta, corre-se o risco de produzir segregação na escola, privilegiando alguns em detrimento de outros, mesmo que aqueles sejam atendidos por políticas afirmativas, compensando diferenças sociais.

Uma rede de relações se estabelece e implica em transformações impactantes que vão desde o replanejamento estatal e orçamentário até a reorganização familiar de uma criança que tem sua carga horária escolar ampliada, passando pela radicalização do projeto político-pedagógico para empreender esforços na educação de tempo integral.

No aspecto curricular, como saberes científicos estão ainda presos do lado de dentro dos muros das universidades ou então restritos a pequenas comunidades, a humanidade vive a “era do conhecimento” na qual está disponibilizada um conjunto de conhecimentos nas mais diversas áreas, ainda que o trato metodológico, ideológico e de acessibilidade das

informações sejam questionados quanto à sua qualidade e aprofundamento, tornando o currículo mais um dos territórios de disputa.

> Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências e converteu o conhecimento em um território de disputas. (ARROYO, 2011, p. 17)

A escola, instituição socializadora destes saberes, pode abrir espaços para abrigar este acúmulo marginalizado, reinterpretado à luz da razão e do compromisso em formar o ser humano de forma onilateral; ofertando um espaço compartilhado de oportunidades educativas, integrando escola e comunidade, desde que este diálogo em torno do currículo respeite a identidade da escola pública e do movimento das ciências em seu caminho de construir o conhecimento humano, historicamente. Para Buffa (2005, p. 53):

> O aumento de escolas públicas em todos os níveis, ainda que real, não foi suficiente para atender a todos. As transformações sociais acarretam modificações substanciais na escolarização que começa cada vez mais cedo e termina cada vez mais tarde na vida das pessoas. Assim, dada a atuação sempre insuficiente do Estado, fica aberto um espaço enorme para a iniciativa particular que tem sabido ocupá-lo. Na verdade uma sociedade desigual tem uma escola desigual.

A condição *sine qua non* para a efetividade da educação integral é a sua priorização em todos os sentidos dentro do projeto governamental, além do apoio político para os dirigentes que a executam nas diferentes áreas, garantindo espaço para a prática intersetorial; condições somente alcançadas por um projeto de gestão sustentado na crença da superação da sociedade de classes como forma de construir plenamente a escola que forme para a onilateralidade. A questão curricular, portanto, é também imprescindível.

O caminho encontrado para a onilateralidade pode ser o resgate da educação humanizadora, libertadora, vinda ao tempo da superação do capitalismo, em que emancipados estarão, homens e mulheres. A escola integral e emancipatória pode ser uma das estratégias deste novo

circunstanciamento histórico que virá a partir de uma transformação estrutural da sociedade "para além do capital" (MÉSZAROS, 2008) e sobre a qual depende o futuro da sobrevivência humana, sobretudo a permanência viva da esperança em sua concretude. Há que se integrar o conhecimento ora fragmentado na escola.

A politecnia ou a "desespecialização" (SOARES, 2000), é uma das condições para a educação emancipatória mediadora à escola unitária. A relação entre escola e o trabalho organiza-os como princípio educativo, não dissociados da ciência, da tecnologia e da cultura.

Para Kuenzer (2002, p. 2) tal compromisso representa a formação humana compreendida nas dimensões de "integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral e, em decorrência, do trabalho pedagógico intercultural, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade". Ou na visão de Freire (2003, p. 31-32):

> As diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações. [...] Essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência. [...] É impossível compreendê-las sem a análise das ideologias e a relação destas com o poder e a fraqueza.[...] É impossível pensar, pois, na superação da opressão, da discriminação, da passividade ou da pura rebelião que elas engendram, primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual finalmente essas relações interculturais se dão de forma dialética, por isso contraditória e processual. Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo.

A qualidade da escola marcada pela perspectiva emancipatória é que traça a diferença entre educação de tempo integral e educação integral. Esta, consubtancia-se no caminho da superação dos antagonismos existentes na escola, é construída historicamente pelas várias matrizes e compreensões do que seja a formação completa do homem, dada pela escola unitária e produzida pelos e para os homens e mulheres, coletivamente. Se considerada a ontologia gramsciana, a escola de educação integral propicia

> o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente

> custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção de atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. Este é o fundamento da escola elementar, que ele tenha dado seus frutos. (GRAMSCI, 1978, p. 130-131).

A objetivação dessa escola no mundo se dá em múltiplas dimensões e é carregada do sentido da formação humana onilateral e do currículo integrador e integrado.

Considerações finais

Quanto à tarefa de organização do trabalho pedagógico, fundamental à socialização do conhecimento, a escola integral tem um grande desafio em incorporar criticamente os saberes que se agregam pelas oficinas e atividades complementares, de modo que se componha um todo orgânico, planejado e dialogado com os saberes curriculares, ou seja, na integralidade.

> O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. (...) com qualidade socio-cultural. (...) Também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar (...) e deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem na vivência dos alunos. (GADOTTI, 2009, p. 97).

A escola precisa superar as barreiras impostas pela divisão do conhecimento, criando uma perspectiva curricular crítica, na qual a transdisciplinaridade seja ditada pela formação humanista que busque a formação humana onilateral e, por conta disso, esteja disposta ao diálogo permanente com a contemporaneidade, considerando o caráter dialético do movimento histórico de construção do conhecimento.

O caminho contrário, o da segregação entre saberes na escola e a sua forma de condução pedagógica, pode abrir um abismo, criando dualidades. Há que se superar, pela proposta de um currículo integrado e integrador, uma equivocada dicotomia entre estes saberes e a consequente distorção de seu papel dentro da proposta curricular prevista nas orientações dadas pelas políticas públicas de educação e pelas práticas pedagógicas.

Por conta disso, colocam-se como imprescindíveis questões conjunturais como a da formação continuada, a valorização docente com a ampliação de funções docentes de quadro próprio e em tempo integral e na qual a gestão escolar seja democrática. Isso implica na pluralidade de mecanismos de participação da comunidade e no exercício da gestão intersetorial em cada território educativo, considerando a articulação entre as múltiplas dimensões integradoras que em sua totalidade, historicamente compõe a escola.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BUFFA, Ester. O público e o privado como categoria de análise da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M. Jacomeli; SILVA, Tânia Mara da Silva (orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira:** concepções e práticas educativas. Campinas, Autores Associados; Histedbr, Unisal, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetivo as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et al. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2002.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** São Paulo, Boitempo, 2008.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Ijuí, 2000.

Notas de fim

1. Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora Adjunta III da Universidade de Brasília, campus Planaltina. Educadora Freiriana, atuante em cursos de formação de professores. Possui experiência em EJA, Educação infantil, Alfabetização e Ensino Médio. Participou da política pública de educação no MEC e na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Pesquisadora dos temas de educação integral e avaliação dialógica. Contato: rosyvasconcelos@unb.br.

A VIOLÊNCIA POLÍTICO-IDEOLÓGICA CONTRA OS PROFESSORES: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA FREIRIANA

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira[1]

Resumo

A sociedade capitalista é repleta de contradições e incongruências que criam um espaço propício para que a violência se instaure e cresça nas relações sociais. A violência adentrou as escolas e tem afetado seus membros, colocando em risco a sociabilidade promovida. Agregada a influência neoliberal, cujas deliberações segue ininterruptamente alterando a agenda político-educacional brasileira, sustenta-se um processo de violência política e ideológica contra os professores brasileiros. Em muitos casos, os professores se sentem, subjetiva e concretamente, oprimidos frente a perda de direitos conquistados, o que os coloca em situação de risco. Tirar retirar os professores brasileiros de sua condição de violência, envolve entender sua consciência oprimida, rever as relações reificadas e desumanizante que os envolvem, via Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Proposta teórica que pode ajudar a mudar o pensar dos professores que atualmente mostram-se num estado de derrotismo frente a opressão.

Palavras-chave

Violência. Professores. Pedagogia do Oprimido.

Abstract

Capitalist society is full of contradictions and incongruities that create a propitious space for violence to establish itself and grow in social relations. Violence entered schools and affected their members, putting at risk the sociability promoted. In addition to the neoliberal influence, whose deliberations continue to change the Brazilian political-educational agenda, a process of political and ideological violence against Brazilian teachers is sustained. In many cases, they feel subjectively and concretely oppressed in the face of the loss of rights they have earned,

which puts them at risk. Ending the condition of violence involving Brazilian teachers involves understanding their oppressed conscience, reviewing the reified and inhumane relations that surround them, through Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed. Theoretical proposal that can help to change the conscience of teachers who are currently in a state of defeatism against oppression.

Keywords

Violence. Teachers. Pedagogy of the Oppressed.

Seção 1: Problematização

O reconhecimento da violência como uma das questões sociais globais mais graves do nosso tempo é crescente na atualidade. Ela tem ganhado, a cada dia, contínuo destaque na mídia e, particularmente contra os professores, sua reincidência tem se dado a partir de suas múltiplas formas que podem ser associadas as mudanças na agenda político-educacional, geradas pela lógica neoliberal, cujas deliberações seguem caracterizando novas formas de violências, as quais atingem não só os professores, mas todos os envolvidos no contexto educacional.

Do que se entende que a violência é um fenômeno social incontestável, está ameaçando a função social da escola (SILVA, 2010), colocando em risco a sociabilidade por ela promovida. Tendo a função social da escola abalada, os professores acabam sendo questionados quanto a eficiência de seu trabalho pela sociedade em geral. Entretanto, os questionamentos sociais são reforçados por um discurso ideológico que afirma que tanto a escola, quanto os professores deveriam ajudar a sustentar as deliberações pelo Estado neoliberal. Silva e Bernartt (2014, p.8) advogaram que historicamente amalgamou-se um "apartheid social" que ampliou desigualdades sociais, via diferentes requintes, matizes e formas que, no caso da escola, passou a ser nominada de violência escolar. Esse tipo de violência varia desde formas simbólicas até físicas, atingindo todos os envolvidos no contexto escolar.

Na particularidade dos professores que também estão envolvidos na violência presente na escola, agrava-se outro tipo de violência – político-ideológica, que se manifesta por meio dos esforços organicamente empreendidos pelos organismos internacionais, para que os professores percam a especificidade de sua identidade, esmaecendo seu vínculo com o coletivo. Essa situação está posta da realidade educacional brasileira, a violência altera subjetividades, agravada a desvalorização da função social docente e, na sequência maléfica de repercussões, assevera problemas de identidade para com o ofício, ocasionando, em muitos casos, o próprio abandono da profissão.

As atuais condições postas a função docente lhe impõem *status* de centralidade, o curso "A Escola dos Meus Sonhos", ministrado pelo Instituto Paulo Freire" nos reorienta no caminho da reflexão coletiva e nos ajudou a repensar a questão da violência político-ideológica contra professores na sequência das orientações do livro Pedagogia do Oprimido. O percurso formativo proposto nos ajudou a nos pensar como capazes de gerar medidas de intervenções.

Seção 2: Tramas e sentidos político-ideológicos da violência contra professores na contemporaneidade

A historicidade nos mostra que a violência está inscrita na lógica cultural da modernidade. Portanto, existe um tipo de violência social alicerçada nos valores da sociedade capitalista que tem gerado continua tensão por suas várias formas de manifestação - dominação, exclusão, práticas institucionais de controle, dentre outras, o que potencializa práticas quotidianas associadas ao fenômeno da violência. Giddens (1996) mostrou o como as transformações advindas do capitalismo e dos processos de globalização ampliaram problemas sociais, dentre eles a violência social que ampliou a sensação de impotência e incertezas entre os sujeitos. Na mesma linha de discussão, Castel (1998) complementou que os sujeitos ficaram expostos a precariedade, vulnerabilidade, exclusão, segregação, sendo obrigados, em muitos casos, a viverem às margens da sociedade, ou seja, nas fronteiras da formação social capitalista. Para ambos autores, os sérios efeitos negativos das transformações capitalistas foi a fragmentação social, a exclusão econômica e social, a massificação social, a desigualdade, o que sustentou práticas de violência na sociedade em geral.

A partir da sociologia da conflitualidade, Silva (2010, p. 397) explicou que em termos de desigualdades, a globalização ainda contribuiu com as "desigualdades de oportunidades de vida em termos de saúde, habitação, trabalho, educação, segurança, informação, conhecimento e participação política", aumentando o impacto negativo da violência nas interações sociais.

A partir de uma perspectiva histórico-crítica, destaca-se o fato que o fenômeno da violência encontra-se naturalizado na nossa sociedade e, infelizmente, tornou-se uma prática social aceita, mantida como "dispositivo de poder-saber, práticas disciplinares e regulatórias, dispositivos (...) que instauram uma racionalidade específica, que vai desde a prescrição de estigmas até a exclusão, efetiva ou simbólica" dos sujeitos sociais. Nesse sentido, no caso da sociedade brasileira, o fenômeno da violência passou permear as relações de poder e opressão, marcando as interações entre os grupos e as classes, ameaçando a coletividade e a cidadania.

Considerando a reflexão dos autores citados (GIDDENS, 1966; CASTEL, 1998; SILVA, 2010), identificamos um paradoxo social: apesar de vivermos tempos de uma suposta democracia, contraditoriamente sustenta-se o que nos oprime e violenta, que autoriza o fenômeno da violência, em muitos

casos, como regra justificada pelos limites legais que perpassam várias de nossas instituições sociais, como é o caso da escola. Isso indica que vivemos uma realidade que torna possível violar os direitos dos cidadãos, dentre eles o dos professores, impondo-lhes uma situação socialmente degradante.

Conforme Marx (2001), a situação política e ideológica que hoje é sustentada na sociedade brasileira gera estratégias mantenedoras de processos de alienação, evitando a reação dos sujeitos – dos professores. O conceito de alienação se ajusta a análise da natureza da relação entre o fenômeno da violência, a política e as deliberações postas atualmente aos professores. Marx afirmou que numa sociedade de classes, cujas regras são ditadas pelo próprio capital, a imposição das normas e regras é violenta, para legitimar uma relação de opressão sendo, particularmente, inquisidora de uma violência simbólica, psicológica, ideológica e até física, provocando danos imensuráveis aos sujeitos sociais.

Nosso tempo histórico impõe incongruências que cria um espaço propício para que o fenômeno da violência se instaure e cresça. No caso dos professores, o movimento das políticas educacionais personifica uma ideologia que autoriza, até fortalece, o controle social dos mesmos.

Seção 3: A violência política e ideológica contra os professores como mecanismo de controle e resignação

As violências que se naturalizam no social estão presentes no movimento das políticas que coordenam o campo educacional. Isso pode ser observado pela forma como as estratégias visam transformar a educação para que a mesma ajude a consolidar o consenso em torno dos mecanismo de dominação ideológica, embora essa gere controle, coerção e danos. Nesse sentido, deprecia-se a função social dos professores, ao atingir o exercício de suas atividades. O enfrentamento da situação mostra-se complexo e de difícil argumentação, mas como foi dialogado pelo curso "A Escola dos Meus Sonhos", o debate é urgente e passa tanto pela compreensão de que a escola pode gerar tanto a conformação social, quanto a emancipação e essas duas possibilidades passam, necessariamente, pelas ações dos professores.

O que destacamos aqui como sendo a violência político-ideológica contra os professores envolve a intensificação das formas de controle da formação e trabalho dos professores, como estratégia neoliberal para sua

conformação social. O processo é violento, perverso e ambivalente, uma vez que nas próprias políticas educacionais é dada centralidade ideológica aos professores, sendo apresentados até como redentores da educação, mas, a verdade é que o discurso o desqualifica, pois o culpabiliza, pelas mazelas da educação. Isso impetra-lhes novas formas de violência - ideológica, psicológica, simbólica e até física, reforçando sua opressão.

As formas de violências mencionadas são pontos críticos que incidem na função social dos professores, exigindo que o professor seja um profissional multifuncional, com altas habilidades e competências, voltadas às necessidades mercadológicas. Contraditoriamente, como já afirmamos, sua formação tornou-se aligeirada, fragmentada, mecanicista e instrumental, impossibilitando formas de conscientização e emancipação.

Como descreveu Neves (2012), aos professores coube assumir uma pedagogia da hegemonia, pensada para operacionalizar os princípios neoliberais na educação. O movimento instituiu um terreno movediço que atualmente aprisiona a maioria dos professores, uma vez que seduzidos pelo novo discurso, acabaram por permitir a violência que o processo abate sobre suas possibilidades de emancipação. Melhor explicando, a pedagogia da hegemonia, como explicou Moraes (2010), está relacionada a exaltação da prática pela prática nos processos formativos, como critério de qualidade, o que promove o "recuo da teoria" nos cursos formativos, como afirmou a autora. A suposta eliminação da teoria torna gradativamente os professores desintelectualizados, inviabilizando seu processo de emancipação e, posteriormente, de seus alunos.

Embora a problemática seja ampla e complexa, duas vias de violência contra o professor podem prontamente ser identificadas: a primeira está relacionada a sua formação, pois ao diminuir a base teórica diminuem-se suas possibilidades de emancipação; a segunda, ao mudar o lócus da formação, tornando-a via EAD ou fora das universidades públicas, tira-se a ambiência crítica que os futuros professores poderiam transitar, conviver, e trocar experiências. Ambos aspectos expressam a natureza ideológica e opressora, o que torna o professor sujeito às violências múltiplas.

Mascarando e dificultando a compreensão dessa realidade, conforme síntese de Moraes (2001), a conexão orgânica das estratégias neoliberais segue promovendo a ampla "reconversão laboral" dos professores (EVANGELISTA; KENJI SEKI, 2017, p. 21). O discurso neoliberal segue consolidando a violência político-ideológica contra os professores.

Atualmente, temos reflexos nefastos como baixa autoestima, sensação de despreparo, desamparo, incompetência e desqualificação, incapazes de fazerem frente aos problemas educacionais.

A sociedade acolhe essa ideia, atuando na naturalização da violência contra os professores. Ao tratá-los como incapazes, ajudam a consolidar um movimento perverso que tornar o professor um insumo, um recurso da educação. Essa violência reifica uma visão que desqualifica, a longo prazo, todo o sistema educacional. O curso "A Escola dos Meus Sonhos", ministrado pelo Instituto Paulo Freire", apoia-se no livro Pedagogia do Oprimido para mostrar o como os próprios professores podem se converter em algozes de seu próprio cativeiro, atuando em prol da manutenção do diálogo hegemônico, valorizando o que os aprisiona.

Seção 4: Pedagogia do oprimido e a violência contra os professores

A Pedagogia do Oprimido nos mostrou que somente a práxis pode gerar uma reação ao atual movimento de violência contra os professores, pois auxilia no entendimento e na intervenção das posições contraditórias que envolve o ser professor na sociedade capitalista. Como Freire (2001) deliberou a conscientização gera possibilidades de libertação e esse é o único caminho para a humanização. Portanto, nos indica o como retirar os professores de sua condição de violência uma vez que essa é sustentada por sua consciência oprimida.

A humanização se dá por meio do processo de conscientização, portanto qualquer tentativa de superação da violência contra os professores deve resultar do movimento de compreensão das relações reificadas e desumanizante que os envolvem. Do contrário, o seu pensar sobre o mundo resultará apenas em derrotismo e pessimismo. Conforme afirmou Freire (2001), o oprimido será seu próprio agente de humanização, restaurador de sua própria humanidade, o que exige mudanças no seu papel social em relação à estrutura opressiva, violenta. Freire segue indicando que a educação deve ser problematizadora *para* ajudar na superação das contradições existentes entre o educador e o educando. Do que entendemos que somente a existência de uma pedagogia totalizadora da "práxis" humana pode gerar uma "prática da liberdade" dos sujeitos e dos professores. Vejamos um trecho da fala do autor:

> [...] enquanto a prática bancária implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvalimento da realidade. (...) Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. (...) Desafiados (...) captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 2001, p.40).

A mudança da realidade envolve elementos conscientes, fundamentados na reflexão crítica sobre o mundo. As diretrizes da Pedagogia do Oprimido nos ajudam a superar posições e atitudes, valores alinhados a uma leitura do mundo preconizada, por um processo histórico e social profundamente alienante (FREIRE, 1980). Associada ao curso "A escola dos meus sonhos" temos novas formas de coletividade e solidariedade entre os professores, o que ajuda a desmistificar e mudar representações que confundem os professores, pois oprimidos e dominados pela opressão.

A Pedagogia do Oprimido desafia a reificação dos sujeitos, nos ensina que para substituí-la objetivando a subjetivação do eu, exige refletir e reconceituar a realidade por meio da práxis. Isso gera uma nova compreensão do fenômeno da violência imposta aos professores, movimenta novas escolhas, compromissos e luta, como aspectos fundamentais no processo educacional. Afinal, fortalece-se a ideia de que o ato de educar é ato político, exige luta em defesa da educação e dos professores que estão em situação de opressão e desumanização.

Mudanças na situação atual dos docentes, talvez passe pelo que Freire afirmou:

> O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. (...) Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que a luta, que é difícil e prolongada e que implica a impaciente paciência dos educadores e educadoras e a sabedoria política de suas lideranças, deve insistir. (...) É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa (FREIRE, 2001, p.151).

O reconhecimento da importância dos professores no contexto atual, exige superar o sentimento de impotência que aflige a maioria deles, ante

a realidade que os oprime. O professor, como oprimido e violentado exige a presença da utopia tal qual está posto em Pedagogia do Oprimido. Que seja um farol, um guia para uma "educação como prática da liberdade". Essa esperança, como afirmou Gadotti, no curso o curso "A Escola dos Meus Sonhos, exige valorizar a educação como processo coletivo, solidário, comprometido, dialógico, o que pode ajudar os professores no enfrentamento da violência que os oprime.

Seção 5: Pedagogia do oprimido - algumas considerações

A violência político-ideológica contra os professores revela a contradição atualmente posta aos docentes. A Pedagogia do Oprimido dá ênfase a relevância da solidariedade, sobretudo ao destacar os "valores humanistas que fazem ponte com as noções de razão, humanidade, ética, bem como com uma reflexão sobre o amor", fazendo parte do o projeto de humanização (FERNANDES, 2016, p. 487-88). O curso "A Escola dos Meus Sonhos" foi norteador da compreensão de que um possível caminho contra a violência impetrada aos professores, envolve a solidariedade e a coletividade. Mas isso exige desafiar dicotomias opressivas para que se possa reorientar os professores ao relacionamento respeitoso (FREIRE, 2001, p. 95). Portanto, pode gerar meios de atuar contra a violência impetrada aos professores.

Ao transformar os sujeitos em sujeitos de sua história, o curso "A Escola dos Meus Sonhos", nos levou a pensar sobre a luta concreta pela humanização, associada a Pedagogia do Oprimido passou a operar nas consciências (FREIRE, 2001, p. 63).

Referências

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

EVANGELISTA, O.; KENJI SEKI, A. **Formação de professores no Brasil:** leituras a contrapelo/organização - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017.

FERNANDES, S. Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 135, p.481-496, abr.-jun., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Editora da Unesp, 1966.

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Abril Cultural, 2001. 413 p. (Coleção Os Pensadores, v. 35.)

MORAES M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 2001, 14(1), pp. 07-25.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd**. p. 1-15. Goiânia, 2013.

SILVA, M. R. da; BERNARTT, M. de L. Manifesto: Violência contra os professores na greve do Paraná: "para não esquecer"1 "quando se fere um professor". **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul./dez. 2014.

SILVA, R. A. da. Sociologia da conflitualidade. **Soc. estado**. [online]. 2010, vol.25, n.2 [cited 2018-07-11], pp.395-402.

Notas de fim

1. Pedagoga, Psicóloga. Doutora e Mestre em Educação. Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Pesquisadora sobre as temáticas: Formação docente, Violência escolar, docência Universitária. Contato: solufg@hotmail.com

CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO FREIRIANO PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: POSSIBILIDADES E UTOPIAS

MONTEIRO, William Costa[1]

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em analisar e discutir as contribuições do pensamento freiriano nas pesquisas desenvolvidas em Educação Matemática ligadas ao eixo temático Ensino-Aprendizagem, no período entre 1988-2011, no qual ocorreu a mobilização de forma sistemática das acepções educacionais de Freire. Em termos metodológicos, foi realizado um levantamento das pesquisas através do Banco de Teses da CAPES (www.capes.gov.br) no período entre 1988-2011 com as seguintes palavras chaves: Paulo Freire e Ensino de Matemática; Paulo Freire e Educação Matemática; Paulo Freire e Matemática; Paulo Freire e aula de Matemática. A partir dessa busca foi identificado 75 dissertações e teses que apresentam referências a Paulo Freire nos trabalhos. Em outra etapa da análise, as dissertações e teses foram classificadas quanto a modalidade de apropriação relativo ao pensamento de Freire realizado com apenas 60 trabalhos. Desses, temos quatro trabalhos que utilizaram de forma sistemática as concepções educacionais de Freire. Desta forma, nos delimitaremos apenas a descrever as quatro DTs (dissertações e teses) que mobilizaram as concepções educacionais de Freire de forma sistematizada.

Palavras-chaves

Paulo Freire. Educação Matemática. Ensino-Aprendizagem.

Abstract

The objective of this article is to analyze and discuss the contribution of Paulo Freire's thoughts in the research developed in Mathematics Education linked to the thematic axis Teaching-Learning, in the period between 1988 and 2011, in which the systematic mobilization of Freire's educational meanings took place. In methodological terms, a survey of

the researches was conducted through the CAPES Theses Bank (www.capes.gov.br) in the period between 1988 and 2011 with the following keywords: Paulo Freire and Mathematics Teaching; Paulo Freire and Mathematics Education; Paulo Freire and Mathematics; Paulo Freire and the Mathematics lesson. From this search, it was identified 75 dissertations and theses that present references to Paulo Freire in the works. In another stage of the analysis, the dissertations and theses were classified as the mode of appropriation relative to Freire's thought carried out with only 60 papers. Among them, there are four papers that systematically used Freire's educational conceptions. Thus, we will delimitate only in describing the four DTs (dissertations and theses) that mobilized the educational conceptions of Freire in a systematized way.

Keywords

Paulo Freire. Mathematics Education. Teaching-Learning.

Introdução

O objetivo deste artigo consiste em analisar e discutir as contribuições do pensamento do Educador Paulo Freire nas pesquisas na forma de dissertações e teses desenvolvidas em Educação Matemática voltadas para o descritor Ensino-Aprendizagem, no período entre 1988- 2011, no qual há mobilização de forma sistemática das concepções educacionais de Freire. Essa descrição e análise das contribuições do pensamento freiriano para o referido descritor está inserido em um trabalho maior que consistiu em investigar as características e tendências das dissertações e teses produzidas no campo de Educação Matemática, além de buscar verificar como os pesquisadores têm se apropriado do pensamento freiriano. (MONTEIRO, 2015, 2018).

Em termos metodológicos, foi realizado um levantamento das pesquisas através do Banco de Teses da CAPES (www.capes.gov.br) no período entre 1988-2011 com as seguintes palavras chaves: Paulo Freire e Ensino de Matemática; Paulo Freire e Educação Matemática; Paulo Freire e Matemática; Paulo Freire e aula de Matemática. A partir dessa busca foi identificado 75 dissertações e teses que apresentam referências a Paulo Freire nos trabalhos.

Em outra etapa da investigação, as dissertações e teses foram classificadas quanto a modalidade de apropriação[2] relativo ao pensamento de Freire realizado com apenas 60 trabalhos. Desses, temos quatro trabalhos que utilizaram de forma sistemática as concepções educacionais de Freire.

Ressalta-se que a obra Pedagogia do oprimido de Paulo Freire representa nossas balizas para pensar uma educação emancipadora, problematizadora e dialógica. Este livro foi traduzido em mais de 20 idiomas o que demonstra a importância do pensamento e sua influência tanto no contexto nacional quanto no âmbito internacional. A relevância do livro Pedagogia do oprimido, mesmo após 40 anos de sua escrita, é caracterizada pela sua universalidade e sua importância por representar uma crítica devastadora aos fundamentos de uma pedagogia tradicional. (TORRES, 1996, 2008).

O pensamento de Freire continua vivo e atual. A vigência de sua teoria do conhecimento e sua práxis enfatiza que o ato de educar consiste em conhecer e ler o mundo para poder transformá-lo. (GADOTTI, 2003). Este apenas acontece em um ambiente de prática dialógica, isto é, somente na dialogicidade que educandos e educadores constroem o conhecimento visando a transformação. (FREIRE, 1987).

Após de evidenciar o que pretendemos desenvolver neste artigo, passamos agora a descrever brevemente as dissertações e teses relacionadas ao descritor Ensino – Aprendizagem no qual algumas categorias do pensamento educacional de Paulo Freire serão assinaladas.

Dissertações e teses sobre ensino-aprendizagem em educação matemática: o que revelam?

O termo "apropriação[3]" denota as diversas formas de compreensão e de leitura que se fez das concepções de Paulo Freire, bem como as interpretações engendradas com relação as categorias do pensamento de Freire concernente ao diálogo, a problematização, a liberdade, a emancipação, entre outras.

Desta forma as modalidades de apropriação[4] são: Incidental ou Episódica, parcial ou não sistemática e sistematizada. De forma breve caracterizamos a Apropriação sistemática em que os autores mobilizam de forma sistemática os conceitos freirianos e seu *modus operandi* tais como as categorias próprias do pensamento de Freire (a conscientização, dialogicidade, problematização etc.). Nesse caso, Freire constitui uma referência nuclear da investigação. Agora, na sequência daremos início a descrição dos trabalhos. Foi identificado os trabalhos de Calazans (1988), Santos (2002), Altenhofen (2008) e Molon (2011).

Calazans (1988) desenvolveu uma pesquisa-ação dividida em quatro Círculos de Cultura a qual demonstra conformidade com a perspectiva freiriana. Ela apresenta uma análise da produção matemática oral e escrita de 30 alfabetizandos adultos e adolescentes. Durante as análises realizadas, identificou o conhecimento prévio e final dos educandos com base na resolução dos problemas matemáticos, além de ser considerados também os erros. Como consequência, ao utilizar a prática dialógica e problematizadora, a pesquisa indicou que os alunos estudavam com prazer a medida que desmitificavam a Matemática.

Santos (2002) em sua dissertação investigou possibilidades pedagógicas com base na Etnomatemática em um ambiente de educação formal. Na pesquisa, além de tomar Ubiratan D'Ambrósio como referência também utilizou as concepções educacionais de Freire no processo de análise, consistindo assim, uma referência nuclear na pesquisa.

Altenhofen (2008) propôs atividades com base na perspectiva dialógica de Freire e através das atividades investigou como poderiam contribuir

para a formação de um cidadão crítico. Com efeito, algumas categorias que caracteriza o pensamento de Freire tais como criticidade, dialogicidade, educação libertadora, democracia, conscientização entre outras.

Molon (2011) desenvolveu atividades de Matemática através da aplicação de unidades de aprendizagem para ensinar geometria plana em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), propiciando aos alunos construírem conhecimentos e a busca de uma aprendizagem significativa. Foi observado que as concepções freirianas foram utilizadas e algumas categorias de Freire emergiram tais como a conscientização, dialogicidade, problematização, criticidade, curiosidade, esperança, entre outros pertinentes ao pensamento freiriano.

Em síntese, os autores mobilizaram de forma sistemática as concepções educacionais de Paulo Freire, demonstrando assim, possibilidades metodológicas para que o ensino de Matemática seja mais libertador e crítico. E reforçando, são pesquisas que expressam possibilidades e ao mesmo tempo expressam o anseio de sonhar por uma Educação Matemática libertadora e justa para todos.

Por uma escola dos meus sonhos e uma educação matemática emancipadora

Vimos que entre os trabalhos identificados apenas um foi da década de 1980 e os demais já presente no século XXI. Isso demonstra que as concepções de Freire são vigentes e relevantes por fornecerem elementos pedagógicos alternativos para sonhar por uma educação emancipadora, dialógica, problematizadora, prazerosa para aprender, mobilizadora do conhecimento para ajudar a resolver os problemas sociais.

As concepções de Freire de uma certa forma têm orientado os pesquisadores ao produzirem seus trabalhos. Ao pensarem uma educação matemática pautada no diálogo como forma de produzir conhecimento, reivindicam por um ensino de matemática mais crítico e libertador. Eles apresentam uma denúncia da atual estrutura do ensino que está pautado no pensamento liberal que trata a educação como mercado, formando jovens para o mercado e sem um pensamento crítico. Por isso mesmo, quando esses pesquisadores buscam educar através da matemática para a emancipação estão mobilizando a teoria do conhecimento de Freire na ação e com reflexão, isto é, na práxis educativa.

E por que o ensino precisa ser crítico? Para Paulo Freire os educandos precisam conscientizar-se, isto é, através do processo de conscientização que eles desenvolverão a percepção da realidade que o cerca. E mais, estando *no* mundo e *com o* mundo, Freire afirma que somente o educando enquanto homem pode tomar distância frente ao mundo e, dessa forma, admirá-lo. Nesse ato objetivando ou admirando, o homem pode agir de forma consciente sobre a realidade objetivada. Este movimento envolve o que Freire chama de práxis humana que relaciona de forma inseparável a ação e reflexão. (FREIRE, 1980).

E no tocante ao processo de ensino e aprendizagem no qual tem-se a relação educador-educando no sentido horizontal só faz sentido em uma educação problematizadora e dialógica. As pesquisas desenvolvidas no descritor Ensino-Aprendizagem assinalam para essa perspectiva. E nesse processo dialógico, faz-se necessário que o educando se assuma como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, demonstrando assim, a capacidade de conhecer junto com o educador o objeto do conhecimento. (FREIRE, 1992).

Nesse mesmo contexto, o ato de ensinar exige também que a Escola e o professor devem respeitar os saberes dos educandos, além de promover discussão dos saberes construídos. Nesse processo de ensinar, que também exige pesquisa, o professor deve ser comprometido e responsável pelo processo educativo, ou seja, tal comprometimento necessita de um elo entre ensino e pesquisa tal que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...)" (FREIRE, 1996, p. 29).

Tomando como base essas categorias, ocorreram substancialmente a mobilização das concepções freirianas nas pesquisas identificadas em Educação Matemática relacionada ao descritor Ensino-Aprendizagem. No entanto, a cifra de pesquisas identificadas nesse descritor indicam que uma parte ínfima da comunidade de educadores matemáticos apresentam preocupação com a aprendizagem (educando) de matemática e seu processo de ensino (educador) ao adotarem a perspectiva freiriana.

É na perspectiva das ideias disseminadas no curso Educação dos Meus Sonhos[5] que temos a oportunidade de fazer a diferença e trabalhar por uma educação problematizadora, dialógica, crítica e que desenvolva uma educação cidadã para que os educandos (as) e educadores (as) possam exercer sua cidadania; o respeito a diversidade cultural e que todos possam aprender em uma Escola agradável, amorosa e sustentável.

Considerações finais

Neste artigo foi identificado quatro pesquisas em Educação Matemática, no período de 1988-2011, relacionada ao descritor Ensino-Apendizagem, nos quais as concepções freirianas foram mobilizadas de forma sistemática. O objetivo foi discutir a contribuição do pensamento freiriano nessas pesquisas no sentido de evidenciar o uso dos referenciais freirianos os quais foram usados e apropriados de forma sistemática no ensino de matemática. Essa discussão faz parte de uma investigação mais ampla que teve o objetivo de analisar as dissertações e teses no campo de Educação Matemática que mencionam Paulo Freire como referência teórica, além de verificar as modalidades de apropriação que se fez do pensamento de Freire. (MONTEIRO, 2015, 2018).

As pesquisas identificadas fornecem dados que convergem para uma perspectiva educacional de Paulo Freire e estão de acordo com a proposta de uma Escola para nossos Sonhos. Com efeito, as categorias características do pensamento freiriano identificadas nas pesquisas demonstram a consonância com as ideias defendidas por Freire. Fica evidente que os educadores matemáticos, ainda que em número ínfimo, representam uma semente a qual foi plantada para anunciar possibilidades metodológicas para o ensino de matemática com mais diálogo, problematizador, crítico e para a cidadania. Nesse sentido, na perspectiva da *do-discência*, o ensino de matemática deve ser interessante e prazeroso para que os(as) educadores(as) e educandos(as) aprendam juntos(as).

Portanto, sonhamos por educação justa e igualitária que seja balizado por uma proposta pedagógica com base em um projeto eco-político-pedagógico (PEPP). Nessa perspectiva Antunes e Padilha afirmam:

> A dimensão "eco" do projeto eco-político-pedagógico sinaliza e enfatiza a indispensável atenção à educação ambiental, ecológica, ecopedagógica em todos os processos educacionais. Com isso, valorizamos a sustentabilidade ambiental, econômica, cultural, sexual, entre outras, e as nossas relações com todo o ecossistema (toda forma de vida existente no planeta), ressignificamos as nossaspráticas em relação a tudo aquilo que tem a ver com o processo educacional. (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 82).

Nessa dimensão assinalada que mantemos a necessária esperança por uma educação emancipadora e com essa esperança vislumbramos a chama

da utopia para acreditar nas possibilidades de mudanças que desejamos: uma educação na dimensão eco-político- pedagógico também no ensino de matemática.

Referências

ALTENHOFEN, M. E. **Atividades contextualizadas nas aulas de Matemática para a formação de um cidadão crítico.** Porto Alegre/RS, 2008. Dissertação de Mestrado. (Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

ANTUNES, A; PADILHA, P. R. **Educação Integral:** Fundamentos e práticas. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001

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

_____. **Pedagogia da esperança***:* um reencontro com a pedagogia do oprimido. – notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Política e educação***:* ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLON, Lorena. **As aplicações e contribuições da geometria plana na educação de jovens e adultos no ensino fundamental por meio de unidade de aprendizagem.** Porto Alegre/RS, 2011. Dissertação de Mestrado. (Educação em Ciências Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

MONTEIRO, W.C. **Paulo Freire e educação matemática:** um estudo sobre dissertações e teses no Brasil. Jequié- Ba, 2015. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

_____. **Paulo Freire e Educação Matemática***:* características, tendências e as modalidades de apropriação das concepções freirianas nas pesquisas em Educação Matemática. 1. ed. São Paulo: Dialogar, 2018.

SANTOS, Benerval Pinheiro. **A etnomatemática e suas possibilidades pedagógicas**: algumas indicações pautadas numa professora e em seus alunos e alunas de 5ª série. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado. (Educação). Universidade de São Paulo.

SOUZA, Angela Maria Calazans de. **Educação Matemática na alfabetização de adultos adolescentes segundo a proposta pedagógica de Paulo Freire**. Vitória/ES. 1988. Dissertação de Mestrado. (Educação). Universidade Federal do Espírito Santo.

TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In:

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire:** uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Reinventando Paulo Freire 40 anos depois. In: **40 olhares sobre os 40 anos da pedagogia do oprimido** / Moacir Gadotti, (org.). — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008 — (Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação; 1)

Notas de fim

1. Professor de Matemática do curso Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia..

2. Incidental ou Episódica, Parcial ou não- sistemática e Sistemática.

3. CATANI, A. M.; CATANI, D. B.; PEREIRA, G. R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, 2001.

4. Mais detalhes conferir o seguinte trabalho: MONTEIRO, W. C. *Paulo Freire e educação matemática:* um estudo sobre dissertações e teses no Brasil. Jequié- Ba, 2015. Dissertação de Mestrado. (Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de professores). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – página 69.

5. Curso ministrado, em 2018, pelo Professor Moacir Gadotti – Instituto Paulo Freire.

DESCOLONIZANDO A PERCEPÇÃO OCIDENTOCÊNTRICA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES E PROMOVENDO UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

MELO, Wilverson Rodrigo Silva de[1]

Resumo

Este presente texto, a partir do método histórico e pesquisa bibliográfica, tem o objetivo de fazer uma reflexão sobre o processo de descolonização da percepção ocidentocêntrica dos currículos para a promoção de uma educação libertadora, cidadã e humanista. Nos dizeres de Gomes (2012), a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. A superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores, o currículo e a formação docente. Nesse sentido, a prática docente guarda o desafio de garantir o acesso ao saber historicamente construído e acumulado, abarcando ainda, as diversidades e singularidades sobre os contextos (tempo e espaço) e educandos, ou seja, levar para dentro do currículo o acervo cultural e histórico da humanidade além dos aspectos do vivido. O ensino deve ser diferenciado considerando fatores como perfil de aluno (exemplo, indígenas e quilombolas) e metodologia (ensino significativo e reflexivo).

Palavras-chave

Educação libertadora. Percepção ocidentocêntrica. Descolonização dos currículos.

Abstract

This text, based on the historical method and bibliographical research, aims to reflect on the process of decolonization of the Western - centric perception of curricula for the promotion of a liberating, citizen and humanistic education. In the words of Gomes (2012), the decolonization of the curriculum implies conflict, confrontation, negotiations and

produces something new. It is embedded in deeper and deeper processes of decolonization, that is, power and knowledge. Overcoming the Eurocentric perspective of knowledge and the world becomes a challenge for the school, educators, curriculum and teacher training. In this sense, the teaching practice holds the challenge of guaranteeing access to historically constructed and accumulated knowledge, including diversity and singularities about the contexts (time and space) and learners, that is, to bring into the curriculum the cultural and history of humanity beyond the aspects of the lived. Teaching should be differentiated considering factors such as student profile (eg, indigenous and quilombolas) and methodology (meaningful and reflective teaching).

Keywords

Liberating education. Western-centric perception. Decolonization of curriculum.

Adentrando aos subterrâneos da discussão

A ênfase à questão do compromisso social do educador em promover uma educação libertadora e humanística, é um dos mecanismos de responsabilização pela educação do novo ser e, passa a ser um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola e sociedade.

Compreender as relações entre sociedade e escola é fundamental para entender aquilo que ocorre no espaço escolar, "pois muitas vezes é perceptível que a escola reproduz o que acontece na sociedade, como é o caso do preconceito étnico-racial, que assim como incide no espaço social, também pode ser observado na escola" (CRUZ; JESUS, 2013, p. 3).

Nesse sentido, a prática docente guarda o desafio de garantir o acesso ao saber historicamente construído e acumulado, abarcando ainda, as diversidades e singularidades sobre os contextos (tempo e espaço) e educandos, ou seja, levar para dentro do currículo o acervo cultural e histórico da humanidade além dos aspectos do vivido. O ensino deve ser diferenciado considerando fatores como perfil de aluno (exemplo, indígenas e quilombolas) e metodologia (ensino significativo e reflexivo).

No tocante a isto, Gadotti & Couto (2018) destacam que o conhecimento é uma construção social e não mera "aquisição", "assimilação" de algo preexistente ao sujeito que conhece. Não se trata de "transpor" o conhecimento de quem sabe para quem não sabe, é preciso harmonizar e interconectar o formal e o não-formal. Nos dizeres de Paulo Freire, a conscientização precede a alfabetização, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Isso significa reconhecer a legitimidade do saber popular, ao invés de apenas restringir o conhecimento aos saberes da comunidade.

> Valorizar o saber popular, entretanto, nada tem a ver com tentar "escolarizar" o conhecimento tradicional, descontextualizando-o e submetendo-o a critérios de rigor totalmente alheios ao chão onde foi produzido historicamente. Não era isso que queria Paulo Freire. O que ele queria era estabelecer pontes entre o saber primeiro e o saber sistematizado, científico, entre diferentes saberes e experiências, tendo por base critérios de relevância social e cultural. (GADOTTI; COUTO, 2018, p. 139).

Dentro desse panorama educacional de interculturalidade e interseção entre os saberes tradicionais e o saber científico, faz-se "necessário um repensar imediato na forma de promover uma educação diferenciada e

libertadora, pois o ensino deve ultrapassar o status de repasse de fatos, datas e acontecimentos históricos, e contribuir para o desenvolvimento de consciências históricas e cidadã dos atores envolvidos.

Reinventando educação para a diversidade, invertendo prioridades

Um ensino diferenciado significa reinventar e elaborar a prática docente, destacando a necessidade de atualização e formação continuada, é a possibilidade de permitir a formação integral e reflexiva do educando, além de compreender que educação e história são construções "coletivas".

A atuação dos Movimentos Sociais, com destaque ao Movimento Negro, tem contribuído para um novo olhar sobre a história da África e a sua relação com a história do Brasil, tendo como resultado dessa militância a Lei Federal 10.639/2003. Tal lei, busca mostrar a história africana não somente sob a ótica da escravidão, mas também entendê-la na sua diversidade cultural, religiosa, histórica e política. Enfim entender o povo africano como sujeito social atuante na história da humanidade.

Ampliando esse campo de educação para a diversidade, a lei 11.645/08 trouxe para a escola uma série de questões que antes eram silenciadas, ou simplesmente ignoradas pela comunidade escolar, tais como a história e cultura dos povos indígenas. Essa lei é de fundamental importância para que haja "um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que foi e é formada por diferentes histórias e culturas, diferenças estas que também se fazem presentes no espaço escolar" (CRUZ; JESUS, 2013, p. 7).

Diante desses dilemas, surgem vários questionamentos da prática docente, no sentido de encontrar mecanismos para fazer valer a lei. Nos mais recorrentes estão a suposição de inclusão da História da África e dos povos indígenas e da Cultura Afroindígena brasileira nos currículos da Educação Básica. Percebe-se que esses pilares de sustentação - aparato jurídico e reivindicações históricas -, são resultados de inquietações e da busca de valorização da comunidade negra e povos indígenas na formação da sociedade brasileira.

No tocante a isto, dar outro enfoque a história dos negros e indígenas escravizados no Brasil, a cultura negra e indígena e as contribuições destes povos na formação da sociedade brasileira, como prevê a lei, requer, uma discussão sobre a história africana e dos povos indígenas, o que muitas vezes, pelo fato de o próprio currículo, ser extenso, ou, até mesmo, devido, a

falta de conhecimento sobre o tema por parte dos professores, dificulta tal abordagem. Todavia, "o reconhecimento desses saberes, como discorre a lei 11.645/2008, torna-se necessário no currículo escolar tanto fundamental, quanto médio, sendo um fator essencial para a transmissibilidade de um povo para outro" (MOURÃO; MELO, 2017, p. 14).

Pois segundo Melo; Rodrigues (2009, p. 367) A escola é o pólo que reúne a diversidade étnico-cultural. As relações sócio-educativas entre as pessoas da comunidade escolar devem permitir discussões abertas sobre a forma de tratar o outro com respeito, valorizando-o como um ser pensante e com potencialidades para criar e recriar o mundo.

Partindo de tais premissas, infere-se que os conteúdos devem ser apresentados como elementos significativos e caminhos para a conscientização e análise crítica sobre o vivido. Contudo, a apresentação dos conteúdos em inúmeros casos, é pautada em aulas expositivas, no qual o discurso do professor se sobressai, configurando-se um desafio a ser superado, não se trata de abolir as aulas expositivas, mais torná-las dinâmicas e dialogadas e abrindo espaço para outras metodologias, como por exemplo, a produção de cartilhas pelos alunos, onde o professor pode selecionar um tema ou diversos conteúdos e solicitar que a turma crie outras versões, ou construa histórias em quadrinhos, textos ilustrativos, ou histórias através de imagens, culminando na exibição do material entre a turma ou na escola.

Nesse sentido, é que o uso de recursos tecnológicos, apontam para a importância da constante atualização e aperfeiçoamento dos profissionais na educação, no que tange a formação e ao conteúdo, além de representar uma ponte entre o universo tecnológico para a infância e o saber sistematizado. É nesse apanágio, que a promoção de uma educação libertadora, humanística e descolonial, requerem, que o professor tenha conhecimento e saiba utilizar as ferramentas tecnológicas em sua prática docente, fazendo com que o currículo, o professor e os conteúdos não possuam aspecto estático e homogenizador.

É dentro desta complexidade não linear, "que entende-se a noção inspirada de Paulo Freire, em que educar é exercer influência sobre o aluno de tal modo que ele não se deixe influenciar". Aparentemente seria contradição, já que, na lógica da influência, espera-se que o outro se alinhe (DEMO, 2004, p. 13-14, 17-18).

Descolonizando os currículos

Torna-se necessário travar encontros entre as disciplinas, sem desconsiderar as singularidades de cada uma, e desqualificando a hierarquização presente no currículo. O ensino não pode reduzir-se a memorização de fatos, a informação detalhada dos eventos, ao acúmulo de dados sobre as circunstâncias nas quais ocorreram. A promoção de uma educação libertadora não pode limitar-se simplesmente a um relato de fatos periféricos, e a elogio de figuras ilustres. Ela não é um campo neutro, antes é um campo dialético, um lugar de debate, as vezes de conflitos. É um campo de pesquisa e produção do saber que está longe de apontar para o consenso.

Quanto a esse olhar, Nilma Lino Gomes (2012, p.106) em seu artigo intitulado "Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos" assim descreve:

> Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com "novos conteúdos escolares a serem inseridos" ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

No entanto, para além do conhecimento histórico, Coelho; Coelho assevera que:

> Diante disso, o alcance do escopo das leis exige mais que o conhecimento historiográfico; ele demanda, também, o domínio sobre competências e habilidades docentes que permitam a crítica à tradição e a desconstruções de preconceitos relacionados ao papel dos agentes na conformação da nacionalidade e da nação. Ele exige, então, o controle sobre o arcabouço teórico e metodológico que permite o recurso ao saber historiográfico com vistas à oferta de uma educação inclusiva (2013, p. 72).

É nesse contexto, que cabe destacar a importância da ação docente, a de desmistificar e a de desconstruir mitos tidos como verdadeiros através do fazer pedagógico, rompendo com o silêncio e com a vicissitude de um

sistema estereotipado e preconceituoso, permitindo assim a interação e a construção de novos saberes. Nos dizeres de Nilma Lino Gomes (2013, p.105) "a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o "falar" sobre a questão afro-brasileira e africana".

Entretanto os novos desafios não perpassam somente pela esfera jurídica, eles são muito mais acentuados, segundo Melo 2013 (p. 10):

> Descolonizar os currículos, o modelo de escola e os modelos de avaliação são mais dos alguns desafios para a educação escolar. Muito se tem discutido sobre a rigidez das matrizes curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Para Gomes (2012, p. 107-108) a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. A superação da perspectiva ocidentocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores, o currículo e a formação docente.

Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (QUIJANO, 2005) e compreender a ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (MUNANGA; GOMES, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira.

Dessa forma, inferimos que estas mudanças e rupturas só serão sentidas na sociedade brasileira, se operarmos novos olhares e vertentes analíticas plurais para além da ótica etnocêntrica, racista, discriminatória e excludente de uns sobre os "outros", sobre aqueles que a sociedade invisibiliza e rotula de marginal, ou seja, quando conseguirmos olhar para o "outro" com humanização, empatia social, respeito e acima de tudo equidade.

Referências

COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013. Editora UF afroPR.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: **A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história** - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal RN, 2013.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Lemann Center/ Standford Graduate School of Education. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

MELO, Wilverson R. S. de. Análise dos 10 anos de implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/03: conquistas, desafios e perspectivas na formação de professores. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 2013, **Democracia e Autoritarismo no Mundo Contemporâneo** (Anais) ... Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 25-27 de Setembro de 2013. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/438_trabalho.pdf Acesso em: 28 out 2016.

MOURÃO, Denilce Raimunda de Castro; MELO, Wilverson Rodrigo Silva de. Educação Indígena: os saberes tradicionais no currículo escolar. **I Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas HISTEDBR-UFOPA Educação e Realidade Amazônica**: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural. Santarém, 2017.

MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005.

RODRIGUES, F. dos; MELO, Wilverson R. S. de. O Cotidiano da escola: educação afro-descendente nas escolas básicas de Santarém In: **VI Congresso de Ciência e Tecnologia da Amazônia e IX Salão de Pesquisa e Iniciação Cientifica do CEULS/ULBRA**, 5., 2009, Santarém. Anais... Santarém: CEULS/ULBRA, 2009. p. 364-368.

Notas de fim

1. Doutorando em História Contemporânea Comparativa e Transnacional pela Universidade de Évora (UÉVORA/PT); Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Sócio Efetivo da Associação Nacional de Historiadores (ANPUH); Sócio Efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Tapajós (IGHTap). Contato: w.rodrigohistoriador@bol.com.br.

NARRATIVAS SENSÍVEIS CONSTRUINDO CAMINHOS DEMOCRÁTICOS: A ESCOLA COMO TERRITÓRIO PARA UTOPIAS

FIRMO,Yandra de Oliveira[1]

Resumo

Objetivamos compreender como as narrativas autorais, por meio do sociodrama, podem contribuir para uma educação democrática, favorecendo a fruição do encontro, criatividade, interconectividade, consciência crítica e aprendizagem, tendo como protagonistas, alunos da educação básica. Realizamos esta investigação, por meio da concepção de educação como prática da liberdade de Paulo Freire e o método do sociodrama criado por Jacob L. Moreno. Indagamos de que maneira pode se considerar o sociodrama e suas narrativas, uma metodologia para pesquisa em Educação. Uma ação pedagógica transcultural que se fundamenta no ideário de uma educação crítica, democrática e libertadora, ou seja, contra opressores e mecanismos de opressão que impedem o jovem de ser protagonista de si no mundo mediante suas próprias experiências vividas.

Palavras-chave

Educação Básica; Sociodrama; Educação Libertadora.

Abstract

In this work we aim to understand how the own narratives, through the sociodrama, can contribute to a democratic education, favoring the enjoyment of encounter, creativity, interconnectivity, critical awareness and learning, having as protagonists students of basic education. We carry out this investigation, through the conception of education as practice of freedom of Paulo Freire and the method of the sociodrama created by Jacob L. Moreno. We inquire how sociodrama and its narratives can be considered, a methodology for research in Education. An intertranscultural pedagogical action based on the ideology of a critical, democratic and liberating education, that is, against oppressors and mechanisms of oppression that prevent young people from being protagonists of themselves in the world through their own experiences.

Keywords

Basic education; Sociodrama; Education for Freedom.

Introdução

"Quero sonhar e ter um pé no chão
Quero o futuro no presente da educação
Quero a escola cidadã e planetária
Que é libertadora e que nunca é bancária".
(Trecho da música "A Escola dos Meus Sonhos", de Paulo Roberto Padilha, 2018.)

Este artigo é recorte de pesquisa realizada em uma escola pública com alunos do primeiro ano do ensino médio, na cidade de Barra do Garças no estado de Mato Grosso. Traçaremos um diálogo na perspectiva freiriana, com autores que epistemologicamente reconheceram e enalteceram o conhecimento, como algo que só pode ser construído a partir da própria experiência. Propomos aqui um diálogo com sociodrama criado por Jacob Levy Moreno e o legado de Paulo Freire. Buscamos compreender a concepção de educação freiriana, que percebe o homem como um ser autônomo, crítico reflexivo e livre, com o propósito de desenvolver uma ação cultural para a promoção de mulheres e homens. Ao pensar a educação popular e democrática devemos ter como condição o desejo da democracia em sua integralidade, em sua proposição de juízo de ser pública e gratuita, nas práticas participativas e colaborativas, que visam a emancipação coletiva frente aos mecanismos de poderes opressores, nas práxis pedagógicas, na interconectividade, em um projeto de educação para diversidades culturais, na composição e criação de vivências sensíveis e humanizadoras.

Ao falarmos de educação democrática, lançamos nossos olhares para uma educação para a emancipação, sendo, esta, para os saberes, para os afetos, para as conquistas e sonhos, para empoderamento social, político e afetivo. E essas conquistas são possíveis a partir de uma educação respeitosa e rigorosa com o elogio ao diálogo, uma educação de valorização de culturas, identidades, histórias pessoais e modos de ser e viver o mundo. Uma educação em que caminhemos juntos, mãos com mãos, passo a passo. Mas como caminhar de mãos dadas sobre solos, antidemocráticos na educação? É preciso tentar encontrar novas respostas para velhas perguntas. É preciso olhar para o *inédito viável* de Freire. A realização de sonhos possíveis.

Podemos lançar nossos passos, nossos olhares e nossas mãos de

acolhimento e trabalho para as ações coletivas e colaborativas, realizações inquietantes democraticamente e para compreensão e criação freiriana dos atos-limites, assim, caminharmos para a inventividade e fruição dos inéditos, para a realização de sonhos possíveis, para a utopia na ação pedagógica possibilitando um movimento de conscientização. Pensamos que um dos caminhos para uma educação democrática, educação para a emancipação é a escuta sensível e respeitosa para com nossos aprendizes, é preciso ouvir para pulsar vigorosamente o desejo do diálogo, e a partir daí buscarmos com que cada um aprenda a dizer a sua palavra. Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido que intitulou "Aprender a dizer a sua palavra"[2], afirma que a palavra serve "para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar a sua história" (FREIRE, 2005, p.12).

Pensar uma educação democrática é refletir sobre processos singulares e presenças criadoras que desfazem o silenciamento, que este é esmagador, dilacera a alma, impede o conhecimento, exclui e cerceia histórias de vida, esse desfazimento se dá a partir de inventividades e conectividades que promovam ações e que nos motivem ao diálogo emancipador. Vislumbramos realizações que vivifique a palavra/reflexão e ação. Buscaremos a compreensão de que a partir de realizações participativas e colaborativas podemos vivenciar coletivamente momentos que quebram a cultura do silêncio na educação, e isso é um ato democrático. E é a partir deste construir juntos, no fazer compartilhado, que pensamos o sociodrama na educação, como caminho para possibilidades de ações democráticas e criativas, em que possamos dizer e compreender nossas palavras.

Pensamos que a educação é essencial para fruição social, partilhamos não só dos ambientes em comum, mas de um universo imaterial, sensível, que são nossas percepções, imagens e sensações de estarmos vivos no mundo, com o mundo e como este nos habita e nos cerca. Grandes transformações e profundas contradições vêm marcando acentuadamente a sociedade, a educação passa a ser um decodificador dessas manifestações. Neste contexto, vários indicadores têm revelado que esta vive um processo intenso e rápido de mudanças, por isso, devemos estar atentos às duras ameaças ao rompimento dos processos democráticos no ambiente escolar. Temas como aspectos da vulnerabilidade da justiça social, características de opressão sofrida pelas classes políticas e a luta por uma educação multicultural se tornam necessários estar na arena de debates,

desdobrando-se em propostas pedagogicamente engajadas, que apostam no potencial transformador da aprendizagem.

Pensar uma prática pedagógica humanista é vislumbrar um protagonismo, inventividades criativas e reconhecimento das narrativas sensíveis, o dizer a própria palavra de nossos jovens na escola, sendo estas valorizadas e estimuladas a serem expressas em distintas linguagens, podem intervir no processo de aprendizagem e autonomia juvenil, promovendo espaços para o afeto, acolhimento, consciência crítica e emancipação.

Podemos dizer que a narrativa sempre foi um tema privilegiado para a vida sensível, muitas culturas percebem-na como: um objeto próprio do sensível e do viver, pois é a partir de sua percepção que se vive cotidianamente uma experiência estética pessoal, social e política. Lançamos o olhar para as narrativas sensíveis e fulgentes, de jovens alunos a partir do método do sociodrama, em que propomos a intencionalidade, a ação/expressão e a reflexão do narrar sociodramaticamente a partir de suas próprias histórias e de suas anunciações.

Freire propôs um processo cuja matriz é o dialogo respeitoso do saber, distanciando-se das colonizações culturais, da opressão, aclamando a fraternidade e a liberdade, pautando-se na colaboração, união e síntese cultural, assim como o sociodrama, que tem em suas características a emancipação crítica, o reconhecimento do eu, a percepção e ação dos papéis e o entendimento do mundo. Em Freire esta autonomia está presente na definição de vocação ontológica de *ser mais* que está associada com a capacidade de transformar e restaurar a si e o mundo. As ações sensíveis na educação podem vir a ser, possíveis caminhos de experiências que nos elevam para a consciência, este ato de ser consciência se traduz em intencionalidade, e cremos que para o sociodrama é a partir desta intencionalidade que nos transformamos. Pensamos na experiência vivida para compreender como a linguagem sensível expressa na educação pode promover autonomia e emancipação, uma passagem da consciência ingênua para a consciência crítica de aprendizes da educação básica. Na obra Pedagogia da Autonomia, Freire define a autonomia como algo que: Vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada (...). (Freire, 1996, p. 107)

Reconhecemos a intencionalidade a partir da experiência vivida, reverberando nas reflexões dos saberes, delineando uma aprendizagem

sensível, que pode vir a colaborar para uma educação como prática da liberdade. Objetivando a educação por meio da experiência é que evocamos o método do sociodrama.

Narrativas fulgentes: Um diálogo com o mundo

Sim, existe utopia
A filosofia é reeducar
E promover o olhar
O encontrar das culturas
Transcender as rupturas
Do ser, e ser (...)
(Trecho da Música "Intertranscultural", de Paulo Roberto Padilha, 2007, p. 243.)

O sociodrama é um método de intervenção social-democrático em que todos os participantes têm a liberdade de fala, de ação e reflexão respeitadas, os procedimentos sociodramáticos [3] enfatizam a vivência do drama, ou seja, a partir das narrativas surgem as dramatizações de cenas criadas pelos participantes, possibilitando a observação, compreensão e crítica colaborativa sobre um determinado tema.

Podemos dizer que o efeito transformador pedagógico surge da *catarse de integração* dos papéis sociais que são representados na ação dramática, possibilitando que todos possam ver as cenas e busquem uma melhor compreensão e reflexão coletiva, assim, tragam para o grupo a espontaneidade para uma ressignificação e restauração de novas ações, tomadas de decisões frente a tais enfrentamentos por meio da conscientização. Trazemos ao texto a narrativa de um dos aprendizes integrantes deste grupo de trabalho:

> *Falar sobre nós mesmos, ouvir as histórias de meus colegas e ver estas histórias no teatro, me fazem me ver melhor e me fazem me ver melhor com o que eu faço no mundo, eu me vejo no mundo, como se a cena fosse o meu espelho, sozinho eu nunca tinha me visto assim. As cenas me ajudaram a também pensar no futuro. Sozinho é mais difícil ver a vida. Para eu me enxergar foi importante o meu colega está aqui comigo. É como se um MC, um artista, alguém dissesse como é a minha história. (Depoimento de um aprendiz participante do encontro).*

No sociodrama, tecnicamente, o diretor ou mediador sugere que sigam as etapas propostas por Moreno (1975) para que todos os membros do grupo se mobilizem e participem do encontro. As etapas são: 1) aquecimento: fase de preparação dos participantes para ativamente refletirem e vivenciarem os temas a serem tratados; 2) dramatização: etapa do auge da fruição, da discussão ou da vivência por meio de cenas dramáticas, representadas pelos atores sociais do grupo.; 3) compartilhar: momento em que os participantes analisam as repercussões do encontro, as descrições compartilhadas de suas imagens e sensações; 4) processamento teórico: momento em que o diretor faz a leitura socionômica e traz alguns apontamentos por meio de uma compreensão social.

Crê-se que a narrativa sensivelmente dramatizada traz uma abertura para o estado de espontaneidade e autonomia criativa pelo qual o protagonista recria sua história, a ressignifica e/ou a restaura, distanciando-se dos processos estereotipados e rotulados que, muitas vezes, são dominantes nos conflitos do cotidiano escolar. Compreendemos que por meio da fruição dos fazeres por meio da espontaneidade e autonomia criativa na educação, podemos vir a ter por pedagogia libertadora e emancipadora de caráter democrático, um processo que nasce da observação, da reflexão e da experiência vivida que culmina na ação transformadora.

Pensamos ser possível intervir no cotidiano escolar da Escola dos Meus Sonhos, conforme chama Gadotti, para fazer manar, isto é, fluir ou surgir, com abundância, a espontaneidade e criatividade dos alunos, por vezes, adormecidas e silenciadas por mecanismos opressores e, consigam, desse modo, minimizar imagens e sensações doloridas, rompendo com os estigmas de uma cultura de opressão. Para isto, apostamos no compartilhar de histórias vividas, nas narrativas sensíveis e na sua dramatização e ou produções em que se emerge um protagonista e as cenas são construídas e reconstruídas a partir da espontaneidade, criatividade e sensibilidade da plateia e dos atores em cena. O grupo é provocado a se libertar de dramas sociais e despertar para um encontro de esperança e amorosidade, como sugere a narrativa a seguir:

> *Professora o meu corpo é assim, eu me acho feia, mas eu descobri que ele fala tantas histórias, fala sobre o que as pessoas pensam sobre cabelo, o que as pessoas pensam de ser negra, o que as pessoas falam de quem é gorda. Eu sou isso, sou tudo isso e eu vendo as meninas encenarem a minha história, eu me vi diferente do que eu me via antes!*

> *Eu não gosto nem de sair muito de casa. Aqui na sala eu gosto de ficar lá no fundo, não quero que meu corpo apareça muito. Um dia uma professora falou para eu prender meu cabelo quando eu viesse para a escola, porque meu cabelo atrapalhava, que cabelos como o meu é bom ficar amarrado! Hoje eu descobri que eu posso ser mais do que eu pensava. Eu achava que eu não servia para nada, sempre pensei que eu era ninguém. As pessoas falam tanto coisa ruim da gente e eu achava que era verdade. Mas hoje adorei me ver assim, mais cheia de história para contar, descobri que muitas das minhas histórias outras meninas aqui já passaram, tudo aqui foi como se fosse um filme! Não é legal? (Depoimento de uma aprendiz participante do encontro).*

Para Moreno (1975), o protagonista é desafiado a reagir, com correspondência a sua identidade, propondo uma nova situação, ou descaracterizando e rompendo com uma antiga, a fim de provocar uma mobilização para sua vida e a da plateia que o assiste. É uma forma de restauração e conscientização que opera no *aqui e agora*. No sociodrama somos apresentados a complexas relações entre corpo, memória e sociedade. Contar nossas próprias histórias pode nos arrancar do imobilismo. Nessas elaborações, há o papel da plateia que logo traça um sentido de identificação, quando se permite chegar à vivência da experiência profunda de integração com a vida, o que, para Moreno (1975), é nesse território da narrativa dramatizada que se é possível encontrar um dos princípios da mudança através da cena: a catarse.

O pensamento moreniano aponta a catarse como meio de realização coletiva para ressignificação das histórias dos sujeitos de um meio social. Preferiu, por isso, cunhar o termo, *catarse da integração*. Para compreendê-lo, é necessário que se considere que o evento sociodramático se constitui, principalmente, em uma ação dramática de realização coletiva e colaborativa e a catarse acontece tanto para os atores protagonistas que estão em cena como para a plateia que assiste. A catarse é o efeito provocado na plateia e nos atores, é quando por meio do drama vivido podemos compreender melhor nossos problemas e conflitos. O desvendamento de sentidos que antes pareciam estranhos ou incompreensíveis individuais ou coletivos, levando a uma transformação efetiva, significativa a partir da ação dramática.

Cremos no impulso afetivo, na incitação das emoções que manam do processo grupal, interrelacional na expressão da cena, da performance,

no aqui e agora. A possibilidade de reestruturação intelectual e afetiva das estruturas psíquicas, a potencialização dos papéis sociais e psicodramáticos, o florescer de novas possibilidades de ser e estar com o mundo. O entusiasmo, o fascínio, os ânimos, as afeições e as emoções compartilhados promovem com grandeza a voz e a escuta daquilo que caminhava para o silenciamento, o que vinha sendo evitado. Pode vir a ter uma personificação, uma epifania, um sopro, um elã, não só em relação a si mesmo, mas também ao grupo. A voz que se anuncia o aprender a dizer a sua palavra.

O sociodrama como metodologia que se ancora em princípios tais que: a construção de relações democráticas; plena e ativa participação dos sujeitos; valorização e reconhecimento dos direitos individuais, culturais, étnicos, e das minorias em políticas públicas e sociais; tolerância a opiniões divergentes e a deferência de que o indivíduo muda suas atitudes com mais facilidade e consciência quando interage em decisões grupais. No sociodrama este movimento é nomeado de *encontro*, que pode vir a ser singular para a educação democrática.

Assim como Freire, Moreno também acreditava que todos nós, homens e mulheres, todo e qualquer pessoa, possuímos algum tipo de barreira, seja social, intelectual ou psíquica, porém nos dispomos ao enfrentamento, a lutar, sendo que a figura do oprimido só se compõe devido à figura do opressor; desta forma, toda sorte de opressão advinda deste sujeito é a força-motriz para o sociodrama, que se empenha veementemente a buscar alternativas ou tentativas para desvendar os despropósitos de tais opressões

É necessário que nossos alunos e nossas alunas saibam dizer as suas palavras, que se desembaracem de mecanismos de reproduções sociais e se coloquem a partir de uma consciência crítica, que se distancie de consciências ingênuas e tomem para si as próprias histórias. A narrativa dramatizada possibilita a reciprocidade e mutualidade, um *halo* que une as individualidades, pois tem a função de reconstruir e restaurar a realidade vivida tanto no campo individual, como no grupal, colocando em ação os papéis sociais implicados.

Considerações finais

Podemos dizer que o sociodrama ajuda a desvelar os mitos que enganam grande parte da população; e isso já é, em si, uma postura política de

cunho dialógico, emancipador, libertador e democrático, como também de desconstrução da estrutura dominante de opressão, classificação e exclusão social. Com base nos pressupostos ideológicos de uma educação emancipatória e democrática e no arsenal do sociodrama, compreendemos que o resultado do processo de conscientização pode vir a ser um caminho para o exercício da democracia para estes jovens, pois na medida em que estes questionam, refletem e atuam criticamente na sociedade, seja no campo da ficção ou do real, pode vir a não somente transformá-la, mas estarão também transformando-se, e atuando de forma democrática.

Pensamos que o sociodrama pode vir a fazer com que o jovem aprendiz torne-se consciente em um processo permanente de revisão do seu quê-fazer-humano, na sua atitude de inquietação, indignação, mas também de esperança perante o mundo e, evidentemente, perante as escolas dos nossos sonhos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PADILHA, P.R. *Currículo Intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A Escola dos Meus Sonhos. Trecho da letra da Música de Paulo Roberto Padilha. In: Plataforma do Curso "A Escola dos Meus Sonhos – Edição 2018 – EaD Freiriana.

_____. Letra da música intitulada Intertranscultural de Paulo Roberto Padilha. In: PADILHA, Paulo Roberto. *Educar em Todos os Cantos:* Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo, Cortez, IPF, 2007. p. 243.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1975.
_____. *Fundamentos do Psicodrama*. Campinas: Psy, 1984.

Notas de fim

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Licenciada em Artes, Psicodramatista, Atriz e Diretora Teatral. Contato: yandrafirmo@gmail.com.

2. Para o autor Fabio da Purificação Bastos (2016) a palavra no conceito freiriano tem duas dimensões a ação e reflexão, A prática reflexiva a partir do diálogo mediatizado pelo mundo.

3. O sociodrama surgiu com os problemas psicológicos e sociais legados pela primeira Guerra Mundial, quando Moreno á exercia a profissão de médico e diretor teatral e buscava encontrar ações que coletivamente pudessem interferir nas transformações e mudanças ocorridas devido às catástrofes da Guerra que foram internalizadas e socializadas e feriam tanto as crianças, como os jovens e adultos, chegando o autor a dizer que “só sobreviverá o homem espontâneo e criativo”. Moreno clamava que seu desejo era criar um palco social para expurgar as dores dos pequenos grupos. Moreno (1975, p.39) destaca os seguintes conceitos que, no seu entender, seriam “a ciência dos fenômenos sociais”.



Artigos Coletivos

A ESCOLA COM VOZ E VEZ PARA TODOS E TODAS

COSTA, Nívea Silvestre da Conceição[1]
FERREIRA, Josiane Aparecida Nunes Gonçalves[2]
FRANCISCO, Anna Paula Meirelles[3]
VALENTIM, Adriana Nunes[4]

Resumo

O presente artigo tem como tema central abordar a educação nas questões que asseguram aos educandos o direito de aprender como direito humano, ao acesso e permanência na escola, uma gestão democrática onde toda a comunidade escolar possa participar dos processos de construção de uma educação de qualidade e uma Escola Cidadã. Procurou-se identificar aspectos de proximidade entre a teoria, partindo dos pressupostos de Paulo Freire, bem como a aplicação desta concepção teórica para uma escola democrática e de qualidade.

Palavras-chave

Direitos, Aprendizagem, Democracia, Qualidade.

Abstract

The main purpose of this article is to address education in issues that ensure students the right to learn as a human right, acess and permanence in school, a democratic issue where the entire school community con participate in the processes of building quality education and a Citizen School. It was tried to identify aspects of proximity between the theory, starting from the assumptions of Paulo Freire, as well as the application of this theoretical conception to a democratic and quality school.

Keywods

Rights, Learning, Democracy, Quality.

Considerações iniciais

Este artigo versa em torno das relações entre o direito de aprender como direito humano, a gestão escolar, gestão democrática e ensino de qualidade e por fim a comunidade dentro da escola. Como diz Pablo Gentili, "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio. Nosso desafio é outro: consiste em construir uma sociedade onde os 'excluídos' tenham espaço, onde possam fazer-se ouvir, onde possam gozar do direito a uma educação radicalmente democrática". (Padilha, p.23, 2007). Nessa direção, o objetivo deste trabalho é evidenciar o que vem a ser a aprendizagem para além do direito ao acesso à escolarização com reflexões e revisões bibliográficas que favoreçam a compreensão da atuação da comunidade dentro da escola no exercício da cidadania em busca da efetiva qualidade sociocultural e socioambiental.

Essa nova forma de gerir a educação apresenta fatores internos e externos e vem se desenvolvendo ao longo da história, o diálogo textual ocorre entorno da luta empreendida pela sociedade civil para educação pública e gratuita para todos com fundamentos em legislações, documentos e referências de autores a exemplo de Dourado (2011), França (2009), Freire (1981, 1997 e 2017), Bezerra (2009), Paro (2011) e Padilha (2003 e 2007).

Essa análise favorece a articulação que se faz necessária entre a seguridade dos educandos quanto ao direito, acesso, e permanência na escola, a gestão democrática que contribua para o investimento no esforço para a concretização da educação significativa através de um currículo vivo e dinâmico que se articule para além dos muros da escola.

O direito de aprender como direito humano

A educação é um direito humano, direito assegurado em leis e políticas públicas. Como por exemplo, torna-se obrigatória e gratuita a oferta de ensino para crianças de quatro anos. Estendendo-se esse direito até o Ensino Médio. Desta forma a Lei nº 12.796 ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. (PORTAL MEC, 2013).

Ao analisar historicamente o passo a passo de como se constituiu o direito à educação até os dias de hoje, percebe-se que foi marcado por muitas

lutas e consequentemente conquistas. Há décadas atrás, nos tempos dos nossos pais, avós e bisavós, o acesso ao ensino, era privilégio para poucos. Desta forma, como já mencionado no parágrafo anterior, no que se refere a leis que garantam o acesso à escola pública, especificamente no Brasil, a Educação deu um grande e significativo salto.

Em uma pesquisa realizada entre 2006 e 2010 pela Consultoria Britânica Economist Inteligence Unit (EIU), foram realizados testes por estudantes, onde o Brasil obteve a posição de 39º, estando apenas à frente da Indonésia. (Associação Brasileira de Educação do Rio de Janeiro, 2018). Sendo assim, observa-se que não basta ter o direito à educação, garantido para que aconteça o sucesso escolar, pois para que este se efetive de fato, é preciso garantir o direito aos discentes de aprender.

Segundo o educador Paulo Freire, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p. 98). Neste sentido, garantir a matrícula da criança na escola, não é sinônimo de que todos os seus direitos estão assegurados. O aluno deve ter assegurado seu direito a uma educação de qualidade, onde ele tenha voz e vez. Onde ele tenha o direito de ser protagonista do seu desenvolvimento, sendo sujeito integrante de uma escola voltada às suas necessidades e os faça alçar voos em direção a níveis mais elevados de ensino. Daí a garantia do direito pleno da criança não apenas como aluno, mas dos direitos enquanto ser humano, capaz de aprender na sua totalidade e ele próprio dar sentido e transformar a sua realidade.

Conforme Freire (2001, p. 16),

> 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 democratização do acesso ao conhecimento não se dá apenas pelo acesso à escola, mas, sobretudo, pela permanência. A evasão e a repetência são indicadores da necessidade de mudanças avassaladoras para o alcance de uma educação pautada na questão da qualidade social. De acordo com o relatório “Cenário da exclusão escolar no Brasil”, divulgado em 2017 pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância e Adolescência (UNICEF), revela que existem hoje no país 2,8 milhões de crianças e adolescentes

fora da escola. Obviamente, são vários fatores que contribuem para que este cenário da evasão e o abandono escolar se perpetue, por esse motivo, a questão aqui presente, refere-se à falta de motivação e da criação de condições concretas para que o aluno aprenda de forma significativa e participativa.

As reflexões acerca do direito à aprendizagem, se associadas ao direito do acesso à escolarização, poderiam favorecer processos educativos que levem a uma aprendizagem significativa. Quais seriam os pressupostos de tal mudança? Em primeiro lugar a ruptura com práticas pedagógicas oriundas do ensino transferido de forma fragmentada, mecânica, ou seja, descontextualizado e desvinculado com a realidade do aluno. Desse modo, tornando o ensino cada vez mais deficiente e desmotivador, como a Educação Bancária definida por Freire:

> Desta maneira e educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem. Eis a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos. (FREIRE, 2018, p.81)

O direito à educação é um direito subjacente a todos os outros. O aluno que aprende, liberta-se, torna-se capaz de ler o mundo, tem consciência da sua dignidade, tornando-se um sujeito emancipado, crítico e transformador. A "Escola dos meus Sonhos" só tem sentido se nela se realizem práticas humanas, pedagógicas, onde as crianças que por ela passarem, mesmo numa sociedade de tantas desigualdades, tornem-se capazes de intervir na sua realidade e escrever a sua própria história.

Uma reflexão sobre a prática docente

A escola é uma instituição que provê a educação sistematizada, desse modo, necessita ser compreendida como prática social intencional com objetivos, meios e fins planejados que revela diferentes visões de mundo, de homem e de sociedade. As instituições educacionais devem reforçar a necessidade de ações continuadas para uma melhoria da qualidade de ensino aprendizagem.

O educador no seu ensinar, está em permanente fazer, por essa razão sua ação tem que ser pensada, refletida para que não caia em praticismo.

Esta ação pensante, onde prática, teoria e consciência são gestadas, é de fundamental importância em seu processo de formação. De acordo com Freire (1996, p. 39), "Por isso é que, 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".

A prática docente contribui para melhorar a qualidade de ensino, pois, o professor que só transfere conhecimento está contribuindo muito pouco para a melhoria do ensino. O professor deverá ser um mediador do processo educativo, e assim, propiciar ao aluno uma construção de conhecimento, ou seja, o aluno participa do processo educativo adquirindo conhecimentos que lhes são úteis. A prática pedagógica só será completa se houver educação, mas só há educação se houver construção e participação.

A comunidade dentro da escola e a escola cidadã

Assim Paulo Freire descreve a Escola Cidadã, "É aquela que se assume como um centro de direitos e deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da democracia.".

A "Festa da Escola Cidadã" foi uma metodologia criada pelo Instituto Paulo Freire como "leitura do mundo", como uma forma de aproximar a realidade e o conhecimento que o educando está inserido e também mostrar como se pode incluir de forma harmoniosa, prazerosa a participação da comunidade dentro da escola. Esta festa teve o objetivo de levar para dentro da escola além dos educandos também a comunidade em que ele está inserido, realizando um conjunto de atividades, mostrando suas competências e habilidades que ali existem por meio de eventos.

> Diferentes eventos temos encontrados como representativos destas mobilizações: festivais de músicas, festas populares, potencializando na escola e na comunidade, teatro crítico, grupos folclóricos, manifestações da cultura local, trazendo a comunidade para dentro da escola, reuniões de discussões dos problemas do bairro, chamamento de todos a contribuir com a melhoria da qualidade de vida e do ambiente em que vivemos, mutirões de limpeza, de coleta e seleção do lixo, construção de jardins e hortas na escola e na comunidade, trabalho com projetos de vida, com os ciclos de vida, situações de encontro

> e de mobilização comunitária, incentivo a cursos na escola, demandados para comunidade e patrocinados pelo Estado em parceria com a Sociedade Civil, mobilizações envolvendo as escolas e os movimentos sociais para a organização de lutas comunitárias e para o enfrentamento coletivo das dificuldades encontradas, melhorando o nível de participação dessas comunidades nas diferentes políticas públicas. [...] (PADILHA, 2003, p. 282.)

É importante destacar que o registro da experiência mesmo que de forma simples e descritiva, estabelecem-se as condições para continuidade do processo (Padilha, 2003), tal registro da festa que leva a escola a conhecer melhor a comunidade que ela está incluída com a leitura das suas incertezas, suas experiências de vida e abrindo espaço para que a comunidade seja participativa também dentro dela, fazendo a "leitura do mundo" que é uma fonte da construção do projeto político-pedagógico.

> [...] 'leitura do mundo' como incorporação dos saberes, das manifestações dos interesses populares e da sua expressividade mais espontânea da reconstrução dos conhecimentos que serão trabalhado pela/na escola, que portanto, farão parte do seu projeto político-pedagógico e do seu currículo. Daí a dimensão e o alcance político pedagógico da festa: ela possibilita uma reflexão sócio-antropológica da realidade em que está inserida a escola (PADILHA, p. 285, 2003)

O ambiente escolar precisa estar aberto para o diálogo com o outro, para reescrever o mundo e as relações ali encontradas, para que juntos fortaleçam nas tomadas de decisões e no alcance dos objetivos almejados e esperados para construção de uma educação crítica e emancipadora.

A voz e a vez da comunidade escolar não só devem estar presentes dentro do muro da escola mais também fora dela. Diante dos fatos expostos, corrobora que a participação da comunidade escolar, dentro da escola e fora dela mobiliza ações na construção de um ensino de qualidade e de uma escola pronta para enfrentar as incertezas do futuro.

Considerações finais

Ao concluirmos este artigo podemos constatar que a educação é um direito garantido por lei, isso não quer dizer que todos os seus direitos

estejam assegurados. O que a família espera é uma educação de qualidade, onde os educandos tenham voz e vez, onde eles sejam os protagonistas do seu desenvolvimento e atinjam níveis mais elevados de ensino. O aluno que aprende, liberta-se, tornando-se capaz de fazer uma leitura de mundo, tendo consciência de sua dignidade, tornando-se um sujeito emancipado, crítico e transformador, de modo que juntos/ juntas possam construir uma educação crítica e emancipadora.

Referências

DOURADO, L. F.; AMARAL, N.C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011- 2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F.(Org.). **Plano Nacional de Educação(2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Ed. 63. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2017, p. 81.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. C**urrículo Intertranscultural: Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. São Paulo: FE-USP, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

____. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL, Emenda constitucional nº59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.bbr/ultimas-noticias> Acesso em 15 de outubro de 2018.

<http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada/> Acesso em 17 de janeiro de 2019.

Notas de fim

1. Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador-BA, Graduada em Pedagogia e História, Especialista em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento e Educação Gênero e Direitos Humanos. Contato: nsilvestre013@gmail.com.

2. Professora da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa-PR, Graduada em Pedagogia e Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior e Educação Especial. Contato: crisejosi@hotmail.com.br.

3. Pedagoga com Especialização em Administração e Supervisão Escolar, Orientadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis/RJ e Professora Inspetora Escolar da Secretaria Estadual de Educação/RJ. Contato: ap_mei@hotmail.com.

4. Licenciada em Pedagogia; Professora da Rede Municipal de Ponta Grossa. Contato: drica_rnunes@yahoo.com.br.

A ESCOLA DO FUTURO NA PERSPECTIVA FREIRIANA

CORRÊA, Avani Maria de Campos[1]
GARCIA, Daniel Caixeta Queiroz[2]
MEDEIROS, Ana Carolina Peixoto[3]

Resumo

A escola do futuro está relacionada às tecnologias digitais de informação e comunicação, além da questão da Ecopedagogia, que constituem alternativas para o resgate de valores em prol de uma escola fundamentada nos direitos humanos, na reflexão e na inclusão. Essa nova roupagem da ambiência e dinâmica escolar exige dos docentes uma atualização constante, desde o repensar estrutural da sala de aula até as linguagens e os recursos que podem ser explorados. Assim, a ressignificação sobre os ambientes de ensino e aprendizagem, seus conceitos e práticas estão no cerne da discussão sobre o futuro da escola. Com base nessa análise, objetiva-se verificar de que maneira a Pedagogia Freiriana pode contribuir como referencial teórico substancial e propositivo para uma escola do (e para o) futuro. Trata-se de um ensaio teórico, baseado em pesquisa bibliográfica, proveniente de estudos realizados sobre a temática em questão e que tem como base as obras de Freire e de autores que investigam o referido tema.

Palavras-chave

Escola do futuro; Pedagogia Freiriana; Tecnologias digitais; Ecopedagogia.

Abstract

The school of the future is related to digital information and communication technologies, as well as the issue of ecopedagogy as possible alternatives for the recovery of values in favor of a school based on human rights, reflection and inclusion. This new style of school environment and dynamics requires that teachers be constantly updated, from the rethinking of the classroom structurally, to the languages and resources that can be explored. Thus, the re-signification about the teaching/learning environments, their concepts and practices are at the heart of this discussion about the future of the school. Based on this analysis,

it aims to verify how Freire's Pedagogy can contribute as a substantial and propositional theoretical background for a school of (and from) the future. This is a theoretical essay, based on bibliographical research, coming from studies carried out on the subject in question and that is based on the works of Freire and authors who investigate the thematic.

Keywords

School of the future; Freire's Pedagogy; Digital technologies; Ecopedagogy.

EDUCAÇÃO, COMPETÊNCIAS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS PARA A ESCOLA DO FUTURO

Nos últimos anos, as políticas educacionais brasileiras passaram por reformas que abarcaram propostas curriculares. Em outros momentos históricos, o currículo foi objeto de expressiva intervenção governamental, mas, no período recente, o debate e as ações se modificaram ao instituírem o currículo nacional segundo parâmetros e diretrizes curriculares, além de processos de avaliação centralizada nos resultados (DIAS; LOPES, 2003).

> A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

É notório que recentes reformas mantêm o vínculo entre educação e interesses do mercado, já identificada em outros contextos – à educação de qualidade cabe, pois, a formação de capital humano eficiente para o mercado. No entanto, há várias vinculações, como os mecanismos de controle constituídos em virtude de novas exigências do mundo do trabalho e das mudanças sociais e culturais. O currículo para a formação de professores também faz parte desse conjunto de reformas, visto que regulamentações no âmbito do legislativo ocorreram nos últimos tempos, e elas se vinculam à transformação na qualidade da educação e, consequentemente, na formação de professores.

Nos documentos produzidos para orientar a reforma curricular da formação docente, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o conceito de competências se torna primordial na organização curricular – um "novo" paradigma educacional, e, com o conceito de competências, é organizado o discurso que visa a construir a qualidade da formação docente. Em que pese a dificuldade de

conceituar competências, elas são definidas claramente nos documentos ministeriais para a formação de professores como a "[...] capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (BRASIL, 1999, p. 61).

Neste texto, o conceito de competências é abordado no âmbito da teoria curricular, com a intenção de desconstruir a estreita relação entre currículo por competências e qualidade do trabalho docente. Desse modo, mostra-se que tal expressão não é uma novidade na teoria curricular, tendo sido empregado em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto global quanto localmente.

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos docentes. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática assume papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

Não se trata simplesmente de refletir sobre a ação, o que deverá permear a práxis docente na tentativa de compreendê-la e fundamentá-la com base na epistemologia, a fim de tecer conexões com questões políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais. Relembrando Freire (2013, p. 24), "[...] a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo".

Pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão do entendimento sobre a prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se que o novo docente, em sua trajetória, (re)constrói conhecimentos conforme a necessidade de utilização, suas experiências e os percursos formativos e profissionais (NUNES, 2001).

Segundo Nóvoa (1995), a nova abordagem se opõe aos estudos anteriores que reduziam a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência da separação entre o eu profissional e pessoal. Com isso, o docente passou a ser o foco central em estudos, considerando o quanto o "modo de vida"

pessoal interfere no profissional. Acrescenta-se que tal movimento surgiu "[...] num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores" (ibidem, p. 19).

O uso da tecnologia na escola do futuro

Tecnologias digitais de informação e comunicação trouxeram mudanças significativas para a sociedade hodierna nos âmbitos político, cultural, social e educacional, o que modificou o hábito das pessoas em virtude da possibilidade de romper com as barreiras espaço-temporais, assim como o fácil acesso à internet – isso caracteriza a chamada Sociedade da Informação, que tem se apresentado como uma realidade irreversível. De acordo com Takahashi (2000, p. 3), "[...] rapidamente nos adaptamos [...] a viver na Sociedade da Informação, uma nova era em que a informação flui a velocidades e em quantidades há apenas poucos anos inimagináveis". Nesse movimento, não se pode negar que escolas e maneiras de ensinar e aprender foram afetadas pelas mudanças.

A proposição de Freire (2000, p. 45-46) reitera a análise, ao discorrer que "[...] é tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou que perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar". Desse modo, a tecnologia não deve ser demonizada, nem endeusada; ela precisa ocupar o seu lugar enquanto ferramenta, para ser utilizada em diversas situações do cotidiano.

Na sociedade da informação, de acordo com Gadotti (2000, p. 8), a escola deve servir "[...] de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações 'úteis' para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral".

Gadotti (2000 p. 8) salienta que cabe à escola:

> [...] organizar um movimento global de renovação cultural, aproveitando-se de toda essa riqueza de informações. Hoje é a empresa que está assumindo esse papel inovador. A escola não pode ficar a reboque das inovações tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil.

De fato, a escola do futuro necessita reestruturar o currículo, ter projetos e investir no desenvolvimento profissional docente. Obviamente, ainda há desafios para a escola do futuro, como enfatizou Freire (1995, p. 28): "[...] há sempre algo diferente a fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes, e, portanto ensinantes, ou como ensinantes e, por isso, aprendizes também".

Ecopedagogia caminho possível para a escola do futuro

A Ecopedagogia ou Pedagogia da Terra tem se constituído como possibilidade de construção do conhecimento, tendo a gênese ancorada na educação problematizadora de Paulo Freire, ao investigar o sentido da própria aprendizagem. Tal reflexão é reforçada por Gutiérrez e Prado (1999, p. 24), ao definirem que a Ecopedagogia "[...] promove a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana".

Em sua essência, a Ecopedagogia possui olhar diferenciado à construção conjunta, tendo em vista que absorve ideais pautados na relação entre sujeitos que aprendem juntos. Nesse sentido, a ética se apresenta como o fio condutor do pensamento freireano e está ligada ao diálogo, ao pensar certo; e imbricada aos valores, por ser impossível "[...] pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela" (FREIRE, 2013, p. 34).

A ética é concebida neste momento como algo relevante. Por esse motivo, "[...] a eticidade conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora" (FREIRE, 2013, p. 17). Nesses termos, pode-se afirmar que a Ecopedagogia "[...] implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje" (GADOTTI, 2005, p. 21).

Sob tal perspectiva, é necessário refletir sobre a escola do futuro. Isso implica, dentre outras questões, a reorientação dos currículos, com o intuito de incluir determinados princípios defendidos pela Ecopedagogia. Em consonância a isso, Gadotti (2005) indica os princípios que devem orientar a concepção dos conteúdos e a elaboração dos livros didáticos.

O referido autor relembra Jean Piaget, ao ensinar que os currículos precisam contemplar o que é significativo para o aluno. Ele propõe uma reflexão pertinente ao ressaltar que tal assertiva é correta, mas incompleta, visto que "[...] os conteúdos curriculares têm que ser significativos para

o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo" (GADOTTI, 2005, p. 21).

Certamente, isso implica ressignificar também o papel do professor mediador do conhecimento e que não apenas transmite conteúdos, como também constrói sentidos, pois trabalha com relações humanas. Nessa ótica, o docente é imprescindível, posto que "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 25).

Outrossim, é necessário refletir sobre o papel do aluno solidário, autônomo e curioso. Freire (2013, p. 33) traz um olhar interessante ao evidenciar que:

> [...] a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Para pensar a escola do futuro, deve surgir um novo sistema de ensino que tenha a Ecopedagogia como referencial para ações educativas, com vistas a reorientar o olhar das pessoas, "[...] tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 1999, p. 2).

Sendo assim, pesquisas nessa área podem oferecer diretrizes à nova visão ecopedagógica. Como princípio fundante, há a sustentabilidade do ser humano e do planeta em prol de uma sociedade planetária menos competitiva e mais solidária, o que certamente precisa de um paradigma holístico.

Considerações finais

Diante das reflexões abordadas neste ensaio, enseja-se provocar um novo lugar da escola na sociedade: o futuro, pois a dinâmica da aprendizagem tem ocorrido numa velocidade não mensurada objetivamente, tendo em vista a abrangência e as diversas maneiras de entendimento. Nesse

contexto, as competências transitam como disposições comportamentais para o ser humano desenvolver ações em prol das demandas da sociedade.

Por exemplo, a Ecopedagogia é uma competência, no sentido amplo, proposta por Freire como forma contextual de aprendizado e desenvolvimento dos potenciais humanos, com base nas realidades vivenciadas. Ou seja, pode-se ensinar e aprender num ambiente natural e, a partir dele, entender sua importância e os princípios estruturantes, o que se pauta na ética da sustentabilidade não apenas da natureza, como também do próprio processo pedagógico enquanto formador de cidadania.

Mesmo com projeções inicialmente contestadas via produtivismo industrial, as tecnologias digitais de informação e comunicação são competências fundamentais na construção mais facilitadora do processo pedagógico. As linguagens crítica, histórica e política podem ser consideradas em quaisquer situações, desde que promovidas com diálogos favorecedores de integração humana e de ensino e aprendizagem. Sem preconcepções negativas e de resistência, caminha-se com variadas possibilidades em prol do futuro da escola e da escola que se quer para o futuro.

Referências

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 7 nov. 2018.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competencias en la formación de profesores en Brasil: lo que (no) has de nuevo. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 7. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GADOTTI, M. **A carta da Terra na educação**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 15-29, 2005.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 3-11, jun. 2000.

GUTIERREZ, F; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **A carta da Terra na perspectiva da educação**. São Paulo: Primeiro Encontro Internacional, 1999.

NÓVOA, A. **Los maestros y las historias de su vida**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, A. S. **Cuestiones preliminares acerca de las Ciencias Sociales**. 12. ed., Lisboa, 2001.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil** – livro verde. Brasília: MCT, 2000.

Notas de fim

1. Mestre em Tecnologias, Comunicação e Educação pela UFU. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Tutora no Curso de Altas Habilidades/Superdotação na UFU e professora de Educação Básica na rede municipal de ensino de Uberlândia. Contato: avanimariacorrea@gmail.com.

2. Especialista em Informática em Educação pela UFLA. Graduado em Pedagogia pela UNIP e em Sistemas de Informação pelo UNIPAM. Programador sênior da Coordenação de Educação a Distância do SENAC de Goiás e participante do Grupo de Estudos em Educação a Distância (GEaD) da UFG. Contato: dcqg@hotmail.com

3. Doutoranda em Administração pela UFPE. Mestre em Administração pela FBV. Professora efetiva do IFPE e da UPE. Participante de Grupos de Pesquisas Freireanas da UFPE e de Grupos sobre Competências na UNIVASF. Contato: anacarolinapm16@gmail.com

A NECESSIDADE DA MUDANÇA DE POSTURA DO PROFESSOR PARA O PROCESSO DE ENSINO/ APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE

SANTOS, Marismênia Nogueira[1]
SILVA, Anelita Oliveira[2]

Resumo

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras está em discussão e questionamento. Como exemplo podemos citar os dados apresentados pelo IBGE, como o número de alunos que abandonam as escolas sem ter concluído o Ensino Médio e o Ensino Fundamental. Destarte, embasamo-nos em uma pesquisa bibliográfica com o intuito de investigar a postura do professor nesse processo de ensino - aprendizagem. É notório que a formação inicial e continuada do docente precisa de mudanças, nem sempre a prática pedagógica coincide com as expectativas dos educandos, tornando as aulas e a aprendizagem não prazerosa. Apresentamos neste texto a discussão teórica da necessidade da mudança de postura para o processo de ensino-aprendizagem na prática docente, com o objetivo de contribuir para o melhoramento da prática docente e no seu fazer pedagógico. O artigo estabelece a seguinte estrutura: Ponto 1- Professor no século XXI – desafios e conflitos; Ponto 2- Ação-Reflexão-Ação, o professor no processo de ressignificação de sua prática; Ponto 3- O professor e a boniteza da docência.

Palavras-chaves

Professor; Educando; Ensino/Aprendizagem, Formação.

Abstract

The teaching-learning process in Brazilian schools is in discussion and questioning. As an example we can cite the data presented by the IBGE, such as the number of students dropping out of school without having completed High School and Elementary School. Thus we are based on a bibliographical research with the intention of investigating the teacher's posture in this teaching / learning process. It is notorious that initial and

continuing teacher training needs changes, nor does pedagogical practice always match learners' expectations, making lessons and learning not pleasurable. We present in this text the theoretical discussion of the need to change posture for the teaching / learning process in teaching practice, with the aim of contributing to the improvement of teaching practice and its pedagogical practice. The article establishes the following structure: Point 1- Teacher in the 21st century - challenges and conflicts; Point 2- Action-Reflection-Action, the teacher in the process of re-signification of his practice; Point 3- The teacher and the boniteness of teaching.

Keywords

Teacher; Teaching; Teaching / Learning, Training.

1 – professor no século xxi: desafios e conflitos

No início da década de 90, a formação de professores passou a ter uma atenção especial por parte dos governantes. No entanto, apesar da mesma ter passado a ser o foco das políticas educacionais, a efetivação dessa formação foi e ainda continua sendo incipiente, ocasionada pelos modestos recursos financeiros liberados pelas políticas públicas para as universidades e demais instituições educacionais. O que se observa é que se tem produzido mais conhecimento do que a existência de programas que formem professores para atender a demanda de mercado e, de modo especial, para assegurar um ensino de maior qualidade (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, a formação de professores vem sendo amplamente discutida e pesquisada como meio de acesso à melhoria da qualidade do ensino. Internacionalmente, muito se tem discutido a respeito da formação de professores a partir da reflexão sobre a prática e a teorização da experiência, que integra a (re)significação dos saberes e o desenvolvimento profissional (LOPES; TRALDI; FERREIRA, 2015).

Em relação à formação inicial, Pimenta (2012, p.16) afirma que

> pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1995) têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente.

Segundo Gómez (1992) o pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino e aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação.

A profissão docente apresenta duas especificidades que nos parecem diferenciá-la das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de

conhecimentos, técnicas e seu emprego, o profissionalismo. Por outro lado, há a especificidade pedagógica / humanista que nos remete à vocação do formar cidadãos pensantes transformadores de realidades. Com isso, e baseado nas ideias de Morin (2000) é possível classificar a profissão de professor como uma profissão complexa, caracterizada pela incerteza e pela ambiguidade das funções. Diante das implicações, dos desafios e conflitos que permeiam a função docente, e perante a complexidade da educação no contexto da sociedade contemporânea, globalizada, multiculturalista, imersa numa realidade complexa, requer do professor ações e conhecimento polivalente.

Nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, o mundo todo tem prestado mais atenção na educação, especialmente a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública constante, e educar tem se tornado uma tarefa cada vez mais exigente e de enorme responsabilidade. E isso requer equilíbrio e coerência entre orientação formativa, procedimentos pedagógicos adaptados e expectativas dos implicados no processo, o professor e o aluno

desempenhar essa tarefa com compromisso e qualidade exige, da parte do professor, reunir um conjunto de saberes e competências que lhe permitam a construção de um ensino de qualidade.

2. Ação – reflexão – ação o professor no processo de ressignificação de sua prática

O pensamento de Donald Schön (2000) sintetiza a reflexibilidade como uma competência que proporciona ao educador condições que o permitem analisar, entender e aperfeiçoar seu conhecimento e assim contribuir com a aprendizagem dos seus alunos. Schön propõe uma nova epistemologia da prática, a qual se embasa nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. Portanto, o professor precisa fazer uma reflexão sobre a sua prática, revendo sua atuação e a partir daí adotar novas estratégias de ensino.

Para Alarcão “a noção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” O professor reflexivo está sempre tentando melhorar a sua prática, ele é capaz de formar e mudar os alunos e a si mesmo, a sua

metodologia é motivadora e promove nos alunos o desejo de crescer, de aprender através da interação dos conteúdos com a sua realidade e a sua relação com a escola e com a sociedade onde está inserido.

A metodologia tradicional, ainda está muito presente nas nossas escolas, existem muitos professores que trabalham somente os conteúdos oferecidos pelo livro didático, que não se importam com a criatividade dos seus alunos e acreditam que os saberes adquiridos na sua formação inicial são suficientes para desenvolver uma boa atuação docente, não se permitindo continuar aprendendo. Isso dificulta o diálogo com o educando, principalmente o aluno atual, globalizado, que trás consigo muitas informações.

O fazer pedagógico do professor é de suma importância para o processo de ensino/aprendizagem, assim o docente é peça chave para a construção do conhecimento do educando, para isso, faz-se necessário que a metodologia utilizada pelos docentes, passe por uma reavaliação. O professor precisa ousar nos seus métodos, dando oportunidade para que os alunos interajam, questionem, opinem e sintam-se motivados a construir o seu conhecimento independente dos recursos oferecidos pela escola. Para tornar-se um professor capaz de desenvolver essas habilidades é necessário que ele se empenhe na sua formação, que esteja sempre em busca de conhecimento e acompanhe as mudanças que ocorrem no mundo da educação. Os saberes adquiridos na formação somente não bastam. Sobre a identidade profissional, Pimenta (1996, p.76) relata que:

> Uma identidade profissional se constrói, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angustias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A ideia que alguns professores têm de que apenas a formação inicial proporciona o conhecimento necessário para toda a vida profissional é um grande equívoco, pois a profissão docente vem tornando-se mais complexa, exigindo os profissionais de educação a estarem em constante atualização.

Para um bom desenvolvimento e um trabalho eficaz o professor conta com a colaboração da escola; um, precisa do outro e ambos precisam dos alunos. A escola como organização tem que ser flexível, proporcionando aos seus docentes, oportunidades para melhorar sua prática contando com a participação de toda a equipe. A função do gestor democrático é de suma importância para oportunizar ao professor um processo de educação participativa e reflexiva, uma coordenação pedagógica atuante contribui através da formação continuada a partir de momentos dinâmicos e de estudo, fazendo o docente refletir a sua prática. Sobre a educação continuada do professor

> Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1996, p.75)

Cabe aos cursos de formação docente, proporcionar para os alunos/futuros professores, situações em que eles possam vivenciar a realidade da profissão não como uma mera reprodução, mas como um momento de reflexão e de pesquisa sobre a sua própria prática. E assim contribuir para a construção do docente e esse como parte importante no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Se reconhecer não como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador que ensina, mas também aprende com o seu educando.

3. Professor e a boniteza da docência

No processo de ensino/aprendizagem cabe ao professor o entendimento da “do-discência”, que segundo Paulo Freire (2011, p.30) é o processo em que o docente ensina e aprende ao mesmo tempo, ou seja, é nesse processo onde o professor é um eterno aprendiz, ele tanto ensina como aprende ao mesmo tempo.

Porém para que isso aconteça, o professor precisa entender que ele não é o detentor do conhecimento sozinho, assim é necessário o diálogo na relação professor/aluno, a dialógica permite que todos os segmentos se envolvam e participem. O docente também deve está vigilante de todo o processo para assim alterar e aperfeiçoar a prática quando necessário, para que assim haja qualidade no ensino/aprendizagem.

Considerações finais

Em suma, a citação de Freire (2011, p.86) onde "o fundamental é que o professor e os alunos assumam e saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivadora, enquanto fala ou enquanto ouve", resume o quanto se faz necessária à reflexão na educação e mudança de postura, principamente em relação ao docente. O importante de fato é que ambos, professor e alunos, incorporem o hábito da curiosidade em sua prática diária.

Referências

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire, São Paulo, Paz e Terra, 2011.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor** – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido**. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Fac. Educ, São Paulo, v.22, n.2, p. 72-89 jul/dez 1996.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Notas de fim

1. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2011) e graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2008). Servidora pública do Estado de Pernambuco, em função Analista em Gestão Educacional da Escola Estadual Professor Manoel Bonifácio Costa. Professora na área de Formação de Professores e Coordenadora do curso de Pedagogia da FASA – Faculdade Sertão do Araripe. Contato: marismenia85@gmail.com

2. Mestra em Educação pela Florida Christian University (2018) e graduada em Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática e Física pela Universidade Estadual do Ceará (1999). Professora na área de Ensino de Matemática e coordenadora de Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM/UECE. Contato: anelitaoliveira@gmail.com.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: POR UMA PEDAGOGIA INDÍGENA

MORAES, Antônia Lemos Braga de[1]
SILVA, Thamires Lucena da[2]
SILVEIRA, Mirela Máximo Bezerra[3]
SOUSA, José Ofir Praia de[4]

Resumo

Este constructo tem como objetivo refletir sobre a difícil tarefa de ser professor no contexto contemporâneo amazônico sob o olhar de professores indígenas, partindo da lógica da pedagogia histórico crítica em que os processos são historicamente constituídos e que em uma sociedade de classes, o trabalhador sempre enfrentará desafios. A problemática dessa pesquisa consiste em esboçar uma reflexão sobre a formação de professores indígenas e os desafios que permeiam a educação escolar desses povos, ponderando sobre a seguinte questão: que papel a formação de professores indígena representa no processo de uma pedagogia indígena? Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. Os resultados indicam que para superar as contradições que permeiam a educação vivida pelos professores indígenas, a formação no sentido amplo da palavra, deve perdurar na vida do docente enquanto durar sua prática pedagógica. Tal formação deve enfatizar as especificidades que tange a educação escolar dos povos autóctone; objetivando formar um professor capaz de demonstrar uma práxis à proposta de uma escola indígena de qualidade-específica, diferenciada, bilíngue e intercultural de modo a sobrepujar o padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias.

Palavras chave

Educação Escolar Indígena. Formação de Professor. Pedagogia Indígena.

Abstract

This construct aims to reflect on the difficult task of being a teacher in the contemporary Amazon context under the eyes of indigenous

teachers, starting from the logic of critical historical pedagogy in which processes are historically constituted and that in a class society, the worker will always face challenges. The problem of this research is to sketch a reflection on the training of indigenous teachers and the challenges that permeate the school education of these peoples, pondering the following question: what role does indigenous teacher training represent in the process of an indigenous pedagogy? It is a qualitative and bibliographical research. The results indicate that in order to overcome the contradictions that permeate the education lived by indigenous teachers, training in the broad sense of the word must last in the life of the teacher while his pedagogical practice lasts. Such training should emphasize the specificities that affect the school education of indigenous peoples; aiming at forming a teacher capable of demonstrating a praxis to the proposal of an indigenous school of quality-specific, differentiated, bilingual and intercultural in order to overcome the schooling pattern guided by catechizing and / or civilizing intentions.

Keywords

Indigenous School Education. Teacher Training. Indigenous Pedagogy.

Introdução

Em pleno século XXI a educação vive contraditoriamente o ápice da inovação tecnológica, do frenético processo de comunicação em massa, da economia globalizada e da intensificação da produção de conhecimentos nas mais diversas áreas, enquanto que na outra margem, observa-se a incipiência na formação de professores que orientam os processos educacionais nessa sociedade cada vez mais inconstante.

As pesquisas sobre formação de professor são vastas e têm se multiplicado nas ultimas décadas no Brasil e no mundo, a saber; Freire (1987), Zeichner (1993), Tanuri (2006), Saviani (2009), Pimenta (1999), Grupione (2003) entre outros. No entanto, os dilemas da formação de professores nas escolas rurais e indígenas ainda são bastante contundentes. Assim justifica-se a relevância dessa pesquisa com a reflexão da temática "formação de professor indígena: por uma pedagogia indígena", considerando que o número de professores leigos ainda é significativo no contexto da educação escolar dos povos autóctones.

A Resolução do Conselho Federal de Educação de 05 de junho de 2012, nos artigos 20 e 21, enfatiza a formação tanto inicial quanto continuada do professor indígena. Ao garantir a formação desses sujeitos em serviços e concomitantemente com a própria escolarização, ao mesmo tempo em que dar garantia ao indígena em exercer a função de docente sem a formação mínima exigida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, garante que na educação escolar indígena, o professor leigo ainda possa atuar livremente no exercício do magistério. Eis o grande desafio para esses professores, visto que, não se trata de não ter um ensino superior em licenciaturas específicas somente, sobretudo, em muitos dos casos, os professores sequer, terminaram o Ensino Fundamental.

Diante dos referendados argumentos, o que se verifica na prática são muitas inquietações enfrentadas por esses professores leigos no exercício na profissão. Esse fator acarreta no bojo do processo educacional, uma educação de baixa qualidade, muitas vezes sem observar os preceitos legais e, consequentemente, uma educação colonizadora onde os interesses das classes dominantes são sobrepostos à valorização cultural de cada etnia.

Formação de professor no contexto da educação escolar indígena.

Historicamente, a formação de professor no Brasil remonta o fim do século XIX, com a criação das "escolas normais" que tiveram sua

preconização a partir do Ato Adicional de 1934. Essas escolas tinham objetivo de formar professores para o ensino primário e logo em seguida, também, para o ensino secundário.

Os problemas que perpassam a formação de professores não são problemas isolados, mas têm origem em vários fatores que vão desde políticas educacionais, questões didático-pedagógicas, estruturas curriculares dos cursos até a real finalidade da educação na sociedade atual. Para Nóvoa (1999), "Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da sociedade do futuro".

De acordo com Nóvoa (1999), verifica-se um excesso nos discursos e pobreza nas práticas concernentes às políticas educativas, formação de professores, às práticas pedagógicas, numa sociedade marcada por crises de legitimidade e déficit de participação, os professores são vistos como profissionais medíocres e com uma formação deficiente ao mesmo tempo em que são considerados elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e do progresso cultural e social.

Todavia nenhum professor tem possibilidades de carregar nos ombros missões tão vastas como essas que lhes são impostas e em outros casos, auto-atribuídas, sem que sejam devidamente capacitados para tal função.

A educação escolar indígena teve, em seus primórdios, um processo educacional com intenções intensamente catequizadoras e civilizatórias, e com isso, só se pensou em professor indígena para atuar na educação dos seus povos muito recentemente, segundo, Grupioni (2003),

> No cenário indigenista nacional, parece ser hoje um consenso a proposta de que escolas indígenas de qualidade só serão possíveis se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas pertencentes às suas respectivas comunidades. Formar índios para serem professores e gestores das mais de **3.085** escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2003. p. 13. grifo nosso).

A formação de professor indígena teve seu marco histórico a partir da Constituição Federal de 1988 no artigo Art. 231.

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (CF/1998. pp. 133)

A partir desse reconhecimento legal do indígena e sua organização social, seus costumes, sua língua, suas tradições, é preconizada na LDBEN 9394/96 seção II, o direito do professor a programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; além de ser mencionado no artigo 87, o treinamento e a capacitação dos professores em exercício – quer seja indígena ou não indígena.

Em 1999, com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação 03/99 e 14/99, que fixa diretrizes nacionais com encaminhamento para as escolas indígenas e sinaliza outras providências, enfatiza a formação específica do professor indígena de forma a atender as peculiaridades desse trabalho, com currículos e programas próprios, bem como produção de material e metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Todavia, apesar dos avanços ocorridos na esfera da educação escolar indígena e na formação de professores indígenas, ainda é alarmante o grande número de professores leigos que atuam no magistério dentro das escolas, nas aldeias. Segundo dados do MEC, (2007), o número de professores indígenas saltou de 205 no ano de 1981 para 12.856 no ano de 2006. Todavia desse total, 12.856 de professores, 65% possuía o Ensino Médio, 13% o Ensino Superior, 12%, terminaram o Ensino Fundamental e 10% ainda se encontravam estudando no Ensino Fundamental.

Mesmo com a exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, para que somente os professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço fossem admitidos para o trabalho docente, as políticas educacionais de todas as esferas públicas ainda não conseguiram cumprir o que foi determinado pela legislação. O que gera, na esfera da educação pública, a ausência de qualidade educacional, bem como por outro lado sérios conflitos na vida desses professores leigos que enfrentam o receio de não saber ensinar, a desvalorização profissional, a incerteza de empregabilidade, dentre outros dilemas. Além desses problemas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Escolar Indígena-DCNEEI (2012).

> [...] considerando-se a especificidade do processo de formação do

> professor-índio, e que esse processo está em fase de implantação, é importante ressaltar a enorme dificuldade em fazer cumprir o parágrafo 4º do Art. 87 da LDB que determina o prazo de 10 anos para que todos os docentes sejam habilitados. No entanto, a ausência de uma formação adequada para o professor provoca uma interrupção, na 4ª série, de um processo de educação diferenciada, bilíngue, pluricultural e conduzido pelos próprios índios, havendo um corte nesse processo, pois o ensino passaria, então, a ser ministrado por professores não índios, sem a formação requerida, ou em escolas urbanas, normalmente distantes das aldeias (DCNEEI, 2012. p. 17).

Portanto, urge a necessidade de fazer cumprir a legislação educacional brasileira, bem como as diretrizes da educação escolar indígena ao mesmo tempo em que se garanta ao professor leigo acesso a formação profissional, seja ela em serviço, seja concomitante ao seu nível de escolaridade, mas que, sobretudo, esse professor possa trilhar horizontes e chegar ao ensino superior em licenciatura intercultural indígena e ou outra licenciatura que forneça subsidio para sua prática pedagógica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Pedagogia indígena: uma pedagogia diferenciada

Ao estudar a educação escolar indígena é preciso compreender dois processos educacionais distintos e que devem ser complementares; a educação do indígena e a educação escolar para o indígena. A primeira diz respeito à transmissão de um conjunto de saberes próprios e diferenciados de cada povo, que são transmitidos e as experiências dentro da própria comunidade pela intermediação dos mais velhos na maioria dos casos. A segunda educação é de incumbência do Estado e tem seu regulamento e normas próprias e devem ser ofertadas dentro das aldeias, com professores da própria etnia, com ensino bilíngue, intercultural respeitando as crenças, os costumes, a historia e a forma de organização social de cada povo.

Em um processo impositivo de negação histórico cultural dos povos indígenas, a instituição escolar serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas. Somente a partir de 1988 com a Constituição Federal, começa-se uma nova discussão sobre os aspectos legais da educação escolar indígena que é defendida na carta magna como uma educação diferenciada.

As reinvindicações pela educação básica envolveram lutas em prol do ensino superior e por volta dos anos 2000, concluintes de magistério indígenas autorizados pela Câmara de Educação Básica-CEB, formaram as primeiras turmas para o nível superior.

A LDBEN 9394/96 define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas dever ser intercultural e bilíngue para a "reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional".

O parecer CNE/CEB 14/99 que trata das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena vem contribuir para que os povos indígenas tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade que possibilite o respeito e a valorização do conhecimento tradicional ao mesmo tempo em que se faz a transmissão dos conhecimentos universais de forma participativa.

No contexto da educação escolar indígena, esses dilemas alvitram também à função do professor, se intensificam, ao considerar a categoria de professor indígena que além de muitos desses professores indígenas se deparam em um nível de formação docente bastante precário, a educação escolar indígena, por outro lado, exige que a prática desses profissionais seja diferenciada, multicultural, interdisciplinar, bilíngue, capaz de formar um sujeito consciente e autônomo numa sociedade cada vez mais exploradora e alienante.

Urge a necessidade de formação para o professor indígena desde a educação básica, onde a formação tenha fundamentação em todas as especificidades que tangem a vida desses povos. Em se tratando de professor indígena esse processo deve ser observado com propriedade nas especificidades que tangem a educação escolar indígena; objetivando formar docentes capazes de demonstrar uma práxis à proposta de escolas indígenas de qualidade-específica, diferenciada, bilíngue e intercultural de modo sobrepujar o padrão de escolarização guiado por intenções catequizadoras e/ou civilizatórias.

Considerações finais

Os profissionais que atuam nas "Escolas Indígenas" devem pertencer,

prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Esta é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação destes profissionais é uma urgência. Hoje, a situação do vínculo empregatício dos professores indígenas é bastante diferenciada: há professores contratados pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, outros pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e por missões religiosas e há, também, professores que lecionam sem nenhum vínculo.

Desta forma, conhecer o que docentes pensam a respeito da problemática da Educação Escolar Indígena possibilitará a compreensão de como os educadores lidam com esse processo sem ferir os aspectos legais e culturais durante o processo de transição. Para tanto, é preciso estudos que visem à melhora ou a potencialização do processo autônomo de ensinar e aprender neste contexto específico.

A escola, nesse contexto, possui um papel fundamental no sentido de tornar os professores e alunos indígenas autônomos emancipados. Porém são necessárias politicas públicas que tragam em seu bojo a necessidade de reflexões sobre a especificidade, a diversidade cultural, os processos próprios de aprendizagem de acordo com os desejos e necessidades educacionais de cada etnia, contribuindo significativamente na formação dos seus respectivos profissionais.

O grande desafio educacional da atualidade é a construção de escolas democráticas, que se preocupem em fazer oposição a valores que legitimam os interesses dominantes em detrimento dos interesses das classes oprimidas e silenciadas ao longo do processo histórico.

Referências

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: **texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. **Lei 1.190/39, de 22 de março de 1939**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 mar. 1939.

_____. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96. Brasília, 1996.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Cenário contemporâneo da educação escolar**

indígena no Brasil. Brasília, 2007. Gersem José dos Santos Luciano-Relator.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido** 17ª Edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil**. Brasília-DF – Brasil. 2003, Volume 20 Editoria Inep/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LIBÂNEO José Carlos, **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016

NÓVOA, Antônio. **Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO. São Paulo 2007.

_____ **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Abr. 2009, vol. 14, nº 40, pp. 143-155. ISSN 1413-2478

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. Nº 14, mai./jun./jul./ago. 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. A.. Formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educação, 1993.

Notas de fim

1. Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA. Contato: antonia.ufopa.pa@gmail.com.

2. Licenciada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco - UPE. Contato: thamires.lucena@hotmail.com.

3. Pedagoga, Psicopedagoga, Mestre em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Contato: mirela.bezerra2014@yahoo.com.br.

4. Engenheiro Operacional, Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Contato: jofirpraias@gmail.com.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, CRÍTICA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

ALVES, Nair dos Santos Silva[1]
BRASIL, Bruna dos Santos[2]
ROMÃO, Darliton Cezario[3]
VIEIRA, Leonice Chaves[4]

Resumo

Este artigo é resultado de uma produção coletiva realizada no decorrer do Curso "A Escola dos meus sonhos" organizado pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire. O objetivo deste estudo é apresentar algumas contribuições para se pensar os sentidos e significados da educação escolar no contexto atual, a partir das utopias que movem os produtores deste artigo. Alia-se a este o propósito o desejo de colaborar com educadores (as) ao apresentar algumas temáticas indispensáveis de serem abordadas numa Educação Cidadã. Nessa direção, a opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa para as leituras e análise dos estudos de Freire, Gadotti, Brandão, dentre outros. Objetivamos, à luz dos referidos autores, sistematizar de forma didática as pretendidas contribuições anunciadas.

Palavras-chaves

Educação- Aprendizagens significativas-Educação cidadã.

Abstract

This paper is the result of a collective production carried out during the Course "The School of My Dreams" which was organized by Freire Distance Learning of the Paulo Freire Institute. The purpose of this study is to present some contributions to elicit reflection about senses and meanings of the schooling in the current context, from the utopias that motivate the producers of this paper. Along with that there is a desire to collaborate with educators when presenting some essential themes to be addressed in a Citizen Education. In this direction, the bibliographical

research was chosen as the methodological option, using a qualitative approach for reading and analyzing studies of Freire, Gadotti, Brandão, among others. In the light of these authors, we aim to systematize the announced intended contributions didactically.

Keywords

Education. Meaningful learning. Citizen education.

Os sentidos e os significados da educação no contexto contemporâneo

A educação como um fenômeno da vida humana não se dá apenas no âmbito da educação formal, os sujeitos se educam também em outros espaços sociais. Dessa forma, da educação "ninguém escapa" (Brandão, 1991, p. 8). Tal afirmação não intenciona caracterizar o processo educativo como uma realidade que nos é imposta, mas como natural na vida humana, ou seja, faz parte de uma necessidade primordial dos humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo no qual se encontram.

Referenciados em Freire (1996), partimos do entendimento de que no mundo que habitamos se formos críticos, conscientes não sofreremos uma simples adaptação, mas seremos uma possibilidade de transformá-lo. Mas, por que temos que nos adaptar ou nos inserir no mundo? "Porque, diferentes de outros animais, "somos inacabados" (FREIRE, 1987, p. 42), ou seja, sem programação biológica determinante" (Andrade, 2013). Desta forma, necessitamos de uma "ambientação cultural" "para nos adaptarmos e, consequentemente, sobrevivermos neste mundo. Somos seres essencialmente sociais, dependentes do meio sociocultural que nos envolve e das gerações anteriores".

Dessa forma, a educação exerce em nosso processo de humanização uma força imperiosa. O ser humano, enquanto "um ser inconcluso", tal como indica Freire (1987, p. 42), está chamado a "ser mais". Nesse sentido, a educação é um imperativo da vida humana, ou seja, ela é um fenômeno que se impõe – e somente se – quisermos ter uma vida verdadeiramente humana. Ninguém nasce pronto e acabado como ser humano; necessitamos, pois, passar por um processo educativo.

Assim, recorrendo às histórias pedagógicas, às contribuições da sociologia e da antropologia, entre outras áreas, observa-se um amplo estudo e defesa da relevância da educação para o desenvolvimento social. E, neste arcabouço histórico, aliado ao uso das tecnologias e do amplo acesso às informações globalizadas pela sociedade mundial, impõe-se a necessidade da superação do modelo tradicional bancário, conteudista onde o professor era o detentor da informação e o aluno uma tábula rasa. A superação deste modelo traz em seu bojo propositivo a defesa de uma educação emancipadora, o protagonismo dos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Os discursos democráticos em defesa de uma Escola Cidadã são de longa

data, no entanto Segundo Venera (2009), foi após a Constituição Federal de 1988 que ocorreu uma grande efervescência nas narrativas educacionais, vindo mais tarde a se configurar legalmente a partir da vigência das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB de 1996), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No bojo dos instrumentos legais se destacam as defesas "[..] de liberdade, autonomia, participação de todos, postura crítica, e que orientam a construção do cidadão." (VENERA, 2009, p. 232); no entanto, até os dias atuais a implementação destas tem sido um desafio diário no meio escolar, tendo em vista a forte influência da hegemonia liberal dominante e da postura de governo referenciado num Estado mínimo.

Frente a este contexto, ao pensar a educação contemporânea nos remete pensar: "Qual metodologia pedagógica pode proporcionar um ensino que leve os educandos à capacidade de reivindicar sua cidadania e que lhes possibilite uma leitura de mundo?".

De acordo com Freire (1996), é na prática dialógica que o ensino ganha sentido, assim é preciso criar um ambiente acolhedor, um espaço para o erro e o acerto, a fim de que a criança se sinta confiante e respeitada. Ensinar é criar condições para que os estudantes possam se assumir como sujeitos históricos dotados de suas identidades culturais para que, assim, possam exercitar seus saberes.

À vista disso, a Escola Cidadã terá seu olhar voltado para a realidade dos educandos e do seu entorno, a fim de fomentar neles a criticidade, utilizando a leitura de mundo em direção a novos saberes. Dessa forma,

> A Escola Cidadã cuida para que a democracia, a cidadania, a participação entre na vida cotidiana da sala de aula e da escola, de forma que sua ação não contribua para silenciar, para "naturalizar" a opressão, para formar sujeitos passivos, submissos, resignados diante das adversidades, "interditados de ser". Seu trabalho visa a formar sujeitos críticos, propositivos, criativos, participativos, capazes de interpretar o mundo e seu "estar sendo" nesse mundo. (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 46)

Portanto, torna-se relevante que se ressignifique as aprendizagens na escola, afastando métodos pedagógicos que já deveriam estar em desuso na educação. Dessa maneira, práticas que promovem a domesticação dos pensamentos e a permanência da estrutura opressora da sociedade, como a educação tradicional, devem dar lugar a reflexões e atitudes que

promovam uma nova postura diante da realidade, visando uma sociedade mais justa e igualitária.

A exemplo disso, destacamos a relevância da inclusão das seguintes temáticas no Projeto Eco-Político-Pedagógico da Escola a fim de se constituir uma escola cidadã:

As temáticas ambientais

A temática, "Ambiente planetário sustentável", fez parte do conteúdo e das manifestações das utopias de um significativo número de educadores participantes do curso "A Escola dos meus Sonhos", pelo reconhecimento da urgência de formação de sujeitos cidadãos comprometidos com a vida saudável nas várias dimensões implicadas na relação entre natureza e ser humano.

Se, conforme Freire (1999, p. 34) "todo ato de educar é um ato político", a escolha por problematizar a prática de vida dos educandos, da comunidade e da sociedade em geral a partir de questões ambientais, extraídas do cotidiano poderá ser um movimento em direção às utopias emancipatórias que vêm acalentando sonhos e desejos de uma sociedade solidária, justa e sustentável para o bem viver de todos.

No entanto, para que as aprendizagens se tornem significativas, conforme David Ausubel (1980), sejam elas por recepção ou por descoberta, devem integrar uma nova informação a outros conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva, tendo nos saberes iniciais seu ponto de partida. Neste processo, o diálogo assume um papel central, tendo em vista a crença de que todas as pessoas, grupos envolvidos no processo de ensino trazem consigo saberes já construídos, ainda que de forma rudimentar; constituindo estes o ponto de partida para despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Afirma o professor Moacir Gadotti, em uma de suas videoaulas do curso a "A Escola dos Meus Sonhos", que

> Ninguém injeta sabedoria na veia dos outros. Aprender não é adquirir, assimilar ou transferir conhecimentos [...] O educador, o professor é um organizador da aprendizagem sua e do outro, portanto não é um transmissor de conhecimento [...] é o sujeito que constrói o conhecimento de forma autonomamente, mas para que ocorra aprendizagem é preciso partir de um saber já conhecido, adquirido [...], isto é, o saber científico adquirido na escola para ultrapassar o saber popular, porém sem renunciá-

> lo, pelo contrário, deve-se partir deles para se ir mais longe. (GADOTTI, videoaula 7/20 de 01/10/2018).

Devido a relevância do tema para que se atinja uma transformação na sociedade, o educador, ciente da realidade, poderá utilizar a temática ambiental como um possível tema gerador a ser desenvolvido em todos os níveis de ensino. Dessa forma, é necessário que problematizemos e pensemos de forma crítica a sustentabilidade ambiental do planeta, refletindo sobre o consumo, sobre os modos de produção, sobre divisão de classe social, sobre trabalho, entre outras pautas que vêm colaborando para a degradação do planeta e das relações humanas.

No entanto, para que o referido tema possa ser desenvolvido no contexto escolar, este deve estar fundamentado no projeto Eco-Político-Pedagógico da Escola, a fim de que de fato o currículo esteja estruturado de forma a possibilitar a construção de conhecimento global, significativo e transformador da realidade. A escola dos nossos sonhos não é neutra, assume compromisso com a promoção e com a conservação de vidas saudáveis através da formação de sujeitos críticos e éticos, capazes de ler o mundo extraindo e potencializando o bem comum, o que implica não separar a natureza do humano, ou melhor, conscientizando de que somos um todo indissociável e interdependente.

A temática inclusão a partir da diversidade

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, completa 30 anos com promessas/garantias importantes a todos os brasileiros: direito à saúde, à educação, à segurança, à moradia, à alimentação, ao lazer, a trabalho digno, à igualdade perante a lei. Contudo, estes direitos ainda estão muito distantes da maioria dos brasileiros; destacamos, em especial, o tratamento de igualdade ao acesso e permanência na escola, falando mais precisamente a respeito da educação voltada às pessoas com algum tipo de deficiência – muitos são os marcos governamentais no caminho da efetiva inclusão social, porém na prática ainda se presencia muita segregação, gerando situações de exclusão e de negação do potencial de cada sujeito.

Na escola dos nossos sonhos, a diversidade é valorizada, seja ela de gênero, de condições físicas, mentais, culturais e sociais e se tornam ponto de partida para a formação de sujeitos respeitosos, cuidadores e capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, mais humanizada.

Para além do acolhimento através de vagas escolares para grupos de minorias é preciso incluir a temática inclusão no contexto escolar a fim de fomentar valores, sentimentos e posturas humanas capazes de abrir espaço para todos. Paulo Freire (1999) em seus escritos sobre a "Educação como prática de liberdade", anuncia a importância do aprender com liberdade, no valor do estímulo ao pesquisador que há em cada sujeito.

Nossas utopias são de que a Escola Cidadã possibilite à criança se desenvolver num ambiente, num clima em que ela se sinta à vontade, acolhida em suas diferenças e necessidades. Segundo o professor Gadotti (2018):

> Às vezes a gente quer direcionar demais e esta liberdade é fundamental, porque é assim que o cérebro de todas as pessoas funciona, [...] o cérebro precisa respirar, ter liberdade, precisa sentir vontade de avançar [...] pois, sem liberdade não há construção do conhecimento [...] GADOTTI, vídeoaula 7/20 de 01/10/2018).

É relevante e imperativo considerar também no que diz respeito à percepção da comunidade escolar que a deficiência muitas vezes não é impeditiva à aprendizagem, e para auxiliar neste processo é possível, além da metodologia dialógica, quando possível, o uso de Tecnologias Assistivas – (TA), definidas como sendo:

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, a escolha adequada das Tecnologias Assistivas para os referidos casos aliadas a uma postura educadora cidadã é determinante para o desenvolvimento dos estudantes que necessitam de um atendimento especializado.

A inclusão digital

O papel da escola com relação à formação de cidadãos do futuro traz em seu compromisso a importância de considerar nas práticas pedagógicas as

demandas da sociedade tecnológica. Nesse sentido, incluir o letramento digital de forma crítica no currículo escolar faz parte de uma escola que se quer cidadã. Contudo, é importante considerar conforme Almeida (2005) que:

> A fluência tecnológica se aproxima do conceito de letramento como prática social, e não como simplesmente aprendizagem de um código ou tecnologia; implica a atribuição de significados a informações provenientes de textos construídos com palavras, gráficos, sons e imagens dispostos em um mesmo plano, bem como localizar, selecionar e avaliar criticamente a informação, dominando as regras que regem a prática social da comunicação e empregando-as na leitura do mundo, na escrita da palavra usada na produção e representação de conhecimentos. (ALMEIDA, 2005, p.174)

Entretanto, é preciso que as tecnologias ativas estejam presentes na sala de aula, porém mediadas pelo educador de forma crítica e contextualizada e a favor do interesse e entusiasmo do estudante pelo seu processo educativo.

Considerações finais

De acordo com os fundamentos teóricos apresentados, os significados e os sentidos da educação contemporânea têm na perspectiva freiriana uma aposta na formação humanizadora, cidadã ao privilegiar as questões de interesses sociais, do entorno, da realidade do estudante, para o fomento de aprendizagens significativas, por meio de uma metodologia de escuta do outro, de respeito aos saberes construídos pelo estudante.

Ao Projeto Eco-Político-Pedagógico, cabe a definição por uma metodologia dialógica, e a opção pela centralidade na relação entre educador e educando em um espaço para procura, que inspire confiança, promova alegria e prazer em aprender. Por fim, cabe afirmar que a educação contemporânea tem o grande desafio de defesa contínua e resistente em defesa de uma escola pública, laica, inclusiva, ecológica, de qualidade e libertadora, formadora de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade e a si mesmos.

Referências

Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 01/11/2018.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Letramento digital e hipertexto: contribuições à educação. In: SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus, (Org.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ANDRADE, Marcelo. **É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano**. Educação (PUCRS. Impresso), V. 36, p. 21-27, 2013

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 20

AUSUBEL, David. P; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** São Paulo: Brasilense, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Editora: Paz e Terra. São Paulo, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, nº 2, p. 03-11, 2000.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural - Por uma escola prazerosa, curiosa e aprendente**. 2003. 347p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

VENERA, Raquel. **Sentidos da educação cidadã no Brasil.** Educar, Curitiba, n. 34, p. 231-240, 2009. Editora UFPR. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/er/n34/14.pdf> Acesso em: 7 de novembro de 2018.

Notas de fim

1. Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University.

Contato: bvnairalves@gmail.com.

2. Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Contato: brunabrasilpedagogia@gmail.com.

3. Mestre em Matemática pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal de Alagoas. Contato: darliton.romao@ifal.edu.br.

4. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação- Doutorado em Política Social e Direitos Humanos - PPGPSDH, da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL.

Contato: chavesleonice@gmail.com.

DESAFIOS PARA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTEGRAÇÃO DE CURRÍCULO, CULTURA E AVALIAÇÃO

ALMEIDA, Maria de Fátima Mello de[1]
PURCARI, Cleiton[2]
VILLAR, Valter Luciano Gonçalves[3]
COLABORADORA: ANY BERNSTEIN[4]

Resumo

A BNCC apresenta desafios para sua implementação a fim de orientar os conteúdos comuns estabelecidos e considerados relevantes ao aluno durante sua vida escolar, nesse sentido articular o currículo desenvolvido com os aspectos culturais, a avaliação como instrumento norteador e aproximando os conceitos freirianos de forma integrada se torna potencial, uma vez que a BNCC, em sua profundidade, centraliza-se no desenvolvimento de competências sistematizando os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Desde o desenvolvimento deste documento, e durante sua implementação, certamente haverá críticas e questionamentos, o que de fato não é estranho, uma vez que a forma de como a BNCC será tratada pode afetar positivamente ou não o desenvolvimento cultural, social e humano do aluno. Conhecendo-se a importância da obra de Freire e os objetivos da BNCC, o artigo procurou consubstancialmente demonstrar como a leitura do mundo enfatizada nos aspectos socioculturais podem integrar currículo e avaliação na educação de forma democrática e cidadã.

Palavras-chaves

Currículo, avaliação, integração

Abstract

BNCC guide the contents established and considered relevant to student's school life. Still offer challenges in its implementation phase in order to articulate the curriculum developed with the cultural aspects, the evaluation as a guiding instrument. Freire`s concepts of curricular

integration with world reading are potentially embedded in BNCC, which has been concerned in organizing development of competences that integrate knowledge with skills, attitudes and values. Throughout its implementation, there will certainly be criticism, questioning and corrections, so that the approach of BNCC potentially enhances the cultural, social and human development of the student. Knowing the importance of Freire's work and the objectives of BNCC, the article sought to demonstrate how the world's reading emphasized in the sociocultural aspects can integrate curriculum and evaluation in education in a democratic and citizen way.

Keywords

Curriculum, evaluation, integration

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A elaboração de uma Base Comum Curricular que inclui todos os componentes curriculares definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) que orienta a política educacional de 2014 a 2024. A redação do documento teve início em 2015, passou por três versões, recebeu críticas ao seu conteúdo, forma, tendo sido substancialmente modificado pelos grupos de apoio. Atualmente este documento normativo está aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) e homologado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). O processo de implementação está em curso e abrange as redes públicas e particulares de ensino, com foco principal na garantia de que o aluno tenha acesso, independentemente da região onde estude, às referências nacionais obrigatórias, para que sejam desenvolvidas as competências e habilidades propostas.

A BNCC contempla toda educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) em toda sua profundidade. É, segundo seus autores, um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018, p. 7).

A BNCC do Ensino Médio traz como novidade a flexibilização do conteúdo: 60% do currículo permanece obrigatório e 40% passaram a ser flexíveis por parte do aluno, que poderá escolher dentre itinerários formativos em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

Uma das críticas da comunidade científica à BNCC é que a flexibilização permite que as escolas não sejam obrigadas a oferecer todos os itinerários, somente Português e Matemática. Com a precariedade dos recursos técnicos, financeiros, estruturais, além de ausência de orientações objetivas para elaboração dos currículos, teme-se que a desigualdade de itinerários essenciais resulte em descompassos graves e contribuam ainda mais para desigualdade escolar, em vez de promover uma integração da rede de ensino.

Este artigo tem por base a BNCC e procurou discorrer sobre os desafios enfrentados no currículo, cultura e avaliação, aproximando os conceitos freirianos como facilitador de uma proposta integradora.

Currículo: A cultura como elemento de articulação

O que é ensinado nas escolas prepara os alunos para concretizarem seus projetos na vida adulta? Como fornecer uma educação de qualidade para que o estudante adquira na escola conhecimentos e habilidades necessárias para interpretar os elementos da sua vida e se transforme em um cidadão competente na busca de soluções para os problemas que surgem?

Estas indagações questionam a função do docente, da pedagogia e da escola, que sofrem alterações com as constantes mudanças sociais, econômicas e ambientais do mundo moderno, que, inevitavelmente, impactam o ensino e a aprendizagem.

O currículo tem a função potencial de tornar as pessoas capazes de compreender seu papel, bem como de ajudá-las a adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para que possam exercer atividades de trabalho e implementar mudanças em seus contextos locais.

Os princípios freirianos que norteiam a busca da educação emancipadora "[...] educação que colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus achados." (Freire, 1967, p. 90), posiciona aluno e professor como sujeitos ativos e dialógicos no processo de ensino e aprendizagem. A ação curricular nas disciplinas específicas requer articulação de conteúdos interdisciplinares para que a "leitura do mundo" dos aprendizes se enriqueça e se traduza em novos conhecimentos. Na busca da construção efetiva e ativa do currículo, os saberes devem ser compreendidos, para de fato envolver os educandos.

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram diferentes significados sociais e culturais. A cultura é uma expressão social que inclui o conjunto de práticas de utilização da linguagem, por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. Freire (1967, p. 109) menciona "que cultura é toda criação humana" e refletindo sobre a democratização da cultura de uma forma dinâmica, o currículo se torna humanizado, integrado e libertário.

Quando se entende um currículo como um conjunto de práticas que produzem significados, é possível fazer a escolha entre possibilidades existentes dentro da comunidade local que acolhem as várias manifestações culturais dos estudantes. A expressão artística pode partir de qualquer disciplina curricular e mostrar caminhos que ajudem a superar conflitos e preconceitos culturais presentes, abrindo espaço para tolerância e inclusão, dentro dos princípios da interculturalidade.

A produção de significados em espaços compartilhados pode se expressar nas artes ou na concepção cultural local, inclusive, porque não existe uma única definição de currículo. Para compreender a concepção de um currículo faz-se necessário entender o contexto no qual ele foi elaborado. Ele pode ser entendido como conteúdo a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino que inclui os conteúdos e procedimentos selecionados para avaliação nos diferentes graus da escolarização.

Todas essas concepções teóricas podem estar corretas, pois de alguma maneira incorporam discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre valores que regem o convívio social para formação de cidadãos éticos, sobre as transformações que se deseja realizar ao longo de processo educativo.

Avaliação: Aliada do ensino e da aprendizagem

Avaliação é um tema que rende muitas discussões desde o passado até os dias atuais. O processo de avaliação depende do sistema educativo e da ideologia do professor: concepções de homem, sociedade e educação de cada profissional frente ao ato educativo. Muitos professores consideram que a avaliação é somente realizar uma prova que irá gerar uma nota e dizer se o aluno está apto ou não para o próximo bimestre ou ano. Outros percebem a avaliação como um processo pelo qual o professor e o aluno podem aprender, ensinar e superar suas dificuldades.

Para uma avaliação global do processo, é necessário que a avaliação seja muito mais que um simples elaborar prova, aplicar, entregar resultados, sem deles auferir significados para a melhoria do ensino-aprendizagem. O ato de avaliar permeia todo o processo de ensino e de aprendizagem, sendo um ato político, intencional e de medida, que inclui as posições ideológicas e políticas dos professores, equipes gestoras e demais esferas educacionais, caminhos que já estão consagrados por estudiosos do assunto:

> A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente, de ensino e de

> aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (Caldeira, 2000; p. 122)

Com esta concepção, Caldeira (2000) faz as seguintes reflexões: o que é avaliação para cada um de nós? Como utilizamos a avaliação no dia a dia da sala de aula? Quais objetivos temos ao planejarmos nossas aulas e quais resultados esperaremos? Reflexões estas que provocam instabilidade e até tira-se o profissional da educação da zona de conforto e o projeta para um lugar até então desconhecido para muitos.

Souza (2018) argumenta que a avaliação em uma concepção ultrapassada se restringe a medir a quantidade de informações que o aluno é capaz de armazenar, assumindo um caráter de seleção e classificação. Freire (1982, p.94) sugere compartilhamento dos procedimentos avaliativos mencionando que "a avaliação é da prática educativa e não um pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomamos como objeto da nossa prática".

Esta definição embute a concepção de avaliação formativa de Paulo Freire que leva em consideração relações entre sujeitos do ato educativo, metodologias utilizadas e os dados coletados ao longo do processo. Ao ler e interpretar os dados que o instrumento da avaliação oferece deverá ser possível verificar o conjunto de competências e habilidades desenvolvidas no aluno, de forma a (re)adequar os planejamento e também o próprio currículo em vigor.

A execução da BNCC dentro destes princípios filosóficos requer discussões do trabalho pedagógico a ser realizado, levando em conta as fortes raízes da escola tradicional em nosso país. Tem o caráter de formação, ajustes e direcionamento e inclui formas de trabalho diversificadas, para propiciar um ensino de qualidade com equidade para todos. A avaliação tradicional, possivelmente, sofrerá alterações de forma que venha contemplar todo o processo de ensino e de aprendizagem, valorizar os avanços dos alunos, bem como servir de orientação ou (re)organização para o planejamento do trabalho docente.

Paulo freire: uma proposta integradora

Currículo e avaliação estão intrinsecamente associados ao modelo de escola adotado pelo Estado. Para modificarmos os modelos de avaliação, trabalhando os conteúdos selecionados pela BNCC é preciso, antes, que

saibamos como a escola desenvolverá seu projeto político pedagógico de forma a ser transformadora. Qual o seu papel para o avanço do pensamento e a melhoria das condições sócio-culturais-educacionais da sociedade em que está inserida? Sem respostas a essa questão, o currículo não corresponderá a uma prática de aprendizagem significativa e a avaliação será somente a uma averiguação sem resultado significativo, dentro daquilo que o sistema ou professor esperaria.

Paulo Freire recomenda que o ensino seja a continuidade do mundo que cerca o aluno e que, dialogando, confrontando, provoque-o a entendê-lo e modificá-lo. Nesse sentido, Freire (1989, p.13) diz que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente."

A implementação da BNCC requer a reformulação dos currículos da educação básica em nível público e particular. A leitura do mundo começa sempre com a compreensão do contexto no qual está inserido. A exigência, pura e simples, da aplicação dos conteúdos dos livros didáticos, sem que se leve em conta as experiências dos alunos, é um prenúncio de que a educação está fadada ao fracasso, incluindo aí a avaliação. O trabalho docente consiste em selecionar os conteúdos associados ao ambiente do estudante, suas particularidades, sua cultura, seus hábitos, o habitat, enfim, tudo aquilo que podemos encontrar ao nosso redor. O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas deverá conduzir a aprendizagem de habilidades e ao desenvolvimento de competências. A abordagem de itens selecionados pela BNCC, pode explorar como um determinado conceito surge, que tipo de discussões provocou, qual foi o avanço do conhecimento ocorrido e quais as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

Escolhida a educação como caminho emancipador, é possível mudar a forma de avaliação, partir da realidade sociocultural da comunidade em que o aluno está inserido e o grande desafio que se coloca para o docente é implementar os conteúdos pedagógicos da BNCC elaborando melhores estratégias de intervenção, currículo e avaliação.

Considerações finais

O tema discutido no referido artigo é amplo e não se esgota somente nas reflexões aqui registradas, mas procurou-se destacar que tanto

a construção do sentido do saber, a formação integral do indivíduo, o estímulo à aplicação do conhecimento na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao projeto de vida do indivíduo, assim como a avaliação formativa são inspiradas na visão pedagógica de educação de Paulo Freire.

Um dos caminhos para criarmos condições de uma escola inclusiva e transformadora é articular todas as experiências dos estudantes ao que orienta a BNCC. Os desafios para sua implementação seguindo os princípios freireanos de aprendizagem significativa, requer que componentes educacionais sejam problematizados de forma a estimular a leitura do mundo pelo aluno com o desenvolvimento de seu pensamento crítico, visando sua ação social em contextos locais. Isto transcende o acesso ao conteúdo curricular, competências e habilidades.Defendendo uma educação cujo foco político seja a leitura crítica da realidade, Freire ressalta os interesses e necessidades socioculturais diferenciadas ao longo do território nacional. Será que cabe oferecer uma base curricular única?

Se alguns estudos sobre o impacto da implementação da BNCC apontam para uma diminuição da desigualdade escolar, nada garante que isso tenha um impacto significativo na realidade social, pois essa não está condicionada a mudanças estruturais de políticas de educação pública, como a BNCC, mas de mudanças estruturantes do Estado, o que não se tem feito, infelizmente, no Brasil.

Referências

BNCC- **Base Nacional Comum Curricular -** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em dez./2018

CALDEIRA, A. M. S. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MOREIRA, A. F. B. ; CANDAU, V.M.. **Currículo, conhecimento e cultura: indagações sobre currículos.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em nov./2018.

SOUZA, E. C. S. **Avaliação e a Pedagogia de Paulo Freire**. Disponível em: < https://ednacristinadasilvasouza.jusbrasil.com.br/artigos/112145595/avaliacao-e-a-pedagogia-de-paulo-freire >. Acesso em nov./2018.

Notas de fim

1. Licenciada em Pedagogia (UNINTER) e em Matemática (UEPG). Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica (CENSUPEG). Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela (UTFPR). Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Ponta Grossa, PR e formadora nas áreas de Matemática, Formação Humana, Avaliação e TICs.

2. Graduado em Processos Químicos (UNIANCHIETA), licenciado em Química (FAB), Especialização em Metodologia de Ensino de Química e Física (UCAM) e em Ensino de Ciências pela (UTFPR), professor de Química no Colégio Politécnico Bento Quirino-IBT (Instituto Brasileiro de Treinamento).

3.Licenciado em Letras (UFAM). Doutorado em Letras (UFPB). Professor de Literatura e Cultura, Faculdade de Letras, campus Altamira/UFPA. Pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM.

4. Engenheira Química, Mestre em Bioquímica e Doutora em Biotecnologia Vegetal, pela UFRJ. Experiência no ensino presencial e a distância em graduação (IQ/UFRJ) e formação continuada de professores de Ciências (Fundação CECIERJ/UAB), nas áreas de Educação Ambiental, Sustentabilidade no Contexto das Ciências e Letramento Científico.

Contato: anyberiq@gmail.com.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO

CHAGAS, Tamires Reis[1]
OLIVEIRA, Márcia Alves de[2]
FLORES SOBRINHO, Marcelo Henrique de Jesus[3]
SOUZA, Eliane Silva[4]

Resumo

Neste estudo tratamos da Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de discutir e evidenciar as possibilidades que o entendimento da EJA enquanto direito pode trazer à superação das concepções supletivas e compensatórias de educação. Para concretizar o estudo da temática, buscamos investigar a evolução na concepção de EJA até o entendimento de educação enquanto direito e discutir sobre as possibilidades da concepção da EJA enquanto direito à educação para a superação das concepções supletivas e compensatórias de educação. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e, em relação ao procedimento técnico, utilizamos a pesquisa bibliográfica. Trata-se de uma produção colaborativa que reúne pesquisadores de lugares distintos do Brasil, promovida pelo Instituto Paulo Freire, através do Curso A Escola dos Meus Sonhos. O estudo evidencia que a concepção da EJA, enquanto direito, é um caminho à superação das heranças conceituais que desfavorecem os sujeitos da EJA.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos; Educação enquanto direito; Emancipação social.

Abstract

In this study we deal with Youth and Adult Education, with the purpose of discussing and evidencing the possibilities that the understanding of the EJA as a right can lead to the overcoming of the compensatory conceptions of education. In order to concretize the study of the theme we seek to investigate the evolution in the conception of EJA

to the understanding of education as a right and to discuss about the possibilities of the EJA conception as a right to education to overcome the compensatory conceptions of education. The study was developed from a qualitative approach and, in relation to the technical procedure, we used bibliographical research. It is a collaborative production that brings together researchers from different places in Brazil, promoted by the Paulo Freire Institute, through The School of My Dreams Course. The study shows that the design of the EJA as a right is a way to overcome the conceptual inheritances that disadvantage the subjects of the EJA.

Keywords

Youth and Adult Education; Education as a right; Social emancipation.

Introdução

Neste artigo tratamos da temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) onde efetivamos uma discussão a respeito das mudanças na concepção da EJA. Observamos que se trata de uma temática que levanta um amplo processo reflexivo, envolvendo o processo histórico, como é instituída em cada momento e como os sujeitos são concebidos.

Para tratar do assunto, colocamos o seguinte problema: que possibilidades o entendimento da EJA enquanto direito pode trazer ao processo educativo do coletivo ao qual atende? Esta questão necessita ser estudada para desvelar a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que consolidem a EJA enquanto direito à educação.

A consolidação do estudo promove a formulação do seguinte objetivo geral: evidenciar as possibilidades que o entendimento da EJA enquanto direito pode trazer à superação das concepções supletivas e compensatórias de educação. Para aprofundar o estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: investigar sobre a evolução na concepção de EJA até o entendimento de educação enquanto direito; discutir sobre as possibilidades da concepção da EJA enquanto direito à educação para a superação das concepções supletivas e compensatórias de educação.

A discussão apresentada neste artigo resulta de uma investigação de abordagem qualitativa que utilizou a pesquisa bibliográfica enquanto procedimento técnico à sua consolidação. Trata-se de uma produção colaborativa que reúne pesquisadores de lugares distintos do Brasil, promovida pelo Instituto Paulo Freire através do Curso A Escola dos Meus Sonhos.

Concepção de EJA inicialmente instituída no Brasil

A trajetória instituída na luta contra o analfabetismo no Brasil foi marcada por um caminho construído por campanhas, planos e programas de governos. Segundo Carvalho (2010), o empenho em favor da educação elementar no Brasil tem início em 1920, após final da Primeira Guerra Mundial, década em que surgem iniciativas particulares voltadas ao ensino supletivo e cursos profissionalizantes, como a Cruzada Nacional de Educação no Rio de Janeiro e a Bandeira Paulista de alfabetização em São Paulo.

Na década de 1930 todas as unidades federativas brasileiras tinham

ensino supletivo contemplado em sua legislação. Anísio Teixeira assumiu a educação no Distrito Federal de 1932 a 1935, período em que criou os "cursos de continuação e aperfeiçoamento" e modificou o conteúdo dos "cursos populares" (CARVALHO, 2010, p. 17).

O Departamento Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, organizou, de 1947 a 1963, um Serviço de Educação de Adultos envolvendo a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Segundo Carvalho (2010), foram campanhas baseadas em um posicionamento ideológico que não evidenciava o analfabetismo enquanto "uma variável dependente das condições econômicas, do subdesenvolvimento, das desigualdades de distribuição de renda e da baixa qualidade da escola pública" (CARVALHO, 2010, p. 32). Concebia-se o analfabeto enquanto pessoa sem competências no campo da economia, sociedade e cultura e sem consciência das suas necessidades.

É possível notar fecundidade para a EJA no período de 1959 a 1964 com o Movimento da Educação de Base, o Movimento da Cultura Popular do Recife, os Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes (UNE), a Campanha "De pé no chão também se aprende a ler" e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, do qual participou Paulo Freire. Conforme Carvalho (2010), a partir de 1964 o termo "campanha", do vocabulário militar e com sentido de ação rápida, é substituído por "movimento, plano, programa", mas os princípios não são alterados (CARVALHO, 2010, p. 52).

Na década de 1960 o fato mais relevante foi o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, inspirado nas ideias de Paulo Freire e interrompido com o Golpe Militar. Com o governo assumindo o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos em 1967 o caráter assistencialista passou a preponderar e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), extinto em 1985, terminou como um projeto desacreditado e ineficaz.

Mudanças na concepção de eja

É possível observar, nas discussões estabelecidas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas), mudanças se delineando na concepção da EJA. A primeira Confintea aconteceu em

Elsimore, Dinamarca em 1949, no "[...] contexto de pós-guerra, como resultado do movimento de busca pela organização mundial, progresso e paz entre as nações" (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 76). Buscou instituir outros movimentos educativos para fortalecer uma convivência de tolerância e de paz e visou contribuir com a discussão dos direitos humanos para consolidar uma paz duradoura (GADOTTI, 2009).

Em 1960 aconteceu a Confintea II em Montreal, Canadá, onde "[...] a Educação de Adultos foi concebida como continuidade da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária." (GADOTTI, 2009, p. 9). Nesta conferência a educação de adultos ficou compreendida como uma tarefa mundial, onde os países desenvolvidos apoiaria aqueles em desenvolvimento (JARDILINO; ARAÚJO, 2015).

A Confintea III ocorreu em Tóquio, Japão, em 1972, década onde o mundo se encontrava em intenso crescimento econômico. Embora a concepção de educação ao longo da vida se vinculasse ao tema da conferência, observou-se o entendimento de suplência da educação fundamental (GADOTTI, 2009) e vinculação da educação de adultos à dinamização do desenvolvimento econômico, social e cultural das nações.

Paris, França, foi sede da Confintea IV em 1985 onde se discutiu "[...] a educação de adultos como direito e na perspectiva de educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida" (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 81). Gadotti (2009) aponta que esta conferência foi marcada por uma pluralidade de conceitos, por conta da diversidade de temáticas apresentadas, implodindo a concepção de educação de adultos.

Mudanças conceituais continuaram se delineando em uma série de eventos na década de 1990, a exemplo da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, e da Conferência de Nova Délhi em 1993, em um movimento internacional que repercutiu na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, onde a EJA ganhou um capítulo especial.

A Confintea V aconteceu em Hamburgo, Alemanha, em 1997. A educação de adultos foi entendida como direito de todos, incluiu-se a Década Paulo Freire da Alfabetização (GADOTTI, 2009) e constituiu-se "[...] um marco na concepção do que seja a educação da pessoa adulta" (JARDILINO; ARAÚJO, 2015, p. 85), entendendo-a enquanto direito de todos e respeitando as necessidades dos diferentes grupos.

A preparação dessa conferência deu início aos Fóruns de EJA (JARDILINO; ARAÚJO, 2015; COSTA; MACHADO, 2017) a partir da mobilização promovida pelo MEC para elaborar um diagnóstico do atendimento da EJA no Brasil e posterior substituição dos relatórios surpreendendo os delegados durante o encontro de preparação da Confintea V no Caribe. Isso gerou tensões, mas fortaleceu a mobilização de uma nova configuração da relação Estado e sociedade civil (COSTA; MACHADO, 2017), possibilitando ao Brasil se candidatar e sediar a Confintea VI, realizada em 2009 em Belém, Pará, com o tema "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos".

Embora tenha reafirmado o direito à educação como elemento essencial e vinculado a ideia de construção de um futuro viável à temática, no evento que realizou o balanço de seis anos da Confintea VI evidenciou-se tensionamentos em relação à concepção de EJA à medida que os Fóruns de EJA precisaram se manifestar, dentre outras questões, em função da supressão da perspectiva da concepção de educação popular, que passou à condição de oficina temática, conforme manifestação na "Carta dos Fóruns de EJA do Brasil ao Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI Confintea no Brasil+6" (MEC, 2016).

EJA enquanto direito à educação

Ao dialogarmos com Gadotti (2009) entendemos que não é possível dissociar educação e direitos sociais, uma vez que os direitos humanos apresentam interdependência. O direito à educação é porta de acesso aos direitos fundamentais e deve ser compreendido como um direito prioritário. "A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada "idade própria" e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação" (GADOTTI, 2009, p. 14).

A negação do direito à educação está associada à configuração de escolas e redes de ensino no Brasil, instituídas como se forma, tempo e espaço de aprender pudessem ser homogeneizados. Em um país marcado pela desigualdade social o desrespeito às características e trajetórias de vida dos diversos grupos sociais na configuração da EJA produz a segunda negação de direitos, apontada por Gadotti (2009).

Em relação aos jovens e adultos da EJA, é fundamental perceber que ao longo da história eles são sempre um mesmo coletivo de jovens e adultos

populares, composto pelos mesmos grupos sociais, raciais, étnicos, culturais, etc. (ARROYO, 2005). A constância no perfil dos sujeitos denuncia o fato de a educação não ser desenvolvida enquanto direitos de todos.

Arroyo (2005) enfatiza, ainda, que o sujeito da EJA é protagonista social e cultural em seus diversos tempos de vida, coadunando com Gadotti (2009) que afirma que este sujeito "não é carente e vulnerável, mas sujeitos de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas, como seus saberes essenciais à vida humana e à conservação do planeta" (GADOTTI, 2009, p. 25).

Essa percepção aponta para a necessidade de firmar a concepção de EJA enquanto direito à educação vinculada à luta pelos demais direitos. Trata-se de uma dimensão conceitual que supera a educação tradicional, a qual não dialoga com os sujeitos, que ignora o protagonismo social e cultural dos mesmos, e que se estrutura enquanto espaço da falta e da suplência.

Paulo Freire é um marco para a EJA ao defender uma educação popular e libertadora, para a vida, para superar as forças opressoras e de dominação, enfim, para a emancipação do sujeito (FREIRE, 2000; 2006; 2013). Na atual crise civilizatória, lutamos para instituir esta concepção de EJA. Mesmo o Brasil tendo uma das maiores referências em educação popular do mundo, ainda perduram propostas que não resultam em mudanças no panorama educacional.

A EJA, à luz das ideias freirianas, envolve o educar para a formação humanística, para a cidadania, o que seria construir uma educação para a libertação, em conformidade com a Pedagogia do Oprimido. A efetivação desta pedagogia envolve a escuta de outras pedagogias, vindas das periferias do mundo, tendo como objetivo educar para a cidadania, politização do cidadão e defesa das políticas públicas e sociais.

Considerações finais

A análise da história da EJA no Brasil evidencia o caráter compensatório e supletivo. As diversas campanhas contra o analfabetismo suprimiam a real razão que o fundamentavam, tornando-se inócuas. Na década de 1960 passa-se a adotar os termos "movimentos", "planos" e "programas" sem alterações radicais na concepção da EJA.

O fato de maior relevância em mudanças conceituais foi o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, inspirado em Paulo

Freire e interrompido com o Golpe Militar. A EJA seguiu com o caráter assistencialista do MOBRAL que, embora dispusesse de recursos e se expandisse pelo Brasil, culminou em descrédito e ineficácia. As concepções assistencialistas, supletivas e compensatórias alcançam a década de 1990, deixando obscuras as razões que fundamentavam a produção do analfabetismo.

As Confinteas estabeleceram o debate, desde a primeira edição, trazendo à tona a diversidade de temáticas vinculada a educação de adultos. Percorreu-se por discussões sobre a paz e tolerância entre os povos, educação permanente e ao longo da vida, educação e aprendizagens para o desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, educação como direito e para um futuro viável, dentre outras.

Tais ideias, quando confrontadas com as concepções inicialmente instituídas no Brasil, apontam para uma ressignificação radical do conceito, alcançando a concepção de EJA enquanto um direito prioritário de todos, respeitando as necessidades dos diversos grupos, desenvolvida na perspectiva da educação popular e à constituição de um futuro viável. Paulo Freire nos deixou um legado, onde se destaca a sua obra referência, dedicada aos Oprimidos, depositária da efetivação do direito à uma educação que liberta.

O desenvolvimento do estudo evidencia a relevância da problemática para a educação do coletivo de sujeitos que compõe a EJA e para a construção de um futuro viável que pode encontrar no entendimento da EJA enquanto direito à educação ao longo da vida uma base estruturante à construção da Escola dos Nossos Sonhos.

Referências

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

CARVALHO, Marlene. **Primeiras letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2010.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31º ed. RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como direito humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos saberes e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

MEC. **Carta dos Fóruns de EJA do Brasil**. Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil+6: Brasília – DF. 25 a 27 de abril de 2016. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/documentos. Acesso em: 15 de outubro de 2018.

Notas de fim

1. Licencianda do curso de Letras - Português e Literaturas – pelo Instituto Federal Fluminense (IFF). Contato: rtamires@yahoo.com.br.

2. Professora da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa e tutora online do Curso de especialização em Gestão Educacional da UAB/UEPG, formada em Pedagogia, Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Escolar, pós em Psicopedagogia, pós em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pós em Neuropsicopedagogia Clínica e pós em Psicomotricidade Relacional. Contato: malvesoli@bol.com.br.

3. Assistente Social/UFPA; Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFT; Especialista em Saúde Pública, em Educação Social e Docência Superior. Técnico da Gestão Pública em Educação/SEDUC/PA.
Contato: marcelobelemss@gmail.com.

4. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB), especialista em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras (UNEB), licenciada em Pedagogia (UNEB), professora da Rede Municipal de Educação de Salvador – BA, atua com estudantes vinculados ao contexto socioeducativo com privação de liberdade na modalidade EJA. Contato: elianesouza@outlook.com.

A EDUCAÇÃO DO FUTURO

CASSIMIRO, Rosemara Celeste Salvador Ribeiro[1]
OYAN, Elisângela Maria[2]

Resumo

Este artigo é o resultado de uma reflexão coletiva sobre a revisão de literatura apresentada no curso "A escola dos meus sonhos", promovido pela EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire, cujo tema gerador foi: a educação do futuro e o futuro da educação. O objetivo deste estudo foi investigar quais seriam os fatores importantes para a superação de velhos paradigmas, como uma forma de garantir um futuro baseado em valores que promovam o bem viver nas relações sociais e ambientais, evitando ou amenizando a degradação de tais relações.

Palavras-chave

Dialética; tecnologia; sustentabilidade.

Abstract

This article is the result of a collective reflection on the literature review which was presented in "The School of my dreams" Course, held by EaD Freiriana of Instituto Paulo Freire, whose generating theme is: Education of the future and the future of education. The article aimed to investigate which would be the important factors to overcome outdated paradigms as a manner to guarantee a future based on values that promote living well in social relations and with the natural environment, avoiding or mitigating the degradation of such relations.

Keywords

Dialectics; technology; sustainability.

Num futuro bem próximo, as escolas que não fizerem o exercício de refletir sobre "como estão" (FREIRE, 1978, p. 52) e como fazem a educação correrão o risco de transformar o contexto educativo em caos. Diante de uma sociedade marcada por desigualdade e exclusão social, consumismo, competitividade, degradação ambiental e das relações humanas, crise de valores morais e éticos, educação de má qualidade e falta de cidadania, há a necessidade de repensar os princípios que suleiam tais valores.

Nesse sentido, a escola, como um canal de mediação entre o conhecimento formal e informal, aliás, com conhecimentos muito influenciados pela mídia, necessita refletir, junto aos que a compõem – pais, alunos, professores, funcionários, gestores e comunidade do entorno escolar –, sobre o mundo que querem promover e no qual querem viver.

FREIRE (2001) fala de uma educação para a liberdade, ligada aos direitos humanos no sentido de defender a existência de uma sociedade menos injusta, com uma nova compreensão do poder, uma sociedade em que tenhamos o gosto de viver e sonhar.

As demandas sociais são muitas, como preparar para a cidadania, para a inclusão social e para uma relação cooperativa e participativa em todos os setores, principalmente na escola. Assim, devemos educar os alunos para a formação ética, reflexiva, crítica, que considere o ser humano (cultura) e a sua relação com a natureza.

Para o desenvolvimento dessa prática reflexiva e crítica, o papel da escola deve envolver a difusão de conteúdos vivos, concretos, indissociáveis da realidade social. Assim, não basta que os conteúdos sejam bem-ensinados: é preciso que se articulem à sua significação humana e social.

O trabalho docente deve relacionar as vivências dos alunos aos conteúdos propostos por meio de uma conscientização que envolva uma reflexão sobre as razões de estudar tais conteúdos. Assim, alunos e professores podem se sentir como parte do processo de elaboração do conhecimento construído coletiva e democraticamente em sala de aula.

Colaboração, união e organização são ações necessárias para a estruturação de um futuro próspero. E esse não é um caminho fácil, porque exige dos pares humildade, comprometimento e muita ação-reflexão-ação. É ver no outro e na equipe de trabalho uma fonte de aprendizagem e construção. Reconhecer-se no outro. Também sentir-se responsável pelo "ser mais do outro" (FREIRE, 1978) e dele em você. Enquanto a escola não constituir a sua equidade, o seu compromisso e o seu espaço de fazer em

comunidade, deixará de ser ambiente de construções significativas entre seus integrantes.

A dialética entre os sujeitos que compõem esse contexto educativo é imprescindível para a reflexão crítica que fundamenta as relações interpessoais e para a superação de velhos paradigmas. O diálogo entre culturas que são inerentes a cada um desses sujeitos contribui para a construção de uma nova história, considerando a diversidade dessa convivência, nesse espaço gestor social de conhecimentos que é a escola.

O pressuposto do diálogo é abrir-se ao outro, escutar o que o outro tem a dizer, pois não há ninguém que nada saiba ou que saiba tudo. Uma educação autêntica se faz por meio da comunicação e da troca.

Em oposição a uma "educação bancária", caracterizada pela postura passiva do aluno e pelo papel do professor como o único ser detentor do conhecimento, Freire sugere uma educação baseada nas relações, que pode se utilizar do conceito de dialética que Hegel sistematizou como uma síntese dos opostos. Hegel afirma que esse processo possui três momentos: a tese, a antítese e a síntese. O primeiro, como uma afirmação sobre algo; o segundo, como uma contraposição ao primeiro; e o terceiro momento, a síntese, como uma superação das duas afirmações anteriores, mais elaborada.

Consequentemente, o exercício desse método proporciona um movimento de ideias, pensamentos, criações, que se concretizam na realidade. Segundo Hegel, o pensamento cria a realidade. Porém, para Marx, o ponto de partida é a realidade, e esta promove o pensamento trazendo à tona uma análise dialética das relações sociais e econômicas formadoras da estrutura que explica os fatos históricos e culturais.

O método dialético ressalta que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, pois os processos de desenvolvimento são movimentos progressivos que partem do simples para o complexo, do inferior para o superior, e assim sucessivamente.

Dessa forma, na tentativa de questionar a educação atual para promover outra, mais crítica e humana, para o futuro, há que se refletir sobre a relação entre o processo de globalização e o processo educacional e seus pressupostos.

Há que se rever a história da educação e da evolução humana e sua cultura para a conscientização dos problemas que envolvem a composição da sociedade e da educação atual. Essa conscientização da realidade pode

ajudar na evolução de práticas significativas com o objetivo de garantir um futuro planetário mais equilibrado e harmonioso, que prioriza o respeito à diversidade social, de gênero, cultural, ambiental e outras.

Assim, nas teorias que abordam o processo de globalização e de evolução da economia, há aquelas que afirmam que, como parte da transformação pós-industrial, a sociedade da informação mudou o seu foco para o desenvolvimento da comunicação e da informação. Tais teorias apontam três importantes revoluções do processo de desenvolvimento capitalista: a máquina a vapor, os avanços em indústrias elétricas e químicas e o avanço das tecnologias de controle e comunicações.

Portanto, é necessário um estudo aprofundado sobre as novas tecnologias e a educação pautado na problemática da globalização, a qual influencia o sistema educacional e seu papel na formação e reprodução dos valores capitalistas e neoliberais presentes em nossa sociedade. Também é preciso que haja uma análise profunda sobre as formas de uso das tecnologias na escola como ferramentas que, utilizadas de forma crítica, podem aproximar as pessoas, promover a comunicação, o raciocínio lógico e o pensamento autônomo e organizar o trabalho do professor.

A inclusão digital deve promover a inclusão social e não a exclusão. O uso de ferramentas tecnológicas para a aprendizagem pode promover inovação educativa e significativa. Para a escola do futuro, o uso das tecnologias da informação deve ser articulado aos conhecimentos prévios dos alunos sobre essas ferramentas que estão à disposição de todos, pois eles já as utilizam. A escola necessita encontrar um meio de direcionar a reflexão crítica sobre esses conhecimentos prévios, visto que os alunos são influenciados diretamente pelas informações que são veiculadas por essas ferramentas.

O uso da tecnologia na escola pode favorecer o pensamento autônomo sobre o que se acessa; a pesquisa das informações para verificar se são qualificadas; o trabalho em grupo; a motivação dos alunos para que participem das atividades; a articulação do conhecimento científico com os demais saberes.

Outro fator importante para a educação do futuro é a questão da sustentabilidade e da cidadania planetária – propositoras de um novo olhar sobre as relações sociais locais e globais –, que promove uma redefinição global das relações com o meio ambiente e com a tecnologia como fatores essenciais para o conhecimento das necessidades e das diversidades humanas.

A cidadania planetária requer que tanto a escola como os meios de comunicação promovam o processo de expansão, a participação e a multiplicação de espaços de aprendizagem, favorecendo a comunicação entre todos.

Quando a escola pertence à comunidade e favorece o diálogo com ela para o bom uso e preservação da cultura local, está visando o futuro, tornando-se um espaço de promoção cultural, de convivência, uma estrutura de fomento e propagação de ações culturais.

A participação democrática é essencial para a construção da cidadania planetária e para o desenvolvimento harmonioso da sociedade, pois, quando a participação popular é permitida e instigada, todos os envolvidos se unem em prol de melhorias locais, ambientais e das relações, expandindo tais valores para espaços maiores.

Tais valores que suleiam as práticas educacionais que devem promover uma evolução das relações dos seres humanos, entre si e com o ambiente, podem ser construídos a partir de encontros, diálogos e propostas de ação educativas que tenham por objetivo a disseminação desses mesmos valores. Essencialmente, o respeito e a cooperação; a compaixão e o amor; a escuta e a fala; a compreensão e a indignação são alguns dos valores e sentimentos que devem pautar as ações sociais que apregoam a harmonia entre todos os seres.

O respeito à diversidade cultural (humana) e natural (seres vivos) pode garantir o futuro das gerações vindouras. Não há como pensar em uma escola do futuro sem essa dinâmica democrática de construção de saberes.

Referências

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BURBULES, N. & TORRES, C. e colaboradores. **Globalização e educação**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 43 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GADOTTI, M. **Alfabetizar e conscientizar**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUTIÉRREZ, F. & PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Notas de fim

1. Pedagoga formada pela UNIFAC/Botucatu, com especialização em Psicopedagogia pela UniSant'Anna/São Paulo e em Gestão Educacional pela UNISEB Interativo COC/ Ribeirão Preto. Atualmente, trabalha como coordenadora da ação educativa na Galeria Fórum das Artes Pinacoteca de Botucatu. Contato: rr.cassimiro@gmail.com.

2. Pedagoga formada pela UNIFAC/Botucatu, também licenciada em Letras pela mesma instituição, com especialização em Educação Ambiental e Metodologia de Ensino pela UNESP-Botucatu. Atualmente, trabalha como professora na rede pública municipal de Botucatu. Contato: eli28oyan@gmail.com.

A EDUCAÇÃO DO FUTURO QUE RESSIGNIFIQUE SENTIDOS E MUNDOS

COSTA, Fernanda Antunes Gomes da[1]
GOMES, Eloíza Augusta[2]
OLIVERIA, Elizabeth Zacarias de[3]
HÖELZ, Jeanete Simone Fendeler[4]

Resumo

O presente trabalho intenta refletir sobre a relação entre Educação, Tecnologias e Sustentabilidade por meio do tema gerador: A Educação do futuro e o futuro da Educação. A construção de uma proposta pedagógica para a cidadania planetária deve corroborar para o avanço de uma Educação para a sustentabilidade e de uma escola aberta às novas aprendizagens; preocupada com o humano e o significado das suas interações sociais e culturais, que contempla a complexidade do real, nas suas incertezas e se compromete com a democracia, a justiça, a dignidade e a luta por uma Educação de qualidade para todos.

Palavras-chave

Educação – Futuro – Tecnologias - Sustentabilidade

Abstract

The present work tries to reflect on the relationship between Education, Technologies and Sustainability through the generating theme: Education of the future and the future of Education. The construction of a pedagogical proposal for planetary citizenship should corroborate the progress of an Education for sustainability and a school open to new learning; concerned with the human and the meaning of its social and cultural interactions, which contemplates the complexity of the real, in its uncertainties and commits itself to democracy, justice, dignity and the struggle for a quality Education for all.

Keywords

Education - Future - Technologies – Sustainability

Introdução

A defesa de uma proposta educativa para o futuro que se pretende emancipatória, dialógica, humanista, não se desloca do comprometimento com a reflexão crítica das realidades sociais, políticas, econômicas e ambientais dos nossos tempos, nem ao menos da abertura às novas tecnologias. Ao contrário, alimenta-se de esperança e sonha com a possibilidade de construção de um futuro no qual todos tenham direito à cidadania planetária.

Um projeto eco-pedagógico para a educação do futuro e para o futuro da educação

O pensamento contemporâneo caracteriza-se de forma excludente, arrogante e, como consequência, concebe uma sociedade que preconiza o desenvolvimento com foco no mercado, no capital e na obtenção do lucro. Diante desse quadro, coletivos humanos têm sofrido por motivo de alta concentração de renda, desigualdades, competitividade e injustiça social. Todo esse processo opressor circundante tem provocado também mudanças planetárias desastrosas, colocando em risco a existência de todos os coletivos de vida no planeta Terra. A Educação, neste cenário, pode constituir-se como ferramenta social em prol da democratização, mediadora e colaboradora na formação de consciências críticas, cidadãs e emancipatórias ou, simplesmente, colocar-se a serviço das ideologias alienadoras.

Gadotti (2003, p. 57-75) nos propõe a possibilidade de uma Educação para emancipação, que desbanca os fetiches mercadológicos injustos e opressores e se compromete com uma reeducação planetária, que valoriza as diversidades e luta por um mundo não apenas produtivo, mas ambientalmente saudável e economicamente justo. “Uma ação conjunta global é necessária, um movimento como grande obra civilizatória de todos é indispensável para realizarmos essa outra globalização, essa planetarização [...]” (GADOTTI, 2003, p. 59).

Segundo Gadotti, os fundamentos desta retomada planetária seriam baseados na ética e não na exclusão social. “A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo, como nos diz Paulo Freire, o mundo que é o próprio universo, porque é ele nosso primeiro educador.” (GADOTTI, 2003, p. 62). Em consonância com Gadotti, Morin afirma que

a tônica dessa construção de mudanças não acontece descontextualizada, mas principalmente na inter-relação entre as questões culturais, econômicas, sociais, políticas e ambientais, estabelecendo o pensamento complexo como requisito para a interdisciplinaridade. Para o autor a noção de desenvolvimento deve englobar os múltiplos desenvolvimentos como o bem-estar, melhoria geral das condições de vida, redução das desigualdades, a paz e a democracia (MORIN, 2013, p. 27).

Pensar uma proposta educacional que esteja atrelada com esses pressupostos dependeria de uma reforma do pensamento. Um pensamento capaz de operacionalizar a complexidade do mundo real. Freire e Morin nos apontam para um conhecimento pertinente que possa contribuir para nossa humanização. E para uma política da humanidade, Morin e Gadotti alertam ser necessária a valorização e o reconhecimento da importância das diversidades, como uma via, como um laço para um humanismo planetário.

Nosso posicionamento dirige-se a favor de um projeto eco-político-pedagógico, mobilizador de possibilidades educativas que possam contribuir com esse movimento metamórfico, que possam promover a vida, a justiça, o respeito, a tolerância, a formação integral e o sentimento de pertencimento ao Planeta Terra. Enfim, um projeto educativo pensado para a Educação do futuro e para o futuro da Educação.

A educação do futuro no século xxi. Interlocução entre passado e presente com o olhar para o futuro

Pensar numa educação para o futuro há de se levar em conta a distopia na qual ainda observam-se professores formados no século XX, trabalhando com alunos do século XXI em instituições ainda com valores do século XIX. Aliada a essa questão o cenário educacional conta, hoje, com a disponibilidade de novas tecnologias que por um lado pode se tornar aliada no desenvolvimento docente além de expandir a experiência de aprendizado, tornando o ensino mais dinâmico e interativo para os alunos, todavia por outro lado, pode se configurar como grande armadilha se não bem manejada e articulada.

De acordo com Bauman (2001) numa modernidade líquida, como a atual, a categoria entre espaço e tempo está distorcida, ou seja, há uma aproximação ou o "encurtamento das distâncias". No que se refere à informação fornecida por essas novas tecnologias pode se dizer que

existe uma grande quantidade de informação, todavia muito dispersas e isso tem transformado as relações humanas das mais variadas formas. Importante refletir também sobre nossa mente estar preparada ou não para o armazenamento de vultosas quantidades de informação cujos dispositivos eletrônicos são capazes de fazê-lo.

Como recurso de busca de informações a internet, por exemplo, está longe de desenvolver a curiosidade, a capacidade de pesquisa e o raciocínio dos jovens que, para canalizar seus interesses, visualizam outra ferramenta na Internet. Segundo Serres, M. (2014) o problema de instituições escolares orbite, hoje, sobre a incapacidade de formar as novas gerações decapitadas, ou seja, vazias, sem o desejo de acumular conhecimento ou curiosidade para reinventar o mundo.

O grande desafio para o futuro da educação, talvez perpasse pela necessidade do alinhamento entre as novas tecnologias, principalmente no que se concerne à questão humanista, caso contrário estará fadado ao fracasso.

Por outro viés, certamente não é possível mais conceber o processo educativo desvinculado das novas tecnologias. Estes espaços de aprendizagem têm contribuído de fato com a democratização da educação, uma vez que eliminam distâncias e ampliam a oferta pelo ensino. Além disso, o aluno é um sujeito ativo no processo e o professor pode utilizar recursos variados nesses ambientes de forma a enriquecê-los pedagogicamente.

Segundo os estudo de (Carvalho, 2011 p 17-18) Freire concebia que a Educação sempre adotou aparato tecnológico para educar. Ele próprio incorporava tecnologias como slide, rádio, projetor de TV para difundir suas ideias, contudo chamava a atenção para o fato de que as inovações devessem ser utilizadas pensando-se sob qual perspectiva as pessoas seriam formadas. Freire questiona "[...] Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola". (FREIRE, 1984, p. 6).

As TDICS como ferramentas de aprendizagem e interação na educação do futuro

A Educação do século XXI *vem adaptando-se a cada dia mais ao* uso das TDICs -Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – assim, mudando o cenário da nossa Educação, para uma pedagogia inovadora de ensino. Essas tecnologias permitem atividades de aprendizagem diferenciadas na sala de aula e também em outros espaços, pois estão

aliadas à criatividade e ao processo do conhecimento, ou melhor, essas tecnologias são responsáveis pela inovação e transformação da nossa realidade que traz mudanças efêmeras a todo tempo.

Ao pensarmos numa Educação do futuro, não podemos desconsiderar o uso destas novas tecnologias no contexto educacional, pois estas permeiam o nosso cotidiano. Assim, elas devem estar integradas ao projeto político-pedagógico da instituição escolar, para que possam garantir um currículo contextualizado e significativo, isto é, com um ensino que dá sentido ao aprendizado do aluno, ou seja, com metodologias inovadoras, para a construção do conhecimento; por meio de situações de aprendizagem articuladas com o uso destas tecnologias, pois elas são inseparáveis da sociedade contemporânea.

Ao fazer o uso das TDICs, a escola não pode ficar alheia àqueles discentes que têm estreita ligação com a cultura digital, é preciso também buscar meios para que esses possam usufruir destas tecnologias tão presentes em nossos dias. Contudo muitos estão ainda distantes desta realidade digital, e o que temos é a exclusão tecnológica. Dessa forma cabe à escola trabalhar em prol da inclusão digital e para que isso ocorra, a instituição escolar deve elaborar projetos interdisciplinares envolvendo o uso das ferramentas de tecnologia, promovendo meios para que todos possam ter acesso à cultural digital, favorecendo aos discentes o diálogo com as TDICs.

Outro ponto a ser considerado na Educação do futuro com as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação é a formação dos professores, porque muitos educadores recusam a trabalhar com essas ferramentas. Considerando os avanços na sociedade, ou seja, mudanças em nossa realidade, torna-se evidente que as TDICs são recursos extraordinários que bem explorados, podem colaborar na promoção de uma aprendizagem significativa. Segundo Moran (2007, p.2), "[...] são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, [...]". No entanto, sem a formação dos educadores, será mera ilusão a transformação do contexto educativo. E para mudar esse cenário, é preciso capacitar os professores e incentivá-los a aprender e a ensinar seus alunos interagindo com essas ferramentas. Entendemos que para a educação do futuro, é preciso que todos tenham acesso às ferramentas digitais e interajam juntos para aprender mais.

Uma nova era, em que as informações são efêmeras e a Educação brasileira atual passa por mudanças podemos considerar as TDICs como ferrramentas importantes para essas transformações. A Educação do

futuro precisa estar preparada para trabalhar com as novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação articuladas ao currículo escolar. Vivemos num mundo globalizado onde a informação chega rapidamente, então é papel da escola transformá-la em conhecimento, e buscar meios de avançar com o objetivo de formar o cidadão do século XXI para a criticidade e a autonomia.

Considerações finais - Ressignificando sentidos...

Moacir Gadotti, em *A boniteza de um sonho*: ensinar e aprender com sentido (2003), ressalta que Paulo Freire foi um educador que pensou em mundos outros porque pensou, principalmente, em uma educação emancipadora capaz de possibilitar uma outra realidade: aquela em que sujeitos invisíveis pudessem ter visibilidade na sociedade. Essa emancipação, concebível apenas pela educação, traz à tona a concepção de uma escola para utopia, ou seja, aquela que se coloca a serviço da possibilidade e não da fatalidade. Sonhos, alegria, mudança de realidade, perspectivas: eis os desafios colocados para o que entendemos como sendo uma educação para o futuro.

Pensamos, justamente, na educação do futuro como aquela que tem como cerne a possibilidade de transformação da realidade pela esperança. Para tal, acima de tudo, o professor precisa ressignificar os sentidos da prática docente, permitindo que o "aprender a aprender" se estabeleça, essencialmente, no encantamento. Seja pela sustentabilidade, pela tecnologia, pelos problemas sociais, o fascinar pela palavra, pelo ensinamento é etapa necessária ao futuro vindouro. Para tal, o diálogo com o contexto, com a *palavramundo*, ensinada por Freire (2006), são urgentes.

Permitir não apenas que o aluno leia o mundo antes da leitura da palavra, mas que também o professor reencontre na sua prática a *palavramundo* que dinamicamente une linguagem e realidade. Dessa forma, juntos, professor e aluno, poderão reescrever e transformar o factual, o chão da escola.

Rubem Alves, em *Por uma educação romântica* (2002), escreve uma crônica poética acerca do olhar do professor. Ele defende a ideia, neste texto, que a educação acontece entre as tramas dos olhares, pois estas tramas anunciam, justamente, os desejos humanos. O autor brinca, dizendo que essa concepção de educação não é científica, mas sim poética, romântica. E ele ainda vai além ao afirmar que somos incuravelmente românticos pelo olhar, pois é por este caminho sensorial que despertamos (ou intimidamos) a inteligência dos nossos alunos.

Que a educação do futuro, mesmo em meio a tantos desafios, como as novas tecnologias, linguagens e complexidades humanas, possa ainda convidar o professor a cuidar do seu olhar. Não é esta uma prática científica, mas humana e potencialmente transformadora por assim ser. Pelo olhar, a curiosidade. Pela curiosidade, a coragem. Pela coragem, os sonhos. Pelos sonhos, as utopias. Pelas utopias, o futuro e a transformação. Por uma educação do futuro que possa, portanto, ressignificar sentidos e mundos.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de e SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo.** Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas-SP: Papirus, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2001.

CARVALHO, J.S. **Culturas e valores do ciberespaço.In. Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Série cidadania planetária, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.

GADOTTI, Moacir. PADILHA, Roberto. ANTUNES, Ângela. Curso: **A Escola dos meus sonhos.** Instituto Paulo Freire, 2018.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias.** Disponível em: https://www.eca.usp.br/moran/espacos.htm. Acesso em: 02/11/2018.

MORIN, Edgar. **A Via para o futuro da humanidade.** Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2013. 392p.

SERRES, Michel. **Pulgarcita.** 1era ed. Barcelona: Gedisa, 2014.

Notas de fim

1. Doutora em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ Campus Macaé), Brasil.
2. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino e Prática de Enfermagem (NUPEPE) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

3. Especialização em Língua Portuguesa para Professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. Vice-Diretora do Programa Escola da Família do EE. Profª. Maria Aparecida Coimbra, Brasil.

4. Doutoranda em Ciências Ambientais e Conservação e Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ Campus Macaé), Brasil. Professora na Educação Básica (RJ) e Técnica em Assuntos Educacionais (UFRJ Campus Macaé), Brasil.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA: UMA ABORDAGEM DO "TERRITÓRIO" NA PERSPECTIVA FREIRIANA

ASANO, Juliete Gomes Póss[1]
COSTA, Gercimar Martins Cabral[2]
COSTA, Robson Andrade[3]
OLIVEIRA, Luana Aparecida dos Santos[4]

Resumo

O presente trabalho se propõe a analisar a aprendizagem na formação do aluno, de forma a identificar se o processo em que este está, o permite desenvolver uma aprendizagem significativa e crítica. A união do sistema educacional, com a cultura local do aluno, pode ser mediada pelo professor de forma a transformar o seu ensino e aprendizagem? Desta forma, o objetivo foi verificar e analisar a importância e utilização do conceito de território na perspectiva freiriana, visando conhecer a realidade dos alunos e nortear as melhores práticas docentes para torná-lo o protagonista em sua formação. Optou-se pela pesquisa bibliográfica para reforçar a contextualização de autores no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem apresentados neste excerto. Os resultados obtidos elencam que é de fundamental importância o conhecimento da realidade, para medir a forma do processo de ensino. A conclusão foi que o professor (mediador) precisa conhecer o território (cultura local) do aluno, para que os resultados no processo de ensino e aprendizagem melhor se desenvolvam.

Palavras-chave

Aprendizagem. Cultura. Metodologias Ativas.

Abstract

The present work proposes to analyze on the learning in the formation of the student, in order to identify if the process in which it is, allows to develop a significant and critical learning. The union of the educational system, with the local culture of the student, can be mediated by the

teacher in order to transform their teaching and learning? Thus, the goal was to verify and to analyze the importance and use of the concept of territory in the freiriana perspective, aiming to know the reality of the students and guide the best teaching practices to make it the protagonist in its formation. It was decided by research bibliographic to reinforce the contextualization of authors regarding the development of learning presented in this excerpt. The results obtained indicate that it is of fundamental importance to know the reality, to measure the form of the teaching process. The conclusion was that the teacher (mediator) needs to know the territory (local culture) of the student, so that the results in the process of teaching and learning better develop.

Keyword

Learning. Culture. Active Methodologies.

Introdução

Na Era da Informação, torna-se fundamental o pleno desenvolvimento de novas competências e habilidades para com o processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de alunos mais críticos e reflexivos. Neste contexto, surge a importância do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e crítica, em que instigue o aluno a ser o grande protagonista em sua formação, sendo mediado por um professor com ampla experiência.

Para que se desenvolva essa aprendizagem significativa e crítica, é fundamental o conhecimento da importância do "território" no ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana, pautado pelo conhecimento do ambiente e cultura em que se vivencia a realidade dos alunos e, as novas perspectivas para as práticas docentes do Século XXI.

Neste viés, este artigo pauta na reflexão de autores como Paulo Freire, Ausubel, Moreira, Gadotti, dentre outros, para salientar e fundamentar a importância da construção de uma aprendizagem significativa e crítica ao proporcionar uma formação ao aluno.

1 - aprendizagem significativa e crítica

Os autores Ausubel (1963), Freire (1997) e Moreira (2000) evidenciaram em seus estudos que a aprendizagem significativa se efetua a partir da inter-relação cognitiva entre o conhecimento prévio e novo. Desta forma, o que o educando já conhece não é descartado, e sim, é enriquecido, tornando-se mais elaborado e consistente. Constatou-se então, que o conhecimento prévio é a variável que mais interfere na aprendizagem, ou seja, a aprendizagem só é significativa quando ocorre a inter-relação entre o que o educando já sabe e o que está sendo apresentado de novo. Evidenciando assim, a relevância do docente analisar quais são os saberes que seus alunos possuem, para tê-los como base norteadora na sua prática educativa, e assim, poder possibilitar uma aprendizagem significativa ao educando.

Nessa perspectiva, a educação se promove com base numa relação dialógica entre professor e aluno, sendo necessária a comunicação entre ambos, de forma ativa e constante. Por conseguinte, Freire (1997) e Moreira (2010) relataram que só é possível proporcionar uma aprendizagem significativa e crítica, se o aluno for ativo nesse processo, ou seja, é ele

que edifica seu conhecimento, e ao professor cabe o papel de mediador. Em suma, Freire (2011, p.70) já mencionava que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Portanto, o ensino e a aprendizagem são vistos como um processo que ocorre na horizontal, possibilitando a humanização de educadores e educandos (FREIRE, 2011).

Dessa forma, Moreira (2005) expõe sobre a relevância de estratégias que possibilitem o aluno como sujeito ativo nesse processo: "O uso de distintas estratégias instrucionais que impliquem participação ativa do estudante e, de fato, promovam um ensino centralizado no aluno é fundamental para facilitar a aprendizagem significativa crítica". Portanto, quando a educação tem como objetivo central a mera transmissão de conteúdos na forma verticalizada, se torna acrítica e sem significados para os educandos.

O processo educativo na perspectiva da aprendizagem significativa e crítica, se verifica por meio da problematização, relacionando os diferentes saberes, considerando a "visão de mundo" e os conhecimentos prévios dos educandos. A relação entre professor e aluno é fundamentada no respeito, onde "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996, p.12).

2 - a importância do "território" no ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana

A escola deve ser um espaço que proporciona sentidos para as informações que são preestabelecidas pelo currículo formal e para aquelas informações que são apresentadas pelos educandos, muitas das vezes em forma de dúvidas, assimilações ou exemplos. Não cumprir esse objetivo, descaracteriza-a, da devida importância de colaborar na formação de opiniões. Não opiniões vazias ou meramente reprodutoras, mas opiniões que são construídas com sentidos e baseadas nas realidades territoriais de cada aluno. Ou seja, a escola deve colaborar na construção individual e coletiva sobre a percepção e "leitura do mundo".

A "Leitura do Mundo" aqui, não está colocada numa expectativa de conceber a completude do conhecimento na sua totalidade. Mas, permitir a diversidade de olhares que são apresentadas pela multiculturalidade. E para tanto, é necessário repensarmos a forma como concebemos nosso currículo escolar, considerando e responsabilizando um grupo de especialistas, na elaboração e efetivação de um currículo que atenda às

demandas peculiares de cada contexto escolar. Sendo que essa ambição, é humanamente impossível. O educador e o educando devem ter liberdade e autonomia para decidirem os assuntos de relevância para sua formação humana, solidária e cidadã. Porém, muitas vezes, o currículo engessa a relação dos educadores e educandos tornando uma relação sem afetividade e sem estímulos.

Quando se trata de aprendizagem significativa e crítica na perspectiva de Paulo Freire, recorda-se das obras de Freire, principalmente das suas experiências na cidade de Angicos (Rio Grande do Norte) uma das tantas cidades do interior do Nordeste brasileiro.

Paulo Freire proporciona a aprendizagem por meio da interação, da troca de saberes, dos conhecimentos produzidos não apenas pelos livros, mas dos tantos "conhecimentos de mundo" que os educandos trazem para a sala de aula. Lápis, papéis, areia, pedra e tijolos... palavras norteadoras... eram estes os meios dos quais e pelos quais o processo de aprendizagem acontecia. E isto era possível graças aos significados que o "chão da vida" destas pessoas proporcionou não apenas a curiosidade, mas, me leva a refletir sobre um novo conceito que podemos pensar sobre os espaços e as territorialidades "dos" e "para" com os nossos educandos.

De acordo com Carril, Natário e Zoccal (2017), o pensamento pedagógico de Freire está associado à construção de uma visão política e social, o que consiste inicialmente em respeitar o saber das classes populares. Estes saberes foram produzidos em espaços e tempos.

O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque a pobreza política produz pobreza econômica "[...] Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo" (GADOTTI, 1998, p. 10).

Nesta perspectiva, a importância de conhecer o "território" cultural em que o aluno está inserido, e visar desenvolver as novas práticas docentes (metodologias ativas), com o objetivo de desenvolver um aluno com capacidade de pensar de forma crítica e reflexiva.

3- novas perspectivas para a prática docente

A escola como um todo também é responsável pela docência como prática significativa. Dominar o processo didático não garante a aprendizagem nas atividades desenvolvidas em sala de aula, mas o bom planejamento é essencial para o sucesso nessa jornada.

Ausubel, Novak e Hanesian (2000), descrevem que a estrutura cognitiva seria o conteúdo total e organizado de ideias de um determinado indivíduo; ou, no contexto da aprendizagem de certos conceitos, refere-se ao conteúdo e organização de ideias na área particular de conhecimento. Essas estruturas organizadas e hierárquicas estabelecem um rol de ideias que se encaixam e se entrelaçam ao mesmo tempo, conseguem ordenar novos conceitos de aprendizagem. Essa estrutura preexistente consiste em "subsunsores", que representa o conhecimento prévio que o indivíduo adquire a partir de suas vivências.

Um olhar mais atento para as novas práticas pedagógicas tem sido utilizado nos discursos atuais, tanto na teoria como na prática valorizamos reflexões e, é através dela que os indivíduos constroem novos saberes.

Segundo Borges (2002, p.210) "a reflexão é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e os costumes não questionados, as formas de coerção e dominação que tais práticas supõem o autoengano dos professores".

Com isso a reflexão deve ser consciente, abordando a (re) construção das práticas docentes. Tornando possível vislumbrar novos aspectos, aceitando opiniões variadas, inovando, pensando nas responsabilidades sociais e na ética. Praticar as alternativas emergentes da reflexão é um grande desafio para o docente, mas é importante para o processo reflexivo.

Considerações finais

Para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e crítica, é importante identificar a identidade cultural – local de pertencimento, é este o local que os educadores precisam compreender para criarem não apenas práticas educativas inclusivas, mas estabelecerem uma relação dialógica dos saberes que as classes populares também produzem e também criam identidades culturais.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p.58).

Nessa perspectiva, a escola não deve se limitar apenas como um espaço em que o professor já tem um discurso pronto, completo e absoluto, que reduz o educando à recipiente que aceita as informações "verdadeiras e absolutas". Mas, deve proporcionar e estimular, que o aluno participe das aulas com opiniões, críticas e exemplificações da vivência. Assim, ele se tornará protagonista do seu próprio saber e consequentemente, uma pessoa crítica, criativa, com consciência planetária e que reconhece sua potencialidade para transformar o mundo em um espaço mais justo e humano, ou seja, uma educação escolar cidadã que forma cidadãos.

Referências

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2000.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

CARRIL, M.G.P; NATÁRIO, E.G; ZOCCAL, S.I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. **E-Mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). V.6. N.13, Dezembro de 2017, p. 68-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1998.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica.** Conferência proferida no III Encontro Internacional, sobre Aprendizagem Significativa. Peniche, Portugal, 11 a 15 de setembro, 2000. (Publicação nas Atas do Encontro).

_____. **Aprendizagem significativa crítica.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS. 47p. 2005.

Notas de fim

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); possui Licenciatura em Ciências Biológicas (2012), Pedagogia (2015), Matemática (2017); Especialização em Educação Ambiental (2014), Educação Especial Inclusiva (2014), Distúrbio de Aprendizagem (2015), Libras - Língua Brasileira de Sinais (2016); cursando Especialização em Ensino de Biologia. Contato: juliete_poss@hotmail.com

2. Possui graduação em Administração (2016), pós-graduação em Inovação em Mídias Interativas, UFG (2018), Letramento Informacional, UFG (2018). Atualmente cursa

licenciatura em Pedagogia pela UEG. Atualmente é professor e tutor universitário na Faculdade Quirinópolis e Faculdade João Paulo II.
Contato: gercimarmartins@gmail.com

3. Possui Licenciatura em História (2012), Pedagogia (2018) e pós-graduação em História, Sociedade e Cultura pela PUC-SP (2017). Atualmente é professor universitário na Faculdade Aliança Educacional do Estado de São Paulo (FAEESP). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea.
Contato: historiadorobson@hotmail.com

4. Graduada em Gestão de Recursos Humanos (2018), graduanda no curso de Licenciatura em Sociologia. Atuante na educação técnico profissionalizante na escola Liceu Brasil nos cursos de auxiliar de logística e gestão empresarial.
Contato: luanaprofs.oliveira@gmail.com

PENSANDO A EMANCIPAÇÃO À LUZ DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

CAMPOS, Marcela Fraga Gonçalves[1]
STEIN, Sabrina[2] - IFES

Resumo

Neste trabalho buscaremos promover um diálogo acerca da emancipação humana, um dos temas centrais de discussão e reflexão abarcado pelo livro Pedagogia do Oprimido, publicado em 1968, de autoria de Paulo Freire, temática essa que também foi abordada no curso "A Escola dos Meus Sonhos - Edição 2018". Portanto, terá como foco a emancipação humana na sua relação com a educação, mais especificamente sobre a importância do papel do educador no processo educativo e dialógico. Para tanto, versaremos sobre as concepções e fundamentos trazidos por Paulo Freire (1996 e 2016) e também pelos autores Moreira (2017), Rossato (2017) e Gadotti (2011) que discorrem sobre essa temática, tomando como base os pensamentos freirianos, consistindo numa produção teórica que visa a contribuir para a reflexão acerca das possibilidades e desafios nesse processo de busca pela transformação social e potencialização de práticas educativas que visam à libertação dos oprimidos.

Palavras-chave

Emancipação Humana, Educação, Pedagogia do Oprimido

Abstratc

In this work we will seek to promote a dialogue about human emancipation, one of the central themes of discussion and reflection encompassed by the book Pedagogy of the Oppressed, published in 1968 by Paulo Freire, which was also addressed in the course "The School of My Dreams - Edition 2018 ". Therefore, it will focus on human emancipation in its relationship with education, more specifically on the importance of the educator's role in the educational and dialogical process. For that, we will deal with the conceptions and foundations brought by Paulo Freire (1996 and 2016) and also by the authors Moreira (2017), Rossato (2017) and

Gadotti (2011) who discuss this theme based on the Freiriian thoughts, theoretical production that aims to contribute to the reflection about the possibilities and challenges in this process of search for the social transformation and potentialization of educational practices that aim at the liberation of the oppressed.

Keywords

Human Emancipation, Education, Pedagogy of the Oppressed

Paulo freire e a emancipação humana

A obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire (1921-1997) é um legado que, mesmo após 50 anos de sua produção, continua inspirando pessoas do mundo inteiro, pois ela traz questões muito atuais, e, dentre elas, a evidência de que existem opressores e oprimidos, em que os últimos precisam, por meio do processo de emancipação, libertarem-se de modo a ressignificarem suas vidas, encontrando formas de superar a desumanização existente, tornando-se sujeitos de sua própria história.

A desumanização denunciada nessa obra mostra que na relação entre opressores e oprimidos não há diálogo e nem parcerias, mas sim uma dominação cultural, pela qual os opressores manipulam os oprimidos que, por estarem muitas vezes vivendo em uma cultura do medo, submetem-se a essa dominação, por vezes de forma natural, e acabam se tornando alienados. Freire (2016, p. 19) afirma que "Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, *imersos* (grifo do autor) na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la [...]", e esse temor à liberdade é devido ao medo que possuem daqueles que oprimem e do que eles podem fazer para com os outros oprimidos.

Então diante dessa situação opressora o que fazer? Freire (2016) nos aponta saídas, e uma delas é o desenvolvimento de uma mediação educativa por meio de uma ação dialógica, em que, pela via do diálogo, educadores e educandos possam juntos encontrar o caminho para que toda essa opressão sofrida possa ser superada, pois no coletivo é possível construir reflexões críticas que geram ações libertárias.

Freire (2016, p. 39) sempre afirmou que "[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo [...]", reafirmando que é preciso uma luta organizada para que aconteça essa libertação por meio de uma práxis (ação-reflexão-ação) que inaugura um novo momento histórico do homem, para que se veja e se reconheça como sujeito. Práxis essa, que se realizada de forma contínua, contribui para que os sujeitos consigam se libertar das situações desumanizantes ocasionadas pela opressão e pela dominação social, em que as pessoas conseguem visualizar seus direitos e deveres na sociedade vigente (MOREIRA, 2017).

A educação nesse meio tem papel fundamental, assim como o posicionamento político assumido pela escola. Sabemos que não há

escola a-política, contudo, é preciso que a escola assuma uma concepção não partidária, de forma consciente, responsável e não proselitista, com o intuito de estabelecer a mediação de ações que gerem reflexões sobre as situações opressoras, para que essas sejam percebidas, denunciadas e também superadas.

Nesse contexto, o educador em sua prática pedagógica assume uma posição de liderança revolucionária, pois ao promover uma educação humanizadora, isto é, aquela que respeita e considera o outro como parte importante nesse processo educativo libertador, fortalece não só o sujeito como também o coletivo, pois não nos constituímos sozinhos, precisamos do outro para juntos rompermos com as situações que geram opressões.

Em sua prática, Freire (2016) dizia que o verdadeiro educador não é aquele que tenta impor sua visão de mundo, mas dialoga sobre sua visão e a do outro, pois a concepção de mundo que cada um tem é fruto das influências que se vive, daquilo que nos constitui enquanto sujeitos de ação. Portanto, é importante que o educador ouça o educando, respeite suas decisões, dialogue com atenção para conduzi-lo à libertação, tudo isso por meio de um gesto humilde, de confiança no outro.

Para tanto, é preciso conhecer a realidade do outro, e Paulo Freire em todos os escritos defende que somente quando se conhece, se pode conduzir a reflexão. Além disso, é necessário considerar que a linguagem do educador deve vir ao encontro do outro e não desvinculada da realidade, pois se assim o for, o educando se sentirá desmotivado e consequentemente o discurso do educador se tornará alienante, tornando-se um impedimento para a consolidação do processo de emancipação humana.

A emancipação humana é algo que Paulo Freire destaca em suas obras como uma sendo uma verdadeira conquista política que só pode ser efetivada mediante a uma práxis, que Rossato (2017, p. 325), a partir do pensamento freiriano afirma ser "[...] um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora". Esse autor afirma ainda que, por meio da conscientização realizamos uma ação para transformar uma situação que vivenciamos em nosso cotidiano, e assim, agindo para modificar as situações alienantes na qual vivemos.

Freire (2016) afirmou que a verdadeira emancipação só poderá acontecer mediante a uma tarefa política que precisa ser assumida por todos, pois, é preciso se libertar a si e aos outros, incluindo nesse grupo os opressores. Para ele, a libertação é comparada a um "[...] parto doloroso. O homem que

nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos" (FREIRE, 2016, p. 19).

De nada adianta nos libertarmos e permanecermos estáticos diante dessa libertação ou isolados das pessoas. É preciso criar um movimento de continuidade desse processo de libertação, onde todos possam ver que a emancipação humana não se dá no individualismo, mas no coletivo de sujeitos que, são históricos e dotados de vivências que precisam ser partilhadas por meio de diálogos, onde se saiba ouvir o que o outro tem a dizer, valorizando seus saberes e cultura.

Ao pensar a emancipação, como nos diz Moreira (2017, p. 146)

> [...] Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação.

Esse excerto reforça que o diálogo entre as diferentes culturas é fundamental nesse processo emancipatório, porque por meio da escuta, haverá o respeito pelo que o outro pensa e age, não havendo imposições culturais, mas partilha de saberes.

Essa emancipação, defendida por Freire não é algo restrito a um espaço, mas ela perpassa por diversos momentos e lugares, podendo acontecer na relação entre pais, mães, filhos, filhas, amigos, na escola, nas relações de trabalho, enfim, o que é necessário é o respeito pela dignidade do outro, num gesto de respeito e amor (Moreira, 2017).

A educação e a contribuição para a emancipação humana

Como dissemos, anteriormente, a educação é um instrumento muito importante, pois, por meio dela, se constrói um espaço para que situações possam ser problematizadas e por meio do diálogo, se promove a construção de processos de libertação.

O educador tem papel fundamental nessa mediação, pois, por meio de seu trabalho pedagógico, será o condutor que levará seus educandos a formação de uma consciência que implicará na observação de situações práticas que proporcionarão mudança de atitude, que é um caminho, uma direção para a emancipação humana.

Moreira (2017) afirma que a educação sozinha não leva à emancipação, pois o capitalismo vigente em nossa sociedade contribui para o acúmulo excessivo de capital, de riquezas e produção de mercadorias, que levam à alienação e a fortalecem. Porém, a partir de um trabalho que esteja voltado para a formação do indivíduo nos espaços escolares, é possível discutir essas relações e contribuir para que se construa uma emancipação individual e coletiva, de modo que se intervenha no mundo, para que as situações injustas sejam superadas.

Freire (1996, p. 112) nos lembra que "[...] O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar [...]", reforçando nessa fala que assumir uma postura ética, política, social é tarefa de todo educador, pois, mediante a essa ação, a criticidade é desenvolvida e a emancipação é alcançada.

Nessa ação dialógica, educador e educando se colocam juntos na situação de ensinar e aprender. O professor apresenta sua visão de mundo e ouve a visão de mundo de seu aluno, de maneira que, não se imponha nada, mas que, por meio dessa ação de escuta e diálogo, ambos possam discutir e encontrar juntos um caminho a seguir onde todos se sintam felizes e principalmente conscientes (FREIRE, 2016).

Para que a emancipação humana de fato aconteça, é preciso desenvolver práticas pedagógicas que estejam voltadas para uma mudança do mundo. Gadotti (2011) nos diz que a mudança do mundo não vem daqueles que estão satisfeitos ou que estão se beneficiando, ela vem daqueles que estão sendo injustiçados e excluídos, porque esses estão comprometidos com a luta, com a mudança. E, nesse contexto, o educador tem papel fundamental, pois precisa ser um mediador para conduzir a reflexão, gerando assim mudanças significativas e reais.

Gadotti (2011, p. 95) nos diz que educar para a mudança no mundo "[...] é visibilizar o que foi escondido para oprimir, é dar voz aos que não são escutados", por isso é preciso educar para conscientizar e desalienar, para a ruptura, para a rebeldia, para gritar diante das injustiças, para sonhar esse mundo que é possível, só assim, o ser humano alcançará a liberdade que é um devir constante, pois, sempre existirá, na sociedade vigente, espaços para a opressão que precisam ser superados mediante a emancipação.

Considerações finais

A proposta deste artigo foi a de realizar um diálogo sobre emancipação humana a partir da concepção freiriana, trazendo aspectos importantes a serem considerados, e sobre os quais é necessário refletir, ao logo do processo de uma educação libertadora com vistas à promoção de mudanças significativas e reais em relação à realidade na qual vivemos. Contudo, vale frisar que essas mudanças jamais poderão acontecer no individualismo, mas é preciso se organizar em comunidades, identidades e grupos, dialogando com as pessoas, pois aqueles que oprimem não querem a mudança, somente os oprimidos que, podem reinventá-lo (GADOTTI, 2011).

Mas longe de um apelo salvacionista ou uma posição romanticamente idealizada, compreendemos que ainda existem muitas coisas a serem feitas para que essa transformação que perpassa o indivíduo e se estende para a sociedade aconteça, mas devemos compreender que tudo isso é um processo que se dá no dia a dia, nas relações sociais, no respeito as diferenças, no exercício da cidadania e da ética.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62ª ed. [1967]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emanciapação. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P 145-147.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. P 325-327.

Notas de fim

1. Pedagoga na rede municipal de ensino de Serra/ES, licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Vitória/ES. Contato: marcelafrag@gmail.com.

2. Professora do Ensino Fundamental I na rede municipal de Domingos Martins/ES e de Venda Nova do Imigrante/ES. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Venda

Nova do Imigrante – FAVENI. Mestranda do curso de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES Campus Vitória/ES. Contato: sabrinastein03@gmail.com.

CONVERGÊNCIAS ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E CRÍTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

MONTEIRO, Nayara Mary Andrade Teles[1]
OLIVEIRA, Rivane Costa[2]
SANTOS, Patrícia Vieira[3]

Resumo

Com o advento das novas tecnologias da informação no mundo cada vez mais interconectado e globalizado, entendemos que inovar é uma ação imprescindível, tanto para as organizações públicas quanto para as privadas, a fim de atender às demandas de uma população conectada e sedenta de informações. Nessa vertente, as instituições de ensino precisam se apropriar de novas tecnologias e ferramentas didáticas, para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem e atender as expectativas tanto dos estudantes, como também dos próprios professores, que necessitam realizar aulas mais significativas e motivadoras. Aqueles tendem a ser futuramente os profissionais que atenderão as necessidades da nação. Nesse sentido, pretende-se neste artigo abordar as convergências entre a aprendizagem significativa de Ausubel, a aprendizagem crítica à luz de Paulo Freire e as metodologias ativas tão em voga na atualidade, tendo em vista, que a educação perpassa a esfera de transferência do conhecimento e pode contribuir para ascensão da autonomia do sujeito. O trabalho será desenvolvido a partir de pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa.

Palavras-chave

Aprendizagem significativa e crítica, metodologias ativas, autonomia.

Abstract

With the advent of new information technologies in the increasingly interconnected and globalized world, we understand that innovation is an essential action for both public and private organizations in order to meet the demands of an information-hungry population. In this area, educational institutions need to appropriate new technologies and didactic tools, to

stimulate the teaching-learning process and atend the expectations of both students and teachers themselves, who need to make classes more attractive and motivating. Those tend to be professionals in the future who will atend the nation's needs. In this sense, this article intends to address the convergences between Ausubel's meaningful learning, critical learning in the light of Paulo Freire and the active methodologies so in vogue today, in view of the fact that education permeates the sphere of knowledge transfer and can contribute to the rise of the autonomy of the subject. The work will be developed from bibliographical research and qualitative approach.

Keywords

Meaningful and critical learning, active methodologies, autonomy.

Introdução

A aprendizagem é um processo de aquisição de novos conhecimentos através de experiências vivenciadas e determinadas por fatores internos e externos que resultam na transformação do comportamento humano e que dependem de condições essenciais, tais como: sensoriais, mentais, físicas e sociais para se desenvolverem.

A Psicologia da Educação tem a aprendizagem com um dos temas mais estudado pois, os seres humanos não nascem já com o comportamento e o conhecimento já desenvolvidos, mas aprendidos a partir das interações entre o meio que vivem e em comunhão com os outros

Segundo Bacich e Moran (2018), na aprendizagem ativa existe um avanço em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competências na vida em todas as suas dimensões. Os avanços realizam-se por caminhos, tempo e configurações diferentes, porém, se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, originados das relações sociais que interagimos.

As metodologias de ensino aprendizagem do século XXI exigem uma mudança de paradigma devido aos avanços tecnológicos. O mundo globalizado necessita de pessoas que desenvolvam além das competências cognitivas, como a autonomia, criticidade, criatividade, afetividade, foco, resolução de problemas, tidas como socioemocionais.

Diante deste contexto, adotou-se neste estudo a seguinte questão norteadora:

Como promover o pensamento crítico e a autonomia em sala de aula?

Assim, para desvelar esse questionamento partiu-se do princípio da importância sobre o estudo e uso das metodologias ativas de ensino-aprendizagem com o intuito de identificar as convergências dessas, com a aprendizagem significativa e crítica.

Metodologia

Sabemos que a metodologia é sequência de fases necessárias para que o andamento e a possível conclusão da pesquisa ocorram de forma coerente, ainda para a autora (Silva, 2005, p.9), " a metodologia tem como função mostrar a você como andar no "caminho das pedras" da pesquisa, ajudá-lo a refletir e instigar um novo olhar sobre o mundo: um olhar curioso, indagador e criativo". De acordo com a mesma estudiosa, a metodologia

científica é vista como um grupo de etapas organizadas que se devemos alcançar na investigação de um fenômeno.

No presente artigo, a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a partir de material já disponível fisicamente ou on-line com a abordagem qualitativa, que tem como premissa o não dimensionamento em números e sim o vínculo indissociável com o mundo real e o subjetivo do pesquisador. Por pesquisa podemos entender de uma forma simples que é procurar respostas para indagações propostas. Ela é um procedimento reflexivo e crítico para buscar elucidar problemáticas pendentes de respostas (SILVA, 2005).

A pesquisa deve ser tratada de forma sistematizada, respeitando as suas fases. A natureza da pesquisa deste trabalho é a aplicada, que por base tem a intenção de gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos que no estudo retrata as convergências da aprendizagem ativa e as metodologias ativas na promoção do pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Resultados e discussão

Na Pedagogia do Oprimido, Freire diz que a concepção bancária da educação é um instrumento de opressão em que há o "ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos". O saber é transferido daquele que se julga "sábio" - o educador - para aqueles que "não sabem" - os educandos. Dessa forma, a educação se torna um ato de "depositar". Essa visão anula ou reduz a criatividade e a criticidade dos educandos e estimula a ingenuidade deles, tornando-os alienados (FREIRE, 2018).

Nesse sentido, Piaget retrata as relações de construção social e destaca que o professor por ser considerado uma figura de "autoridade", exerce a função de coagir o educando, comprometendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da autonomia. Toda forma de transmissão é considerada uma coerção, por levar o indivíduo a aceitar suas ideias posições. Os educandos devem ser totalmente livres no processo educativo, mas o educador continua tendo um papel indispensável, com a mudança do papel de um mero transmissor ou "conferencista", para uma postura de colaborador e estimulador (PIAGET apud TREVISO e ALMEIDA, 2014).

David Ausubel defende que um dos fatores mais importantes para a aprendizagem é o reconhecimento daquilo que o educando já sabe. A aprendizagem é significativa quando uma nova informação se relaciona

com a estrutura de conhecimento prévio do indivíduo. Por outro lado, na aprendizagem mecânica, como ocorre na memorização de conteúdos, as novas informações não possuem associação com os conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva, sendo assim, armazenada de maneira arbitrária (MOREIRA e MASINI, 2001).

Corroborando com a teoria de Ausubel, Paulo Freire afirma que a narração de conteúdo do educador para o educando é uma ação "morta" de valores e dimensões da realidade. O educador aborda uma realidade como sendo algo "parado, estático, compartimentado e bem-comportado", completamente desconectada da experiência existencial do educando. Tudo isso conduz a memorização mecânica do conteúdo narrado, desvalorizando a força transformadora da educação (FREIRE, 2018).

Na Pedagogia da autonomia, Freire afirma que "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" socialmente construídos na prática comunitária. Defende que os conteúdos ensinados na escola deveriam estar associados à realidade concreta, e assim estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares e a experiência social dos indivíduos (FREIRE, 2018).

O epistemólogo Jean Piaget ressalta que a tese de que o conhecimento vem da experiência, portanto, a educação construtivista se faz através das relações e experiência com e no mundo. O professor deve compreender que o educando traz consigo uma "bagagem" que pode contribuir no seu processo de aprendizado, e todo esse conhecimento prévio será fonte para uma nova construção. A aprendizagem deve surgir a partir da capacidade cognitiva do sujeito, sendo que este deve conduzir o próprio processo de aprendizado. O aluno precisa ter liberdade e autonomia para conduzir seu aprendizado, por isso as metodologias ativas de ensino-aprendizagem contribuem para o desenvolvimento livre desses indivíduos (BECKER, 2017).

Para Gadotti, um indivíduo aprende aquilo que é significativo para ele, quando há um envolvimento profundo com aquilo que se aprende. Para haver aprendizado, é importante que haja emoção, por isso o educador deve ensinar com alegria, amorosidade e "boniteza". Ele ressalta ainda que o aprendizado deve fazer sentido no projeto de vida da pessoa, e não há tempo nem local para aprender (GADOTTI, 2011).

Case hayat calçados veganos

A aprendizagem significativa tem como premissa o desenvolvimento

do indivíduo a partir de conhecimentos prévios, assim como podemos ver as metodologias ativas têm como base o incentivo a autonomia e a emancipação do aluno na escola e na sociedade. Um *case* que ilustra bem as convergências entre ambas as abordagens, foi amplamente divulgada em sites e redes sociais do Alto Tietê, região metropolitana de São Paulo na cidade de Suzano. Segundo reportagem do site do jornal Oi Diário, a aluna Márcia Barbosa, recém-formada no curso de Administração da Faculdade Piaget de Suzano, arregaçou as mangas quando ainda estudava, desenvolveu um projeto de negócios e hoje toca sua própria empresa, a Hayat, especializada em calçados veganos. [...] Márcia elaborou um projeto de negócio no curso de Administração da Piaget, durante as aulas da professora Patrícia Vieira, grande incentivadora, tendo as colegas Joice e Adriana no grupo. Elas desenvolveram um projeto interdisciplinar com o objetivo de propor um negócio promissor, com bases fortes na responsabilidade social, sustentabilidade, respeito, qualidade e preço justo, sendo que o projeto foi muito bem avaliado.

Depois, disposta a fazer com que o plano extrapolasse as fronteiras da faculdade e fosse aplicado de forma prática, Márcia se uniu a duas sócias, Juliana e Talita, com quem então criou a Hayat Calçados Veganos. Hoje, a empresa comercializa artigos veganos de duas empresas parceiras, Pantala e Urban Flower, mas pretende iniciar produção própria em fevereiro de 2019. A partir da narrativa apresentada podemos refletir como a aprendizagem ativa mesmo sem percebermos emerge no processo de ensino-aprendizagem, da mesma forma acontece com aprendizagem significativa, porque se levarmos em conta que esse grupo de alunas foi desafiado a criar algo inovador na disciplina Gestão da Inovação e Desenvolvimento de Novos Produtos, no curso de Administração, corroboramos que a equipe já tinha conhecimentos prévios originados de outras disciplinas e bagagem extra sala de aula e foi estimulada a pensar em algo diferenciado para a região, prezando o respeito, a sustentabilidade e a qualidade. Ao encontro deste desafio podemos citar as seguintes estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas como, a Aprendizagem baseada em problemas ou em projetos, Design Thinking, A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, entre outras, contudo, vamos verticalizar a aprendizagem ativa voltada para o Círculo de Cultura de Freire que além de inserir o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, ameniza a hierarquia tantas vezes inflexível da

relação professor-aluno e promove o pensamento crítico dos envolvidos na discussão. Segundo Gomez (2015, p.19-20):

> No Círculo de Cultura como lugar e estratégia de aprendizagem, e parafraseando Freire, em lugar do professor, com tradições fortemente doadoras, está o coordenador de debates; em lugar da aula discursiva, o diálogo; em lugar do aluno, com tradições passivas, o participante do grupo; em lugar dos pontos e de programas alienados, a programação compacta, reduzida e codificada em unidades de aprendizado (FREIRE, 1967). O Círculo atende a dinâmica cultural das pessoas para organizar os saberes, as coisas e a aprendizagem em relação aos conhecimentos prévios. A partir da visão crítica latino-americana de educação, o processo de aprendizagem parte da premissa de que é indispensável refletir, nas instituições culturais e acadêmicas, a presença da arte, da mídia e da cibercultura na educação com ampla participação popular[...].

Para vencermos o desafio de aproximarmos e mantermos os discentes na escola sabemos que as ações vão muito além de pensarmos e implantarmos em estratégias de ensino-aprendizagem, são necessárias reflexões sobre as políticas voltadas às famílias, ao transporte, ao saneamento básico, ao emprego e etc, pois a estrutura familiar pode influenciar nos processos educacionais do educando, entretanto, este aluno chegando à escola e sendo oferecidas atividades que realmente o envolva no processo pedagógico e ele veja e sinta sentido nas propostas que estão sendo empregadas, uma semente já está sendo plantada para que esse indivíduo busque a mudança do statu quo.

Considerações finais

O presente estudo nos revela que o conhecimento das teorias abordadas por Ausubel e Freire têm importante contribuição no processo de ensino-aprendizagem significativo, ativo e crítico. Podemos verificar que as convergências entre ambas se apresentam na valorização do saber prévio do aluno e a partir deste a evolução da aprendizagem, o aprender ativo, significativo e autônomo que faça sentido ao educando e todas estas premissas partindo de uma reflexão crítica do discente e do próprio docente com vistas à construção do aprendizado que reverbere na vida do aluno e da comunidade ao seu entorno.

Assim para promover o pensamento crítico e desenvolver a autonomia dos estudantes, se faz necessário antes de tudo que o docente tome conhecimento dessas abordagens e se aproprie dessas reflexões, para que possa reavaliar sua prática, partindo da ação-reflexão-ação e diversificar as metodologias de ensino, valorizar a realidade e saberes prévios dos alunos e suas reais necessidades, buscando experimentar práticas que seguem a linha de estudo das Metodologias Ativas, que segundo o estudo do artigo demonstrou que estas apresentam ferramentas que transformam o ambiente escolar, promovendo uma interação positiva na formação integral dos estudantes.

Referências

BACICH Lilian, MORAN José. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora, uma abordagem técnico-prática.** São Paulo. Ed. 2018

BECKER, Fernando. PAULO FREIRE E JEAN PIAGET: TEORIA E PRÁTICA. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v. 9, número especial, p. 7 - 47, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 57ª Ed. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 66ª Ed. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** Ensinar e aprender com sentido. Editora Instituto Paulo Freire. 2ª Ed. 2011.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Círculo de cultura Paulo Freire**: arte, mídia e educação [recurso eletrônico] / (Org.). FRANCO, Marília; GOMEZ, Margarita Victoria. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em:< http://www.ccm.ufpb.br/redepopsaude/wpcontent/uploads/2016/06/CirculoDeCulturaPauloFreire_ArteMidiaEducacao.pdf>.Acesso em 27 out 2018.

MOREIRA, M. A.;MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa:** A teoria de David Ausebel. São Paulo: Centauro. 2ª Ed, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação** [recurso eletrônico] / (Org.). SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em:< https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf>.Acesso em 04 nov 2018

TREVISO, V. C.; ALMEIDA, J. L. V. O conhecimento em Jean Piaget e a educação escolar. **Cadernos de Educação: Ensino e sociedade.** Bebedouro-SP, v. 1, n.1, p. 133-244.

Da Piaget para o mundo: um projeto e um negócio de sucesso. Ex-aluna produz calçados veganos. Disponível em: <http://oidiario.com.br/da-piaget-para-o-mundo-um-projeto-e-um-negocio-de-sucesso-ex-aluna-produz-calcados-veganos/>. Acesso em 04 nov 2018.

O aluno no centro do processo de aprendizagem: faculdade como laboratório de ideias em Hayat Calçados Veganos. Disponível em:<https://www.orientandoquemorienta.com.br/2018/08/14/o-aluno-no-centro-do-processo-de-aprendizagem-faculdade-como-laboratorio-de-ideias-em-hayat-calcados-veganos/>.Acesso em 04 nov 2018

FacPIAGET. Disponível em:<https://www.facebook.com/FacPIAGET/?rf=1775866032715925>.Acesso em 27 out 2018

Hayat calçados veganos. Disponível em:<https://pt-br.facebook.com/hayatcalcadosveganos/>.Acesso em 04 nov 2018.

Notas de fim

1. Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora Assistente do Departamento de Saúde da UESC, Ilhéus, BA. Contato: nmatmonteiro@uesc.br.

2. Especialista em Desenvolvimento em Meio Ambiente pela Universidade do Vale Acaraú- Ce.Professora de Geografia da rede pública do Estado do Ceará. Contato: rivanecostaoliveira84@gmail.com.

3. Especialista em Gestão de Pessoas, Psicologia Organizacional e mestranda em Ciências Humanas Unisa – SP. Professora Universitária da Faculdade Piaget em Suzano – SP. Contato: propatriciavieira@gmail.com.

A PRÁTICA AVALIATIVA NO CONTEXTO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

IRACI, Rozineide Pereira Da Silva[1]
NOGUEIRA, Silvia da Silva[2]

Resumo

Este artigo objetiva refletir sobre a prática avaliativa no contexto escolar no ensino fundamental. Pressupõe a complexidade da temática ao discutir o papel da avaliação na construção e no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e no compromisso com uma educação crítica e cidadã. Reflete, ainda, sobre a necessidade dos docentes tomarem decisões pedagógicas que considerem um posicionamento ético-crítico-pedagógico claro e que considerem o educando como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, refletindo, à luz da pedagogia Freiriana, o uso crítico, processual, plural, multicultural, polissêmico e democrático das avaliações no ensino fundamental.

Palavras-chave

Avaliação. Prática Pedagógica. Aprendizagem.

Abstract

This article aims to reflect on the evaluation practice in the school context in elementary school. It presupposes the complexity of the theme when discussing the role of evaluation in the construction and development of meaningful learning and commitment to critical and citizen education. It also reflects on the need for teachers to make pedagogical decisions that consider a clear ethical-critical-pedagogical position and to consider the student as a subject in the teaching-learning process, reflecting, in the light of the Freiriana pedagogy, critical, plural, multicultural, polysemic and democratic evaluation of elementary education.

Keywords

Evaluation. Pedagogical Practice. Learning.

Introdução

As pessoas são submetidas no cotidiano a constantes avaliações formais, como na prestação de concursos, nos exames vestibulares, na concorrência a vagas de empregos, na verificação de rendimento no trabalho, entre outras possibilidades de ratificação dos conhecimento próprios das instituições de ensino e trabalho.

E de que forma avaliamos e somos avaliados? Quais seriam os critérios de correção e aprovação que elegemos para determinado fim ou que resultado esperamos após aplicar o instrumento de avaliação que escolhemos? E, ainda, como consideramos o outro a quem avaliamos?

Quando pensamos nas instituições formais de ensino, as perguntas levantadas anteriormente apontam para certas direções como a metodológica, a filosófica e a relação ensino-aprendizagem a partir de um determinado currículo. Em cada uma dessas faces da experiência pedagógica uma ideia de avaliação é projetada, assim como uma ideia de pedagogia.

Talvez seja possível afirmar, a partir das experiências empíricas nas escolas públicas do país, por exemplo, que a avaliação é ao mesmo tempo subestimada e superestimada. Estará apto apenas o educando que corresponder às expectativas de pensamento e respostas esperadas pelo docente, pelo sistema ou pelos testes padronizados, nacionais e internacionais? Isso se dá porque ao reduzir a tarefa pedagógica à competência técnica, tanto com docentes quanto com educandos, a avaliação torna-se um instrumento de exclusão.

Essa utilização das práticas avaliativas seria um reflexo e estaria a serviço, então, de um tipo de educação considerada bancária, segundo Paulo Freire, impossibilitando a ideia de dialogia. Construir na educação um processo constantemente verificável em sua capacidade dialógica é uma característica do pensamento Freiriana tão necessária a uma educação democrática e a uma aprendizagem significativa. Nas reflexões sobre a avaliação, a ideia de processo contínuo parece mais adequada ao desejo de que a aprendizagem do educando seja significativa, pois a aprendizagem, isto é, esperar que o educando aprenda algo, é uma das finalidades do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação tem sido de forma geral, uma das grandes vilãs dos estudantes, especialmente quando ela visa à hierarquização dos que sabem e os que não sabem. Freire (2007), porém, nos ajuda a pensar no educando e no educador a partir do seu contexto real, da sua atmosfera social, na sua

necessária dialogia a fim de que se conquiste um ensino comprometido com a aprendizagem.

Avaliação: Reflexo de uma prática pedagógica

A avaliação desempenha um papel significativo para o modelo social liberal-conservador, ou seja, o papel disciplinador. Alguns docentes ao planejar suas atividades não estabelecem o mínimo necessário a ser aprendido efetivamente pelo aluno, utilizando-se da "média" de notas conseguidas através de instrumentos fixos, e, em geral, escritos, e que não expressam a competência integral do educando. A média, então, é realizada a partir da quantidade, maior ou menor, e não da qualidade. Como aponta Gadotti:

> Seja qual for à perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. (GADOTTI, 2000, p. 7)

Sendo assim, a avaliação pode e deve ser um instrumento que auxilie o docente e, principalmente o educando, a conhecer suas possibilidades de crescimento, valorizando seu desempenho, maturidade e originalidade, em contrapartida, rejeitando a ideia de classificá-los e, com isso, desperdiçar o potencial único de cada sujeito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) afirma que a avaliação precisa ser "[...] de forma contínua e cumulativa do desempenho do aluno". Mostra-nos que a avaliação não é um fim, mas sim um meio pelo qual o docente diagnosticará as possibilidades de crescimento do educando e sua reorientação.

Deve ficar claro que reconhecer a importância das práticas avaliativas não significa pensar que ela é a mais importante de todo o processo educativo. Significa, no entanto, reconhecer que elas são fundamentais para o crescimento, desenvolvimento e estruturação do educando e de toda uma sociedade. Ou seja, o educador deve estabelecer uma prática que esteja baseada em garantir o desenvolvimento de todo o potencial das novas gerações, trabalhar de forma que permita perceber todo processo de crescimento do educando. Não é uma tarefa tranquila. Porém, os benefícios no final são muito melhores.

O docente deve enxergar a avaliação também como uma forma de analisar sua prática e assim saber o que é necessário mudar. Observando o que os educandos aprenderam, o professor avalia o que precisa retomar, e isso precisa ser feito diariamente. É trabalhoso, mas necessário, pois é a partir daí que ocorrerão grandes e importantes mudanças no ensino brasileiro, em especial, aqueles direcionados às camadas populares dentro do sistema público de educação.

Analisar-se cotidianamente é empenhar-se para estabelecer uma coerência entre teoria e prática fazendo assim valer a autenticidade do seu testemunho de dizer e de fazer. Além de estar voltada para a análise do desenvolvimento do educando, a avaliação também deve refletir sobre a competência dos educadores, assim como faz com os educandos, a fim de propiciar a própria renovação da prática educativa, promover em si mesmo uma avaliação da sua própria prática.

Segundo Freire (1996, p. 43), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". Esse é o verdadeiro pensar certo, pois é agindo assim que educadores passarão a entender o verdadeiro sentido da avaliação: encontrar novos caminhos do-discente para a construção do conhecimento.

Avaliação como interação entre sujeitos

As relações do sujeito com o mundo, as suas interpelações que brotam de dentro (individualidade/identidade) e de fora (o mundo e os outros) são chamadas ao encontro com outros sujeitos que tem outras interpelações e relações. Atravessa a obra de Paulo Freire a importância fundamental do diálogo na experiência humana e, fundamentalmente, na pedagógica.

Mas não um diálogo qualquer, porque para Freire (1987), existe um diálogo verdadeiro que tem como características o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensamento crítico e que se alia à reflexão sobre a diferença. Diálogo realizado, então, entre sujeitos diversos que pronunciam o mundo, sem, contudo, eliminar as interpretações distintas que podem ser produzidas por esta diferença entre eles. O diálogo como ato de criação não é um instrumento de conquista do outro, mas do mundo.

O diálogo possível de ser construído como tarefa da Educação, ainda segundo Freire, responde a um movimento que leva o homem "a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito" (FREIRE, 1967, p.114). Instaurada esta condição vocacional, o diálogo capaz de produzir verdadeira comunicação nasce de uma relação de "simpatia" entre os

sujeitos, que os horizontaliza na perspectiva de sua legitimidade para ser e dizer o mundo. Em contrapartida, Freire opõe o diálogo ao antidiálogo, denunciando o antidiálogo como um ato "desamoroso", opressor e acrítico, característico de nossa formação histórico-cultural.

Uma dialética, sem síntese, porém, uma dialética-dialógica (FREIRE, 1996). Processo este que não está interessado na eliminação do outro ou da diferença, mas que abraça a ambiguidade e recria o comum, liberta e dá seguimento à vida. A transformação libertadora, nos parece, é a palavra-chave de sua dialética-dialógica. Transformação e libertação operada pelo próprio sujeito que analisa criticamente a sua realidade e as suas relações com o mundo, tendo na mediação do ato educativo dialogal, a inspiração e a oportunidade de sua realização.

A partir dessa reflexão sobre a dialogia necessária à Educação, pensamos os processos de formação discente como experiências críticas ou não críticas com o mundo vivido por sujeitos integrados ou massificados, aptos ao diálogo ou interditados, para ficar com a expressão desenvolvida no texto seminal "Educação como prática da liberdade".

> Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p.47, grifos nosso)

A dialogia, então, não tem a ver com a aproximação física (ou virtual) entre os sujeitos. Ela diz respeito ao reconhecimento do outro no processo de interlocução, e ao conteúdo do diálogo, ou melhor, dizendo à luz de Freire (1996), ao ato criativo possibilitado por estas condições. Os educandos, estes que por muito tempo na experiência pedagógica foram considerados não sujeitos, participantes de uma "educação bancária" (FREIRE, 1967), têm algo a dizer sobre seu mundo e sobre o mundo social. Isto é, eles não são apenas sujeitos, mas são sujeitos com conteúdos comunicáveis, em condição criadora, para a experiência pedagógica dialogal.

Nesta pedagogia dialogal, os educandos são instados a reflexionar criticamente sobre suas experiências relacionais (consigo, com o outro e com o mundo). Seria, enfim, a instauração da "situação gnosiológica" falada por Freire (1996) cuja possibilidade está ancorada na superação da relação

bancária entre educando-educador e na construção de uma pedagogia que persiga uma dialética-dialógica, inclusive, quando avalia este sujeito.

Conclusão

Avaliação na prática escolar, seja qual for, possibilita conhecer o quanto o aluno se aproxima ou não da expectativa da aprendizagem que o docente tem. Não podemos deixar de salientar que muitos professores refletem em seus alunos a mágoa do tempo em que eram alunos, ou as atitudes a que foram submetidos no seu passado escolar. Cabe ao professor estar atento para compreender o caminho do raciocínio que cada um faz em relação ao que foi ensinado, e com estas informações, desencadear outros tipos de atividades que irão permitir o avanço do processo de aprendizagem.

Para qualificação do conhecimento do ensino-aprendizagem dos educandos importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino que estabelecemos como guia para nossa prática, no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um qualitativo planejamento de ensino, os atos avaliativos serão praticados ocasionalmente, de forma mais opressora do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos.

As práticas avaliativas apoiam-se num processo contínuo e regular, em que os educandos expressam em diversas atividades a aprendizagem adquirida, e não somente em determinadas provas. A nota somente não expressa nada. O aluno precisa participar pessoalmente da construção de sua nota no decorrer de toda e qualquer atividade escolar. Sendo assim, são avaliados todos os aspectos do desenvolvimento do educando, não apenas o cognitivo.

O educando, nesta perspectiva, compreende que ele é o autor da sua própria aprendizagem, atribuindo sentido ao que aprende, descobrindo como é prazeroso aprender. E a avaliação se torna um dos momentos mais importantes dentro da sua vida escolar, pois é a partir das práticas avaliativas diárias que docentes e educandos constroem-se e reconstroem-se.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

_____. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Revista São Paulo em Perspectiva, São Paulo, vol. 14, nº 2, p. 03-11, 2000.

_____. **Um legado de esperança**. São Paulo: Cortez, 2001.

Notas de fim

1. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escritor Osman da Costa Lins- FACOL, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Gama Filho-UGF no Estado do Rio de Janeiro. Doutoranda em Ciências da Educação pela Atenas College University. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6545566162309530. Contato: neide-silva96@hotmail.com

2. Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Professora da rede pública municipal na disciplina de Língua Portuguesa. Contato: pra21nogueira@yahoo.com.br



Projetos de intervenção individuais

GINÁSTICA PARA TODOS E CULTURAS POPULARES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

LOPES, Priscila[1]

Justificativa

Este projeto pretende desenvolver um processo de construção coreográfica em Ginástica Para Todos (GPT) que envolva a cultura popular como tema, o qual será realizado em uma ação de extensão universitária na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

A GPT não possui código de pontuação e é, essencialmente, não competitiva. Este fator permite a simplicidade de movimentos e a abertura para o divertimento, o prazer e a participação irrestrita. O praticante é direcionado para a integração interpessoal, propiciando o respeito aos limites e possibilidades individuais dos sujeitos. A inexistência de regras rígidas previamente estabelecidas a interação com atividades no campo da ginástica, dança, jogos, teatro, etc. Da mesma forma, a liberdade de expressão, a criação e o componente lúdico se tornam elementos acentuados na prática (AYOUB, 2003).

A composição coreográfica é um dos 11 fundamentos da GPT, sendo considerada como um de seus grandes eixos, pois em seu processo de elaboração é possível aplicar e estimular os demais fundamentos: a base na ginástica, o estímulo à criatividade, o número indefinido de participantes, a liberdade da vestimenta, a possibilidade de uso de materiais, a diversidade musical, a inserção dos elementos da cultura, a não competitividade e o favorecimento da inclusão, da formação humana e do prazer pela prática (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

A principal forma de manifestação da GPT está na realização e participação em festivais onde composições coreográficas são apresentadas e é neste quesito que ela se difere das demais prática gímnicas. A coreografia desenvolvida nas ginásticas competitivas, por exemplo, é avaliada somente no momento da apresentação aos árbitros. Nas ginásticas de condicionamento físico, por sua vez, a coreografia é utilizada como ferramenta para controlar o ritmo e a intensidade dos exercícios durante a aula.

Na GPT, a construção coreográfica é mais importante que o seu resultado (a coreografia pronta) e o momento da demonstração deve ser parte integrante de todo o processo educativo que a envolve (AYOUB, 2003).

Seu processo de construção deve ser coletivo e colaborativo, contrapondo o modelo impositivo e centrado no professor/técnico, mais comum nas ginásticas competitivas e de condicionamento físico (AYOUB, 2003; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

O trabalho em grupo deve ser privilegiado, dando voz (e ouvidos) ao praticante de GPT que deve expor seus interesses e experiências de forma que estimule a cooperação, a capacidade de ação e a autonomia dos envolvidos no processo. Na composição coletiva, o sujeito é coautor juntamente com os demais do grupo, fator que possibilita novas interpretações, leituras e significações desconhecidas anteriormente ao processo (AYOUB, 2003).

No entanto, a coreografia não pode ser construída como uma colcha de retalhos que une diferentes partes de tecido. O processo colaborativo deve ser também democrático. As ideias e propostas trazidas pelos componentes do grupo devem ser testadas e experimentadas pelo coletivo. Não se trata de inibir as potencialidades dos especialistas ou extinguir as hierarquias, mas a tarefa da ação criativa deve ser de todos e, portanto, estes papéis devem aparecer de forma flutuante e momentânea (FURTADO; CARBINATTO, 2017).

Destacamos também, o potencial de expressão e comunicação presentes na coreografia em GPT. Para Marcassa (2004), a expressividade é latente no movimento gímnico, possibilitando tanto a comunicação interna sobre o conhecimento e a percepção que o sujeito tem sobre suas qualidades corporais, quanto a comunicação e o contato entre as pessoas de uma mesma sociedade e cultura ou de meios sociais diferentes. A capacidade de transformação dos movimentos, os quais têm suas formas originais ressignificadas, demonstra que na perspectiva da GPT, a coreografia ultrapassa a simples reprodução cinemática de elementos corporais com a música (FURTADO; CARBINATTO, 2017; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; SBORQUIA, 2008).

A inserção dos elementos da cultura na composição coreográfica em GPT permite que manifestações populares de diferentes regiões sejam abordadas. No entanto, é preciso ter cuidado ao utilizar elementos da cultura popular em coreografias.

Fátima e Ugaya (2016) se preocupam com uma abordagem superficial, a qual faz com que temas da cultura popular sejam coadjuvantes no processo de construção coreográfica sem que haja uma compreensão aprofundada sobre tais manifestações. Como exemplo, citam a utilização simplista e instrumental da capoeira nas coreografias de GPT, inserindo apenas uma ginga ou a música, sem considerar que esta manifestação carrega consigo uma identidade que envolve ancestralidade, oralidade, luta, resistência etc.

As autoras propõem que, quando a cultura popular for abordada nas coreografias de GPT, ao invés de colocá-la à margem, o processo de construção coreográfica deve considerá-la como aspecto central, envolvendo uma investigação detalhada sobre o tema, a qual poderia, inclusive, incorporar pessoas representantes de tais manifestações para contextualizar sua prática, promover vivências, dentre outras possibilidades que levariam os sujeitos a uma imersão e, consequentemente, reflexão sobre a realidade que os cerca, estimulando o pensar criticamente sobre o tema.

Diante do exposto, acreditamos que a forma como a cultura popular é trabalhada na composição coreográfica em GPT é uma questão que precisamos nos atentar, principalmente em lugares onde a preconcepção sobre um povo e sua cultura pode influenciar o desconhecimento, desvalorização e recusa das futuras gerações para com os saberes tradicionais da região.

Citamos como exemplo o Vale do Jequitinhonha, região onde a UFVJM está localizada e que foi (e ainda é) caracterizada pela seca, miséria e carência social (DALGLISH, 2015; GUERRERO, 2010; LEAL; PEREIRA, 2015; LIMA, 2015). Esta visão se baseia em aspectos negativos que acabam por tomar o inconsciente das pessoas, influenciando a constituição de uma identidade homogênea, pautada numa visão estereotipada deste lugar (LEAL; PEREIRA, 2015).

Perante esta situação, para a "reconstrução da "autoimagem" do povo do Jequitinhonha, faz-se necessário desvelar, revelar e disseminar outros valores presentes nas representações artísticas sobre a região" (LEAL; PEREIRA, 2015, p.4). E a UFVJM é um espaço importante para tal missão, pois se configura como uma instituição comprometida com a transformação e valorização da região onde está inserida (PDI-UFVJM, 2012).

Elencamos o momento da extensão universitária como o mais propício para tratar da relação entre a composição coreográfica em GPT e a

cultura popular. Para Gadotti (2017), a extensão se refere à processos que possibilitam a comunicação entre os saberes científico e popular. Ocorre por meio da interação com a sociedade, possibilitando também a materialização dos conhecimentos já produzidos (ensino), por meio da intervenção na realidade e fornecendo referências para a produção do saber (pesquisa), por meio de problemas reais vivenciados na sociedade (DALCIN; AUGUSTI, 2016). Não está à parte do ensino e da pesquisa, mas influencia ambos intercruzando conhecimentos e saberes da Universidade e da sociedade (GADOTTI, 2017).

Deve superar o modelo assistencialista (FREIRE, 1985) que, historicamente, propõe uma ação que parte da Universidade em levar um conhecimento superior (e melhor) para outro lugar (que não a Universidade) onde as pessoas possuem um conhecimento inferior (não qualificado), o qual necessita ser normalizado, adequado ao ideal, para torná-lo semelhante ao conhecimento acadêmico (FREIRE, 1985).

Ao contrário disso, defendemos uma extensão universitária desenvolvida por meio de um processo educativo, científico, interdisciplinar, dialógico, crítico, reflexivo e emancipatório. Evidenciamos ainda, dois aspectos de suma importância para a realização de ações de extensão: a dialogicidade, no sentido de promover relações entre a Universidade e diferentes setores sociais por meio do diálogo e troca de saberes; o impacto e transformação social – tanto na sociedade quanto na Universidade – que imprime à extensão um caráter essencialmente político (ALMEIDA, 2015; BENINCÁ; CAMPOS, 2017; FORPROEX, 2012; FREIRE, 1985).

Sendo assim, entendemos que o presente projeto justifica-se pela importância da cultura popular na região de abrangência da UFVJM, assim como pela potencialidade da extensão universitária e da GPT em conversar com temas da cultura popular regional.

Objetivos do projeto

Objetivo geral:

Desenvolver um projeto de extensão universitária que promova um processo de construção coreográfica em GPT abordando temas da cultura popular da região de abrangência da UFVJM.

Objetivos específicos:

Co-construir com os integrantes de um projeto de extensão, um processo de construção coreográfica em GPT;

Favorecer a comunicação e o estreitamento com comunidades que desenvolvem manifestações da cultura popular regional;

Provocar reflexões acerca da realidade de tais comunidades e demais fatores envolvidos;

Valorizar o protagonismo dos integrantes na produção coreográfica em GPT;

Favorecer a aprendizagem crítica e significativa.

PÚBLICO A SER ALCANÇADO

Comunidade adulta (acima de 18 anos de idade, membros externos e internos à UFVJM).

LOCAL DE REALIZAÇÃO DO PROJETO

Laboratório de Ginástica do Departamento de Educação Física da UFVJM, Campus Jk, Diamantina, MG;

Diferentes locais, de acordo com as opções do grupo (visitas em diferentes comunidades para conhecer determinada manifestação da cultura popular regional, praças, mercados municipais, terreiros, etc.).

CONTEÚDOS A SEREM ABORDADOS

As ações e conteúdos abordados serão pautados nos 11 fundamentos da GPT (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016):

1. Composição Coreográfica: meta a ser alcançada durante o projeto. Envolve todos os fundamentos da GPT e sua sistematização será explanada no item metodologia;
2. Inserção dos elementos da cultura: será evidenciado neste projeto, pois o grupo escolherá uma manifestação da cultura popular regional como tema para a coreografia e servirá como inspiração durante os encontros;
3. Base na Ginástica: processos de ensino-aprendizagem colaborativos, no qual todos os integrantes do grupo ensinam e aprendem movimentos gímnicos comum à todas as ginásticas (aterrissagens, saltos, equilíbrios, rotações, manipulações, etc.). Podem ser mesclados com os movimentos próprios de outras práticas corporais (dança, lutas, esportes, etc.) e/ou ressignificados de acordo com o tema da composição coreográfica (o movimento de trabalho de determinada profissão, os gestos de determinada festa popular, etc.);
4. Uso de materiais: atividades que propiciem a utilização de materiais convencionais (bolas, trampolins, etc.), não convencionais (baldes, caixas de papelão, etc.) ou alternativos (construídos pelo próprio grupo), ampliando as possibilidades de vivências e de gestos, podendo se relacionar com o tema da coreografia;

5. Diversidade musical: utilização de diferentes estilos musicais durante as atividades desenvolvidas no projeto;
6. Liberdade de vestimenta: não há regras específicas sobre a vestimenta utilizada tanto para a prática da GPT quanto para a apresentação coreográfica. Deve permitir a movimentação corporal, podendo, inclusive, ser utilizada como parte integrante do movimento;
7. Número indefinido de participantes: não há número de participantes previamente determinado, sendo a delimitação quantitativa correspondente ao espaço disponível para os encontros ou coreografia. As atividades podem ser desenvolvidas individualmente, em duplas, trios ou grupos, mas é importante estimular a interação entre os integrantes do grupo para que as pessoas se conheçam, troquem experiências e aprendam de forma colaborativa;
8. Estímulo à criatividade: não há rotinas e elementos obrigatórios a serem realizados, sendo possível a criação de novas formas e perspectivas de movimento. O estímulo à criatividade está presente em todos os encontros e durante todo o processo de composição coreográfica (escolha da música, criação dos movimentos, vestimenta e material a ser utilizado, etc.);
9. Não competitividade e o favorecimento da inclusão: a competitividade não deve ser estimulada em nenhum momento, promovendo a inclusão e a participação de todos durante os encontros e no processo de construção coreográfica, independente de características como classe social, habilidade, faixa etária, capacidade motora e experiência.
10. Prazer pela prática: deve ser estimulado em todos os momentos, utilizando como estratégia o respeito às escolhas e preferências dos praticantes, estímulo à interação pessoal e amizades, não exigindo sacrifícios pela prática, negações e comparações (de eficiência ou de estética corporal), frustações (pela dificuldade em realizar movimentos), etc.
11. Formação humana: para fomentar a formação humana nas práticas de GPT é necessário desenvolver um trabalho inclusivo, democrático, colaborativo, evidenciando a responsabilidade, auto respeito, respeito pelos outros, solidariedade, organização, criatividade, identidade, confiança e carinho.

Metodologia

A metodologia será pautada na proposta de construção coreográfica orientada por Marcassa (2004):

1. Tematização: se refere ao momento de reflexão, problematização e teorização de situações vividas ou dados concretos que compõem a realidade por meio do qual o grupo chega a um tema que dará inspiração para a construção coreográfica;
1. Investigação: permite aos sujeitos, por meio de pesquisas em diferentes fontes, se aprofundarem nos saberes que já possuem sobre determinado tema para além das informações que trazem consigo;
1. Seleção dos conhecimentos: seleção dos movimentos gímnicos e das diversas manifestações da cultura corporal, cultural, artística; os quais poderão compor a coreografia;
1. Codificação: transformação e/ou ressignificação dos movimentos da etapa anterior em signos de linguagem, ou seja, a sua transformação em movimentos gímnico-expressivos;
1. Combinação: sequenciação e contextualização das ações, gestos e posturas em uma coreografia temática que dará sentido ao conteúdo a ser comunicado.

A opção pela proposta de Marcassa (2004) se deu devido a sua proximidade com a pedagogia freiriana. Para Freire (1994), a tematização, em conjunto com a investigação temática e a problematização, são momentos importantes num processo de ensino-aprendizagem que contribua para a formação integral da pessoa humana. Estes, possibilitam conhecer melhor aquilo que já é conhecido, que está na realidade dos sujeitos, mas que, por meio da curiosidade, dos questionamentos, da pesquisa, da reflexão, da construção de um novo conhecimento, do compartilhamento, dentre outros tantos processos; permitem uma reaproximação e releitura do mundo a partir de uma perspectiva que tem sentido e significado para os sujeitos envolvidos.

Cronograma de atuação

Desenvolvimento: 1º semestre de 2019 (15 semanas);
Dois encontros semanais de 1h30.

Ações/semanas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Apresentação do projeto e convite para participar da construção coreográfica	x	x													
Ensino-aprendizagem de elementos gímnicos, dança, jogos, capoeira, etc.	x	x	x	x	x	x	x	x							
Escolha do tema			x	x											
Investigação			x	x	x	x	x	x							
Seleção de conhecimentos						x	x	x	x	x					
Codificação						x	x	x	x	x					
Combinação, sequenciação						x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Definição de elementos diversos						x	x	x	x	x	x	x			
Apresentação coreográfica															x

Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais

Equipe: 1 docente do Departamento de Educação Física da UFVJM coordenadora do projeto de extensão e mediadora das ações); 1 monitor, discente da UFVJM (auxiliar a coordenadora do projeto; integrantes do grupo de GPT (pessoas inscritas no projeto).

Recursos financeiros: bolsa monitoria e verba para realização de viagens e compra de materiais (proveniente edital interno da UFVJM).

Materiais: materiais específicos da ginástica, equipamento de som, filmagem, computador, projetor, etc., disponíveis na UFVJM; materiais construídos pelos integrantes do projeto de acordo com a opções do grupo e disponibilidade de verba (edital interno da UFVJM).

Avaliação processual

Freire (1996) evidencia a necessidade da reflexão crítica sobre a prática durante o ato de ensinar: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.21).

Sendo assim, a avaliação processual deste projeto será realizada a todo

momento, buscando verificar se os objetivos específicos estabelecidos anteriormente, foram atingidos no decorrer do processo.

Utilizaremos como instrumentos de avaliação, registros fílmicos das rodas de conversa antes e depois dos encontros, a partir dos quais analisaremos se os depoimentos dos sujeitos envolvidos correspondem aos objetivos propostos. Também registraremos as impressões diárias da coordenadora do projeto por meio de notas em diários de campo.

Referências

ALMEIDA, L. P. A extensão universitária no brasil processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **DIRE [En ligne]**, n.7, 2015.

AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar.** Campinas: UNICAMP; 2003.

BENINCÁ, D.; CAMPOS, F. S. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. **Dialogia**, n.27, 2017.

DALCIN, L.; AUGUSTIN, R. B. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Elos, diálogos em extensão**. v.5, n.3, 2016.

DALGLISH, L. Tradição e Identidade na Cerâmica Popular do Vale do Jequitinhonha. **Arte e Crítica, Jornal da abca**, n.33, 2015.

FÁTIMA, C. V.; UGAYA, A. S. Ginástica Para Todos e pluralidade cultural: movimentos para criar novos pensamentos. In: OLIVEIRA, M.; TOLEDO, E. (orgs.) **Ginástica para Todos: possibilidades de Formação e Intervenção.** Anápolis: UEG, 2016.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus.** 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FURTADO, L. N. R.; CARBINATTO, M. V. Composição coreográfica na Ginástica Para Todos. **Texto Mímeo**, 2017.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** 2017.

GUERRERO, P. "Canoa não é força, é opinião": O Vale do Jequitinhonha contado e cantado por canoeiros. **Revista Anthropológicas**, v.21, n.2, 2010.

LEAL, J. H. G.; PEREIRA, K. A. O Jequitinhonha nos versos de Gonzaga Medeiros. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM**, n.8, 2010/2015.

LIMA, C. C. Tradições, técnicas e estilos na produção cerâmica do Vale do Jequitinhonha. **Revista Digital Art&**, n.16, 2015.

LOPES, P.; BATISTA, M. S.; CARBINATTO, M. V. C. Ginástica para Todos e arte: diálogos possíveis na extensão universitária. In: VII CONGRESSO DE GINÁSTICA PARA TODOS E DANÇA NO CENTRO-OESTE. 2017, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2017, p.1-20.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Revista Pensar a Prática**, v.7, n.2, 2004.

SBORQUIA, S.. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. In: PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica Geral**: experiências e reflexões. São Paulo: Phorte, 2008.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica Para Todos. In: NUNOMURA, M. (org.) **Fundamentos das ginásticas**. 2ª ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

UFVJM. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016.** Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2012.

Notas de fim

1. Licenciatura plena em Educação Física pela UniFMU, Mestrado em Educação Física pela USP, Doutoranda em Educação Física pela USP, Docente da UFVJM, Líder do Grupo de Estudos e Práticas das Ginásticas – GEPG (UFVJM/CNPq).
Contato: priscalopes@usp.br.

FOLCLORE - CULTURA VIVA NA APRENDIZAGEM

SILVA, Tatiane Chaves[1]

Resumo

O projeto de intervenção visa a abordagem realmente significativa do tema folclore, propondo uma aprendizagem que associe alfabetização com atividades criativas e diversificadas. Concluindo com uma apresentação cultural à comunidade, representando um movimento popular em destaque na região Norte do Brasil: Festival de Parintins.

Palavras-Chave

Cultura, aprendizagem, Folclore.

Justificativa

Desempenhar um trabalho de alfabetização e letramento, com foco no tema cultural folclore, favorece e estimula o aluno, por meio de uma aprendizagem prazerosa e significativa. Conhecer o Festival de Parintins é vivenciar algo incalculável para aprendizagem, uma vez que amplia o sentido folclórico, esquivando-se do convencional de que Folclore se sintetize a Lendas ou personagens.

Objetivo do projeto

Conhecer o Folclore Brasileiro através de atividades de alfabetização e destacar a importância do Festival de Parintins.

Metas

Desenvolver o projeto em três etapas: inicial: apresentação do projeto e do produto final, etapa mediana: com atividades de alfabetização, desvendando as ramificações do Folclore Brasileiro por regiões e etapa final: apresentação à comunidade escolar com o tema do Festival de Parintins.

Público a ser alcançado

Turmas de 1° a 2° ano Ensino Fundamental I. (fase de alfabetização).

Local de realização do projeto

Nas dependências escolares: sala de aula e apresentação final na quadra da escola.

Conteúdos a serem abordados

Aspectos culturais do Folclore Brasileiro; destaque ao Festival de Parintins: com vídeos e conversas além da alfabetização com atividades de diferenciados âmbitos de complexidade, de acordo com os graus de aprendizagem.

Metodologia a ser utilizada

O projeto seguirá as três etapas, iniciando em meados de agosto com o tema folclórico em evidência e baseado no mapeamento da turma diante do número de alunos fora da base alfabética. A ideia de explorar o tema com atividades variadas surge com o intuito de propiciar autonomia aos que se encontram na base alfabética e despertar o avanço dos alunos que ainda buscam esta aprendizagem, de maneira significativa e encantadora.

Materializada a ação, atividades são selecionadas e organizadas para confeccionar dois tipos de livretos, um para alunos na base alfabética e outro para os fora da base.

Para concluir a organização inicial, é exposto o produto final: uma apresentação folclórica, a comunidade escolar, representando o Festival de Parintins.

Aplicação

Etapa 1 – Apresentação do Projeto e do Produto Final: Conversa Inicial sobre o Folclore Brasileiro, resgate de conhecimentos dos alunos e preenchimento na lousa de uma lista de aspectos que envolvem o tema. Pesquisas orais com familiares sobre alguns itens para apoio nas discussões do tema que vive presente em nossas vidas. Explanação de que ao final do projeto haverá uma apresentação cujo tema será abordado no decorrer do projeto: Festival de Parintins. O Projeto será desenvolvido com uma turma de alunos do 1º ao 2º ano Ensino Fundamental I, aproximadamente 35 crianças, e a apresentação ocorrerão para todos os funcionários e comunidade escolar.

Etapa 2 – Atividades: Aplicação das atividades relacionadas abaixo, explorando habilidades com diferenciados graus de desafios e as devidas intervenções. Na parede da sala deverá ser exposto um papel cartão com destaque Folclore Brasileiro: e antes da aplicação de cada atividade, haverá um resgate oral do tema principal e explanação do mesmo com colagem de um cartão com o nome do tema em destaque. A conclusão do projeto, conta com a finalização do cartaz expositivo, destacando o Folclore e suas ramificações temáticas.

ATIVIDADES	TEMA	APLICAÇÃO COM DEVIDAS INTERVENÇÕES
1 – Leitura Compartilhada	Poema: "FOLCLORE" de Bárbara Vasconcelos de Carvalho	Leitura compartilhada do Poema com destaque de palavras e relação das mesmas na lousa, para apoio aos alunos fora da base alfabética. Leitura associada à discussão oral.
2 - Leituras pelo Aluno	Lendas	Imagens de lendas folclóricas para nomear, alunos fora da base receberam em suas atividades apoio do banco de palavras com três opções, para destaque do respectivo nome.
3 – Escrita pelo Aluno	Adivinhas	Apresentação de três adivinhas com sugestões de resposta em forma ilustrativa para nomear de acordo com sua aprendizagem ou com apoio de alfabeto móvel.
4 – Interpretações com ilustrações	Provérbios	Destaque para o significado de Provérbios, baseado em dois exemplos para interpretar oralmente e ilustrar posteriormente.
5 – Leituras Compartilhadas	Frases de Caminhões	Leitura compartilhada com discussão oral dos possíveis significados e das devidas mensagens transmitidas representadas por ilustrações.
6 – Caça Palavras	Alimentos	Uma relação da culinária tradicionalmente cultural para busca em caça palavras.
7 – Colagem	Artesanato	Com um pedaço de barbante amarelo e cola, a criatividade comanda, na confecção de uma cerâmica ou um descanso de panela, representando o artesanato.
8 - Cruzadinha	Brinquedos e Brincadeiras	Cruzadinha com imagens de brincadeiras e brinquedos para nomear. Alunos fora da base alfabética apoio com banco de palavras numeradas.

Etapa 3 – Preparativos para Apresentação Final: Associada ao desenvolvimento das atividades em sala propõe-se à exposição de vídeos sobre o Folclore Brasileiro em toda sua riqueza regional, diferenciando as

abordagens e valorizações culturais. Enfatizando o Festival de Parintins com a disputa empolgante entre Caprichoso (Azul) e Garantido (Vermelho), que será o ponto de partida para iniciar os ensaios. A apresentação busca expor com muita delicadeza a disputa de Parintins (alunos com roupas vermelhas e azuis) e a transmitir a mensagem de PAZ com uma canção encantadora de orgulho de ser brasileiro. O azul Caprichoso, conta com a canção: "A Magia que Encanta o Mundo – Caprichoso", o vermelho Garantido com: "Vermelho-Fafá de Belém" e a finalização se dá com a canção: "Se Ligaê – Sergio Mendes, Baby do Brasil e Rogério Flausino.

Cronograma de atuação: Estimula-se o prazo de 20 dias para execução das etapas do projeto.

Etapa 1 – Apresentação do Projeto e do Produto Final:

1.1 Conversa Inicial sobre o Folclore Brasileiro e elaboração de uma lista de aspectos que envolvem o tema.

1.2 Pesquisas orais com familiares sobre alguns itens folclóricos.

1.3 Explanações da Apresentação Final, baseada no Festival de Parintins.

Etapa 2 – Atividades e Vídeos explicativos:

2.1 Atividade de Leitura Compartilhada de poema.

2.2 Atividade de Leituras pelo aluno de lendas.

2.3 Atividade de Escrita pelo aluno de adivinhas.

2.4 Atividade de Interpretação com ilustrações de provérbios.

2.5 Conversa sobre Folclore nas regiões Brasileiras.

2.6 Apresentação de vídeos explicativos em destaque o Festival de Parintins.

2.7 Conversa sobre o que foi exposto nos vídeos.

2.8 Atividade de Leitura Compartilhada de Frases de Caminhões.

2.9 Atividade de Caça-palavras com alimentos da culinária folclórica.

2.10 Ensaios diários simulando a disputa de Caprichoso e Garantido. (Festiva de Parintins).

2.11 Atividade de colagem de materiais representando Artesanato.

2.12 Atividade de cruzadinha com tema: brinquedos e brincadeiras.

Etapa 3 – Preparativos para Apresentação Final:

3.1 Organização de execução: data do evento, horários e convites.

3.2 Organização estrutural: decoração, som, vestimenta e acessórios.

3.3 Apresentação simulando o Festival de Parintins com uma mensagem de PAZ.

Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais a serem utilizados: O projeto será ministrado pelo professor regente da sala com apoio de professores especialistas Artes e Educação Física e supervisão da Coordenação Pedagógica. Os recursos materiais dos quais faremos uso na execução do projeto: papel sulfite, cola, barbante, tesoura, papel craft, TNT e EVA coloridos, fita crepe e canetas coloridas. Todos os materiais utilizados serão fornecidos pela gestão escolar e por meio de doação dos pais de alunos da turma envolvida no projeto. Uma turma de 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental I.

Avaliação Processual: O Projeto desenvolvido é embasado em uma riqueza cultural imensurável; estimular as crianças a apreciar as tratativas folclóricas através de atividades de alfabetização, e ao final do projeto com a apresentação que remete ao Festival de Parintins possibilita a concretização dos estudos e conhecimentos abordados.

Como instrumentos de avaliação e acompanhamento dos progressos dos alunos, destacam-se a avaliação diagnóstica: inicialmente com o mapeamento da turma e a avaliação formativa: evidenciando durante o processo e encaminhamento das atividades propostas, a consolidação dos conhecimentos, a evolução das aprendizagens, a articulação oral dos argumentos e participação, além do envolvimento geral nas ações apresentadas.

Referências

HAURÉLIO, Marco. **Contos Folclóricos Brasileiros**. São Paulo: Paulus, 2010.144 p.

PACCINI, Maria Júlia; PIAI, Arlete. **Viajando pelo Folclore de norte a sul**. São Paulo: Cortez, 2004. 96 p.

<https://novaescola.org.br/conteudo/4070/conheca-as-brincadeiras-da-regiao-norte>. Acesso em: 08 nov. 2018.

<https://youtu.be/im_MGmuurJI>. Acesso em: 08 nov. 2018.

<https://youtu.be/2ccuuPASJxU>. Acesso em: 08 nov. 2018.

<https://youtu.be/yHFWFzhRBtQ>. Acesso em: 08 nov. 2018.

Notas de fim

1. Magistério e Pedagogia. Professora do Ensino Fundamental I.
Contato: tati.professora@hotmail.com.

A COMUNICAÇÃO COMO ELEMENTO FACILITADOR NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA: EM BUSCA DE UM ACOMPANHAMENTO FAMILIAR EDUCACIONAL EFICAZ

ARAÚJO, Valéria de Souza[1]

Resumo

Este projeto de intervenção surge à guisa de conclusão do curso "A Escola dos meus Sonhos" – edição 2018, promovido pelo Instituto Paulo Freire. A temática abordada nasce do processo de reflexão acerca da relação família-escola e constitui um campo fértil de estudos visto que a mesma traz no seu bojo desafios, principalmente no aspecto da comunicação. Portanto, repensar esta relação é condição essencial principalmente para desconstruir a relação verticalizada que existe entre ambas bem como proporcionar o acompanhamento familiar eficaz que traga impacto ao processo educacional. Neste intuito, as tecnologias digitais podem contribuir para o fortalecimento desta relação.

Palavras-chave

Relação família-escola, Comunicação, Acompanhamento familiar, Processo educacional, Tecnologias digitais.

Abstract

This intervention project comes as a conclusion to the course "The School of My Dreams" - edition 2018, promoted by the Paulo Freire Institute. The thematic approach is born from the process of reflection about the family-school relationship and constitutes a fertile field of studies since it brings in its core challenges, especially in the communication aspect. Therefore, rethinking this relationship is essential condition mainly to deconstruct the vertical relationship that exists between both as well as to provide effective family support that has an impact on the educational process. To this end, digital technologies can contribute to the strengthening of this relationship.

Keywords

Family-school relationship, Communication, Family counseling,

Educational process, Digital technologies.

Título

A comunicação como elemento facilitador na relação família-escola: em busca de um acompanhamento familiar educacional eficaz.

Justificativa

Compreender como o acompanhamento familiar educacional se caracteriza é de suma relevância para diminuir a lacuna existente na comunicação família-escola uma vez que esta relação, muitas vezes, restringe-se ao comunicado, por parte da escola, a respeito das questões de ordem comportamental.

Pesquisas como as de (Ferhaman, Keith & Reimers 1987 *apud* Soares etal) caracterizam o envolvimento como às interações dos pais na realização dos trabalhos escolares dos filhos e ao encorajamento verbal e de reforço direto de comportamentos que produzam melhora no desempenho acadêmico, o que supõe suporte e monitoramento das atividades diárias e do progresso escolar.

Portanto, diante do exposto torna-se inegável a relevância social do tema: "A comunicação como elemento facilitador na relação família-escola: em busca de um acompanhamento familiar educacional eficaz" já que pesquisas sobre tal temática visam refletir como o acompanhamento da vida escolar, a partir da relação estabelecida entre a família e escola, pode contribuir no sucesso acadêmico dos educandos.

Cabe aqui pontuar que o desejo pela temática ora delimitada, justifica-se pela função que desempenho enquanto professora da rede Municipal de Salvador. Durante meu itinerário profissional sempre ouvi, não apenas na rede pública, e endossei a seguinte fala: "a criança que a família acompanha tem melhor desenvolvimento". A partir disso algumas interrogações me inquietaram: Que acompanhamento é esse? Como se caracteriza? De que desenvolvimento estamos falando?.

É nesse sentido, portanto que investigar sobre o Acompanhamento familiar se torna algo sedutor à medida que acredito, que tal temática, poderá proporcionar uma re (leitura) acerca do fenômeno estudado oferecendo contribuições que estreitam a relação entre a família e a escola e, consequentemente, de modo salutar no processo ensino-aprendizagem.

Nesse cenário, o primeiro passo será conhecer quais propostas voltadas para a família cuja tônica final seja um acompanhamento familiar mais efetivo da vida acadêmica dos educandos. Tais ações ocorrem de forma macro (instituídas pela SMED de Salvador) ou de forma micro (estabelecidas e\ou criadas pela equipe pedagógica ou professores das respectivas Unidades Escolares do município de Salvador)? Como as mesmas se configuram?

Outra questão surge em torno desta temática que não poderiam deixar de ser descrita como forma de reflexão: o dialogo se encerra tão somente como comunicação por parte da escola para a família sobre questões comportamentais?

Todavia, em consonância com os objetivos deste projeto de intervenção, a questão central do mesmo se configura da seguinte forma: como a comunicação aparece como elemento facilitador do acompanhamento familiar educacional de maneira que venha contribuir no processo ensino-aprendizagem do educando?

Freire (2005) aponta o diálogo como um elemento facilitador nas relações humanas. O mesmo se caracteriza não como uma concessão ou presente, e sim como um encontro dos homens onde se revela a pronúncia do mundo, condição fundamental para sua real humanização.

No diálogo a relação entre os homens se horizontalizam desprezando a auto-suficiência ou um lugar especifico para sábios ou ignorantes. O mesmo, segundo Freire (1987) conscientiza e desenvolve uma postura crítica. É, portanto, no desenvolvimento dessa postura critica de ambos os lados – da família quando assume suas responsabilidades no que tange ao acompanhamento educacional e da escola que ultrapassa a relação com está primeira para além das questões comportamentais – que se formam relações saudáveis que irão impactar em melhores resultados num processo de aprendizagem.

Com base nessa relação dialógica, cabe esclarecer que a família pode não ser presente na escola, porém ser participante da vida escolar da criança. Isso se traduz no acompanhamento das atividades escolares, bilhetes enviados para o educador informando/perguntando sobre algo referente ao educando; delegar alguém próximo ao educando para saber como está o comportamento em sala; matricula em atividades de reforço, telefonema para o educador, entre outros elementos que se refletem em um acompanhamento familiar.

Nota-se que todos esses elementos supracitados podem ser agrupados em

apenas um: comunicação. É neste intuito, portanto, que este trabalho busca compreender como a comunicação pode favorecer o acompanhamento familiar já que o mesmo, conforme Soares (2004), é um aspecto que deve ser incentivado porque pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem.

Lemos e Levy (2010) ressaltam que com a expansão do ciberespaço os processos comunicativos emergem com funções pós-massivas que permitem a personalização, o debate não mediado, a conversação livre, ou seja, nova forma de colaboração, comunicação e conhecimento sem, porém, extirpar as possibilidades de acesso a informação, e comunicação, mediada pela estrutura massiva.

É por meio dos sistemas pós-massivos, que é possível fazer "comunicação" e ampliar a produção de conhecimento na esfera educativa trazendo novos conteúdos e novas formas de intervir pedagogicamente buscando, assim, estratégias acadêmicas voltadas para a construção do conhecimento e aplicação.

Objetivos

Geral

- Construir um aplicativo como canal de comunicação entre a família e a escola que forneça possibilidade para que o educador e o coordenador pedagógico aprimore a comunicação entre estas instituições visando um acompanhamento educacional mais eficaz.

Específicos

- Pesquisar junto a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) as ações voltadas para a família no sentido de orientar o acompanhamento educacional dos(as) educandos(as);
- Descrever qual o papel da família existente no Projeto Político-Pedagógico das escolas da rede Municipal de educação de Salvador;
- Conhecer quais ações são desenvolvidas no âmbito escolar que favoreçam a comunicação entre família-escola
- Construir junto à GREs da rede municipal de Salvador canais virtuais que incluam a família do educando, comunicando ações desenvolvidas pela escola.

Público participante

Muito se tem abordado atualmente sobre a relação família-escola. Compreendida como duas instituições cujos objetivos é socializar e educar, ambas, entretanto, por vezes parecem não dialogarem. De um lado, a escola como espaço formal de educação com objetivos educativos explícitos, ação intencional institucionalizada e sistemática conforme Libâneo (2002). Do outro, a família, caracterizada por uma educação informal que se desenvolve no meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, cultural cujas consequências são construções de conhecimentos, experiências e práticas significativas no que tange ao processo de desenvolvimento do indivíduo principalmente na construção de valores e princípios que contribuem para a formação do caráter.

Todavia, existe uma lacuna entre a relação dessas duas instituições sociais no que diz respeito a um dos aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual do indivíduo: acompanhamento familiar educacional. Desta forma, a escola cobra da família que acompanhe o desenvolvimento dos filhos na escola e, esta, por sua vez, não dispõe de ferramentas que orientem o trabalho da família.

Neste sentido, Soares (2004) enfatiza fatores que parecem dificultar a concretização do acompanhamento familiar educacional. Dentre eles, pode-se citar: as mudanças nas práticas de ensino; o desconhecimento dos assuntos trabalhados na escola; a falta de tempo, em especial para pais que trabalham fora; o nível de dificuldade de aprendizagem apresentado pelos filhos; o tipo de avaliação feita pela escola; os comportamentos gerais dos profissionais da escola em relação aos pais e às crianças; o desconhecimento de como proceder para enfrentar problemas relacionados à vida acadêmica dos filhos etc.

Agregado a estes fatores encontra-se também o nível de instrução dos pais ou o capital cultural, conforme aponta Vicente, Lahine e Thin(2001), como um complicador na contribuição de um dos elementos que se configura como pertencente ao acompanhamento familiar educacional – a tarefa de casa.

Desta maneira, pesquisar sobre esta temática possibilita refletir sobre como se caracteriza o acompanhamento familiar que está sendo dispensados aos educandos sob a ótica dos diferentes atores envolvidos – pais, educadores, coordenadores pedagógicos, gestores.

Assim, a importância de debruçar-se sobre essa temática é no intuito de construir um aplicativo que favoreça o desenvolvimento do acompanhamento

familiar educacional e sirva de subsídio para educadores, coordenadores pedagógicos e gestores da rede municipal de ensino de Salvador/Ba.

Local de realização do projeto

Acredito que o estudo desta temática se revela imprescindível, pois o mesmo fornecerá elementos facilitadores no processo de comunicação apontando continuidade e/ou descontinuidades que desembocam na relação família-escola na rede Municipal de Salvador.

Para tanto, o locus deste projeto será a Escola Municipal Santa Bárbara, localizada no bairro Vila Ruy Barbosa, no município de Salvador. A mesma abrangerá os professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Assim, cabe pontuar que o interesse pela temática surge diante dos estudos promovidos pelo Instituto Paulo Freire a partir do curso "A Escola dos meus Sonhos" – edição 2018. O curso foi dividido em IV módulos, cada um com seu respectivo tema gerador. Durante todo curso o docente responsável por dialogar conosco, professor Moacir Gadotti, nos convidou a repensar a relação família-escola. Foi, portanto do diálogo entre o módulo I – A escola e o professor cujo tema gerador outrora denominado O que esperar da escola e do professor e o módulo III – A escola do futuro: educação, tecnologia e sustentabilidade com o tema gerador A educação do futuro e o futuro da educação que surge esta proposta de intervenção.

Assim, partindo do pressuposto do entrelace que existe entre a educação e o mundo do trabalho, impactado pela expansão do conhecimento e a difusão das tecnologias nas atividades laborais, conforme aponta Hetkowski; Fialho e Sacramento (2013) intenta-se desenvolver um aplicativo cujo objetivo é facilitar o processo de comunicação entre a família-escola na rede municipal de ensino de Salvador, garantindo uma ação-reflexão-ação sobre como acompanhamento familiar educacional repercute na aprendizagem.

Conteúdos a serem abordados/ações a serem realizadas

Dentre as ações que serão desenvolvidas buscando tornar este projeto exequível elencam-se:

- Pesquisa bibliográfica sobre a temática de estudo e círculo de estudo com os envolvidos na construção do projeto (pais, coordenador pedagógico, educadores, programador e demais membros da comunidade escolar);

- Adequação da proposta de trabalho a partir das re(leituras) realizadas;
- Construção de instrumento de coleta de dados;
- Coleta de dados: Visita a SMED para conhecer as ações voltadas para a família. /Visitas as escolas para conhecer as concepções/ações voltadas para a família no PPP (Projeto Político Pedagógico);
- Análise dos dados coletados: ações voltadas para a família no município de Salvador/BA;
- Coleta de dados – Educadores do Fundamental I / Coleta das contribuições pedagógicas dos educadores para construção do aplicativo;
- Criação de um aplicativo que contribua para a comunicação entre família e escola da rede municipal de ensino de Salvador/BA;
- Revisão do texto final que será apresentado à SMED e apresentação do aplicativo como forma de Projeto Piloto.

Após a realização de tais ações, em consonância com os objetivos deste projeto, espera-se alcançar os seguintes resultados: construção de um projeto de tecnologias digitais, que incluam as famílias e os educandos, além do corpo docente, gestores e coordenadores, tornando as ações de cunho pedagógicas, de conhecimento de toda a comunidade escolar e familiar.

Buscar-se-á, também, com os estabelecimentos dessas tecnologias digitais, que todas as ações pedagógicas da escola sejam de conhecimento da família. Secundariamente, que sejam identificadas e qualificadas as relações de todos os envolvidos na relação pedagógica dos educandos, mantendo assim uma interatividade.

Tal resultado pode gerar uma relação de proximidade entre família e escola, contribuindo dessa forma, também com o desenvolvimento e atualização do seu projeto político pedagógico e com os planejamentos e ações educacionais.

Metodologia a ser utilizada

As ações propostas neste projeto de intervenção serão executadas utilizando a seguinte metodologia: Círculo de estudos. O mesmo consiste em encontros semanais e/ou mensais que construirá os instrumentos necessários a fim de atingir as ações descritas.

Cronograma de execução

ETAPA	TEMPO DE REALIZAÇÃO	INSTRUMENTOS
Pesquisa Bibliográfica e círculo de estudo sobre a temática.	6 meses	Livros, teses, artigos, etc.
Adequação da proposta de trabalho a partir dos estudos e orientações.	5 meses	Livros, orientações, pesquisas.
Construção do instrumento de coleta de dados.	1 mês	Questionário, Entrevista.
Coleta de dados: Visita a SMED para conhecer as ações voltadas para a família. /Visitas as escolas para conhecer as concepções/ações voltadas para a família no PPP (Projeto Político Pedagógico)	1 mês	Entrevistas e possíveis leituras de documentos.
Análise dos dados coletados: ações voltadas para a família no município de Salvador/BA.	2 meses	Análise dos documentos/ entrevista sobre as ações voltadas para a família no município de Salvador.
Coleta de dados – Educadores do Fundamental I / Coleta das contribuições pedagógicas dos educadores para construção do aplicativo.	1 mês	Entrevistas, questionários e roda de sugestões pedagógicas para construção do aplicativo.
Criação de um aplicativo que contribua para a comunicação entre família e escola da rede municipal de ensino de Salvador/BA.	1 mês	Livros, orientações, análise dos resultados e construção do aplicativo.
Revisão do texto final que será apresentado à SMED e apresentação do aplicativo como forma de Projeto Piloto.	1 mês	Texto final/teste do aplicativo

Avaliação processual

A avaliação do projeto ocorrerá durante todo percurso construtivo do mesmo. Será conduzida pelo mediador de cada encontro cuja responsabilidade é de registrar as atividades desenvolvidas bem como as sugestões para os próximos círculos.

O registro se constitui como uma memória do itinerário percorrido pelos envolvidos e deverá ser feito de forma diversificada por meio de gravações, fotos, atas etc.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HETKOWSKI, T.M.; FIALHO, N.H.; SACRAMENTO, J.A. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 2, p. 489-509, jul./dez. 2013

LEMOS, A.; LEVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

LIBÂBEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M.R.Z.; SOUZA, S.R.D.; MARINHO, M.L. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.21, n.3, p.253-260, setembro/dezembro 2004.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 33, jun. 2001.

Notas de Fim

1. Educadora da Rede Municipal de Salvador, graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana, curso de Pós-graduação lato sensu em Alfabetização e Letramento. Atuou como Assistente Pedagógica pela Fundação Luiz Eduardo Magalhães. Contato: vallpedag@gmail.com.



Projeto de intervenção coletivo

FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECIMENTO INTERLIGADO

GASPARELO, Lucília de Lima[1] – luciliagasparelo@outlook.com
JACYNTHO, Edileusa Nascimento[2] – leusa@hotmail.com
PORTUGUES, Cristiane Ferreira[3] – cris_portugues@hotmail.com

Resumo

O projeto "FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECIMENTO INTERLIGADO" foi criado para resgatar a participação da comunidade escolar dentro da escola, em especial da família dos alunos, tendo como base a perspectiva freiriana, o trabalho a ser desenvolvido busca uma valorização da experiência sociocultural das famílias dos alunos e um compartilhamento dos diferentes saberes dentro da escola, em um movimento constante de interação e troca. O projeto será trabalhado em diferentes momentos ao longo do ano letivo com várias atividades, que vão desde palestras a oficinas. A avaliação será processual, com apresentação dos resultados à comunidade escolar no final das atividades.

Palavras-chave

FAMÍLIA. DIFERENTES SABERES. COMUNIDADE ESCOLAR.

Abstract

The "FAMILY AND SCHOOL: CONNECTED INTERCHART" project was created to rescue the participation of the school community, especially the students' family, based on the Freirean perspective, the work to be carried out seeks to enhance the socio-cultural experience of families of the students and a sharing of the different knowledge within the school, in a constant movement of interaction and exchange. The project will be worked at different times throughout the school year with various activities, ranging from lectures to workshops. The evaluation will be procedural, with presentation of the results to the school community at the end of the activities.

Keywords

FAMILY. DIFFERENT KNOWLEDGE. SCHOOL COMMUNITY.

Justificativa

O projeto é resultado da nossa participação no curso "A Escola dos meus sonhos" (Edição 2018). A temática surgiu da percepção de que a presença familiar na escola que trabalhamos é mínima e restrita a momentos como a matrícula, reuniões para retirada de boletins, com baixíssima frequência, e quando a presença do responsável é exigida por algum outro motivo como o envolvimento em indisciplina. Poucas são às vezes em que os responsáveis vão espontaneamente ter um diálogo com os professores ou conhecer a realidade da escola.

A presença, o acompanhamento, a participação ativa da comunidade escolar são extremamente importantes. Gadotti et al (1996, p.96) ao escrever a bibliografia do patrono da educação retoma escritos do ano de 1957 em que Freire defende a criação de Círculos de Pais e Professores como forma de fortalecer a participação familiar na escola. Vejamos parte da escrita de Freire:

> Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com –, deve a escola começar a convidá-los a fazer visitas a suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é "na vida" diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. (FREIRE, 1957 *apud* GADOTTI et al, 1996, p. 96)

Introdução

O projeto em questão foi pensado na busca de trazer a comunidade escolar para dentro da escola. Busca-se um diálogo possível em que a família do aluno encontre algo que a atraia na instituição escolar e possa deixar algo seu também. Nesse movimento, todos aprendem, a escola especialmente porque passa a conhecer o mundo do seu público participante, o contexto sociocultural das famílias, seus interesses e gostos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo 2º diz que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." O

desenvolvimento do projeto tem como mote aproximar as duas instituições que a nosso ver são fundamentais para o desenvolvimento global do ser humano, indo, portanto, ao encontro do que está posto na LDB. Acreditamos que há um diálogo possível entre família e escola.

Tendo como base a perspectiva freiriana, o trabalho a ser desenvolvido busca uma valorização da experiência sociocultural das famílias dos alunos e um compartilhamento dos diferentes saberes dentro da escola, em um movimento constante de interação e troca. Valoriza o diálogo e a horizontalidade na educação em que todos os agentes envolvidos aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Acredita-se que, com uma interação família-escola, o aprendizado e consequentemente os índices qualitativos e quantitativos da educação poderão melhorar significativamente.

Objetivos

Objetivo Geral

Envolver a família com as atividades escolares, desenvolvendo um trabalho interativo entre os familiares, os alunos e os profissionais da educação, aproximando culturas e compartilhando saberes. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1997, p. 25)

Objetivos específicos

- Aproximar a família da escola;
- Estabelecer o envolvimento entre a família e os profissionais da educação (equipe gestora, professores e funcionários);
- Integrar os saberes, aproximando os saberes empíricos dos formais, por meio de oficinas/atividades/palestras.

Público participante

As atividades são direcionadas às famílias e aos alunos com o envolvimento da equipe gestora, professores e funcionários.

As Famílias são constituídas de diferentes maneiras, sendo em sua maioria com renda baixa; moradores e trabalhadores da zona urbana, zona rural e rurbana.

Grande parte dos alunos utiliza-se do transporte coletivo com passe livre estudantil.

Local da realização do projeto

Todas as atividades serão realizadas nas dependências físicas da escola. Podendo ser desde a sala de aula, pátio ou mesmo cozinha conforme o tipo de atividade a ser feita. A sistematização dos alunos será realizada em sala de aula, extraclasse e exposta na escola por meio de painel fotográfico com legendas, ou textos de diferentes gêneros.

Desenvolvimento das atividades

As várias atividades serão realizadas conforme o interesse diagnosticado previamente, dessa forma, estarão disponibilizadas à comunidade escolar, mediante uma inscrição para melhor controle das atividades.

Nossa visão deve ir além dos muros da escola e para tanto precisamos fortalecer os laços com a comunidade escolar. A comunicação entre a escola e a comunidade é fundamental para construção não apenas do currículo e avaliação, mas para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem do educando. Como disse o professor Gadotti (videoaula 09/20 de 08/10/2018), "um país que quer ter qualidade na educação precisa ter também quantidade e não só qualidade". Sabemos que a mudança da sociedade perpassa pela educação seja no currículo ou no campo das ideias. Sendo assim se faz necessário um trabalho em conjunto da escola com a família. Ramos (2011, p. 02) apresenta-nos um conceito de família:

> Família é todo conjunto de pessoas unidas por interações sociais com certo grau de coesão entre seus membros, com graus de parentesco artificiais ou concretos, declarados ou ocultos, com ou sem ligação genética. (RAMOS, 2011, p.02)

Em consonância a esse pensamento, acrescentamos que Parolin (2007, p. 38) afirma que independente da formação, o grande desafio é a composição familiar estabelecida permanecer família,

> A grande arte da família é manter-se família, seja ela composta por pai, mãe e filhos; por mãe e filhos; por padrasto, mãe e filhos; por avó, mãe e filhos/ netos; por avô, mãe e filhos ou outras composições. É continuar promovendo o desenvolvimento, a mudança e permanecer sendo família (PAROLIN, 2007, p. 38).

Para que o projeto FAMÍLIA E ESCOLA: CONHECIMENTO INTERLIGADO pudesse ser construído foi analisado o diagnóstico feito com os alunos do

2ºAno do Ensino Médio Inovador, o que tornou possível estabelecer as ações que serão desenvolvidas pela comunidade escolar em parceria com órgãos públicos e empresa privada. As atividades indicadas foram: esportivas, culturais, pedagógicas e oficinas. No caso do esporte e da cultura deverão ser trabalhados na quadra da escola através de um cronograma, já as oficinas acontecerão em sala de aula, no pátio e cozinha.

O projeto será trabalhado em diferentes momentos ao longo do ano letivo. Com duração de 3 horas para cada período (manhã/ tarde); Ao colocar esse projeto em ação todos nós ganharemos muito, pois será um momento de socializar, aprender, aperfeiçoar e entender a realidade não só da nossa comunidade escolar como também da sociedade local. A esse respeito Gadotti falou "Não isolar a escola da sociedade, da família e da cidade". (GADOTTI, 2018, videoaula 03/20 de 17/09/18).

O projeto, que é de conhecimento da gestão escolar, passará pelo Conselho Deliberativo da Comunidade escolar – CDCE – para ser apreciado/aprimorado e aprovado. Os conteúdos a serem abordados e as ações a serem realizadas foram diagnosticados pela leitura de mundo realizada anteriormente e serão organizados e ministrados pelos diferentes agentes, professores, estudantes, familiares, profissionais da educação e convidados de empresas privadas, com isso, valorizaremos os diferentes saberes e reconhecendo a voz da comunidade escolar. Gadotti, ao discorrer sobre a relação da escola e família diz "nós precisamos fazer uma espécie de mudança cultural nesta relação, a escola e o projeto eco-político-pedagógico da escola têm que debruçar-se mais sobre essa relação". (GADOTTI, 2018, videoaula 03/20 de 17/09/18). As atividades a serem desenvolvidas são as seguintes:

- Exposição dos trabalhos realizados ao longo do período, com explicação pelos alunos da turma;
- Oficina de elaboração de currículo com impressão, no laboratório de informática. Para essa oficina, além da presença do técnico do laboratório de informática, uma equipe de estudantes estará disponível para auxiliar e orientar os familiares;
- Atividades desportivas. Aulas de alongamento e zumba, disponibilizadas para as mães, realizadas pelos profissionais de educação física;
- Palestras e debates sobre desenvolvimento humano, conflitos do adolescente/jovem, mercado de trabalho, dentre outros, realizados pelos professores/profissionais da área;

- Oficina de culinária e/ou economia doméstica e sustentável. Como exemplo: conhecimento sobre as Pancs (plantas alimentícias não convencionais), valor nutricional e receitas; sabão ecológico feito com óleo usado; realizadas pelas famílias/professores.

Para Parolin (2007, p. 36) "A qualidade do relacionamento que a família e a escola construírem serão determinantes para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições". Reafirmando, dessa forma a importância de uma interação de qualidade, de a escola não se isolar e buscar a parceria da família e unir os diferentes saberes em prol da construção emancipatória e libertadora do ser humano. Ressalta ainda Parolin (2003, p.99).

> (...) tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99)

Segundo Piaget (2007, p.50) existe:

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (...) (PIAGET, 2007, p.50).

Avaliação processual

O processo de avaliação do projeto será sistematizado através da:

- Adesão e participação da família;
- Envolvimento dos profissionais da educação;
- Envolvimento e acompanhamento dos alunos;
- Registros das atividades desenvolvidas;
- Avaliação final do projeto e devolutiva ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar.

Cronograma do projeto – 2019

Itens	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
APRESENTAÇÃO, APRIMORAMENTO E APROVAÇAO DO PROJETO JUNTO AO CDCE (CONSELHO DELIBERATIVO) DA ESCOLA	X	X									
BUSCA DE PARCERIAS PARA O DESENVOLVIMETO DO PROJETO		X	X								
APRESENTAÇÃO E APRIMORAMENTO DO PROJETO AO CORPO DOCENTE DA ESCOLA			X								
APRESENTAÇÃO DO PROJETO E APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO COM A COMUNIDADE ESCOLAR				X							
TABULAÇÃO DOS DADOS PARA EXECUÇÃO DO PROJETO					X						
1ª ETAPA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO (OFICINAS, PALESTRAS)						X	X	X			
REALIZAÇÃO DE TRABALHOS COM OS ALUNOS SOBRE OS TEMAS ABORDADOS NO PROJETO						X	X	X	X	X	X
EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS FEITOS PELOS ALUNOS						X	X	X	X	X	X
2ª ETAPA DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO (OFICINAS, PALESTRAS)						X	X	X	X	X	X
AVALIAÇÃO PROCESSUAL DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO						X	X	X	X	X	X
AVALIAÇÃO FINAL E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS PELO PROJETO											X

Referências

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.seduc.mt.gov.br >. Acesso em: 21 Out. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir et al. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

_____. Videoaula 03/20 de 17/09/2018. Curso online: A Escola dos meus sonhos. IPF – Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.paulofreire.org>. Acesso em: 04/11/2018.

_____. Videoaula 09/20 de 08/10/2018. Curso online: A Escola dos meus sonhos. IPF – Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://www.paulofreire.org>. Acesso em: 29/10/2018.

PAROLIN, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Livro da 5ª Jornada de Educação do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2003.

PAROLIN, Isabel. **Professores formadores: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem**. Curitiba: Ed. Positivo, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

RAMOS, Fábio Pestana. **Educação, Escola, Família e Sociedade**. http://fabiopestanaramos.blogspot.com/2011/05/educacao-escola-familia-e-sociedade. Acesso em 29 de outubro de 2018.

Notas de fim

1. Graduada em Letras/ Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Mato Grosso, pós-graduada em Ensino da Língua Inglesa. Já atuou como professora de Língua Portuguesa, Inglês e Arte no Estado de Mato Grosso.
2. Graduada em Letras/ Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso, pós-graduada em Ensino da Língua Portuguesa. Atuo como professora de Língua Inglesa no Estado de Mato Grosso e Escola Privada.
3, Graduada em Letras, pela Universidade Federal de Mato Grosso, com Especialização em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atua como professora de Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso, Rondonópolis.

Posfácio

A ARTE DE ESCREVER JUNTOS

Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes[1]

Escrevemos juntas(os) este E-book do curso "A Escola dos Meus Sonhos", fruto da segunda edição do curso com o mesmo nome, organizado pelo professor Moacir Gadotti, com quem colaboramos também neste trabalho. Dois cursos e dois e-books, mas cada um com sua identidade, com as características, as reflexões e as produções que contemplam a experiência específica de cada turma. É encantador testemunhar essa diversidade e fazer esta caminhada prazerosa com Gadotti e com as(os) cursistas escritoras(es), que se lançaram a esse desafio com ousadia e rigor. Alegria é a melhor palavra neste momento inicial.

Os títulos dos artigos e dos projetos de intervenção, aqui presentes, inspiraram-nos a escrever este posfácio, como um agradecimento e uma homenagem às(aos) co-autoras(es).

Este E-book coloca em prática um princípio freiriano: que o educador seja autor, exercitando sua capacidade de reflexão e escrita sobre sua própria prática, agregando valores, experiências, sentidos, sentimentos, convivências, colaboração, arte e ciência, no seu fazer, tanto individual, como coletivo.

Nos artigos individuais, falamos juntos das construções de "novos possíveis" no chão da escola pública e do que esperar dela e do professor hoje. Discutimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ao encontro da construção do sentido do letramento científico pelo professor, do espaço da arte na escola, da democracia não só na escola, mas também na cultura de redes, tão presentes na educação contemporânea – como é o caso de nossa EaD Freiriana.

Fomos do sonho à realidade, na busca da Escola Cidadã, tecendo novas abordagens para o ensino de língua inglesa na escola pública, resgatamos pesquisa sobre o "Mais Educação", refletimos sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação, sempre considerando a necessária relação entre comunidade-escola para que, somados, possamos aprender, construir e solidificar a boniteza de ser professor na Cidade que Educa.

A Pedagogia da Palavra – na esteira das pedagogias que Freire nos aconselhou a escrever, esteve presente, bem como a relação entre educação, saúde e tecnologia que, por sua vez, conectou-se à força da Educação Popular na contemporaneidade – que acontece em todas as idades, e com cursos de licenciatura em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância – reconhecendo os diferentes espaços e tempos em que a educação acontece.

Neste E-book, enfrentamos o desafio de provocar um debate criativo entre Paulo Freire e o "Escola Sem Partido", falamos sobre sobre aprendizagem significativa no contexto da anatomia humana, revisitamos a conscientização freiriana através de uma educação crítica, dialógica e transformadora e mostramos que docente autoridade é (justamente) docente não autoritário, e que a educação se constrói por meio da comunicação verbal e não-verbal no processo de ensino – e – aprendizagem, e da defesa da gestão democrática.

Falamos de novas e novos professoras(es) para a construção da escola dos sonhos, do diálogo na educação de qualidade – rompendo o autoritarismo e das contribuições de Paulo Freire para a libertação da mulher e do homem em um mundo renovado e, em paralelo, trouxemos uma reflexão em torno da temática indígena: *Jepuruvô Arandú* (Utilizando Sabedoria), a respeito de uma experiência com educadores e gestores educacionais. Aqui a educação é fator preponderante na construção de uma sociedade democrática que valoriza o indivíduo a partir da legitimação dos direitos humanos nos espaços educacionais e, para isso, mostramos que é fundamental o registro histórico – por exemplo, com diários – como ferramentas para a reflexão do professor.

Este E-book traz artigos que se complementam entre a "boniteza do sonho" e a realidade da escola – em tempos de desesperança, resistência e luta, diante da formação de professores sob a ótica da inter e da transdisciplinaridade, entre o diálogo de Freire com Dom Helder Câmara e a busca de compreender a pretensão de seriedade e a seriedade rigorosa. Afirmamos que a re-existência começa no diálogo e o espaço Maker como proposta de emancipação, além de rediscutirmos as concepções freirianas na educação política e, claro, a educação democrática construindo a escola dos sonhos.

Apresentamos também vidas em trânsito: o cotidiano de uma escola no centro da cidade de Campinas e seus desafios para uma educação cidadã, bem como pensamos na Escola para Todos e seus desafios de ensinar e aprender no contexto migratório. Currículo Integral e integrador, a violência político-

ideológica contra os professores, as contribuições de Freire para ensinar e aprender matemática e a descolonização da percepção ocidentocêntrica nos currículos escolares, são temas que também nos desafiaram e que foram ao encontro de narrativas sensíveis para a construção de caminhos democráticos.

Nos artigos coletivos, aparecem a Escola com voz e vez para todos e todas, a escola e a educação do futuro, sob diferentes matizes e matrizes, a necessidade da mudança de postura do professor, a proposta de uma "Pedagogia Indígena" e a defesa de aprendizagens significativas e críticas, voltadas às metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Discutimos também os desafios para a Base Nacional Comum Curricular no que se refere à integração entre currículo, cultura e avaliação, além de se retomar a EJA como direito. Pensamos, afinal, a emancipação à luz da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, e a prática avaliativa no contexto da escola do ensino fundamental.

Igualmente importantes, refletimos e apresentamos, nesta obra, projetos de intervenção individuais que propuseram, por um lado, pesando na extensão universitária, a ginástica para todos e culturas populares, de matriz freiriana e, por outros lados, o entendimento do folclore como cultura viva na aprendizagem e a comunicação compreendida como elemento facilitador na relação família-escola. Por fim, um projeto de intervenção coletivo discutindo família e escola, como um conhecimento necessariamente interligado.

Desde as interações no curso que alimentaram as reflexões e as produções teórico-práticas aqui apresentadas, até a materialização desta publicação, tudo teve a marca da construção coletiva. São produções assinadas individualmente e coletivamente, por cujo conteúdo autoras e autores se responsabilizam, mas é, sobretudo, uma obra que consolida o que juntos e juntas fomos capazes de fazer, marcando nossa passagem pela história deste curso e, especialmente, deste E-book. Por isso, nossa palavra final a todos(as) que acreditaram neste projeto – tanto do curso, como do e-book, só poderia ser esta: gratidão**!**

1. Paulo Roberto Padilha – mestre e doutor em educação pela FE-USP. Coordenador Geral da EaD Freiriana e diretor pedagógico do Instituto Paulo Freire. Ângela Biz Antunes – mestre e doutora em educação pela FE-USP. Diretora Pedagógica do Instituto Paulo Freire. Ambos participaram como docentes-colaboradores também desta segunda edição (2018) do Curso "A Escola dos Meus Sonhos", junto com o Prof. Moacir Gadotti, Diretor Fundador e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire.