DOCÊNCIA

# Paulo Freire

## Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social

Júlio Emílio Diniz-Pereira (Org.)

CAPES

autêntica

# Paulo Freire
## Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social

Júlio Emílio Diniz-Pereira
(Organizador)

# Paulo Freire
## Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social

autêntica

Copyright © 2019 Júlio Emílio Diniz-Pereira

Todos os direitos reservados pela Autêntica Editora Ltda. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica, sem a autorização prévia da Editora.

COORDENADOR DA COLEÇÃO DOCÊNCIA
*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

COMITÊ EDITORIAL
*Ana Lúcia Azevedo, Carmen Eiterer, Graziele Freitas, João Valdir Alves de Souza, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Lúcia Helena Alvarez e Maria José Pinto Flores*

EDITORAS RESPONSÁVEIS
*Rejane Dias*
*Cecília Martins*

REVISÃO
*Lílian de Oliveira*
*Samira Vilela*

CAPA
*Alberto Bittencourt*

DIAGRAMAÇÃO
*Waldênia Alvarenga*

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

Paulo Freire : formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social / organização Júlio Emílio Diniz-Pereira. -- 1. ed. -- Belo Horizonte : Autêntica, 2019. -- (Coleção Docência)

ISBN 978-85-513-0802-8

1. Carreira profissional 2. Educação 3. Ensino - Pesquisa 4. Pedagogia 5. Professores - Formação 6. Professores - Identidade I. Diniz-Pereira, Júlio Emílio. II. Série.

20-32668 CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:
1. Professores : Formação : Educação 370.71

Iolanda Rodrigues Biode - Bibliotecária - CRB-8/10014

GRUPO **AUTÊNTICA**

**Belo Horizonte**
Rua Carlos Turner, 420
Silveira . 31140-520
Belo Horizonte . MG
Tel.: (55 31) 3465 4500

**São Paulo**
Av. Paulista, 2.073 . Conjunto Nacional, Horsa I
23º andar . Conj. 2310-2312 . Cerqueira César
01311-940 . São Paulo . SP
Tel.: (55 11) 3034 4468

www.grupoautentica.com.br

# Sumário

**Apresentação** 9
*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

**TEMA GERADOR: PARA IR ALÉM DE PAULO FREIRE**

**Capítulo 1** 17
Universidade, escola e comunidade na formação de educadoras/es críticas/os e comprometidas/os socialmente
*Carolina Pasqualini de Andrade*
*Caroll Alejandra Schilling Lara*
*Filomena de las Mercedes Díaz Ávila*
*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

**Capítulo 2** 31
Contribuições do conceito de *práxis* em Paulo Freire à formação de educadoras/es
*Daiana Bach*
*Lucimara Cristina de Paula*

**TEMA GERADOR: REINVENTANDO PAULO FREIRE**

**Capítulo 3** 39
Estratégias de investigação em formação inicial de educadoras/es e professoras/es em Portugal: reinventando Paulo Freire nas práticas educativas
*Ana Luisa de Oliveira Pires*

**Capítulo 4** 51
Paulo Freire e o conceito de formação permanente: breve interlocução com as demandas atuais da formação docente
*Milena Pedroso Ruella Martins*

**Capítulo 5** 63
A comunidade escolar e o patrimônio cultural: autonomia e protagonismo dos sujeitos-pesquisadores nos procedimentos de inventários participativos
*Luana Carla Martins Campos Akinruli*
*e Samuel Ayobami Akinruli*

**Capítulo 6** 75
Uma experiência emancipatória no campo da formação em serviço de professoras/es
*Lucilene Schunck Costa Pisaneschi*
*Vania Marques Cardoso*

**TEMA GERADOR: CARTAS FREIRIANAS**

**Capítulo 7** 91
Às professoras e aos professores: companheiros do tempo presente
*Jane Paiva*

**Capítulo 8** 101
Toda educadora é uma sonhadora política: carta de três professoras ao professor Paulo Freire
*Inez Helena Muniz Garcia*
*Isabela Lemos Coutinho*
*Nanci Moreira Branco*

**TEMA GERADOR: DENUNCIAR E ANUNCIAR**

**Capítulo 9** 111
"A escola não será mais a mesma": ocupações secundaristas e a construção de uma educação como prática da liberdade
*Alessandra Bernardes Faria Campos*

**Capítulo 10** 125
Ação afirmativa na pós-graduação: o curso Afirmação na Pós e o combate à exclusão racial
*Kelly Cristina Cândida de Souza*
*Shirley A. Miranda*
*Rodrigo Ednilson de Jesus*

**Capítulo 11** 137
A pedagogia da comunicação de Paulo Freire: uma reação por uma educação de educadoras e educadores mais dialógica, crítica e libertadora
*Rafaela Bortolin Pinheiro*

**TEMA GERADOR: PEDAGOGIAS DOS OPRIMIDOS**

**Capítulo 12** 155
Currículo e formação docente para a diversidade: uma análise à luz das ideias freirianas
*Ginaldo Cardoso de Araújo*

**Capítulo 13** 173
Abordagem temática étnico-racial no espaço e scolar dos anos iniciais do ensino fundamental: ações afirmativas para uma prática libertadora
*Juliana Melo Rodrigues Lucas*
*Sidnei Quezada Meireles Leite*

**Capítulo 14** 193
Interseções entre o pensamento freiriano e a Licenciatura em Educação do Campo
*Wagner Ahmad Auarek*
*Simone Grace de Paula*

**Capítulo 15** 209
A questão de gênero na educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas publicadas na ANPEd entre 2007 e 2015
*Maria de Fátima Pereira Carvalho*
*Carmem Lúcia Eiterer*

**TEMA GERADOR: "A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA"**

**Capítulo 16** 229
Memórias dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: práticas de leitura e escrita
*Fernanda Mayara Sales de Aquino*
*Rosa Aparecida Pinheiro*

**Capítulo 17** 241
Educação de jovens e adultos surdos:
pesquisa colaborativa e currículo freiriano
*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*
*Tânia Regina Lobato dos Santos*

**Capítulo 18** 255
Ler é apreender para transformar:
o Programa Escola Sem Partido
a partir de Freire e outros escritos
*Cristino Cesário Rocha*

**Sobre as autoras e os autores** 279

# Apresentação

*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

Este livro reúne textos escritos por participantes do 2º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global que tiveram seus trabalhos aprovados e apresentados durante o evento. Todos os autores aqui presentes foram selecionados por um comitê editorial para fazer parte desta obra.[1]

O 2º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global ocorreu entre 28 de abril e 1º de maio de 2018, no Centro de Atividades Didáticas I (CAD I), Campus da Pampulha, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

A ideia de organizar a 2ª Freire Global Conference na UFMG, mesmo com todas as dificuldades econômicas e políticas vividas no Brasil na época, foi dar continuidade a esse evento na esperança de que novas edições fossem realizadas em outras partes do mundo. O 1º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global (Paulo Freire International Conference: The Global Legacy) aconteceu, em 2012, na cidade de Kirikiriroa (ou Hamilton, nome dado pelos colonizadores europeus), na Nova Zelândia, graças à brilhante ideia do professor Michael Peters, da Universidade de Waikato.

---

[1] Para a organização deste livro, o comitê editorial foi composto por (em ordem alfabética): Ana Lúcia Azevedo, Carmen Eiterer, Graziele Freitas (discente do curso de Pedagogia), João Valdir Alves de Souza, Júlio Emílio Diniz-Pereira, Lúcia Helena Alvarez e Maria José Pinto Flores.

Como ainda não havia acontecido uma nova edição do evento depois de 2012, entramos em contato com o professor Michael Peters e pedimos sua autorização para dar continuidade à Freire Global Conference. Ele prontamente nos respondeu e nos autorizou a seguir com nosso desejo de organizá-la.

Porém, quando decidimos finalmente planejar a 2ª Freire Global Conference na UFMG, ainda não imaginávamos o que aconteceria no Brasil em outubro de 2018, mês das eleições presidenciais. Não passava por nossas cabeças que a extrema direita chegaria ao poder por meio do voto direto. Na verdade, como sabemos, o resultado das eleições de outubro de 2018 representa a consolidação do vergonhoso golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e misógino iniciado no Brasil em maio de 2016. Mesmo assim, não podíamos prever que, cinco meses após a realização do nosso evento, seria eleito presidente da República Federativa do Brasil um senhor desafeto assumido de Paulo Freire. Como consta de seu programa de governo, cujo *slogan* é "Brasil acima de tudo, Deus acima de todos",[2] uma das propostas para a área de educação é "expurgar" a "ideologia (sic) de Paulo Freire" das escolas e das instituições de formação de professoras/es brasileiras/os. Ainda segundo o programa, "um dos maiores males atuais [da educação brasileira] é a forte doutrinação" (sic).

Ironicamente, parece que Paulo Freire já tinha uma resposta para o lamentável contexto que viríamos a experimentar no Brasil. Nos anos 1990, ele respondeu aos neoliberais que proclamaram o fim das ideologias, bem como o fim das classes sociais e da luta de classes, afirmando que "só é possível destruir ideologias ideologicamente" (Freire, 1994, p. 188). Ele argumentou que "as ideologias de esquerda e de direita ainda estão bastante vivas, mas é necessário que os direitistas defendam que as ideologias já não existem, de modo a aumentar o poder da direita" (p. 84). Freire também respondeu ao discurso pragmático neoliberal que alega não existir futuro para além do capitalismo:

> O triunfo do capitalismo e proclamação do fim do socialismo, na verdade, apenas reforça, de um lado, a perversidade

[2] Disponível em: <www.tse.jus.br>.

> do capitalismo e, de outro, mantém vivo o sonho socialista, se ele for purificado, com sacrifício e dor, de sua distorção autoritária. Assim, reafirma-se a dependência necessária entre socialismo e democracia, à luz do fracasso do socialismo autoritário e do mal intrínseco do capitalismo, que é insensível para o sofrimento das maiorias exploradas (p. 136-137).

Freire também afirmou que "o sonho das maiorias populares, hoje, é o socialismo como a marca da democracia popular. O ponto fundamental não é acabar com a democracia, mas aperfeiçoá-la; e ter não o capitalismo, mas sim o socialismo, como sua inspiração" (p. 137). Finalmente, ele insistiu que "forjar a unidade entre democracia e socialismo é o desafio que nos inspira [...]. O futuro é um problema, uma possibilidade; ele não é inexorável" (p. 137).

Assim, o "sonho das maiorias populares" foi reafirmado durante o 2º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global, na UFMG. Vieram a Belo Horizonte aproximadamente 800 educadoras/es de todas as partes do mundo: recebemos participantes da África do Sul, Argentina, Austrália, Cabo Verde, Canadá, Chile, Colômbia, Costa Rica, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Índia, Israel/Palestina, México, Moçambique, Noruega, Portugal e Uruguai. Entre as/os brasileiras/os, destaca-se a participação de 125 alunas/os do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FIEI/FaE/UFMG), que representaram os povos Guarani, Maxakali, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe e Xakriabá.

Nesses quatro dias, vivemos intensamente diversas experiências que, para muitos de nós, foram inesquecíveis e transformadoras. Para sermos coerentes com a *práxis* freiriana, a programação cultural, rica e diversa, foi assumida não apenas como parte integrante da programação geral, nem como um apêndice ou um mero entretenimento, como acontece na maioria dos eventos acadêmicos e científicos: ela foi o eixo central do congresso. Tambor de Família, Anjos D'Rua, Centro de Danças Luana Campos, Grupo de Pesquisa da Cultura do Barro, Russo APR – "Coletivo Terra Firme", Cordéis do Cafundó, Dóris, Olubatá Percussão Étnica, Guilherme Cordel, Pretas em Movimento, Lá da Favelinha e Afoxé Bandarerê enriqueceram nosso

evento com suas belíssimas apresentações e intervenções. Além disso, sob coordenação do grupo de pesquisa MUTUM/FaE/UFMG, houve exibição de filmes de curta-metragem e lançamento do documentário *Ocupa FaE*, que trata do movimento de ocupação da Faculdade de Educação da UFMG pelos estudantes em 2017. A exposição *Teatro da Verdade*, desenvolvida pelo Processaber do Espaço do Conhecimento da UFMG, também aconteceu ao longo de todo o congresso. As apresentações culturais, assim como todas as demais atividades do programa do nosso evento, tinham uma clara intenção política.

O 2º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global foi aberto, então, com duas incríveis atividades culturais: o cortejo das Guardas de Moçambique e Congo Treze de Maio de Nossa Senhora do Rosário e os rituais das/os nossas/os alunas/os do FIEI/FaE/UFMG. A professora Nita Freire, viúva de Paulo Freire, foi a Presidente de Honra da segunda edição do congresso, tal como ocorreu na 1ª Freire Global Conference, na Nova Zelândia. Ao dar continuidade ao evento, nossa equipe consagrou-lhe novamente o título, é claro. Além de marcar presença na cerimônia de abertura do evento, Nita participou de uma sessão "Diálogos" na manhã do dia 29 de abril.

Intencionalmente, convidamos professores "da casa", e não estrangeiros, geralmente vindos de países do assim chamado "primeiro mundo", para proferir as conferências de abertura e de encerramento do congresso. A abertura ficou a cargo do professor emérito da UFMG Miguel Arroyo. Já o encerramento foi proferido por Nilma Lino Gomes, também professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Os demais convidados brasileiros e estrangeiros participaram das sessões "Diálogos", que aconteceram nas manhãs dos dias 29 e 30 de abril e 1º de maio.

Após a cerimônia e a conferência de abertura, o evento seguiu sua programação, que contou com a oferta de vinte minicursos e oficinas. Entre os minicursos, destacaram-se os de saberes tradicionais: "Alfabetizar cantando", "O Tehey e o uso do território" e "Um currículo a partir do calendário sociocultural", ministrados, respectivamente, pelos professores Kanatyo Pataxó, Liça Pataxó e Diana Xacriabá, da Escola Indígena Pataxó Muã Mimatxi. Já a oficina de maior destaque foi "Do Quilombo com Q para o Kilombo com K: relação dialógica entre temas históricos e atos-limite", oferecida pelas educadoras da

Comunidade Kilombola Morada da Paz, Território de Mãe Preta, no Rio Grande do Sul.

Outra novidade, ainda coerente com a *práxis* freiriana, foi a forma de apresentação de trabalhos: aqueles aprovados pelo Comitê Científico Internacional foram apresentados em mesas *literalmente* redondas, nas quais a/o coordenadora/coordenador, as/os autoras/es dos *papers* e demais pessoas interessadas sentaram-se ao redor para assistir à apresentação e discutir os textos. Em comparação aos modos tradicionais de comunicação nos eventos acadêmicos brasileiros, essa nova forma de apresentação foi vista por muitos como mais democrática, mais interativa e mais dinâmica.

É importante registrar ainda que todas as propostas de trabalho foram enviadas ao comitê do evento apenas na forma de resumo expandido (máximo de cinco páginas) e submetidas a um dos seguintes "temas geradores": 1) A leitura do mundo precede a leitura da palavra; 2) Cartas freirianas; 3) Denunciar e anunciar; 4) Pedagogias dos oprimidos; 5) Reinventando Paulo Freire; 6) Para ir além de Paulo Freire.

Também coerente com a *práxis* freiriana, aconteceu, ao longo dos quatro dias da 2ª Freire Global Conference, a Feira UAI – Projeto de Extensão na área de Economia Popular Solidária da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG. Ao final, tivemos a excelente notícia de que o evento terá mesmo continuidade; como mencionado anteriormente, esse era um dos principais propósitos da organização da conferência em Belo Horizonte. O 3º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global acontecerá, em 2020, na cidade de St. Louis, nos Estados Unidos.

Desejamos a todas/os uma boa leitura e esperamos que este livro ajude a refletir sobre o legado da obra do patrono da educação brasileira, contribuindo para a construção de um mundo mais justo, mais fraterno e mais humano.

## Referência

FREIRE, P. *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum, 1997.

# Tema gerador:
# Para ir além de Paulo Freire

CAPÍTULO 1

# Universidade, escola e comunidade na formação de educadoras/es críticas/os e comprometidas/os socialmente

*Carolina Pasqualini de Andrade*
*Caroll Alejandra Schilling Lara*
*Filomena de las Mercedes Díaz Ávila*
*Júlio Emílio Diniz-Pereira*

## Introdução

A formação de professoras/es[1] é um tema de fundamental relevância para a pesquisa educacional. Não por acaso, a discussão teórica acerca de como esse trabalho deve ser realizado é extensa. Para Zeichner (2013), as/os professoras/es devem formar cidadãos críticos que estejam aptos a viver em uma sociedade democrática. Conforme o autor defende, para alcançar esse objetivo é preciso que as/os professoras/es vivenciem, durante seu processo formativo, a colaboração entre a comunidade, as escolas públicas e o curso de formação ao qual estão submetidos.

Neste capítulo, buscamos jogar luz sobre a relação entre comunidade, escola e universidade e a influência dessa relação na formação de professoras/es mais críticas/os e comprometidas/os socialmente.

[1] Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste texto e deste livro, um padrão diferente daquele usado na "norma culta" que adota o masculino como norma. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e também a outros grupos em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: educadoras/es, professoras/es, etc. (N.O.)

Para começar, partiremos de um debate teórico sobre o tema que nos serviu de suporte para a análise das experiências aqui apresentadas: a relação entre comunidade, escola e universidade na formação de professoras/es.. Em seguida, discutiremos o conceito de "espaços híbridos" na formação docente de Kenneth Zeichner a fim de apresentar os principais achados de uma pesquisa acadêmica realizada na UFMG sobre esse tema. Tais considerações servirão como base para um relato de uma experiência recém-iniciada na cidade de Talca, no Chile, com a proposta de engajar tanto a escola quanto a comunidade na formação de educadoras/es. Por fim, teceremos algumas reflexões sobre as possibilidades e os desafios do envolvimento direto das comunidades, junto às escolas e às universidades, na formação de educadoras/es críticas/os e comprometidas/os socialmente.

## Universidade, escola e comunidade na formação de professoras/es

Tradicionalmente, o domínio das perspectivas e dos conhecimentos da formação de professoras/es esteve nas mãos da academia, distante da escola ou do cotidiano escolar e sem a contribuição destes para seu desenvolvimento (Zeichner, 2008). Esse cenário evidencia uma formação descontextualizada da prática docente, que, muito teórica e distante da realidade, limita a prática ao estágio (Lima; Pimenta, 2004). Indo além, Lima e Pimenta (2004) alegam que a formação é carente de prática e de teoria, não só da articulação entre elas. Saviani (2011) aponta, ainda, que um dos principais entraves para as políticas de formação docente é justamente a dicotomia teoria e prática.

Alguns autores defendem que a escola também seja reconhecida como um espaço de formação docente e que sejam considerados, nessa formação, os saberes dessa experiência, sem ignorar a relevância da formação "inicial" de professoras/es. Entre esses autores, Nóvoa, Zeichner, Lima e Pimenta, Diniz-Pereira, Lara e Carvalho, Fiorentini, entre outros, consideram que a formação inicial de professoras/es, além da sua indispensável dimensão acadêmica, necessita mobilizar constantemente os saberes adquiridos em situações de trabalho, que subjazem as situações de formação, para gerar novas situações laborais e orientar a aquisição da experiência desejável.

Para Nóvoa (2001), a formação de professoras/es evoluiu muito, embora ainda haja muito que evoluir. Visando a esse constante desenvolvimento, o autor defende uma formação docente vinculada à prática, que permita a apropriação dos saberes práticos pelas/pelos professoras/es, reconhecendo que há certos saberes que não são apreendidos somente por meio da teoria (ver também Zeichner, 2010a, 2010b; Lima; Pimenta, 2004). Essa formação em diálogo com a prática favorece a aproximação entre a academia e a escola, permitindo que uma reconheça e influencie a outra e impedindo, assim, que os currículos de formação de professoras/es tenham uma desarticulação entre disciplinas teóricas e práticas, além de ter espaços que propiciem a *práxis*,[2] o olhar investigativo e o pensamento crítico (Lima; Pimenta, 2004; Fiorentini, 2012).

Para Lima e Pimenta (2004), o estágio é o espaço mais propício para a percepção e vivência da *práxis*. Segundo as autoras, este é um campo rico para investigação e atuação, podendo ser, inclusive, um espaço propício de intervenção[3] no cotidiano e na comunidade da escola. Em consonância com essa ideia, Nóvoa (2009), Zeichner (2008; 2013) e Lara e Carvalho (2014) defendem uma formação vinculada aos saberes práticos e voltada para a transformação social.

Gatti (2017) afirma, então, que assim como a sociedade sofre mudanças, a formação de professoras/es também passa por transformações ao longo do tempo. Torna-se cada vez mais evidente que os cursos de formação inicial não conseguem abarcar todas as novas demandas sociais para o ambiente escolar e para a atuação das/dos professoras/es, como lidar com a interdisciplinaridade, com a ampliação da jornada escolar, com a diversidade, com a justiça e a transformação social, entre outros (Gatti, 2017; Saviani, 2011; Zeichner; Diniz-Pereira, 2005; Zeichner, 2014; Bezerra, 2012). Portanto, para contemplar tais demandas, há a necessidade de reinventar os cursos de formação inicial (Gatti, 2017) a fim de que eles permitam ao professor buscar soluções pertinentes para enfrentar os desafios da realidade em que atua.

---

[2] Prática desenvolvida em uma atividade crítico-reflexiva.

[3] Apesar de as autoras usarem a palavra "intervenção", preferimos utilizar "cooperação" para nos referirmos às ações que desenvolvemos de forma colaborativa nas escolas durante o estágio supervisionado.

O caminho para uma possível reinvenção passa pelo reconhecimento do papel da escola e da comunidade na formação de futuros docentes. Após um levantamento bibliográfico inicial, encontramos algumas publicações que evidenciam que o compartilhamento com outra instituição para além da universidade mostra a existência de saberes e vivências diferentes daqueles construídos no ambiente acadêmico e que também formam o futuro docente. A escola e a comunidade tornam-se, assim, potenciais espaços formativos.

Zeichner *et al.* (2016) analisaram uma experiência na qual se procurou engajar comunidades locais em um curso de formação de professoras/es da Mountain City University (MCU) em busca de uma educação para a transformação social. Os autores relatam que essa instituição já havia tentado outras estratégias de aproximação das famílias de comunidades vulneráveis no entorno de escolas que recebiam professoras/es formados pela MCU. Em 2012, foi proposta uma construção conjunta – entre famílias, lideranças comunitárias e a universidade – da matriz curricular dos cursos de formação para as/os professoras/es dos níveis *elementary* e *secondary*. Para que as/os futuras/os professoras/es entendessem a importância da relação escola-família-comunidade, o material do curso propunha questões para refletir sobre a identidade do futuro docente e dos alunos, a importância da família nos processos educativos, a importância de se conhecer a comunidade em que a escola estava inserida, entre outras. Além disso, havia painéis de apresentação e debates, grupos de conversação e estágios construídos com representantes das comunidades e das escolas para abordar questões como o diálogo com as famílias, os sonhos e esperanças destas, as diferentes práticas de ensino e as realidades das comunidades. Nessa pesquisa, os autores constataram que esse curso de formação, mesmo que não tenha gerado um impacto no sistema educacional, permitiu que as/os professoras/es formadas/os pelos dois programas (*elementary* e *secondary*) desenvolvessem práticas mais inclusivas e respeitosas com os alunos e as famílias, buscando uma educação de qualidade para a transformação social (Zeichner *et al.*, 2016).

Gimenes (2016) analisou duas experiências de formação de professoras/es que procuram articular a universidade, a escola e a comunidade. A primeira se desenvolve no Brasil, na Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral (UFPR Litoral), em um curso de licenciatura

em Ciências. Para seguir a proposta pedagógica da instituição, a universidade buscou desenvolver projetos junto às comunidades locais a fim de proporcionar o desenvolvimento regional. Dessa maneira, os estudantes realizaram, desde o primeiro período, práticas de estágio e projetos de pesquisa junto às comunidades e às escolas públicas da região. Para que esses processos fossem significativos não só para a comunidade e para as escolas, o curso construiu espaços em que eram debatidos os impactos e as relevâncias dessas ações da universidade e o seu caráter formativo. Um dos espaços que envolveu o coletivo dos docentes e formadores foi a Câmara do Curso de Ciências, que tinha "a finalidade de favorecer o desenvolvimento de um perfil docente que supera o academicismo, o cientificismo e a rigidez curricular" (Gimenes, 2016, p. 9).

Já a segunda experiência busca integrar universidade, comunidade e escola. Trata-se do Programa de Formação de Professoras/es da Universidade de Washington (UW), oferecido no campus de Seattle, nos Estados Unidos. Com duração de um ano, o programa é organizado em trimestres, em modalidade integral (manhã, tarde e noite), e possui parcerias com cinco escolas localizadas em regiões pobres da cidade. Ao longo dos trimestres, os estudantes se deslocam da universidade para as escolas, passando menos tempo na primeira e mais tempo nas últimas até chegarem ao momento em que passam os dias na escola e assistem às aulas na UW uma noite por semana. Para além da articulação com as escolas, uma característica singular desse programa é o esforço para oferecer estágios e proporcionar experiências com as comunidades nas quais as escolas se inserem. A cada trimestre, são ofertados um curso e um estágio específico que se relacionam com a comunidade. Diversos sujeitos da comunidade também são convidados a atuar como "coformadores" dos futuros docentes. Ambos os programas relatados por Gimenes (2016) podem ser classificados como aquilo que Zeichner chama de "espaços híbridos" de formação docente.

## Os "espaços híbridos" de formação docente

Zeichner (2010a; 2013) defende que a formação inicial de professoras/es dialogue com o *locus* de atuação do futuro docente. Para

ele, a escola (educação básica) e as/os profissionais nela inseridas/os, bem como a comunidade da qual faz parte, devem promover uma aproximação com a universidade e seus atores para proporcionar um ponto de encontro entre saberes práticos e teóricos. Esse é o chamado "espaço híbrido" de formação de professoras/es.

Conceito fundamental para Zeichner (2010a; 2013), o espaço híbrido compreende esse ponto de interseção da prática escolar com a teoria acadêmica e os saberes comunitários. O autor argumenta que essa estratégia promove o diálogo e o encontro da universidade com a escola e com a comunidade, permitindo que os saberes escolares ou do cotidiano escolar, bem como os comunitários, permeiem o currículo da formação inicial de professoras/es de maneira menos hierarquizada. Assim, a/o docente em formação conseguiria relacionar os saberes desses espaços, garantindo o contato com a realidade prática ainda na universidade (Zeichner, 2010a; 2013).

Para que se aceite e se compreenda o potencial dos espaços híbridos de formação de professoras/es, parte-se do pressuposto de que cada um desses espaços de conhecimento é formativo, tendo potencialidades e limitações. Dessa maneira, ao buscar a interseção entre eles, gera-se uma tensão formativa, uma vez que é permitido à/ao licencianda/o explorar e aprender o máximo em cada um, desenvolvendo, enquanto docente, a capacidade de criar estratégias para a atuação diante da diversidade dos alunos (Zeichner, 2013).

Entretanto, é importante frisar que, para se constituir enquanto espaço híbrido de formação de professoras/es, não basta ser uma experiência que envolva a comunidade, a escola e a universidade (Zeichner *et al.*, 2015). Segundo os autores, a disputa de poderes entre os três campos não desaparece nessa interseção, mas deve ser minimizada para aumentar seu potencial de formação.

Ainda de acordo com Zeichner (2013), esse aprendizado ocorrerá se esses três conhecimentos (o acadêmico, o escolar e o comunitário) se relacionarem de maneira menos acidental e menos hierárquica. O autor ressalta que não basta reunir esses conhecimentos em um mesmo espaço sem alterar a estrutura em que eles se relacionam; caso contrário, será criado um desnivelamento entre eles, fator que impedirá que a formação de professoras/es avance em direção a uma educação mais efetivamente democrática e transformadora.

Zeichner alerta que não é simples promover a interseção entre esses três saberes, principalmente entre os dois primeiros e o comunitário. Ao unirem-se universos muito distintos, a colaboração e a negociação são imprescindíveis, para que se administrem visões diferentes sobre o que é um bom professor e como formá-lo. Ele defende ainda que, para as/os professoras/es formarem cidadãos mais críticos e aptos a viver em uma sociedade democrática, deve-se propiciar a diversidade em sala de aula. Durante seu processo formativo, então, a/o licencianda/o precisa vivenciar a colaboração entre a comunidade, as escolas públicas e o curso de formação ao qual está vinculada/o.

O autor adverte, entretanto, para o risco de que, ao buscar novos conhecimentos, os saberes comunitários e escolares sejam negligenciados pelos acadêmicos, o que impediria a criação efetiva de um espaço híbrido de formação de professoras/es. Segundo ele, uma solução possível para o problema seria a criação de espaços de deliberação democrática em que todos esses segmentos tenham voz (Zeichner *et al*., 2015).

Zeichner *et al*. (2015) sugerem quatro estratégias que podem auxiliar na construção de um espaço híbrido de formação docente: 1) a chamada expertise horizontal (*horizontal expertise*); 2) a colaboração para solucionar problemas (*knotworking*); 3) a zona de interseção (*boundary zones*); 4) o terceiro espaço (*third space*). Os autores explicam que a *expertise horizontal* seria um trabalho coletivo, no qual cada um contribui com suas próprias habilidades e especialidades para a solução de um problema comum. A *parceria para solucionar problemas*, por sua vez, é comparada ao movimento de atar, desatar e reatar os nós do sistema, que representam as mudanças; não havendo uma estabilidade *a priori*, as relações podem se moldar e se adaptar aos desafios. Já a *zona de interseção* seria o ponto de convergência de interesses em que acontece o trabalho comum aos envolvidos. Por fim, os autores consideram que, na literatura da área, o *terceiro espaço* diz respeito ao ponto de encontro entre a universidade, a escola e a comunidade. Essas quatro estratégias combinadas permitiriam a construção de um espaço híbrido de formação docente.

Assim, Zeichner (2010a; 2013) aponta as potencialidades desses espaços híbridos para uma nova concepção de formação docente, uma mudança profunda tanto na identidade quanto no protagonismo das

universidades na oferta dos cursos de licenciatura, uma vez que eles passariam a dividir e a compartilhar vivências e saberes com a escola e com a comunidade por ela atendida. Para o autor, esse poderia ser um caminho para uma educação verdadeiramente democrática, de qualidade e transformadora da realidade social.

A seguir, apresentaremos dois exemplos de possíveis articulações entre universidade, escola e comunidade.

## O Programa Escola Integrada de Belo Horizonte (Brasil) como um espaço híbrido de formação de professoras/es

Em um estudo de caso apresentado em uma dissertação de mestrado para a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, analisou-se, conforme a definição de Zeichner, se o desenvolvimento do Programa Escola Integrada (PEI) em uma escola pública municipal de Belo Horizonte caracterizava-se ou não como um espaço híbrido de formação de professoras/es.

Iniciado em 2006, o PEI é um programa da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (REME/PBH), cujo objetivo é oferecer educação em tempo integral aos alunos do ensino fundamental. Sua realização se dá por meio de parcerias com a comunidade na qual a escola está inserida, com as instituições de ensino superior (IES) e com parceiros do terceiro setor, como organizações não governamentais (ONGs), museus e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPs). Nesse contexto, cabe às IES enviar graduandas/os para atuar enquanto monitores do programa, bem como auxiliar na formação destas/es com o acompanhamento de um professor do ensino superior, que oferece uma orientação semanal aos estudantes. No desenvolvimento do programa, há diversos atores envolvidos, representando as IES, as escolas e as comunidades (PBH, 2007).

Dada sua proposta de diálogo entre a academia, a escola e a comunidade, capaz de proporcionar aos alunos do ensino fundamental uma formação ao mesmo tempo teórica e prática, compreendeu-se o PEI como um campo adequado para a realização da investigação. Nesse programa, a/o graduanda/o atua enquanto regente, sob a tutela de professoras/es universitários e da educação básica, durante o seu

processo de formação inicial, desenvolvendo, ainda, atividades em espaços da comunidade e em conjunto com seus membros. Ao longo da pesquisa, investigou-se a atuação de uma licencianda de pedagogia e sua interlocução com a universidade, a escola e a comunidade.

Conforme mencionado anteriormente, Zeichner só considera possível a existência de um espaço híbrido de formação de professoras/es quando os conhecimentos acadêmicos, escolares e comunitários se relacionam de maneira menos acidental e menos hierárquica. Por essa razão, a pesquisa concluiu que não se efetivou a consolidação de um espaço híbrido na escola municipal investigada, pois, mesmo havendo a presença dos três espaços (universidade, escola e comunidade), não houve alteração na relação entre os saberes acadêmicos, escolares e comunitários.

Constatou-se também que, independentemente dos vários problemas identificados por essa pesquisa, o PEI tem um imenso potencial formativo para os estudantes universitários que nele atuam, uma vez que a experiência proporcionada pelo programa pode realmente transformar esses sujeitos: o PEI possibilita que o futuro docente vivencie a realidade escolar enquanto ainda está em curso, garantindo maior articulação entre teoria e prática.

Conforme apontado por Zeichner (2013), é importante também, durante a formação das/os profissionais da educação, proporcionar uma vivência diversificada em vários espaços educativos enquanto estes sujeitos ainda se encontram em processo formativo, oferecendo-lhes uma riqueza de aprendizagens e olhares. Para o autor, tal riqueza pode formar uma/um professora/r mais crítico e capaz de contribuir para a formação de cidadãos reflexivos, aptos a viver em uma sociedade democrática. Dessa maneira, a experiência no programa pode possibilitar que graduandas/os de cursos de licenciatura se tornem o tipo de docente descrito pelo autor, já que possui imenso potencial para a formação de futuras/os professoras/es mais críticos e mais sensíveis à realidade escolar.

Por se tratar de um estudo de caso único, a pesquisa em questão não permitiu generalizações para todas as experiências no âmbito do PEI na REME/BH. No entanto, a investigação aponta para potencialidades do programa que podem ser encontradas em outras escolas municipais. Entendeu-se, então, que não se deve descartar a possibilidade

de um espaço híbrido de formação em outras escolas da REME/BH: as vivências e experiências de cada uma delas são particulares, cabendo novas pesquisas para averiguar tal ocorrência.

## A experiência do projeto Universidad, Escuela y Comunidad, de Talca (Chile)

A experiência vivenciada na cidade de Talca, no Chile, é desenvolvida na comunidade Villa Parque Industrial, que possui cerca de 7.000 moradores. Bastante engajada, a comunidade conta com uma Junta de Vecinos muito atuante, composta por 340 membros. Trata-se de um território organizado, com forte participação comunitária, o que fortalece sua identidade e proporciona mais qualidade de vida para a população.

O projeto Universidad, Escuela y Comunidad procura engajar lideranças comunitárias da Villa Parque Industrial, bem como uma escola local, na formação de educadoras/es graduandas/os dos cursos de licenciatura da Universidad Católica del Maule. Para isso, o trabalho com a comunidade obedece aos seguintes passos: 1) estabelecer uma relação entre universidade, escola e comunidade; 2) construir um espaço de reconhecimento recíproco para a formação de professoras/es e suas comunidades; 3) promover a participação da comunidade nos processos formativos; 4) resgatar a infância como um espaço de reconhecimento e participação.

A etapa seguinte parte de investigações com os sujeitos por meio de experiências e relatos de estudantes e da comunidade, além de espaços de diálogo com estudantes, professoras/es e comunidade. A partir dessa análise, procura-se criar espaços de reconhecimento recíproco, cuidando para que o impacto dessa experiência na comunidade e na formação de professoras/es seja positivo. Essa experiência ainda está sendo construída, mas compreende-se que tem um grande potencial agregador.

Sobre os resultados obtidos, destaca-se o forte entrelaçamento social que se produz entre os atores comunitários e as ações que a universidade desenvolve na comunidade. Há evidências empíricas de que os estudantes universitários que se envolvem nessa experiência se tornam mais conscientes do compromisso ético que implica participar ativamente no diálogo com as comunidades.

## Algumas reflexões

Após a pesquisa aqui exposta, consideramos que existe a necessidade de reinventar o modelo tradicional de formação de professoras/es, trabalho que pode ser feito a partir da inclusão de outros atores e saberes ao longo do processo de formação dessas/es futuras/os docentes.

Conforme proposto por Zeichner, acreditamos que os espaços híbridos de formação docente podem favorecer uma educação mais efetivamente democrática e transformadora da realidade social. Tanto os apontamentos da pesquisa quanto o relato da experiência demonstram que aproximar comunidade, escola e universidade é desafiador, pois propõe à universidade abandonar o monopólio comumente assumido quando se trata da formação de educadoras/es. No entanto, tais experiências podem contribuir para a construção de um conhecimento territorializado entre os licenciandos, no qual estão presentes os saberes comunitários, práticos, escolares e acadêmicos.

Levantamos, então, as seguintes questões: como atuar em comunidades sem conhecer suas realidades? Como conhecer a realidade de uma comunidade sem ouvir as/os suas/seus integrantes?

Compreendemos que educadoras/es críticas/os e socialmente comprometidas/os devem buscar conhecer a realidade social das escolas e das comunidades em que estão inseridas. Cabe à universidade, por sua vez, convidar as escolas e as comunidades ali inseridas para participar da formação das/os futuras/os professoras/es que atuarão nesses espaços. Essas relações devem ser construídas a partir do reconhecimento mútuo e da reciprocidade entre os agentes envolvidos.

Mesmo se tratando de um desafio e de uma inovação, defendemos a necessidade de um novo olhar para a formação de professoras/es para a consolidação de uma educação transformadora e libertadora, estabelecendo e ampliando a relação entre universidade, escola e comunidade.

## Referências

BEZERRA, Dagmar D. da S. Os professores e a escola de tempo integral: formação e concepções. *Revista Mediação*, Pires do Rio, v. 7, n. 7, mar. 2012.

FIORENTINI, Dario. Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade. In: ENCONTRO NACIONAL

DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. *Anais*... Campinas: UNICAMP, 2012.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737. 2017.

GIMENES, Camila I. A parceria entre comunidade e universidade na formação de professores comprometidos com a justiça social. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 18., 2016, Cuiabá. *Anais*... Cuiabá: UFMT, 2016.

LARA, Caroll A. S.; CARVALHO, Ricardo S. de. Implementación del modelo dialógico Enlazando Mundos en la formación práctica de futuros professores. *Revista Binacional Brasil Argentina*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 247-266, dez. 2014.

LIMA, Maria S. L.; PIMENTA, Selma G. Estágio e docência: diferentes concepções. In: LIMA, Maria S. L.; PIMENTA, Selma G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, maio. 2001. Disponível em: <bit.ly/3bAARWz>. Acesso em: 5 ago. 2013.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte. *Escola Integrada*. Belo Horizonte, 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. *et al*. Engaging and Working in Solidarity With Local Communities in Preparing the Teachers of Their Children. *Journal of Teacher Education*, v. 67, n. 4, p. 1-14, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. *et al*. Democratizing Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio E.;

ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). Justiça Social: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. 2010a.

ZEICHNER, Kenneth M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, v. 89, n. 11, p. 89-99, 2010b.

ZEICHNER, Kenneth M. *Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a Justiça Social. In: MOREIRA, Maria A.; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *Filhos de um deus menor: diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, 2014.

CAPÍTULO 2

# Contribuições do conceito de *práxis* em Paulo Freire à formação de educadoras/es

*Daiana Bach*
*Lucimara Cristina de Paula*

## Introdução

Esta pesquisa, vinculada ao Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC) e realizada em 2015 e 2016 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), buscou identificar na obra de Paulo Freire os princípios e ações que fundamentam a relação entre a teoria e a prática educativa, bem como explicitar as contribuições que essa relação oferece para a formação inicial e contínua de professoras/es.

Ao investigar a relação estabelecida entre a teoria e a prática na obra de Paulo Freire como contribuição à formação de professoras/es, propõe-se um estudo de relevância científica e social que considera a visão histórica, crítica e integradora do ato educativo defendido pelo autor.

De acordo com Paulo Freire, os aspectos técnicos e políticos do ato educativo jamais se desvinculam, pois a ação de educar não é neutra: trata-se de um ato dialético que envolve ensinar e aprender de forma reflexiva e rigorosa.

O processo de ensinar deve ser uma ação consciente, que demonstre a constante busca da coerência entre o que se anuncia e o que se faz, entre a denúncia e o anúncio, a partir da prática democrática do diálogo como exigência epistemológica necessária à transformação da vida das pessoas e de seus contextos. Nessa perspectiva, a pedagogia de Paulo Freire revela sua atualidade e potencialidade para a formação

inicial e contínua de professoras/es por meio de construções teóricas que constituem a *práxis* educativa do diálogo, que é ação, reflexão e ação.

## Metodologia

A pesquisa bibliográfica na qual se baseia este trabalho investiga algumas obras-chave sobre a temática estudada, entre elas *Pedagogia do oprimido*, *Extensão ou comunicação?* e *Política e educação*. Tal investigação possui um caráter exploratório-descritivo, de natureza bibliográfica, que é construído por meio de um conjunto ordenado de procedimentos para a busca de soluções, tendo em vista o objeto de estudo e os objetivos propostos.

O processo de pesquisa se constitui numa atividade científica que alimenta e atualiza a ação de ensinar frente à realidade, provocando indagações e permitindo a reconstrução desse cenário. Esse método também articula pensamento e ação, pois toma como objeto de conhecimento um problema da vida prática (Lima; Mioto, 2007). Para Lima e Mioto (p. 38), "a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos na busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório".

Assim, as discussões são orientadas pelas contribuições do conceito de *práxis* em Paulo Freire à formação inicial e contínua de professoras/es atuantes em diferentes níveis de ensino.

## Resultados e discussão

Enquanto educador, Freire procurou concretizar seus pensamentos em suas práticas, buscando sempre transformar as pessoas e seus contextos de vida por meio da *práxis* educativa.

Na obra *Pedagogia do oprimido* (1987), o autor apresenta conceitos que permitem uma reflexão crítica do leitor sobre a realidade e sobre a forma como a sociedade tem se organizado ao longo do tempo. Ele propõe a visão de ser humano como ser histórico, capaz de pensar sobre o que está "posto" e modificar o "vir a ser", tornando visíveis as possibilidades e contradições presentes em nosso cotidiano. Tais questões muitas vezes passam despercebidas devido à predominância do capitalismo, que faz com que tudo ocorra tão rapidamente e de

forma naturalizada. Para Freire (p. 38), então, a *práxis* é vista como um caminho que possibilita uma transformação verdadeira, pois é necessário conhecer a realidade para agir sobre ela.

De acordo com Paula (2011), Freire utiliza, em sua obra, conceitos com sentidos dialéticos, como subjetividade e objetividade, humanização e desumanização, libertação e dominação, oprimido e opressor, transformação e adaptação, entre outros, que fundamentam a *práxis* humana e educativa. Quando analisados sob o ponto de vista de relações dialéticas, esses conceitos esclarecem a ideia de que uma ação não existe sem a outra – ou seja, a libertação não existiria se não houvesse a dominação, o oprimido não existiria se não houvesse o opressor, e assim por diante. Portanto, torna-se imprescindível a análise da sociedade e do ato educativo como um todo, considerando as relações contraditórias que ocorrem no mundo, para a construção de uma educação transformadora como prática libertadora. Dessa forma, Freire (1987, p. 53) aponta que "nem um diletante jogo de palavras vazias – quebra-cabeça intelectual – que, por não ser reflexão verdadeira, não conduz à ação, nem ação pela ação. Mas ambas, ação e reflexão, como unidade que não deve ser dicotomizada".

Na obra *Extensão ou comunicação?* (1983), Freire inicia suas discussões preocupando-se em explicar o sentido semântico da palavra "extensão". Essa palavra nos conduz a refletir que, quando falamos em extensão, consideramos que estamos estendendo/transmitindo/entregando algum conhecimento a alguém. No campo da educação, então, a prática docente como extensão pressupõe que a/o educadora/r seja detentora/r do conhecimento, o qual, consequentemente, ela/e estenderá à/ao educanda/o.

Em relação à palavra "extensão", Freire (1983, p. 14) afirma que "o termo extensão se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação, etc. E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase 'coisa', o negam como um ser de transformação do mundo".

Portanto, para que ocorra uma educação libertadora, é fundamental que aconteça o contrário de extensão: a comunicação. Ao comunicar-se com a/o educanda/o, a/o educadora/r está assumindo, ao mesmo tempo, o papel de professora/r e de aluna/o, pois se

dispõe a aprender com as experiências dos estudantes e a preparar suas aulas de acordo com a necessidade daquela comunidade com a qual trabalha.

Na perspectiva de Paulo Freire, a extensão como prática educativa é comparada à invasão cultural, que representa uma maneira de impor o conhecimento das/os educadoras/es, consideradas/os detentores do saber, às/aos educandas/os, vistas/os como quem nada sabe – ou seja, desconsiderando que a/o educanda/o já possui saberes. Nesse sentido, cabe à/ao professora/r levantar esses conhecimentos e, junto à/ao sua/seu educanda/o, superar o conhecimento de senso comum, construindo o conhecimento científico e transformando a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica.

Na obra *Política e educação* (2011), Freire aponta que a educação não é neutra, pois constitui um ato político. Afinal, há sempre decisões a serem tomadas e posicionamentos a serem assumidos, seja a favor ou contra algo ou alguém.

Pode-se dizer, então, que o aprendizado verdadeiro só ocorre quando aquele que aprende reinventa o que foi aprendido, tornando-se capaz de aplicar aquilo que aprendeu em situações reais e concretas a partir de sua própria leitura, e não simplesmente repetindo mecanicamente o que decodificou.

## Considerações finais

Podemos destacar a relevância das obras de Paulo Freire para a formação inicial e contínua de educadoras/es a partir de sua concepção de *práxis,* segundo a qual teoria e prática são compreendidas como indissociáveis.

Para o autor, uma educação verdadeiramente progressista acontece quando existe coerência entre o que se diz e o que se faz, não havendo mais um distanciamento entre a palavra e a ação, entre a teoria e a prática. Portanto, torna-se imprescindível que esse processo ocorra em uma perspectiva de comunicação (e não de extensão), de ação cultural (e não de invasão), de educação problematizadora (e não bancária), de humanização e emancipação (e não de opressão ou adaptação/submissão), sendo o diálogo a base para a *práxis* educativa na formação e atuação de professoras/es.

Nesse sentido, as obras de Paulo Freire oferecem importantes contribuições à formação de professoras/es, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada, na medida em que destacam:

- A busca rigorosa por conhecimentos científicos que auxiliem as/os educadoras/es em suas decisões sobre a abordagem dos conteúdos, as formas de ensinar e a condução das relações com suas/seus educandas/os;
- O comprometimento político com a máxima aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos que se encontram na escola pública, buscando a superação de suas condições de vida por meio da educação;
- A articulação constante entre a teoria e a prática, que possibilita um posicionamento crítico sobre o trabalho docente a partir de uma visão menos fragmentada sobre ele;
- A necessidade de a/o professora/r se assumir como pesquisadora/r, problematizando o objeto de conhecimento e, juntamente com as/os educandas/os, refletindo sobre sua própria prática e manifestando sua ética profissional a favor das minorias oprimidas.

O primeiro passo para que ocorra, de fato, uma educação transformadora e emancipadora é acreditar que essa ação é possível, buscando sempre a coerência entre o que se diz e o que se faz a partir de uma postura humilde, tolerante, amorosa, crítica e, principalmente, pautada no diálogo e comprometida com a construção de um mundo menos desumano.

## Referências


FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. Política e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Telma. C. S. de; MIOTO, Regina. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Katál.*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

PAULA, Lucimara. C. de. *Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores/as*. São Carlos: UFSCar, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

# Tema gerador:
# Reinventando Paulo Freire

CAPÍTULO 3

# Estratégias de investigação em formação inicial de educadoras/es e professoras/es em Portugal: reinventando Paulo Freire nas práticas educativas

*Ana Luisa de Oliveira Pires*

## Introdução

Em Portugal, tal como nos outros países europeus que integram a Comunidade Europeia, o ensino superior foi alvo de profundas reformas no âmbito dos processos de "europeização" da educação (Antunes, 2005, 2017). Designada comumente como a Reforma de Bolonha, tais mudanças foram desenvolvidas com a finalidade de promover o Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), tendo na sua base o reconhecimento mútuo das qualificações e dos graus académicos à escala europeia.

Preconizando a mobilidade e o acesso ao ensino superior, a reforma foi implementada a partir de 2006. Esse processo implicou a harmonização dos níveis e ciclos de estudos e conduziu à (re)definição das finalidades educativas – nomeadamente a passagem "do ensino à aprendizagem", com enfoque no desenvolvimento das competências dos estudantes, bem como a introdução de créditos ECTS.[1] A Reforma de Bolonha também repercutiu no financiamento do sistema público – a redução do tempo de duração da graduação traduziu-se

[1] European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferência de Créditos).

numa menor comparticipação financeira do Estado –, o qual, associado a outros constrangimentos económicos estruturais, conduziu ao estrangulamento financeiro das instituições, com alterações no nível da gestão, nomeadamente em termos da diminuição de despesas e de recursos humanos (Antunes, 2017).

De forma a garantir a transparência e a comparabilidade entre os graus, os ciclos definidos pela Reforma de Bolonha foram estabelecidos em três níveis: um primeiro ciclo (grau de licenciatura), com duração de 3 anos e uma carga de 180 ECTS; um segundo ciclo (grau de mestrado), entre 1 e 2 anos, geralmente entre 60 e 120 ECTS; um terceiro ciclo (grau de doutoramento) de 4 anos, composto por uma parte curricular e uma dissertação de doutoramento. As mudanças, entre muitos outros aspectos, geraram consequências em termos de encurtamento temporal e fragmentação curricular das antigas licenciaturas.

É nesse contexto que apresentamos uma reflexão baseada em uma experiência concreta, que decorre da prática docente da autora em uma escola superior de educação integrada em uma instituição de ensino superior politécnico, pertencente à rede pública de ensino superior em Portugal.

## As reformas e a formação inicial de educadoras/es e professoras/es

No domínio da formação de educadoras/es e professoras/es, foram extintas, na sequência da Reforma de Bolonha, as antigas licenciaturas em ensino que conferiam habilitação para a docência – cursos que tinham entre 4 e 5 anos de duração –, tendo sido criado um novo curso de licenciatura em Educação Básica, com duração de 3 anos e um total de 180 ECTS. De acordo com as exigências legais, a nova licenciatura não habilita profissionalmente para a docência, sendo exigido para tal um mestrado em Ensino – o qual, consoante à área de especialização pretendida, pode cobrir a educação de infância e o 1º e 2º ciclos do ensino básico, apresentando um plano de estudos de duração variável e um número de créditos entre 90 e 120 ECTS.

Com o encurtamento e a reorganização dos planos de estudos anteriores à Reforma de Bolonha, os cursos de formação inicial de

educadoras/es e professoras/es foram alvo de mudanças empobrecedoras, principalmente numa perspectiva de fragilização das componentes pedagógica e prática e da integração e alargamento dos saberes. As componentes de formação educacional geral e de prática profissional foram reduzidas no plano de estudos do novo curso de licenciatura, passando a ter maior relevo nos mestrados, tal como estipulado no Decreto-Lei n.º 43/2007.

Constatamos que o espaço que a investigação/pesquisa passou a ocupar nos cursos de formação inicial de educadoras/es e professoras/es é reduzido, aspecto que se deve principalmente ao entendimento do Ministério da Educação e Ciência – responsável pela tutela da formação dos professores em Portugal – sobre a educação, o sistema educativo e as práticas docentes e, em conformidade, que se reflete nas orientações para a formação de futuros profissionais educativos (Pires, 2018). Como se sabe, o currículo da formação de docentes não depende apenas das concepções dominantes num determinado momento e contexto, mas também da formação disponibilizada pelas instituições de ensino superior às/aos futuras/os professoras/es (Flores, 2010). Dentre alguns dos problemas "extensos e profundos" com que a formação inicial de professoras/es tem se debatido, podemos enunciar a deficiente articulação entre teoria e prática, a ausência de perspectivas sobre o que é ser professora/r, a ênfase na dimensão académica em detrimento da profissional, a falta de visão integrada entre formação inicial e contínua, a falta de articulação entre a escola e a universidade e a dominância no currículo da visão aditiva (de "mosaico") em detrimento de uma integrativa (Flores, 2010).

A formação de professoras/es tem se confrontado com um variado leque de problemas, entre os quais é possível apontar a carência de investigação e o exame crítico aprofundado dos programas oferecidos pelas instituições formadoras (Esteves, 2001). Como constata Esteves, "a relação entre investigação, essencialmente enquanto estudo e produção de conhecimento, e a formação, essencialmente enquanto acção, não é uma relação fácil de estabelecer" (p. 217).

Como afirmámos anteriormente, a racionalidade que tem norteado a construção dos currículos dos cursos de formação inicial de educadoras/es e professoras/es tem vindo a relegar a investigação para um espaço secundário, muito limitado, acantonado num diminuto

número de créditos nos planos de estudos (PIRES, 2018). Em concreto, tomemos como exemplo o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), que foi implementada no período electivo de 2007/2008.

O curso, cumprindo as exigências da legislação, tem duração de 3 anos e um total de 180 ECTS, distribuídos por seis semestres lectivos. Seu plano de estudos contempla a unidade curricular Seminário de Investigação Educacional,[2] de 3 ECTS, que está integrada no 2º semestre do 3º ano do curso – em uma visão global, desenvolve-se no 6º semestre. Apesar de ter um peso diminuto no plano de estudos da licenciatura, o curso foi motivo de preocupação entre os docentes da unidade curricular – também responsáveis pela coordenação do curso na época da sua criação –, que buscaram criar condições para proporcionar aprendizagens significativas e estruturantes às/aos futuras/os profissionais de educação. Assim, o Seminário de Investigação Educacional foi concebido em estreita articulação com as unidades curriculares da prática pedagógica, realizada pelas/os estudantes em contexto de prática – creches, jardins de infância e escolas de 1º e 2º ciclo do ensino básico – em três momentos distintos ao longo do 3º e do último ano do curso.

## Educação problematizadora e investigação

Como defendeu Paulo Freire,

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1986, p. 16).

[2] Esta unidade curricular (UC) foi criada conjuntamente pela autora/docente/investigadora e pelo professor doutor Augusto Pinheiro, à data codocentes da UC e cocoordenadores da Licenciatura em Educação Básica.

Seguindo essa linha de pensamento, a unidade curricular Seminário de Investigação Educacional da licenciatura em Educação Básica (ESE-IPS) tem como finalidade "fornecer bases para uma fundamentação teórica da investigação em educação e permitir um primeiro contacto com o pensamento investigativo".[3]

Pretende-se com essa unidade curricular:

> [...] desenvolver modos de ver e compreender as situações e contextos educativos, que se distanciem do senso comum e da repetição acrítica das intervenções educativas estandardizadas. Procura-se desenvolver a capacidade de descrever de forma factual e de interpretar os episódios educativos de uma forma crítica e reflexiva (Freire, 1986, p. 16).

Defendemos que "as práticas educativas – incluídas aqui as práticas de investigação, enquanto acções sociais que decorrem nos contextos educativos – são práticas intencionais, e, como tal, são actividades que produzem saberes situados – temporal e espacialmente –, duplamente referenciados, no investigador e na situação em estudo" (Freire, 1986, p. 16). Assim, a opção de privilegiar a investigação-acção como metodologia preferencial dos projectos a serem desenvolvidos pelas/os estudantes foi tomada de forma a garantir a ligação com os contextos de prática onde essas/es estudantes realizam os estágios curriculares e a partir dos quais se poderá estimular a construção de um olhar crítico e reflexivo.[4]

Procuramos proporcionar uma articulação dialéctica entre a prática e a teoria para, assim, promover a mudança educativa, tal como Paulo Freire (1996) defendeu, considerando que a reflexão crítica sobre a prática é determinante na formação de professoras/es: "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 22). O autor defende ainda que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento

---

[3] Excerto do Programa da Unidade Curricular Seminário de Investigação Educacional (ESE-IPS), elaborado e lecionado em colaboração com o professor doutor Augusto Pinheiro durante os três primeiros anos de implementação do curso, data a partir da qual a autora/docente/investigadora assumiu responsabilidade integral.

[4] No 3º ano da Licenciatura em Educação Básica realizam-se três estágios curriculares, nos contextos de creche, jardim de infância e 1º e 2º ciclo do ensino básico.

dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 22). Freire considera que a educação problematizadora e a investigação são indissociáveis, fundamentalmente, pelas seguintes razões:

> [...] o educador problematizador *re-faz*, constantemente, seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também (Freire, 1987, p. 40).

Para Paulo Freire, as atitudes que toda educação democrática deve promover passam pela participação, pela consciência crítica e reflexividade, pela criticidade e pela dialogicidade, atitudes estas que são igualmente essenciais à actividade de investigação e que, por sua vez, também se desenvolvem através desse processo. Tal como Freire defendeu, a ideia de professora/r-investigadora/r encontra-se em profunda consonância com a natureza da educação e do acto educativo:

> Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender, o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 1996, p. 32).

No processo de formação de educadoras/es e professoras/es, ao tomarmos como objeto de investigação a prática educativa – baseada nas vivências e situações do quotidiano escolar e não escolar –, torna-se necessário proceder à sua observação, análise, descrição e problematização, dimensões da investigação que são também postas em destaque por Teresa Ambrósio (2001). Para a autora, a investigação é um caminho de autoformação contínua:

> Reflectir sobre a prática, interrogá-la e questioná-la relativamente a novos conhecimentos, a novas situações que se deparam, a novos objetivos que se definem para a educação, reformulando-a, avaliando-a e experimentando processos novos, técnicas novas, iniciando processos de investigação-ação, eis um caminho também de formação

> contínua, pessoal ou em grupo, de todos os actores escolares e da escola no assumir da responsabilidade social (Ambrósio, 2001, p. 38).

Em continuidade com essa linha de pensamento, defendemos que a cultura da *práxis* deve ser valorizada e implementada na formação de educadoras/es e professoras/es tanto por causas de natureza epistemológica como pedagógica. Do ponto de vista epistemológico, valoriza-se a criação de possibilidades para a construção do conhecimento, não para a sua transmissão (Freire, 1996). Conhecer é um acto crítico; daí a necessidade de desenvolver, em contextos formais de educação, processos que promovam a *conscientização* de futuras/os educadoras/es e professoras/es, que lhes permitam não apenas compreender a realidade em que se inserem, mas, principalmente, adquirir atitudes críticas e instrumentos conceptuais para a construção de novas possibilidades educativas.

Mais do que uma/um futura/o educadora/r ou professora/r *consumidora/r de conhecimentos*, procura-se formar uma/um *construtora/r de conhecimento* em linha com a pedagogia crítica (Freire, 1967, 1987, 1996), com a abordagem da/o *professora/r reflexiva/o* (Schön, 1983, 2000; Sá-Chaves, 2002, 2017) ou com a da/o *professora/r-investigadora/r* (Stenhouse *apud* Alarcão, 2001), tal como temos vindo a sustentar noutros trabalhos (Pires, 2018).

## Problematização, dialogicidade e colaboração

As estratégias desenvolvidas no Seminário de Investigação Educacional têm como ponto de partida a identificação de situações reais, vividas pelas/os estudantes em seus contextos de estágio, que são sentidas como desafiadoras e questionantes. Dessa forma, são também entendidas como verdadeiras *situações-problema* a partir do momento em que se procura compreender e encontrar respostas/propostas interventivas, com vista à sua resolução/evolução, na lógica da investigação-acção. Defende-se uma perspectiva de educação problematizadora, que articula teoria e prática, através da formação baseada na *acção reflectida* dos estudantes e na dialogicidade.

Como temos vindo a sustentar, a investigação-ação constitui-se como a abordagem de investigação privilegiada que visa promover a análise e a reflexão crítica sobre a prática, além de identificar estratégias

com vista à resolução de problemas ou à melhoria de situações que se pretende modificar. Os dois momentos da investigação-acção não se confundem, mas se alimentam mutuamente:

> [...] a investigação sobre um determinado problema diagnosticado em contexto social (carácter situacional); a intervenção ou acção para resolver o problema e transformar a situação anterior; de novo, a reflexão para produzir conhecimento sobre essa mesma transformação (carácter avaliativo) (Amado; Cardoso, 2014, p. 188).

Com as estratégias adoptadas, pretende-se promover uma articulação consistente entre esses dois pólos a fim de proporcionar um espaço-tempo de construção de aprendizagens significativas, partindo das vivências e reflexões das/os estudantes não apenas no sentido da sua formação científica e técnica, mas também da construção de uma identidade docente ancorada numa perspectiva crítica e reflexiva.

Do ponto de vista pedagógico, é através da *dialogicidade* – tendo como inspiração a pedagogia dialógica ou a pedagogia da *práxis* (Freire, 1987, 1996) – que procuramos garantir a colaboração, entendida como encontro, comunicação, diálogo e organização entre docentes e estudantes. A relação que se estabelece entre a(s)/o(s) docente(s) e as/os alunas/os é de natureza dialógica, assente no estabelecimento de uma comunicação aberta, com base no diálogo, na partilha, no debate e na livre escolha das temáticas de investigação. A partir das experiências vivenciadas nos contextos de estágio e da explicitação das suas perspectivas de sentido, as/os estudantes são convidadas/os a pensar criticamente e a escolher *activamente* o tema no qual pretendem se aprofundar em seu projecto de investigação. Temos presente a intenção de desenvolver, em simultâneo, a dialogicidade articulada com o desenvolvimento da capacidade de agir e de reflectir, transformando a realidade (contextos educativos) de acordo com determinadas intencionalidades.

Evidenciámos noutros estudos a centralidade do papel da experiência (Larrosa, 2002, 2011) e dos saberes produzidos pela experiência na vida, em sentido lato. Afirmámos também a necessidade de pensar as práticas formativas através da lente da *experiencialidade*, contribuindo para reforçar a dimensão transformadora e emancipadora da educação à luz de Freire e de Mezirow, entre outros (Pires, 2015). As perspectivas

de Freire e Mezirow, ao enfatizarem a dimensão crítica e transformadora dos processos de aprendizagem, constituem-se como matrizes estruturantes do desenvolvimento de práticas e projectos emancipatórios. Assim, estamos conscientes da importância de proporcionar situações e vivências que contribuem para a transformação das perspectivas de sentido das/os estudantes, conduzindo ao desenvolvimento de referenciais mais amplos e integrativos (Pires, 2015).

Temos consciência dos riscos que decorrem da desvalorização dos saberes de que os adultos são portadores, tal como Freire sustentou:

> [...] jamais subestimar ou negar os saberes de experiências feitas, com que os educandos chegam à escola ou centros de educação informal. [...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. [...] Em última análise, é essa "miopia" que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (Freire, 1992, p. 85).

Assim, ao longo do semestre, os projectos realizados pelas/os estudantes vão sendo apresentados e discutidos nas aulas, em regime de seminário, estimulando a reflexão crítica e recriando/reconstruindo os saberes de que são portadoras/es. A identificação e a valorização dos saberes experienciais das/os estudantes constituem-se como base para novas aprendizagens, articulando as dimensões individuais e colectivas desse processo.

Procura-se, dessa forma, criar condições para a construção do conhecimento profissional das/os futuras/os professoras/es e educadoras/es de uma forma mais holística, fundamentada, crítica e reflexiva, tal como preconizado por Paulo Freire nos seus trabalhos e também à semelhança de outros autores de referência da formação de educadoras/es e de professoras/es (Ambrósio, 2001; Sá-Chaves, 2002, 2017; Esteves, 2001; Flores, 2010; Nóvoa, 2008, 2018).

## Breves linhas para uma conclusão

Como sabemos, urge transformar a escola, o que não será possível sem o pensamento crítico-reflexivo das/os educadoras/es e professoras/es e a mobilização das suas capacidades de criação e de construção do

novo. Nesse processo, a formação inicial assume um significado crucial. Como referido em reflexões anteriores, o desenvolvimento de intervenções educativas ancoradas em matrizes críticas e reflexivas é um caminho não linear que encontra alguns obstáculos, confrontando-se com a incerteza e a imprevisibilidade, tal como defendido por Idália Sá-Chaves (2004). Partilhamos da convicção profunda dessa autora de que é necessário explicitar os valores e as concepções subjacentes à intervenção formativa, no sentido da construção colectiva de uma cultura de reflexão valorizadora da *práxis*. Tal preocupação é particularmente relevante no campo da formação de educadoras/es e professoras/es, um domínio que tem sido objeto de mudanças nem sempre favoráveis e muitas vezes indesejáveis. Tal como nos diz Nóvoa (2018), é imprescindível desenvolver modelos de formação que valorizam a investigação, o conhecimento e a capacidade de reflexão individual e colectiva.

É nosso desejo que as ideias e as práticas inspiradoras de Paulo Freire, sempre actuais, sigam nos iluminando através de um trabalho continuado de ressignificação do seu pensamento face a novos contextos e desafios, de forma a permitir a reinvenção permanente das nossas práticas educativas.

## Referências


ALARCÃO, Isabel. Professor investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, Aveiro, n. 1, p. 21-30, 2001.

AMADO, João; CARDOSO, Ana P. A investigação-acção e suas modalidades. In: AMADO, João (Coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 187-197.

AMBRÓSIO, Teresa. Autonomia de investigação. In: *Educação e desenvolvimento: contributo para uma mudança reflexiva da educação*. Monte da Caparica: Ed. UIED, FCT-UNL, 2001. p. 33-42.

ANTUNES, Fátima. Globalização e europeização das políticas educativas: percursos, processos e metamorfoses. *Sociologia, Problemas e Práticas,* Lisboa, n. 47, p. 125-143, 2005.

ANTUNES, Fátima. Uma trajetória singular? Apontamentos sobre europeização, privatização e especificidades do ensino superior português. *Revista Electronica de Educação*, v. 11 n. 1, p. 165-184, jan./maio 2017.

ESTEVES, Manuela. A investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades. *Máthesis*, Lisboa, n. 10, p. 217-233, 2001.

FLORES, Maria A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

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

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MEZIROW, Jack. & assoc. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. São Francisco: Jossey Bass, 1990.

MEZIROW, Jack. *Penser son experience: Développer l'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale, 2001.

NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2008, Lisboa. Anais... Lisboa: Ed. Min. Educação, DGRHE, 2008, p. 21-28.

NÓVOA, António. Prefácio. In: ALVES, Mariana G.; GOMES, Elisabete X.; DOMINGOS, António; MATOS, José M. (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio*. Lisboa: Ed. Colibri/UIED, FCT-UNL, 2018. p. 7-10.

PIRES, Ana L. de O. A investigação na formação de educadores e professores: contributos para (re)pensar as práticas de formação inicial. In: ALVES, Mariana G.; GOMES, Elisabete X.; DOMINGOS, António; MATOS, José M. (Eds.). *Investigação, educação e desenvolvimento: revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio*. Lisboa: Ed. Colibri/UIED, FCT-UNL, 2018. p. 17-34.

PIRES, Ana L. de O. Experiencialidade e complexidade: contributos para pensar a formação de adultos. *Interacções*, n. 37, p. 83-99, 2015.

SÁ-CHAVES, Idália S. C. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

SÁ-CHAVES, Idália S. C. Formação, complexidade e investigação: a tripla hélice. In: *Formação e Desenvolvimento Humano: inteligibilidade e suas relações complexas*. Lisboa: Edição MCX/APC – Atelier n. 34, 2004. p. 159-169.

SÁ-CHAVES, Idália S. C. Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam? In: NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. *Vinte anos sem Donald Schön. O que aconteceu com o professor-reflexivo?* São Paulo: Edições Hipótese, 2017. p. 54-81.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHÖN, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nova York: Basic Books, 1983.

CAPÍTULO 4

# Paulo Freire e o conceito de formação permanente: breve interlocução com as demandas atuais da formação docente

*Milena Pedroso Ruella Martins*

## Proposições sobre o tema

A partir da temática do seminário "É possível uma formação freiriana de professores? Desafios da formação permanente", organizou-se a problematização deste trabalho para sua apresentação em forma de aula expositiva (o que considero um grande desafio, e não uma contradição aos *princípios freirianos*), pautando-se na relação dialógica entre educadora/r e educanda/o e respeitando o saber socializado. O seminário foi apresentado às/aos colegas do curso, à professora Lisete Arelaro e ao professor doutor Alexandre Saul, convidado para a aula. A estrutura da apresentação se deu em sete perguntas acerca da questão da formação permanente de professoras/es e seus desafios no contexto educacional brasileiro: 1) "O que seria ou como seria uma formação freiriana?", que aborda as premissas apresentadas por Paulo Freire sobre formação permanente; 2) "O que Freire falou/escreveu sobre a formação de professoras/es?", item que fundamenta o conceito de formação permanente a partir de uma entrevista e de cinco obras de Freire que tratam do conceito; 3) "Quais são os problemas atuais da formação de professores?", que discute tópicos da atualidade na formação docente a partir de uma pesquisa acadêmica; 4) "Quais são as qualidades necessárias à/ao professora/r segundo Freire?", que aborda elementos identificados na obra *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa*

*ensinar* (1993), com destaque para a amorosidade; 5) "Que saberes são necessários à formação e à prática docente?", tópicos encontrados na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2002), que enfatiza a possibilidade de intervenção no mundo por meio de um posicionamento das/os professoras/es em seus contextos educativos; 6) "O que Freire propôs à formação de professoras/es enquanto gestor de uma rede de ensino?", item que apresenta brevemente a atuação de Freire como secretário de educação na cidade de São Paulo; 7) "Como a obra de Freire dialoga com as demandas atuais da formação de professoras/es?", que fundamenta alguns desafios da ação e da formação docente na obra *Medo e ousadia* (2003).

Este texto discorre a partir da descrição sintetizada de cada questão apresentada no seminário, balizadas pela questão central: é possível uma formação freiriana de professoras/es?

## O que seria ou como seria uma formação freiriana de professoras/es?

O conceito de *formação permanente de professoras/es*, segundo Paulo Freire, fundamenta-se em dois eixos essenciais. Primeiro, na consciência da condição ontológica de inacabamento do ser humano.

> A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas *saber que vivia,* mas *saber que sabia* e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, [1993] 2007, p. 22-23).

Em segundo lugar, na *práxis,* ou seja, "a formação permanente se funda na prática de analisar a prática" (Freire, [1993] 2007, p. 73). Para o autor, a partir da reflexão sobre o trabalho educativo, deve-se viver a "tensão dialética entre teoria e prática" (Freire, 1992, p. 14), no sentido de reconhecer as teorias nelas embutidas e melhorá-las. Em suma,

> [...] 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. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2002, p. 39).

Nesse sentido, cabe aos sujeitos, primeiramente, reconhecer que não se sabe tudo e por isso é necessário estar em formação permanentemente. Essa formação, por sua vez, deve levar em conta a reflexão sobre as práticas, no movimento de repensá-las à luz da teoria e da percepção de que concepções as fundamentam. Isso se dá coletivamente e é um exercício pessoal de autorreflexão sobre o trabalho pedagógico, que exige rigor, pesquisa e seriedade.

Posto brevemente o conceito de formação permanente, aprofunda-se a seguir o que Freire discorreu sobre o assunto.

## O que Freire falou e escreveu sobre a formação de professoras/es?

Em entrevista concedida a Ubiratan D'Ambrosio para o Congresso Internacional de Educação Matemática em Sevilha (Espanha), em 1996,[1] ao comentar sobre o processo de escrita de um livro sobre os *saberes necessários* da/o professora/r, Paulo Freire explicitou três elementos fundamentais para a formação permanente: o primeiro, citado anteriormente, de que é necessário haver *consciência da incompletude do ser humano* para haver formação permanente. O segundo, de que *mudar* é *difícil, mas* é *necessário* (no sentido da transformação social) e essa é uma tarefa a ser assumida pelas/os professoras/es. Por fim, *ensinar não* é *transferir conhecimento*, elemento encontrado no conceito de *educação bancária* e na ideia de que se aprende e ensina em comunhão com as/os educandas/os, levando em consideração os saberes e as experiências que possuem.

Quanto à produção escrita de Paulo Freire sobre a formação permanente de professores, Alexandre Saul e Ana Maria Saul (2016) sinalizam as principais obras justificando à seguinte maneira:

[1] Entrevista disponível em: <bit.ly/2Sml85T>.

> É possível afirmar que desde os seus primeiros escritos, Freire vai elaborando a sua concepção do saber fazer docente, quer dando ênfase aos fundamentos políticos, filosóficos e antropológicos de sua proposta, construindo, pois, o cenário para a compreensão da prática docente, quer aprofundando, em obras das décadas de 1980 e 1990, núcleos temáticos específicos relacionados ao ensinar-aprender e à formação dos educadores. E, especialmente, nas publicações *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (1987), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993a), *A educação na cidade* (2001a), *Política e educação* (1993), e, sobretudo, *em Pedagogia da autonomia: saberes necessários* à *prática docente* (1996), o autor sistematiza suas reflexões sobre o tema da docência e da formação de educadores (Saul; Saul, 2016, p. 24).

Seja no que Freire sintetizou na entrevista citada, seja nos livros elencados por Saul e Saul (2016), o que se percebe é que a formação e as características das/os professoras/es não se constituem, segundo Freire, meramente em conhecimentos técnicos ou conteúdos que a/o professora/r deva ter, embora também valorizados por ele. Com efeito, o autor expressa a importância de se ter clareza do posicionamento político de sua atuação, de uma visão de mundo que contemple aspectos sociais, estéticos e científicos como parte do trabalho docente, como veremos mais adiante.

Tendo em vista o conceito freiriano de formação permanente, a seguir, observam-se alguns dos desafios da formação inicial de professores no contexto educacional brasileiro com base no artigo de Bernadete Gatti (2014).

## Quais problemas atuais da formação de professoras/es?

No artigo "Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais", Bernardete Gatti (2014) sinaliza o que considera alguns dos problemas atuais da formação inicial de professores, a saber:

- Professoras/es improvisadas/es em várias áreas do conhecimento por falta de licenciadas/os na disciplina, ou licenciandas/os em curso.

- Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professoras/es, em qualquer modalidade.
- Pouca apropriação das orientações e resultados de discussões de pesquisas sobre formação de professoras/es nos cursos de formação inicial ou continuada nas diferentes áreas disciplinares abrangidas.
- Estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários.
- Diretriz Curricular Nacional – estabelecida pelo MEC (2010) – de cada curso de licenciatura mantendo a tradição do foco disciplinar, com vaga referência à formação de professoras/es, e muitas delas tratando praticamente apenas das/os bachareladas/os;
- Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladoras, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação.
- Conversão, em ritmo acelerado, da oferta de cursos presenciais em cursos a distância e excesso desnecessário de instituições que oferecem essa última modalidade.
- Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes dos institutos de ensino superior para atuar na formação de professores.

Dos tópicos elencados no artigo, anão que concerne à formação inicial de professoras/es, destaca-se a falta de formação pedagógica dos seus próprios formadores. Um exemplo são professoras/es de cursos como Química, Física e Matemática mais voltadas/os à pesquisa do que à docência e dessa maneira sem conhecimento e formação para atuação como professoras/es. Nesses casos, seus educandos também acabam formados para atuação técnica, e não docente. Ambos adentram a sala de aula (nem sempre desejada como atuação profissional) sem o rigor, a capacidade técnica necessários à/ao professora/r. Entre os tantos mínimos saberes necessários à atuação de professora/r: como planejar uma aula? O que é educação bancária? Como favorecer e mediar o diálogo? O que é e como avaliar os educandos?

Diante desses desafios, Freire, em sua vasta obra, aponta para uma formação de professoras/es *progressistas* que considere que "mudar é difícil, mas é possível, *necessário e urgente*" (Freire, 2001a, p. 79, grifos

nossos). Seguem, então, as questões referentes ao que Freire evidencia como qualidades e saberes necessários às/aos professoras/es.

## Quais são as qualidades necessárias ao professor segundo Freire?

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1993), encontram-se princípios que diferenciam professoras de *tias*, no sentido da tarefa profissional de ser professora/r, da necessidade de um trabalho feito com seriedade, responsabilidade, reflexão sobre a prática, rigor, preparo científico, físico, emocional e afetivo.

Na quarta carta: "Das qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas", Freire elenca as qualidades humildade, bom senso, amorosidade, coragem, tolerância, decisão, segurança, paciência e impaciência, parcimônia verbal e alegria de viver, das quais se destaca a *amorosidade,* que para Freire consiste em não amar apenas as/os educandas/os, mas também o processo de ensinar. "É preciso que este amor seja, na verdade, *um amor armado*, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de lutar, de denunciar, de anunciar" (Freire, 1993, p. 57).

Esse amor também se dá em favor do outro, por quem faz parte da relação educativa. É o amor não apenas afetivo, ou que diminui o outro no sentido de "dar o que não tem" (conhecimento), mas o amor que emancipa, que escuta, que possibilita a criatividade, o desenvolvimento, que potencializa, que chama à mudança, que humaniza.

É pela qualidade do amor que se estabelece o *compromisso* do educador com seus educandos e com o mundo. Além dessas características de uma/um professora/r progressista, freiriana/o, existem *saberes* que Freire considera *necessários* aos professores, como veremos a seguir.

## Que saberes são necessários à formação e à prática docente?

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários* à *prática educativa*, Paulo Freire (2002) ressalta que "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo", convocando as/

os professoras/es a exercer de maneira consciente e com um posicionamento seu papel, como se vê no excerto:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha entre isso e aquilo [...] Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa mas não desiste [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que eu digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 2002, p. 102-103).

Uma/um professora/r consciente de sua incompletude, que reflete sobre suas práticas, que ama o que faz e suas/seus educandas/os, carece de uma clareza e uma tomada de decisão sobre o impacto de sua atuação como forma de intervenção no mundo, em pequena ou grande escala. Favorecer que nas relações se promova justiça, igualdade, diálogo, conhecimento, coerência é um grande passo para a mudança, no sentido da leitura de mundo, daqueles que passam pela escola.

Desses saberes, Freire também sublinha a *coerência* entre o que se diz e se faz. Tendo isso em vista, a seguir serão abordados sua experiência e legado para o ensino público quando assumiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

## O que Freire propôs à formação de professoras/es enquanto gestor de uma rede de ensino?

Durante o mandato de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo (1989-1992), Paulo Freire foi secretário de Educação no primeiro biênio,

tendo diante de si um grande desafio, postas as condições de degradação na estrutura física de muitas escolas, falta de mobiliário, de material, condições salariais e de formação docente precarizadas.

No que diz respeito, especificamente, à formação permanente dos professores da rede, Freire e sua equipe propuseram o enfrentamento da "pedagogia do diário oficial", isto é, da cultura prescritiva que vigorava do currículo e da orientação das práticas de professores na cidade validados por publicações oficiais – no que foi denominado "Movimento de Reorganização Curricular e Formação Permanente dos Educadores". Entre os objetivos, buscou-se valorizar os saberes da experiência das/os profissionais e das potencialidades de cada unidade educacional. Isto se deu, inicialmente, nas escolas-piloto, estendendo-se posteriormente a toda a rede. Contou-se com o apoio de professoras/es, funcionárias/os, famílias e educandas/os. Também se estabeleceu parceria com universidades, em espaços dialógicos para conhecer as escolas, discutir e reinventar as práticas educativas a partir de temas geradores. Tudo isso fortaleceu a construção de projetos políticos pedagógicos próprios e efetivou a consolidação dos conselhos de escola como órgão deliberativo e descentralizado, na perspectiva da gestão democrática.

Ademais, substituiu-se o termo "delegacias regionais" por "núcleos de ação educativa" e foram publicados os *Cadernos da rede,* por área de conhecimento, contendo relatos de práticas docentes. Mais ao final do mandato da prefeita Luiza Erundina, foi consolidado o *Estatuto do magistério municipal* (SME/SP, 1992). Nele, entre os direitos adquiridos pelas/os professoras/es, estava a garantia do horário de estudo remunerado, no intuito de viabilizar a formação permanente no espaço escolar. Este talvez seja o legado mais marcante da gestão Paulo Freire na cidade de São Paulo, reverberado posteriormente em outros municípios do país.

Nesses 25 anos de direito à formação permanente para as/os educadoras/es da rede municipal de São Paulo, em qualquer modalidade de ensino – da educação infantil à educação de jovens e adultos –, muitos desafios têm sido enfrentados nas esferas da administração e das políticas públicas para educação, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas.

O cenário de necessidade de atendimento à demanda fora da escola, especialmente na educação infantil, ainda é defasado, garantido

muitas vezes com a terceirização do atendimento pela "rede parceira". Ademais, a manutenção dos prédios e recursos financeiros são grandes desafios à gestão escolar; e o grande número de crianças nas salas de aula, bem como condições para o trabalho docente (recursos humanos, equipe de apoio, formação em serviço), também são dilemas do cotidiano escolar da rede.

Da gestão de Paulo Freire até os dias atuais, o currículo da rede passou por diversas mudanças, marcadas geralmente pelo "selo" do partido de cada período. Entretanto, na educação infantil, especificamente, a construção de uma história e da identidade da rede tem se consolidado sobretudo nos últimos anos, percebendo-se pelos projetos político-pedagógicos das unidades que tem havido um diálogo maior com a comunidade, bem como escuta e participação das crianças.

Tais apontamentos foram detectados em minha dissertação de mestrado apresentada em 2016, intitulada *Saberes docentes e inovações curriculares, um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares por professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo* (Martins, 2016). Nessa pesquisa, foram discutidos os desafios da ação docente de professoras/es em diferentes momentos da carreira e contextos escolares na implantação de "inovações" pedagógicas para a educação infantil. Observou-se que, para além da disposição das professoras em aderir às mudanças, tais propostas perpassam diferentes instâncias, como seus saberes e trajetórias formativas, os contextos de trabalho, suas condições materiais e de infraestrutura para tal. Mesmo assim, as professoras exemplificaram que, apesar das dificuldades e desafios, a ressignificação de suas práticas ocorre não pela imposição de um modelo pedagógico, mas pela reflexão de suas práticas, pela formação permanente e por suas convicções sobre o que consideram um bom modelo pedagógico.

No próximo e último item, destaca-se a questão dos enfrentamentos e desafios da ação docente, que são diversos e complexos tanto na formação inicial como na formação em serviço.

## Como a obra de Freire dialoga com as demandas atuais da formação de professoras/es?

Em *Medo e ousadia – o cotidiano do professor*, Paulo Freire evidencia, por um lado, de que maneira o medo está presente em algumas das

demandas da profissão docente: medo de ser demitido, medo de não aceitarem uma pedagogia libertadora, medo de se sentir sozinho na escola por sua ideologia, medo de "não dar conta", medo(s) do início da carreira. De outro lado, Freire lembra que o medo é uma manifestação de que estamos vivos, um sinal de que se está fazendo bem o trabalho de transformação. Identificado o medo, este não deve imobilizar, pois, "se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização" (Freire, 2003, p. 70). Sentir medo oferece, então, a possibilidade de arriscar, porque "se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada" (Freire, 2003, p. 76). Freire também encoraja seus leitores ao dizer que:

> É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar, quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais (Freire, 2003, p. 9-10).

No atual cenário político, social e educacional brasileiro, assiste-se a campanhas publicitárias que incentivam cursar licenciaturas como "complemento de renda" (fortemente criticada e retirada de circulação), ao congelamento de recursos destinados à educação, à efetivação de reformas trabalhista e previdenciária que impactam fortemente as vidas das/os professoras/es, a diversos e "extravagantes"[2] projetos político-educativos como a reforma do ensino médio, o projeto Escola sem Partido, propostas à educação pelo Movimento Brasil Livre, ao projeto de governo que prevê "extirpar Paulo Freire da educação". Em um período histórico como este, a obra de Paulo Freire – e sua relevância na formação inicial e permanente de professoras/es – não constitui tão somente uma abordagem teórica, mas serve de esperança, ao vislumbrar e defender que "a prática educativa é tudo isso:

[2] Termo frequentemente utilizado pela querida professora Lisete durante as reflexões de suas aulas.

afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança" (FREIRE, 2001a, p. 143).

## Referências


FRANCO, Dalva de S. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. *Pro-Posições*, v. 25, n. 3, p. 103-121, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários* à *pratica educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

GATTI, Bernadete, A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.,* São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

MARTINS, Milena P. R. *Saberes docentes e inovações curriculares: um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares por professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PINTO, Alexandre S.; GIOVEDI, Valter M. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 211-233, jan./mar. 2016.

SAUL, Ana M.; PINTO, Alexandre S. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra hegemônico. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 19-35, jul./set., 2016.

SAUL, Ana M.; SILVA, Antônio F. G. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO 5

# A comunidade escolar e o patrimônio cultural: autonomia e protagonismo dos sujeitos-pesquisadores nos procedimentos de inventários participativos

*Luana Carla Martins Campos Akinruli*
*Samuel Ayobami Akinruli*

## Introdução

Os Inventários Pedagógicos se baseiam na transposição didática do Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC), desenvolvido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) nos processos de registro do patrimônio nacional de natureza imaterial, categorizados em fichas de celebrações, lugares, expressões, ofícios e modos de fazer, conforme definido no Decreto n.º 3.551/2000 e na Resolução IPHAN n.º 001/2006. Considera-se, portanto, que a comunidade escolar é responsável pela definição do que é seu acervo cultural e, para tanto, desenvolve pesquisas com o intuito de conhecer, identificar, preservar e difundir o conhecimento sobre o seu patrimônio cultural local.

Por influência do INRC, o Inventário Pedagógico é desenvolvido sob a perspectiva da etnografia, de modo a fazer questionar não somente os temas, enfoques e modos de descrever a sua cultura, mas também a forma da construção da própria narrativa, as agências que não são somente humanas, a pretensa separação entre teoria e prática, bem como o campo de pesquisa do patrimônio cultural. Para isso, são postos questionamentos, até, sobre a unidade sociológica em sua

realidade de pesquisa, de forma a ocorrer o deslocamento da categoria grupo/coletividade, privado/público; material/imaterial. A experiência e a escrita etnográficas, quando problematizadas, põem em xeque o próprio mecanismo da pesquisa e o modelo de produção científica sustentada sobre um discurso de autoridade. Não se trata apenas de estilo, de escolhas semânticas ou de formatos textuais; a etnografia promove um convite ao pensamento sobre a performance do pesquisador, sendo esta categoria formada pela própria comunidade escolar.

A pesquisa se fundamenta, ainda, nas concepções de uma educação libertadora baseada na construção da autonomia e da conscientização, como defendido por Paulo Freire. A perspectiva freiriana da educação nos instiga a um olhar crítico, diferente e questionador sobre aquilo que vemos, todos os dias, de modo a desnaturalizar o cotidiano e a transformar e valorizar a relação entre vivência e experiência. A mediação dialógica entre o conhecimento prévio do aluno, construído pela vivência cotidiana, e o conhecimento formal é uma das chaves do desenvolvimento da pesquisa na escola. Por meio da pedagogia da pergunta, a pesquisa se desdobra em propulsores da autonomia e do protagonismo dos sujeitos na relação entre seu patrimônio, seu território e sua identidade cultural.

O Inventário Pedagógico permite uma experiência criativa de aprendizado de um conteúdo que ultrapassa as limitações disciplinares, concretizando-se em vivências materializadas nas atividades e nas ações de formação presentes no ambiente interativo e colaborativo de aprendizagem, em um diálogo ao mesmo tempo síncrono e assíncrono de apropriação cultural. Mesmo que em menor escala, vislumbra-se, ainda, promover a reflexão sobre as dimensões da participação dos sujeitos em redes de práticas didático-metodológicas inovadoras.

A elaboração das pesquisas se apoia em um processo emancipatório para que a comunidade escolar possa se apropriar dos procedimentos e desenvolver o trabalho de forma independente. Tanto em termos teóricos quanto práticos se torna possível visualizar a interdependência da tríade pedagógica conceito-significado-prática, na medida em que o conhecimento prévio é mobilizado durante a pesquisa para a sensibilização a respeito da diversidade cultural relacionada à história, à memória e ao patrimônio cultural local, e que houve produção de novos significados por meio da articulação entre o conhecimento

adquirido ao longo dos processos, foi transformado por meio de novas práticas didáticas baseadas na pesquisa e na produção do conhecimento.

A partir da ampliação dos conceitos, têm-se a produção de novos significados, o que, portanto, modifica a prática e leva diretamente à transformação da relação de pertencimento dos alunos com o patrimônio cultural local. Esse processo promove a valorização das relações estabelecidas no sentido de torná-las meio e fim de um desenvolvimento responsável, que se paute na realidade crítica para se compreender os procedimentos epistemológicos de produção do conhecimento.

Desenvolve-se um processo dinâmico de aprendizado com interdependência entre teoria e prática, entre experiência e vivência, que se justifica socialmente pelo fato de o tema estudado ser parte do cotidiano dos participantes. Ademais, justifica-se pedagogicamente, considerando que o objetivo é também, e sobretudo, promover a construção da autonomia dos sujeitos – alunos e professores pesquisadores – que são protagonistas, representantes e construtores de suas memórias e histórias.

## O INRC e o Inventário Pedagógico: transposições didáticas em diálogo com o patrimônio imaterial

O INRC foi elaborado pelo IPHAN no ano 2000 e, em diálogo com as teorias desenvolvidas pelas ciências sociais, trata-se de um conjunto de procedimentos dedicados ao conhecimento, à identificação, à documentação e ao registro de bens culturais representativos dos diferentes grupos sociais do Brasil. O INRC também consolida a construção de instrumentos e métodos dedicados à pesquisa e à valorização do patrimônio imaterial, de forma a promover a preservação do acervo cultural de relevância nacional.

O INRC pode ser tomado como um poderoso instrumento de mobilização social, não só ao possibilitar a apropriação das políticas de patrimônio pelos grupos sociais envolvidos na pesquisa, mas também por promover a reflexão acerca da sua história, memória e referências culturais com base em parâmetros advindos de sua realidade e de seu modo de enxergar o mundo. Assim, o Inventário Pedagógico se torna, em potencial, uma arma de mobilização social, por sua atuação ocorrer

nas escolas e, em especial, por solidificar a relevância da educação para a transformação social por meio da discussão sobre o patrimônio cultural imaterial. E, isso, em grande medida, pela possibilidade de ascensão de outros discursos e outras representatividades.

Ambos – o INRC e o Inventário Pedagógico – são inventários que, levando em consideração suas orientações básicas, permitem uma revolução silenciosa sobre as formas de se narrar as histórias e as memórias dos grupos sociais envolvidos, e, de forma mais amplificada, a própria identidade nacional. Inventários podem ser definidos de modo geral como o processo de identificação e descrição de bens culturais, realizado de forma sistemática, detalhada e exaustiva, baseado em critérios e categorias que permitem a criação de bancos de dados com informações que podem ser acessadas, comparadas e equalizadas.

A estrutura geral tanto do INRC quanto dos Inventários Pedagógicos tem como objeto as referências culturais que são definidas pela demanda comunitária, haja vista que a própria concepção de "referências culturais" diz respeito aos sentidos e valores atribuídos, por diferentes sujeitos, a seus bens culturais, objetos e práticas sociais. São sentidos e valores de importância diferenciada atribuídos aos diversos domínios da vida social e que, por isso, constituem marcos de identidade e memória para determinado grupo.

Esses inventários de cunho participativo têm como conceitos estruturantes as noções de território e territorialidade, cujas fichas denominadas "sítio" e "localidade" representam a configuração socioespacial da contextualização do lugar e a inserção dos bens de referência cultural em estudo. Para a sistematização das referências culturais em um modelo que permitiria didaticamente discutir suas características, os bens culturais são categorizados como celebrações, formas de expressão, ofícios e modos de fazer, e lugares.

Amplamente, as celebrações são caracterizadas por serem ocasiões diferenciadas de sociabilidade de um determinado grupo ou, ainda, atividades que fundamentam a produção de sentidos específicos de um lugar e de um território para essa coletividade. É comum serem citadas, como exemplos de referências culturais dessa categoria, as festividades de caráter religioso, mas há uma grande oferta de ritos civis e celebrações associadas a variados ciclos do calendário.

As formas de expressão, por sua vez, são manifestações não linguísticas de comunicação associadas a determinado grupo social, que se utilizam de um repertório linguístico, sonoro, plástico, visual, estético. Se pudermos falar, poderia ser considerado o mais imaterial da cultura.

Os ofícios e os modos de fazer, por outro lado, são atividades desenvolvidas por indivíduos reconhecidos como conhecedores de técnicas e de matérias-primas que identifiquem um grupo social ou uma localidade e que, assim, representam a identidade destes. De tal forma, referem-se aos conhecimentos tradicionais associados à produção de objetos e/ou à prestação de serviços que tenham sentidos práticos ou rituais.

Por fim, as referências culturais categorizadas como lugares representam ambientes e espaços que possuem sentido cultural diferenciado para a população, apropriados para práticas e atividades de naturezas variadas, sejam cotidianas ou excepcionais, vernáculas ou oficiais. Em grande medida, são lugares focais da vida social de uma coletividade, cujos atributos são reconhecidos e tematizados em representações simbólicas e narrativas.

No caso do INRC, consta-se ainda um adicional descritivo que seria a ficha "edificações" – talvez um ranço da influência materialista dos estudos do patrimônio cultural. Obviamente, as edificações estão associadas a determinados usos e significações históricas e de memória de certos lugares, territórios, sítios e localidades. Independentemente dos aspectos físico-arquitetônicos, são relevantes do ponto de vista do patrimônio pelas representações sociais a eles associadas, as narrativas que se conservam a seu respeito, os determinados usos que neles se desenvolvem. No caso do Inventário Pedagógico, inexiste a ficha "edificações"; contudo, a ficha "objetos" poderia ser considerada sua correspondente, com a função de dar um suporte material à pesquisa das referências imateriais.

O INRC se baseia em três etapas: levantamento preliminar, identificação e documentação. O levantamento preliminar, o primeiro momento da pesquisa, tem como finalidade a elaboração de um mapa das referências culturais do território, fornecendo subsídios para a escolha dos bens a serem identificados com maior detalhamento e fundamentando a definição das estratégias de trabalho das duas etapas seguintes.

É também no levantamento preliminar que se define a área a ser inventariada, cujo recorte espacial representa o sítio e as suas possíveis subdivisões, tratadas de "localidades". Feito o recorte socioespacial a ser perscrutado, desenvolve-se a busca, a reunião e a sistematização de informações e fontes de pesquisa disponíveis em material bibliográfico e audiovisual sobre o universo em inventário. E, para tanto, é fundamental que estejam ativamente atuantes na pesquisa os grupos sociais responsáveis pela referência cultural em estudo.

Por sua vez, a etapa de identificação se dirige ao aprofundamento do conhecimento sobre o bem cultural por intermédio da pesquisa de campo mais verticalizada. Nesse momento, faz-se uma descrição sistemática com tipificação das referências culturais relevantes para o recorte analisado, de modo a construir um mapeamento das relações entre essas referências e outros bens e práticas culturais. Dá-se a descrição dos aspectos básicos dos seus processos de formação, produção, reprodução e transmissão, bem como de seus executantes, mestres e aprendizes, e de seu público.

Ao fim, na etapa de documentação, ocorre a sistematização, em diferentes suportes e mídias, do conhecimento produzido no levantamento preliminar e na identificação, de forma a dar relevo e visibilidade ao conhecimento sistematizado no INRC. Estilhaça-se a referência cultural em estudo para se conhecer suas partes, e é na terceira etapa que se consegue sistematizar em imagens e textos etnográficos aspectos de relevância e essenciais ao bem cultural. Dessa forma, esse último momento da pesquisa compreende a elaboração de um estudo interpretativo e analítico, de natureza eminentemente etnográfica, acerca dos dados levantados em campo, que contempla a elaboração dos registros audiovisuais realizados durante a pesquisa, o que também permite dar publicidade e retorno à comunidade dos resultados do inventário.

Em se tratando das etapas de pesquisa desenvolvidas no Inventário Pedagógico em comparação ao INRC, entende-se que se fundem as principais atividades de cada uma das três etapas. Em que pese a execução do levantamento preliminar, é a própria comunidade escolar que define o seu interesse em pesquisar alguma referência cultural de seu universo, de modo que se elenca uma referência que é analisada e entendida em seu contexto sociocultural. Assim, a ficha "projeto"

apresenta os autores da pesquisa, em um processo participativo no qual os alunos e professores pesquisadores são os protagonistas. A ficha "localidade" dá acesso ao entendimento das relações de pertencimento da referência cultural definida pela coletividade a determinado território.

De relação mais restrita à segunda etapa de identificação, no caso do Inventário Pedagógico, os alunos dão prosseguimento ao preenchimento da ficha relacionada à categoria do bem cultural em estudo, seja um lugar, um saber-fazer, uma forma de expressão ou uma celebração. Nessa etapa, pesquisa-se e se registra, por meio de texto e imagens, os aspectos que definem a referência cultural em estudo: seus aspectos históricos, seus marcos temporais e espaciais, suas características, desenvolvimento e formas, sua relevância para a coletividade, seus significados sociais, além das avaliações e recomendações possíveis para sua salvaguarda.

Os registros audiovisuais produzidos em campo para o Inventário Pedagógico, as fontes primárias e secundárias escavadas e as transcrições das entrevistas compõem o que estaria associado à primeira e à terceira etapa do INRC, formando um *corpus* de documentação adicional. Além de pesquisa que lança conteúdo sobre os bens culturais de relevância para a comunidade, produzem-se fontes de pesquisa e de referências sobre o tema. É de autoria coletiva e partilhada entre os integrantes da coletividade ao qual o bem cultural integra. Assim, diferentemente do INRC, o Inventário Pedagógico não é um convite de publicidade e retorno à comunidade sobre os resultados do inventário, pois é essencialmente a própria comunidade a responsável pela manipulação de seus dados e por sua execução.

Em geral, a execução do INRC ocorre com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de áreas como Ciências Sociais, História, Arqueologia, Museologia, Arquitetura, Antropologia e Geografia. No Inventário Pedagógico, a equipe é composta por pessoas da comunidade envolvida na pesquisa – alunos e professores – o que agudiza a mobilização social das coletividades envolvidas, já que no caso do INRC a comunidade é convidada a fazer parte do inventário, mas fundamentalmente não é a responsável pela sua feitura.

Tanto o INRC quanto o Inventário Pedagógico têm como pressupostos metodológicos a pesquisa etnográfica – seja um feito por *expertises*, seja outro produzido sob a chancela dos detentores do

conhecimento do bem cultural. São ângulos e resultados diferentes, cada qual com suas especificidades.

Os inventários culturais realizados sob a perspectiva etnográfica balizada pelo INRC exigem a participação da comunidade diretamente interessada e relacionada à pesquisa no processo de identificação, distinção, avaliação e categorização do saber produzido, utilizando a mediação dos técnicos envolvidos. Nesse processo, a situação de diálogo que necessariamente se estabelece entre pesquisadores e membros da comunidade propicia uma troca em que todos saem enriquecidos: para os agentes externos, valores antes desconhecidos ampliam seu conhecimento e sua compreensão do patrimônio cultural; e, para a comunidade, esse contato pode significar a oportunidade de identificar e valorizar partes do acervo material e simbólico que constitui uma riqueza às vezes desconhecida ou não devidamente avaliada.

Dessa forma, no INRC se faz ampla pesquisa participativa de caráter etnográfico *para*, *por* e *com* a comunidade, grupo étnico ou coletividade envolvida no estudo. Isso porque é preciso definir um ponto de vista para organizar o que se quer identificar e, para isso, é necessário construir um determinado recorte, baseado em critérios explícitos e que sejam de aplicação universal. No caso do Inventário Pedagógico, é a própria comunidade que tem o protagonismo da narrativa, inserindo-se como autoridade capaz de escolher por si mesma, pesquisando em seus próprios termos e registrando sob seu olhar as informações de seu conhecimento.

## É possível fazer ciência na escola? Ou: os alunos podem produzir conhecimento?

Os contrastes estabelecidos entre o Inventário Pedagógico e o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) foram postos no intuito de entender seus limites e vicissitudes, especialmente no que tange à emergência de novas representatividades, agentes e agências relacionados aos procedimentos de patrimonialização da sociedade contemporânea. Esse movimento experienciado nos últimos anos abre o flanco para os questionamentos da função social da memória e as disputas por representações sociais, que, para além de restritos a limites locais e regionais, dão abertura a outras identidades nacionais.

As experiências dos inventários participativos aqui elencados, convida a reflexões sobre as formas de (re)conhecimento do patrimônio cultural: como se dá o processo de construção da noção de bem cultural? Quais são os parâmetros que atualmente norteiam esse processo de eleição e seleção dos bens? Quais são as balizas e os procedimentos teórico-metodológicos indicados nos termos de referência propostos por instâncias responsáveis pela questão do patrimônio cultural? Quais são os desdobramentos de ideias e discursos que implicam práticas e representações sobre os processos de construção de discursos sobre o patrimônio cultural? Como se desenvolvem as pesquisas, o processo operativo que gera os produtos técnicos, ou seja, a prática do trabalho de campo? E qual é o envolvimento da comunidade nessa dinâmica?

A pedagogia da pergunta nos encaminha para a abertura crítica de horizontes e possibilidades sobre os processos de patrimonialização, em suas problemáticas sobre a relevância social do patrimônio cultural e os processos de (des)valorização. Deve-se estilhaçar o monumento para se entender as partes que o compõem, sendo necessário o desvelamento de todas as etapas e processos, agentes e agências pertinentes aos procedimentos de identificação, documentação e preservação do patrimônio cultural.

Da estrutura hierárquica das peças técnicas resultantes desses inventários, observa-se um mundo compartimentado em categorias diferenciadas do acervo cultural, em que se luta pela relevância do universo imaterial. E em que se luta pelo direito de fala: sobre o enunciado e o enunciador, o que, quem e como se pode falar? A crítica à autoridade etnográfica aparece fundamentalmente no Inventário Pedagógico: qual o papel dos técnicos e da comunidade nos estudos desenvolvidos? Há produção de diálogo, produção compartilhada ou subordinação e dominação epistêmica impostas pelos estudiosos? A crítica epistêmica se dá também na produção de conhecimento, questionando os limites do que é considerado irracional, não-científico.

Não devemos nos esquecer que nem sempre o "conhecer para preservar" foi a máxima socialmente defendida: houve um tempo em que o conhecer era destinado a dominar, cujas classificações e compartimentações do racionalismo da ciência e da técnica, impunham a ordenação do mundo por meio do uso e abuso do poder nominativo e classificatório sobre as coisas. Não havia espaço para os questionamentos

sobre as bases epistemológicas do conhecimento a respeito da cultura, sobre os processos de nominação científica e a inclusão da experiência individual de investigação. A perspectiva da subjetividade emergiu, no entanto, explorando as idiossincrasias da relação não somente do pesquisador, mas da própria coletividade que toma para si o poder de fala, o poder da palavra, o poder de ser detentora da exposição e registro do seu conhecimento. Detentora do passado, presente e do futuro de seus caminhos. Afinal, a quem interessa inventariar, registrar, guardar, esquecer?

Em que pesem especificamente as experiências etnográficas e seus desdobramentos entre pesquisas de campo e registros (escritos) advindos dos dois modelos de inventário discutidos, em ambos os casos é valorizado e privilegiado esse momento como a situação que norteia a pesquisa, situação de encontro e interlocução. E a quebra de agenciamentos epistêmicos e da conformação de hegemonias epistemológicas se dá pelo reconhecimento da existência de outras epistemes, que passam a ser trazidas para o centro da narrativa, dando reconhecimento a grupos diversos que em outras situações muitas vezes são silenciados ou negligenciados.

Os dois modelos de inventários trazem, em diferentes perspectivas, possibilidades para a construção do conhecimento a partir de paradigmas outros: conhecimento para e com os interlocutores (como estes pensam, sentem e produzem seu próprio conhecimento sobre sua cultura). Também, permitem um diálogo entre o geral e o específico, de forma a desenhar um quadro conceitual e metodológico específico de análise do patrimônio cultural em um tempo específico de reflexão sobre o vivido. O protagonismo dos jovens pesquisadores e dos professores pesquisadores, no caso do Inventário Pedagógico, marca a distinção da autonomia promovida pela educação. Há uma polifonia de conceitos e teorias que passam a ser compreendidos nos próprios termos dos outros. E é por meio da dinâmica da valorização da experiência enquanto categoria do conhecimento que se permite construir a inteligibilidade das categorias nativas, os diferentes relacionamentos entre texto e experiência.

O momento da imersão no contexto da pesquisa é um convite ao questionamento sobre a performance do pesquisador: o lugar da linguagem e os processos de valoração do patrimônio são construções

textuais que não se restringem apenas às questões de estilo, de escolhas semânticas ou de formatos textuais. Trata-se de diversos contornos semânticos sobre o termo "patrimônio", de modo que as referências culturais não servem apenas para simbolizar, representar ou comunicar: servem também para agir, levam à tomada da consciência e promovem a mudança da realidade.

Por fim, ressalta-se que em ambos os casos de inventário, mais "do que um sinal diacrítico a diferenciar nações, grupos étnicos e outras coletividades, a categoria 'patrimônio', em suas variadas representações, parece confundir-se com as diversas formas de autoconsciência cultural" (Gonçalves, 2009, p. 32).

## Referências


AKINRULI, Luana Carla Martins Campos; MALDONADO, Mônica Botelho (Orgs.). *Catálogo do Programa Revelando o Patrimônio*. Belo Horizonte: Compreender Consultoria em Responsabilidade Social, 2018. Disponível em: <bit.ly/38CuxMz>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BELAS, Carla Arouca. *Aspectos Legais do INRC: relação com legislações nacionais e acordos internacionais*. Belém: IPHAN/INRC, 2004.

CASTRO, Eduardo Viveiros. Perspectivismo e multipluralismo na América Ameríndia. *O que nos faz pensar*, n. 18, p. 225-254, set. 2004.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade; UNESP, 2006.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ Editora, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DANTAS, Fabiana Santos. *Direito Fundamental à Memória*. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. O Patrimônio como categoria de pensamento. In: ABREU, Regina M. R. M.; CHAGAS, Mário S. *Memória e Patrimônio. Ensaios Contemporâneos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Decreto n.º 3.551, de 4 de agosto de 2000*. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Brasília: Departamento de Identificação e Documentação do Iphan, 2000

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). IPHAN. *Resolução n.º 001, de 3 de agosto de 2006*. Sobre o Processo de Registro do Patrimônio Imaterial. Brasília: Departamento de Identificação e Documentação do Iphan, 2006.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). *Manual de aplicação do Inventário Nacional de Referências Culturais*. Brasília: Departamento de Identificação e Documentação do Iphan, 2000.

MIRANDA, Marcos Paulo de Souza. *Tutela do Patrimônio Cultural Brasileiro*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (Parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (Parte II). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 103-150, out. 1997.

SOARES, Inês Virgínia Prado. *Direito ao (do) Patrimônio Cultural Brasileiro*. Belo Horizonte: Fórum, 2009.

VELOSO, Mariza. O Fetiche do Patrimônio. *Habitus*, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 437-454, 2003.

CAPÍTULO 6

# Uma experiência emancipatória no campo da formação em serviço de professoras/es

*Lucilene Schunck Costa Pisaneschi*
*Vania Marques Cardoso*

## Introdução

O presente trabalho aborda uma experiência de formação docente vivenciada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) entre 2001 e 2004. Tendo como pressupostos teóricos as categorias de emancipação e autonomia, buscamos estabelecer um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e Theodor Adorno para compreender a experiência, verificando avanços e regressões que ela pode ter promovido.

As sociedades contemporâneas têm sido marcadas por diversas formas de enquadramento e adaptação cega às determinações de diferentes setores sociais que exercem uma ação sistemática de dominação. Essa lógica da "enformação", alicerçada na homogeneidade e na heteronomia, está impregnada nos diferentes campos da sociedade, inclusive a escola.

Carregada dessas contradições, a instituição escolar perpetua o modelo social excludente e alienante, reduzindo tudo e todos à lógica capitalista. Isso se projeta na formação contínua de professoras/es, especialmente na formação em serviço. Quando reduzida a pacotes de capacitação, a formação em serviço nega o indivíduo, adapta-o às necessidades do trabalho, desconsidera os contextos específicos da ação docente, gerando mecanismos de adestramento, adaptação "cega" aos modelos preestabelecidos, de modo a controlar o trabalho pela técnica,

automatizando os processos, inclusive os espirituais (Adorno; Horkheimer, 1985).

A experiência aqui relatada situa-se numa perspectiva de promoção de mudanças nas políticas educacionais do município de São Paulo, presentes desde a administração 1989-1992, interrompidas até 2000 com a pretensão de romper esse ciclo adaptativo na formação docente e retomadas em 2001.

Apresentada a experiência da ação formativa dos Grupos de Acompanhamento à Ação Educativa (GAAES), órgão da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, discute-se o papel da escola enquanto seu *locus*, detalhando a ampliação da autonomia e da emancipação docente, bem como analisando limites/possibilidades. Por fim, são desenvolvidas reflexões em torno da autonomia e da emancipação, conceitos presentes na obra de Paulo Freire e na teoria crítica, especialmente em Theodor Adorno.

## A experiência

### A formação em serviço na construção de uma política educacional da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo entre 2001 e 2004

Em 2001, assumiu a Prefeitura de São Paulo um governo de tendência progressista, tendo, inicialmente, o professor Fernando José de Almeida como secretário da Educação. O primeiro pronunciamento à rede se deu por meio do documento *EducAção nº 1 – Retomando a conversa: a construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação.*

Como o próprio título sugere, a intenção era retomar o trajeto iniciado em 1989, quando Paulo Freire foi secretário de Educação no município, e interrompido no início de 1993, quando Sólon Borges dos Reis assume a pasta e rompe com a proposta político-pedagógica democrática, instituindo um "modelo" alicerçado no princípio da qualidade total, orientado pelo controle, gerenciamento e padronização das ações nas escolas municipais.

Ao "retomar a conversa", pretendia-se resgatar o princípio de uma escola pública efetivamente democrática, tendo no diálogo o eixo a partir do qual "a comunidade educativa, educadores, funcionários,

pais, alunos da rede municipal" (São Paulo, 2001, p. 4) poderiam participar do processo de construção de novos parâmetros de organização escolar, especialmente no que tange à gestão democrática e ao desenvolvimento curricular.

Diferentemente de outros documentos que regeram a organização da rede na gestão anterior, com descritores e prescrições, o *EducAção nº 1* propunha três princípios com base nos quais o processo de reorganização curricular e, consequentemente, os percursos formativos dos profissionais da educação deveriam ser orientados: gestão democrática, qualidade social da educação e garantia de acesso e permanência das/os educandas/os no universo escolar.

No âmbito da formação docente, o documento sinalizou um processo de formação permanente, sistemático e em serviço, de modo a envolver todas/os as/os educadoras/es num movimento formativo que considerasse sua experiência, suas práticas e as relações na escola, problematizando-as para promover a autorreflexão no contexto real das escolas.

Atendendo à demandas formativas, as ações foram fundamentadas nos princípios expressos na obra de Paulo Freire (1979/2005), especialmente os da autonomia e os da emancipação, valorizando a formação docente no interior da instituição escolar. Na sequência, foi implantada a formação em serviço, uma experiência formativa dos Grupos de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAEs) com *locus* na escola, de modo a propiciar condições para que tanto formadores quanto professoras/es pudessem criar percursos mais autônomos, elevando o grau de emancipação docente na retomada da reelaboração dos currículos e na transformação das relações políticas no interior das escolas, valorizando cada indivíduo, na concretude histórica de cada contexto escolar específico.

Esse grupo de profissionais do município reunia tanto aqueles que haviam vivido o processo de "reorientação curricular" durante a administração de Paulo Freire e Mario Sérgio Portella, entre 1989 e 1992, quanto novos profissionais, especialmente professoras/es, incorporados no grupo em função da sua atuação na rede municipal em torno da preocupação de vincular a organização curricular à realidade social nas escolas, foco do projeto, que pretendeu apostar num diagnóstico crítico do real como baliza para a ação escolar.

## A escola como *locus* da formação em serviço

A formação em serviço está fundamentada na convicção de que quaisquer mudanças necessárias às instituições escolares só são possíveis se realizadas em conjunto com os indivíduos que compõem esses espaços institucionais, num movimento que tome como ponto de partida as relações entre a realidade local e suas necessidades. Essa participação deve estar fundada na ética política e profissional, tendo na análise crítica da prática seu objeto fundamental, conforme indica Freire:

> A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se torne processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 2001, p. 59).

A construção da proposta de formação de professores em serviço da SME/SP foi sendo tecida de maneira conjunta, num movimento dialógico entre as escolas em cada Núcleo de Ação Educativa (NAE), discutindo, em conjunto com a sua equipe, a realidade das unidades, fazendo emergir um diagnóstico das demandas, preocupações e angústias das/os docentes circundados pelos desafios e pelas particularidades de cada escola e sua realidade local.

Nesse movimento, surgiu a necessidade de criar estratégias de ações descentralizadas daquelas instâncias intermediárias responsáveis, entre outras atribuições, pela ação formativa em cada região. Para viabilizar esse trabalho *in loco,* em 2002, foi criado um GAAE para cada grupo de escolas, constituído pelas equipes pedagógicas e de Supervisão do NAE.

Os vários GAAEs foram assessorados diretamente por pesquisadores das principais universidades da cidade: duas públicas – a Universidade de São Paulo e a Universidade Estadual de São Paulo, ambas geridas pelo governo do estado – e uma universidade particular, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, de gestão católica.

Além disso, foram celebradas parcerias com universidades e pesquisadores de outros estados, de acordo com as demandas levantadas

e com os trabalhos desenvolvidos pelos diferentes pesquisadores, contando, assim, com a assessoria desses pesquisadores no processo de reflexão crítico-teórica acerca das demandas (explícitas e tácitas) apresentadas pelas escolas.

## Análise da ação do GAAE: emancipação e autonomia

A experiência vivida no âmbito da SME/SP da qual resultou este relato levou a refletir sobre as categorias *emancipação* e *autonomia* como fundamentos desse processo de formação docente em serviço. Tais categorias aparecem em força na análise social que emana da teoria crítica da Escola de Frankfurt, especialmente, Adorno e Horkheimer (1975 e 1986), e estão presentes no pensamento de Paulo Freire, fundamento dessa experiência. Reconhecendo que, entre os dois referenciais teóricos, há desencontros e distanciamentos que não cabem no presente trabalho, este relato discute, com base nesses dois referenciais, avanços e regressões no experimentado.

Com uma análise rigorosa do "desenrolar histórico" (Adorno; Horkheimer, 1975), a teoria crítica lê a sociedade capitalista a partir da dialética, do avanço e da regressão nas relações sociais vigentes rumo a processos emancipatórios e, ainda que apresente uma aversão aos sistemas filosóficos fechados, tem no materialismo histórico dialético seu arcabouço, como destaca Pucci (1994):

> [...] não se apresenta como uma teoria autônoma, acabada, que se propõe a substituir ou suplantar o materialismo histórico. Antes, ela só é entendida nos horizontes do materialismo histórico como um conjunto de propostas teóricas que visa contribuir para a atualização, revitalização do marxismo, a partir de novos desafios que o mundo ocidental contemporâneo suscita (Pucci, 1994, p. 55).

O materialismo histórico pode ser situado como ponto de partida de Paulo Freire na análise das relações sociais entre oprimidos e os opressores. Nesse sentido, somada à presença do existencialismo cristão, que "aparece nos escritos de Freire em íntima conexão com o historicismo e o culturalismo, surgindo igualmente ao lado de uma influência mais ou menos difusa do hegelianismo" (Paiva, 1986, p. 77), a emancipação é conceituada por Freire como categoria-chave, ora

pendente para um emancipar pela força da classe social, ora pela força do próprio sujeito que avança em sua consciência histórica.

Nessa conceituação, é possível observar a coincidência de referências fundamentais à teoria crítica – em especial Adorno (1975, 1986 e 1995) – e Freire (1979/2005). Ambos destacarão o papel da educação na transformação social e emancipação humana, atuando, inclusive e principalmente, sobre relações concretas que se estabelecem na esfera educativa entre os sujeitos e desses com o conhecimento e a realidade, tendo por princípio a constituição de indivíduos autônomos.

Paulo Freire interpreta a educação como elemento da formação humana inacabada, que, tornada consciência, pode apresentar possibilidades de emancipação:

> O caminho da emancipação humana está no resgate da humanização nos contextos sociais, em comunidades reais, nos sujeitos, construindo uma ação pedagógica [...] que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (Freire, 1979b, p. 34).

A categoria emancipação em Paulo Freire (2002, 2006) representa a defesa de um compromisso da educação com emancipar os oprimidos do poder opressor, que, por não ser neutro, carrega conteúdo político para a via da conscientização. Essa via permite ao homem assumir o seu papel de sujeito que faz e refaz o mundo numa *práxis* social libertadora, aguça a consciência de classe e o engajamento político, rompe com a reprodução às condições de dominação, porque "conscientizar é politizar" (Freire, 2005, p. 22).

A experiência aqui narrada incorpora de Freire (1979a) a função permanente de emancipar pela conscientização. Ora, a formação situada na escola apresenta potência para alterar as relações institucionais e modificar a relação entre sujeitos e o conhecimento e a realidade sociocultural na qual se inserem. Isso é possível graças à crítica reflexiva que se promove junto aos profissionais participantes, incorporando, para tal, a eminência política da educação que Freire defendeu ao longo de sua trajetória.

Na formação em serviço promovida pelo GAAE 6, a problematização de realidades locais para aplicar conhecimento e repensar o fazer

pedagógico representou um processo de tomada de consciência política do papel de instituição escolar e de cada profissional. No artifício de sua própria emancipação, cada um contribuiu com a emancipação do outro e do grupo que compõe a escola. Nessa experiência de apropriação da realidade escolar como espaço reflexivo, essa emancipação, no modelo de sociedade vigente, foi possível e contribuiu para desvendar da contradição entre o esclarecimento e barbárie como:

> [...] impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995, p. 155).

Ao considerar que a efetivação da educação reside em encorajar um ser humano esclarecido, capaz de avançar na promoção da emancipação dos sujeitos, e ao romper com a ideologia por meio da autorreflexão crítica que dirija as ações no sentido de não afirmar a lógica do capital, produzindo consciência emancipada "trabalhando a autorreflexão de modo transparente e em sua finalidade humana" (Adorno, 1995, p. 161), a atuação do GAAE 6 contribuiu para a desbarbarização dos profissionais envolvidos, que, munidos do contexto escolar, construíram elementos para assumir possibilidade de ir além da

> [...] chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipada (Adorno, 1995, p. 141-142).

A emancipação é tratada por Adorno (1995) como categoria dinâmica; emancipar-se remete a um interesse oposto ao da técnica instrumental que reproduz a lógica capitalista. Nesse sentido, está imbricada

com a autonomia. Para o pensador, a construção da autonomia também conota resistência à barbárie. Como superação da heteronomia, ela abre espaço para um "esclarecimento" dialético que permite afrontar a perda da subjetividade do indivíduo no desvelamento das contradições sociais.

De acordo com esse conceito de autonomia, com raiz no inverso da "menoridade [do indivíduo], da qual ele próprio é culpado" (Kant, 2010, p. 63), foi um marco do GAAE 6 favorecer aos sujeitos pensar e agir sem a tutela de outrem, superando um mundo administrado e competitivo que produz apenas progresso técnico e ameaça aprisionar o pensamento aos fins emanados do sistema. Durante toda a relação estabelecida com os profissionais, estabeleceu-se a cooperação como forma de reforçar os vínculos entre os pares e promover o compromisso com os alunos e as famílias. Nesse sentido, a iniciativa formativa aqui descrita investiu num caminho que pretendeu não permitir o se esvair nas tramas da racionalidade técnica a fim de promover uma formação cultural a mais ampla possível, mesmo considerados os limites no interstício das contradições sociais que fazem avançar e mantêm regredidas a sociedade e a escola.

A autonomia do sujeito em Freire (2005) reside na possibilidade de fazer escolhas que, segundo o educador, devem ser movidas pela necessidade de rompimento com toda forma de violência (física ou simbólica) que aprisiona as pessoas, condicionando-as a perpetuar o modelo social vigente. O autor afirma a autonomia como elemento do processo dessa conscientização, fomentando a característica humana passível de efetivar a curiosidade epistemológica.

No desenvolvimento do projeto do GAAE 6, como se descreveu anteriormente, os profissionais foram envolvidos em ações de análise e crítica que permitiram uma "consciência do mundo e [...] de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (Freire, 2005, p. 63-64). Tais ações circulam entre conhecer a realidade, agir no campo escolar e repensar a prática cotidianamente, de maneira a estimular a vontade de pesquisa permanente nos espaços escolares, problematizando-os.

Transversal à autonomia e à emancipação, as categorias da conscientização em Paulo Freire (2010) e a de autorreflexão em Adorno (1995) aparecem com relativa convergência, na medida em que representam aspecto fulcral da emancipação pela educação nos dois autores.

Freire (2001) contrapõe duas formas de relação do sujeito com a compreensão da realidade que influenciam a sua ação, na medida em que a natureza do agir corresponde à do compreender: a tomada da consciência e a conscientização. A primeira envolve uma aproximação espontânea com a realidade, assimilação de dados e causalidades, gerando visões ingênuas do real, enquanto a segunda é um processo de superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, atingindo uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível para o homem, o apodera como transformador, porque "a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo" (Freire, 2001, p. 32).

Conscientização foi um conceito concebido por Freire nos anos 1960, em conjunto com um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos do Brasil (ISEB), que se refere à descoberta da modificabilidade da realidade pela ação humana. Como já se argumentou, as práticas formativas do GAAE 6 representaram esse movimento entre o pensar e o agir que situa o conceito de *práxis* – unidade dialética que se movimenta na ação-reflexão-ação – na medida em que, para Freire, "Ao oprimido não basta saber-se oprimido; mas a conscientização deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade" (Oliveira; Carvalho, 2007), em um ir e vir da realidade escolar, carregando a reflexão sobre o real mediado, então, pela discussão teórica e aprofundamento.

Esse conceito de consciência aparece com significado de autorreflexão para a teoria crítica, que considera impossível a emancipação social sem a modificação do indivíduo, desprendido dos condicionamentos impostos pelo social. A formação em serviço promovida pelo GAAE 6 carregou essa reflexão, contribuindo para elevar a capacidade crítica e trazer à luz as incongruências, contradições e barbáries presentes na sociedade capitalista haja vista que "a autorreflexão e o esforço crítico são dotados [...] de uma possibilidade real" (Adorno, 1995, p. 69).

A experiência vivida entre 2001 e 2004 na rede municipal de educação de São Paulo refletida no presente relato, a despeito das idas e vindas das políticas de educação do município, foi um marco situado na contramão dos projetos reformistas que marcaram o campo educacional brasileiro desde sempre, cuja lógica se alicerça em determinações normativas, prescrições e controle, numa relação de

poder verticalizada, relegando à escola e aos seus sujeitos o papel de cumpridores de currículos instituídos.

Tratou-se de uma ação promotora do diálogo entre a SME/SP, Núcleos de Ação Educativa e as unidades escolares, aproximando órgãos centrais da realidade escolar que promoveu autonomia do coletivo de cada escola, favoreceu o estabelecimento de compromissos políticos para a constituição de um projeto de educação pública emancipatória no sentido apontado por Paulo Freire. Apropriando-se da perspectiva da teoria crítica, foi âncora de ações educativas autônomas das escolas e, ao formar professoras/es em serviço, longe de reproduzir o igual, vislumbrou, na diferença, respostas às vicissitudes de cada contexto, sem descuidar do processo permanente de reorientação curricular rumo à formação cultural plena do indivíduo.

Ao aumentar a autonomia dos profissionais, fez-se avançar possibilidades de ultrapassar a "racionalidade do sempre-igual. Onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe" (Adorno, 1995, p. 204), valorizando uma experiência verdadeira e estimulando a resistência à destituição das individualidades dos sujeitos e das particularidades das escolas, impostas nas políticas educacionais anteriores e subsequentes no município. O fomento à autorreflexão com *locus* na escola contribuiu para desvelar opções para o enfrentamento daquilo que pode aprisionar estudantes, professores e comunidade local: a resposta igual a todas as situações escolares e a não promoção da equidade.

Nota-se que o processo dessa formação em serviço ampliou práticas reflexivas, promovendo percursos emancipatórios ao romper com verdades estabelecidas que reduzissem a ação curricular a mero instrumento técnico, transformando-a em razão instrumental. As práticas formativas, alicerçadas nos problemas que os próprios educadores visualizam e problematizadas criticamente, podem tornar-se potenciais de novos fazeres e reflexões. Tal movimento de negação a uma política homogeneizante e "enformadora" revelou as possibilidades de avanços presentes no limite do que se mantém regredido. Como toda experiência social, os avanços trazem em si elementos de regressão.

Os limites enfrentados pelos NAEs, pelos GAAEs, pelas escolas e pela própria Secretaria Municipal de Educação, como apontado anteriormente, promoveram um descompasso entre a forma que as diferentes unidades escolares, em seu processo histórico, absorveram

a formação em serviço, nem sempre se libertando das amarras do modelo prescritivo, opondo resistência à autorreflexão sobre as práticas e alternativas de mudança, mas também demonstrou a importância de "pensar [como] o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nessa medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência (formativa) é idêntica à educação para a emancipação" (Adorno, 1995, p. 150-151).

## Considerações finais

O presente relato situa a formação em serviço na Prefeitura de São Paulo entre 2001-2004 no campo da experiência (Adorno; Horkheimer, 1975, p. 142), compreendida como a possibilidade de transformação, a partir do processo de autorreflexão sobre uma realidade histórica.

Apesar do limitado escopo – isto é, a formação em serviço em um único GAAE e na imensidão da rede municipal de educação da cidade de São Paulo –, foi possível verificar que esse tipo de ação formativa pode potencializar a autonomia e a emancipação no cruzamento entre a forma que esses conceitos são referenciados por Freire e Adorno. Mesmo diante de conflitos e contradições no percurso formativo, que, nem sempre, levaram a novas práticas, tratou-se de um movimento que ampliou possibilidades de trilhar caminhos capazes de romper com a heteronomia e com a padronização que homogeneíza não apenas os currículos, mas a ação docente, aprisionando-os em padrões predeterminados e deslocados da realidade em que as escolas e seus indivíduos estão inseridos, inviabilizando, com isso, quaisquer alternativas de autonomia e emancipação pela via formativa.

No exercício profissional de educadoras/es, as/os formadoras/es viveram uma experiência possível de afirmar um avançar de sua emancipação, ampliando a autorreflexão e a reflexão conjunta. Continuam, até hoje, resistindo a qualquer padronização que reduza a ação educativa à mera questão técnica ou ao microuniverso escolar, compreendendo-o para além das disputas político-partidárias.

Nas várias funções educativas que foram assumindo nas escolas, essas/es profissionais fomentam condições para a apropriação autorreflexiva das/os docentes e das/os gestores sobre o currículo e as relações escolares. Também discutem com os órgãos intermediários

e publicamente a necessidade de uma formação em serviço que ultrapasse modelos arbitrários de currículo e de instituição escolar, desenvolvendo projetos de formação cultural de cada e de todos os atores e provendo experiências capazes de elevar a emancipação, sem perder de vista o *locus* da formação em serviço das/os docentes na escola, sempre embebida pela realidade social que a compõe.

Igualmente, as/os docentes que participaram da formação em serviço exposta puderam experimentar um exercício autônomo de formar-se pela autorreflexão, a partir do que conhecem, para avançar num diagnóstico amplo da escola no meio social a fim de fundamentar as suas intervenções educativas que avancem para a compreensão do real pelo conjunto dos atores.

Como resultado possível da formação em serviço empreendida, muitos dos avanços conquistados, ainda presentes nos profissionais e em seus projetos político-pedagógicos, mantêm vivos os esforços em favor da construção de uma escola pública que consiga construir relações diferenciadas e um currículo includente.

Há mais de uma década do experimentado, reconhecem-se, de um lado, avanços conquistados naquele movimento histórico, especialmente, a aposta autorreflexiva no interior da escola e seu potencial emancipador, e, de outro, a regressão, como a rápida adesão, por parte de muitos profissionais, aos modelos prescritivos reimpressos posteriormente.

## Referências


ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial? In: COHN, Gabriel (Org.). *Theodor W. Adorno: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica*. São Paulo: Abril, 1975.

FREIRE, Paulo. Carta aos professores. Ensinar e aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 42, n. 15, p. 259-268, 2001.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979b

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é "esclarecimento" (Aufklarüng)?. In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Covilhã: Lusosofia Press, [1989]. Disponível em: <bit.ly/2HiGkDz>. Acesso em: 20 ago. 2016.

OLIVEIRA, Paulo C.; CARVALHO, Patrícia. *A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire*. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 17, n. 37, 2007. Disponível em: <bit.ly/2wdi7ML>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PUCCI, Bruno. *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Aos que fazem a educação conosco em São Paulo/ Construindo a Educação Pública Popular. *Diário Oficial do Município*, São Paulo, 1 fev. 1989.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Decreto n. 32.892, de 23 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais e dá outras providências. *Diário Oficial do Município*, São Paulo, 1992. Disponível em: <bit.ly/3byd0a8>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *EducAção n. 1 – Retomando a conversa: a construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação*. São Paulo, n. 1, jan, 2001.

# Tema gerador:
# Cartas freirianas

CAPÍTULO 7

# Às professoras e professores: companheiros do tempo presente

*Jane Paiva*

## Introdução

Esta minha carta expressa o desejo de partilha. Partilha de memórias. Escrevo-a reinventando o estilo de que, em muitos momentos, Paulo Freire lançou mão na sua trajetória de educador. No ano de 2019, que marca seu aniversário de 98 anos, escrever uma *carta* – voltando aos tempos que me constituíram adolescente e jovem – surgiu como uma escolha necessária, no lugar das linguagens simplificadas e imediatistas que usamos em redes sociais e nas tecnologias digitais, para compartilhar memórias de uma educadora que se faz, ainda, continuadamente, porque sempre inacabada, pelo diálogo e pelas experiências coletivas.

A escolha da *carta* funcionou como detonador de "arquivos provocados",[1] disparando arquivos da memória e deixando emergir lembranças e narrativas que revelam não apenas o meu "saber" sobre as ideias de Paulo Freire, mas também fatos inusitados, vividos com ele, e reveladores de realidades escondidas aos olhos de tanta gente, porque minhas, as memórias, nada oficiais. Sim, é isto mesmo o que leem agora: revelo a vocês alguns fios que escapam à linearidade de um trançado produzido pelo conhecimento oficial; são memórias de alguns momentos que vivi com Paulo Freire, cuja lembrança é só

[1] Pertencem à mesma categoria das recordações ou memórias (BECKER, 2006, p. 28).

minha, nunca compartilhada nos muitos textos que o biografaram. Recorrendo à memória de minha formação, (re)vivencio ideias centrais do pensamento freiriano que me influenciaram como educadora e as enlaço a estas outras memórias que acenderam em mim o desejo da partilha e da alegria de evocá-las.

A memória e seus sentidos têm-me ocupado como pesquisadora nos anos mais recentes, e os autores que ajudam a compreender os fenômenos fantásticos pelos quais um ser, um corpo e sua inteireza gravam e esquecem suas acontecências são muitos e extremamente oportunos na condução deste texto e no fiar da roda que os põem a girar. Apoiada na concepção de memória como reconstrução (Lang, 1996, p. 35) – evocação "de um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva", aqui me pus em busca de um trançado que viesse, pela falta de linearidade, oferecer-se à história com outros sentidos e perspectivas até então não oficiais.

Como eu, muitos dos leitores também trazem memórias e momentos desse "homem" e de sua obra. Rememoro, e o faço sem, entretanto, considerar-me sua "discípula", porque nunca foi isto que ele desejou, nem recomendou. O seu *reinventem-me*, *recriem-me* tem sido o refrão que me segue e que até hoje tento cumprir na minha já longa carreira como professora que passou por todos os níveis de ensino. Assim, adianto que foi não apenas nos livros que li e que contribuíram para a minha formação, mas também nos convívios que pude ter com o educador, diretamente, depois do retorno do exílio, que aprendi de Paulo Freire – homem e obra.

O ícone censurado de minha geração – a que viveu os anos sombrios da ditadura civil-militar – foi, para os que resistiram sem estar nas frentes organizadas de luta, uma referência inconteste, ainda que a leitura de seus pensamentos e experiências se desse nos recônditos invisíveis de nossos espaços cerceados, controlados, devassados.

Em momento político em que, novamente, somos ameaçados pela perda da liberdade de expressão – e o que é pior, do direito a pensar diferente de uma perspectiva que se impõe hegemônica, sem preocupação com a característica de um discurso de persuasão, porque não se faz pelo argumento, mas pela força, pelo poder de dizer em mídias que produzem verdades a preços de ocasião –, nada mais

oportuno do que (re)pensar Paulo Freire e suas ideias, desfazendo os discursos de que há um "bando" de cegos que seguem como ovelhas a um pastor que, ainda que morto, as conduz.

Faço, assim, dirigindo-me a vocês, meus colegas, justiça a um educador cujo reconhecimento no mundo rico e no mundo pobre de todas as nações é inconteste. Perseguido e atormentado que foi em vida, para ser, novamente, atacado depois de morto há 22 anos em seu país de nascimento, leva-me a perguntar e a querer ouvir o que pensam destas questões: que escolhas são estas que um pensamento único, que se diz hegemônico, faz para oprimir os que pensam diferente e impor suas verdades (ou pós-verdades, como têm sido denominadas)? Aonde ousam chegar os que não argumentam, não dialogam, não exercitam justamente a filosofia freiriana mais defendida: o reconhecimento do outro como outro que por isso mesmo me constitui no que sou e me permite, com ele, dialogar e promover minha formação humana?

Volto à minha memória e vou às mais longínquas que encontrei, no que eu, repetindo Freire, chamaria de "para reaprender o Brasil: no exílio, educar a saudade". Talvez o exílio seja uma experiência desconhecida para a maioria de nós. Talvez alguns de nós já tenhamos vivido situações mais ou menos semelhantes aqui mesmo, em território brasileiro, quando migrantes da terra natal para outras regiões. E, sendo um igual, viram-se como diferentes e arrancados do chão, de um chão que conheciam, fustigavam, que alimentara a vida e a infância.

Pois bem: foi assim que se deu minha primeira experiência com Freire. Eu estava trabalhando nesse dia em São Paulo, e Paulo Freire acabara de voltar do exílio para "reaprender o Brasil", sua frase de chegada ao aeroporto. Fazia sua primeira aparição pública no Teatro da Católica, o Tuca, no dia 20 de agosto de 1979. Ficaria entre nós cerca de um mês e retornaria à Europa, voltando de vez apenas em 1980. Havia um auditório lotado e impactado pela frase também dita na chegada – "para mim, o exílio foi profundamente pedagógico". Um público emocionado, entre o qual eu me encontrava, ouviu dele o que encerrava sua experiência de quase 16 anos e que sempre me acompanhou: "no exílio, foi preciso educar minha saudade". O que significaria isso para todos daquela plateia atenta, que não viveram como ele o exílio? O que significa, agora, para estes meus leitores, 40 anos depois?

Anos mais tarde, Freire se perguntaria sobre a experiência do exílio ao revisitar a *Pedagogia do oprimido*, na obra intitulada *Pedagogia da esperança* (1992): "Como lidar com a saudade sem permitir que ela vire nostalgia"? E assim seguia, em resposta a tantas indagações que faziam rememorar aquele tempo:

> No fundo, é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa esquina, a da comida –, conviver com a saudade e educá-la também. A educação da saudade tem que ver com a superação de otimismos ingenuamente excessivos [...] (Freire, 1992, p. 34).

Não se perde o pensador lúcido que sempre foi e se recoloca na atitude cotidiana de resistir, compreendendo criticamente as razões da opressão e do afastamento obrigatório a que fora forçado:

> É muito mais difícil viver o exílio se não nos esforçarmos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão mais histórica de sua própria situação. [...] uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar e a outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais do que o fazemos no nosso (Freire, 1992, p. 35).

A dimensão exata de um homem que sofrera a saudade por 16 anos em tantas passagens, tantos países e em tantas experiências se revelava ali, mostrando a dignidade de se manter firme e aguardar o tempo da volta, naquela depois dialética e dialogicamente anunciada esperança esperançosa de que a obra *Pedagogia da esperança*, de 1992, nos encharcou. A espera vã não constava da vida de Paulo Freire, nem de sua luta, porque exigia de si mesmo ação e transformação da realidade, sem o que a esperança é impossível, não tem lugar.

As *situações-limite* que viveu, certamente, nas inúmeras experiências do exílio tornaram-se não apenas *atos-limite* com os quais demonstrou

a potência de cada um de nós para ultrapassar dificuldades da nossa aventura humana. Tornaram-se atos e políticas – seus *inéditos viáveis* – em países pobres do mundo, de América e de África, aos quais sua ação educadora e amorosa jamais se negou a compartilhar, assim como o fez em tantos outros países ricos, nos quais compreendeu a necessidade de fazê-los partilhar da mesma compreensão: de que sem a educação de todos os povos a sociedade sozinha não se transforma.

Os diálogos com ele se seguiram, e durante um ano esses diálogos se fizeram em sua casa, no Alto do Sumaré, em São Paulo, modo como acolheu a proposta de assessorar a equipe técnica da Fundação Educar.

Já não se sentia forte para viajar ao Rio de Janeiro com frequência, mas abriu espaço em sua agenda para um mais restrito círculo de cultura que pensou e problematizou a formação de educadores, ampliada pela experiência concreta do Projeto Baixada (Andrade, 2003). A essa experiência aportou alguma atenção em vários momentos e declarou a relevância e a qualidade do que lá foi feito, em reconhecimento a uma forma de intervenção política que mudava o *modus operandi* das campanhas até então desenvolvidas por muitas iniciativas.

Talvez coubesse dizer, passados tantos anos e com o distanciamento histórico devido, que a experiência do Projeto Baixada, com sua forma de entabular parcerias com movimentos organizados, tenha contribuído para a formatação do Movimento de Alfabetização de São Paulo (o MOVA), quando Paulo Freire assumiu o cargo de secretário de Educação Municipal, no governo de Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores.

Sua ação intelectual, reflexiva e cada vez mais fértil na compreensão dos contextos que geram desigualdade e interditam pessoas e gentes do direito à educação fez-se sempre como ação política, jamais desprezando ou minimizando a prática militante, muitas vezes considerada um enviesamento na academia e pelos teóricos.

Não foram poucos – e não são, até hoje – os intelectuais que lhe reverenciaram o pensamento e a coerência com a qual exercitou um modo de pensar em favor das classes populares, desvelando os falseamentos da realidade com que historicamente se encobriram as opressões e o desprezo das classes de prestígio e das elites pelo povo trabalhador.

*Pedagogia do oprimido*, longamente amadurecida em contato com a realidade do Nordeste, com os muitos diálogos que manteve com

trabalhadores e interlocutores de muitos países, se fosse publicada antes do golpe de 1964, certamente seria o motivo suficiente para levá-lo à prisão em tempos de trevas, assim como foram as ideias que, postas em prática, atiçaram a ira dos que negavam a liberdade e a possibilidade de emancipação do povo brasileiro.

Ainda hoje esses mesmos estão aí, e os ataques que temos visto Paulo Freire sofrer, depois de 22 anos que se foi, mostram-nos que seu pensamento e sonhos de liberdade perduram, e que os mesmos e contumazes donos do poder permanecem exercendo a opressão com armas que podem ter mudado, mas que os que aprenderam a ler o mundo antes da leitura da palavra são capazes de reconhecer e de se fazerem alertas. Também ainda hoje, e em todas as partes do mundo, seu pensamento e obra têm sido reconhecidos – e até mais fora do país do que dentro –, bastando lembrar que 27 títulos de doutor *honoris causa* concedidos por universidades de toda parte expressam a grandeza de sua vida como educador e intelectual.

Os encontros de formação não foram em vão. Atiçada por esses encontros e pelas proposituras de uma equipe de técnicos de alto nível que compunha a Fundação Educar (em maioria oriundos da Fundação Mobral), cuja autonomia de pensamento jamais fora cerceada por qualquer dirigente que as instituições tenham tido, a temática da formação continuada de educadores se robusteceu no que se vinha defendendo de há muito. A densa formulação foi especialmente "puxada" pela saudosa Elisa Marina Machado, técnica sensível e competente, cujo pensar e reflexionar ultrapassavam o saber técnico e adentravam os espaços da literatura e da poesia, com que tecia seu estar no mundo. Essa formulação pode ser atestada nos documentos resgatados dos escombros nos quais a memória da educação de adultos, promovida por sucessivos governos, se tornou, e ainda hoje é possível verificar a validade e a atualidade de um pensar e conceber a formação continuada, de que podemos nos orgulhar.

Se nesta carta meu esforço busca na memória os alicerces que reconstituem uma parte da história da educação de adultos em que Paulo Freire passou a integrar a vida de uma pessoa anônima e ausente das obras oficiais que o referenciam, o mesmo tratamento não foi dado ao rico acervo que se constituiu durante mais de duas décadas no país nessas instituições de educação de adultos.

Na disputa que ainda hoje se apresenta no campo do direito à educação para todos, independentemente da idade, como assegurado pela Constituição de 1988, que garante a jovens, adultos e idosos um direito não exercido na infância, ou não produzido com êxito nas diversas passagens de muitos deles pela escola; assim como nas querelas que vêm sendo provocadas na perspectiva de exercer um controle rígido em currículos de formação na educação básica, a formação continuada segue a reboque desses tempos, sem ocupar um lugar de centralidade na política educacional de nível superior.

Meu último encontro com Paulo Freire foi em agosto de 1996, quando já estava na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), como professora da Faculdade de Educação. Claudius Ceccon, secretário-executivo do Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), com quem eu vinha trabalhando junto a um movimento popular na Baixada Fluminense, em defesa de melhores condições do ambiente em que as pessoas viviam, e apoiada pela TV Maxambomba – uma emissora comunitária que se produzia com as gentes e suas histórias –, faz-me um pedido especial: conseguir o espaço do Teatrão da UERJ para um evento com a presença de Paulo Freire, que compartilharia com a gente universitária do Rio de Janeiro. Em um Teatrão lotado, com jovens e mais jovens nas cadeiras e no chão por todos os lados, mais de 1.100 pessoas assistiram embevecidas àquele momento mágico. Para os jovens das gerações que ali estavam, um homem e um mito se encontravam e davam materialidade ao que a história tinha de memória mais recente dos tempos de arbítrio, mas que a política intentava fazer esquecer.

Paulo Freire, no evento da UERJ, já se mostrava cansado, mas a efusividade do público e o significado de sua presença não o deixaram esmorecer, mesmo com a determinação de reserva de aparições para dedicar-se à escrita, que lhe tomava todo o tempo disponível. Naquela manhã plena, em que o tema da tecnologia permeava as discussões da educação e da comunicação, um diálogo com ele instigava a pensar e a aproveitar a oportunidade para ouvi-lo desfiar os muitos argumentos que tinha, construindo nexos e religando saberes na intenção, permanente, de fazer pensar. Após a mesa, fui convidada por Claudius Ceccon a almoçar com Paulo Freire e Nita, ao final daquela manhã de tantas emoções.

Estas não ficaram ali naquele Teatrão e na aura que lá permaneceu: Paulo Freire escrevia sua *Pedagogia da autonomia* e, durante todo o almoço, a conversa girou sobre os saberes necessários à formação de educadoras/es, e as anotações naquele caderninho com espiral na parte superior iam se fazendo, se fazendo... E a cada nova rodada de conversa, o caderninho saía e voltava ao bolso da camisa, que sempre o abrigava. Logo, então, tivemos a obra em formato de bolso disseminada por toda parte, e ainda hoje podemos afirmar que continua a ser referência sobre formação para educadores e educadoras, como ele gostava de nomear.

Na continuidade destas memórias reconstruídas, pude testemunhar uma homenagem a Freire recusada pelo MEC brasileiro, no Encontro Regional preparatório à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizado em Brasília, em janeiro de 1997. A homenagem, negada, foi proposta para acontecer em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, no evento internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) – a V CONFINTEA. Suas ideias estavam lá nos relatórios dos cinco continentes sobre a educação de adultos... mas Paulo Freire não estava mais entre nós. Fora-se em 2 de maio, e talvez não tivesse querido mesmo viver para ver e ouvir o que nós, participantes, vivemos: a negativa de um Brasil em receber e saudar a homenagem a ele feita, o que passou a caber ao ministro da Colômbia, diante da recusa brasileira. O que se imaginara como festa foi feito em tom melancólico, pela ausência daquele que o mundo inteiro reverenciava nos relatórios dos continentes e nos esforços de cumprimento de metas para a educação de jovens e adultos. Um Brasil apequenado foi o único país a destacar, em seu relatório nacional, que sua opção, quando os recursos eram escassos, se fazia pela educação de crianças, e não pela educação de adultos – porque estes podiam esperar. Essa opção política, que penaliza os mais vulneráveis, historicamente, corrobora o pensamento hegemônico de que "são pobres porque são analfabetos"; e contraria a célebre tese freiriana da década de 1960 de que "são analfabetos porque são pobres". É justamente a desigualdade que produz a situação das carências, que roubam a dignidade humana aos sujeitos.

Ainda hoje se impõem, aos "condenados da terra" (Fanon, 1968), mais uma vez, ao longo dos mais de 500 anos de história, esperar por

um dia que nunca chega, quando lhes poderá ser devolvido o direito de participar, em igualdade de condições, como leitores e escritores, da sociedade que lê e escreve, que se organiza pelas culturas escritas. Minhas memórias, nesta carta síntese, ficam como partilha a meus leitores, com o alerta de Paul Taylor, muito atual para ser vivido por nós, educadoras/es:

> Quando nos tornamos autor, escritor, é que começamos a escrever o mundo. Nós contamos o mundo: nós falamos ao mundo, nós mudamos o mundo. Desconfio muito de programas contra o analfabetismo que se contentam somente em ensinar as pessoas a lerem. Há o risco de formar indivíduos que só sabem "ler instruções". Um projeto educacional de alfabetização como esse é, na verdade, um projeto político de domesticação (Taylor, 2003, p. 60).

Pensemos neste alerta, companheiras professoras e professores, e sigamos, reinterpretando Freire.

Abraços amorosos de uma educadora.

## Referências


ANDRADE, Eliane R. *Nos limites do possível: uma experiência político-pedagógica na Baixada Fluminense*. Rio de Janeiro: IESAE/FGV. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2003.

BECKER, Jean-Jacques. O *handicap* do *a posteriori*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de M. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006. p. 27-31.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LANG, Alice B. da S. G. História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta. In: MEIHY, José C. (Org.). *(Re)introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 33-47.

TAYLOR, Paul. Que pedagogia para que liberdade? Um argumento freiriano para uma pedagogia do carinho. In: LINHARES, Célia; TRINDADE, Maria N. (Orgs.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-72.

CAPÍTULO 8

# Toda educadora é uma sonhadora política: carta de três professoras ao professor Paulo Freire

*Inez Helena Muniz Garcia*
*Isabela Lemos Coutinho*
*Nanci Moreira Branco*

Querido professor Paulo Freire,

Entre tantas maneiras que poderíamos chamá-lo, escolhemos, carinhosamente, professor. Em 1993, o Senhor escreveu uma linda carta a nós, professoras e professores, e que tanto nos falou sobre a boniteza. Hoje precisamos iniciar nossa carta parafraseando Chico Buarque: *meu caro amigo, nos perdoe, por favor*, mas o que nós queremos te dizer é que a coisa aqui está feia. Vivemos um momento tão caótico, tão avassalador em nosso país, que, pasme, o Senhor, declarado Patrono da Educação Brasileira pela Lei n.º 12.612, de 13 de abril de 2012, publicada no *Diário Oficial da União*, em 16 de abril de 2012, 16, Seção 1 página 1, creia que, querem lhe retirar esse título. Veja só o argumento: "Paulo Freire é considerado filósofo de esquerda e seu método de educação se baseia na luta de classes", argumenta Stefanny Papaiano, autora da proposta. "Os resultados são catastróficos e tal método já demonstrou em todas as avaliações internacionais que é um fracasso retumbante", prossegue.

Hoje, 23 de outubro, dia em que escrevemos esta carta, estamos numa campanha ferrenha e nos juntamos a Nita Freire, sua querida esposa, a Luíza Erundina, Daniel Cara, ao Instituto Paulo Freire (IPF) no Brasil e ao Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire colhendo assinaturas no Manifesto Coletivo Paulo Freire por uma Educação Democrática para que título de Patrono da Educação Brasileira não lhe seja usurpado.

Não podemos prever o que acontecerá até que possamos apresentar esta carta numa sessão de comunicações no próximo ano, no 2º Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global, que acontecerá na UFMG, de 28 de abril a 1º de maio de 2018, mas somos sujeitos fazedores, e não meros es(x)pectadores da história, e a utopia serve para nos fazer andar, como afirma Eduardo Galeano. Como o professor bem nos ensinou:

> Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (Freire, 1996, p. 115).

Sempre é oportuno lembrar que, se a realidade constitui um grande desafio para a *práxis* pedagógica, é fundamental que se busque a visão do sentido da educação e da prática docente. Nesse movimento, não se pode esquecer a situação desumana de exploração e miséria em que estão voltando a viver milhões de brasileiros/as. O Senhor é, com certeza, um de nossos maiores pensadores, que com coerência norteou sua vida e sua obra em favor dos oprimidos, marginalizados, miseráveis, espoliados, sem voz e sem vez. Para que o inédito viável aconteça, é necessário que construamos o amanhã a partir da transformação do hoje. Para isso, precisamos nos assumir como sujeitos históricos na luta pela construção de uma sociedade justa. Esse é o desafio: de ontem, de hoje e de enquanto houver injustiças sociais e direitos humanos negados e violados.

Não podemos ignorar a direita ultraconservadora, pois ela também está bem amparada intelectualmente. Essa direita não tolera a força emancipatória do seu pensamento pedagógico, professor Paulo Freire! Assim, nesta carta de hoje, desejamos abordar duas categorias de seu pensamento, que julgamos essenciais para a atual conjuntura (poderíamos até mesmo dizer "disjuntura"): diálogo e inédito viável.

Com os seus ensinamentos, aprendemos que diálogo é o elemento humanizador e transformador da vida, da realidade social:

> [...] se ele [o diálogo] é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro (Freire, 1987, p. 7-9).

Com o filósofo russo Mikhail Bakhtin, compreendemos, ainda, o diálogo como o lugar de embates, onde se travam as lutas ideológicas; onde as vozes sociais se encontram em paridade. Esse encontro, sem apagamentos das vozes, possibilita a compreensão da realidade social, visto que os discursos são pensados em relação a um contexto maior, que é a realidade, lugar em que se trava a luta ideológica pelo poder.

Assim, os discursos de ódio, de intolerância, de opressão com os quais nos deparamos hoje não podem ser vistos de forma isolada. A compreensão é também dialógica, pois o sujeito enfoca o enunciado, o evento, "com a sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições" (Bakhtin, 2006, p. 378), que estão repletas de palavras do outro, de discursos outros que lhe inspiraram e, nessa cadeia dialógica, de muitos outros que esses farão surgir. É exatamente nas fronteiras entre estas minhas palavras e as palavras do outro que se dá a luta ideológica e os sentidos se constroem.

Cabe a nós uma resposta.

Enfim, aonde nos leva tal discussão, o que nos faz refletir? Ora, o que se encontra em embate, em disputa, é um tipo de sociedade, pois sabemos que projeto de educação e projeto de sociedade são indissociáveis. A luta é política, é a luta pelo poder. O Senhor sempre afirmou: todo educador é um sonhador político. Ele sonha com certo tipo de sociedade que seja mais justa, mais humana, mais solidária. Como a tensão entre demandas políticas e realidades educacionais é uma das grandes questões educacionais atuais, a nós é dada a tarefa de buscar meios de "construir uma concepção de educação que supere, efetivamente, a crença de que o que cabe é consolidar o instituído" (Rummert, 2007, p. 103).

Quando pensamos no encontro de diferentes vozes sociais, entendemos que o diálogo só acontece quando os sujeitos conseguem partilhar suas convicções, seus valores, expectativas e carências, em uma relação de paridade, sem apagamentos. Como bem disse o Senhor: "como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em que não reconheço outros eu?". Colocar-se nessa escuta da voz do outro, desprovido das presunções de poder, faz-nos reconhecê-lo nas suas diferenças, na sua identidade construída na alteridade.

Esse processo de acolhimento das diferenças sem reprimi-las é o alicerce que nos sustenta na prática de uma educação libertadora.

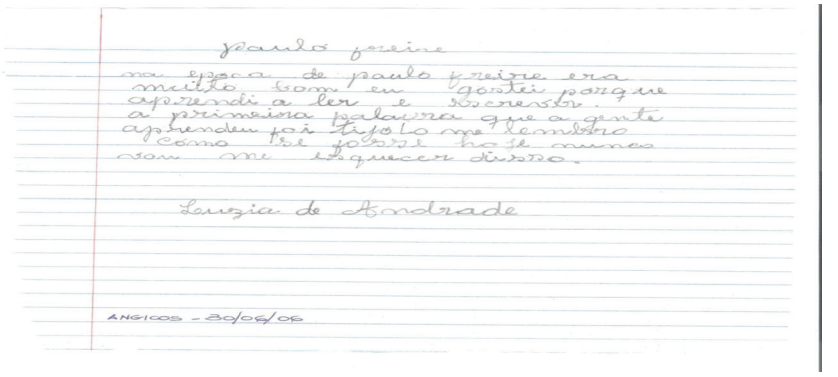
Temos nós, professoras e professores, portanto, dois desafios diante dessa sinistra realidade: nos colocarmos na escuta dessas vozes que a sociedade elitista quer calar e unirmos forças para o nosso ato responsável como sujeitos, de responder ao ódio, à opressão e à alienação que teima em se impor no nosso cotidiano.

Ao tratar mais especificamente, em *Pedagogia do oprimido* das relações do homem com o mundo, somos provocados a pensar sobre o "inédito viável", categoria ainda pouco estudada em sua teoria. O "inédito viável" surgiu do contexto de "situações-limite", situações estas que são vivenciadas por homens e mulheres na sociedade e se encontram em condições para as quais não veem saída, situações adversas que de certo modo parecem determinante histórico. Em certo instante, ao vivenciar "situações-limite", estas podem nos paralisar, ou de algum modo podem fazer brotar o "inédito viável" e nos tornar cada vez mais críticos da nossa ação.

Consideramos, diante de tal definição, que a ameaça para retirada de seu título como Patrono da Educação Brasileira seja, de fato, uma "situação-limite". Uma daquelas situações em que nos colocamos diante de uma fronteira real para o entendimento. Vivemos momentos de muitos retrocessos, em âmbitos político e social. No contexto educacional, tal ameaça nos chocou, sobretudo, por ousar negar o legado de sua teoria. Contudo, ao encaramos tal absurdo, não paralisamos, ao contrário, partimos para ação e buscamos forças em nossos pares comprometidos com um projeto de sociedade e de educação mais justo e democrático.

Dessa forma, ao invés de nos tirar a esperança de uma mudança social, a "situação-limite" nos faz caminhar ainda mais certos de que

outra sociedade é possível. O "inédito viável" ainda se torna mais fortalecido quando nos deparamos com o relato de pessoas como a D. Luzia,[1] em Angicos:


paulo freire
na epoca de paulo freire era
muito bom eu gostei porque
aprendi a ler e escrever.
a primeira palavra que a gente
aprendeu foi tijolo me lembro
como foi fazer hoje nunca
vou me esquecer disso.

Luzia de Andrade

ANGICOS - 30/08/06

Fonte: Acervo pessoal de Inez Helena Muniz Garcia.

Ficamos felizes de nos reportarmos à escrita dessa mensagem de D. Luzia, inclusive, por nos fazer transbordar de esperança pela força e simplicidade de seu relato. A aprendizagem da leitura e da escrita foi marcante para sua vida, ainda mais por partir das palavras que faziam parte de seu universo cultural. A palavra "tijolo" integrava seu universo vocabular, e sabemos que não só a marcou pelo fato de aprender a escrever tijolo, mas porque perpassam também nesse aprendizado a questão social e política e o desvelamento crítico da realidade.

Recentemente, quando da realização do IV Seminário Internacional Diálogos com Paulo (Natal/RN, de 30 de agosto a 1º de setembro de 2017 e etapa Angicos em 2 de setembro de 2017), estivemos[2] em uma visita a Angicos (RN), e além de D. Luzia, pudemos encontrar outros ex-alunos seus, professor, da turma de alfabetização que lecionou na região, faz alguns anos. A experiência fez brotar em

[1] Material do acervo de uma das autoras (Inez Helena Muniz Garcia) que atuou no acompanhamento pedagógico do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Norte Lendo e Aprendendo, em parceria com a Fundação Banco do Brasil, no decorrer do ano de 2006. D. Luzia foi aluna em Angicos, em 1963, período do trabalho pioneiro de alfabetização de jovens e adultos de Paulo Freire.

[2] Estiveram em Angicos (RN), em 02/09/2017, duas das autoras desta carta, Inez Helena e Isabela.

nós "atos-limite", inconformadas com o que é dado socialmente. A trajetória de vida de homens e mulheres que romperam as barreiras sociais do preconceito e das condições de vida e existência e ousaram enxergar a vida de outra forma.

Como seres históricos que somos, seguimos em frente, mas olhando para trás, não com sentimento nostálgico, de quem deseja reviver o passado, mas nos alimentamos do caráter utópico de modo a conhecer o que está sendo e tentar encontrar agora nossa ação "inédita viável".

Como Bertolt Brecht (1977, p. 45), acreditamos que: "Nada é impossível de mudar. Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de desordem organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar".

Até poderão nos dizer que vivemos de utopia. Afirmamos que não! Uma vez mais recorremos a Chico Buarque e com ele ecoamos: "muita careta pra engolir a transação/ Que a gente tá engolindo cada sapo no caminho/ E a gente vai se amando que, também, sem um carinho/ Ninguém segura esse rojão". Acreditamos que, embora tenhamos de "engolir sapos no caminho", a boniteza é viável, que o inédito é viável. Recorremos ao poema de Mário Jorge para finalizarmos esta carta:

> Eu tenho uma ideia fixa: o porvir.
> E se não vir? dirão os incrédulos.
> Não importa para mim
> sabê-lo; o que importa é trabalhá-lo.
> E virá, há de vir.
> Eis a grande certeza: depois da noite, o dia;
> depois do inverno, a primavera; depois da
> obscuridade e do crime,
> a aurora e o amor. (Mário Jorge, *Poemas*, p. 55)

Nosso abraço afetuoso, carregado de esperança e empenhado na luta,

Inez Helena, Isabela e Nanci

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRECHT, Bertolt. Nada é impossível de mudar. In: Bertold Brecht. *Antologia poética*. Belo Horizonte: Leitura, 1977.

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

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

JORGE, Mário. *Poemas*. Aracaju. Edição da família do poeta.

RUMMERT, Sonia M. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil atual. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Educação popular & movimentos sociais*. Lisboa: Educa, 2007.

# Tema gerador:
# Denunciar e anunciar

CAPÍTULO 9

# "A escola não será mais a mesma": ocupações secundaristas e a construção de uma educação como prática da liberdade

*Alessandra Bernardes Faria Campos*

## A juventude ocupa a escola

Em 2016, jovens estudantes do ensino médio de todo o país protagonizaram um massivo e impactante movimento marcando nossa história recente e, de certo, a história da nossa escola. Em um contexto em que se iniciam profundos ataques e desmonte de direitos sociais conquistados pelas camadas populares brasileiras, a ocupação das escolas e outras ações levadas a cabo pelas/os estudantes secundaristas[1] foram desencadeadas pela proposição de uma medida provisória, a MP n.º 746/2016, cuja parte importante era uma ampla e profunda reforma do ensino médio. Ainda que sob forte pressão popular, destacadamente pela mobilização estudantil, a MP foi aprovada em 16 de fevereiro de 2017, sob forma de Lei n.º 13.415.

As ações das/os secundaristas foram uma resposta imediata e necessária à MP, em um contexto político marcado pelo autoritarismo, por profundos retrocessos nos direitos sociais conquistados e por

[1] As mobilizações tiveram abrangência nacional, acontecendo em diversos estados do Brasil, e foram bastante diversas no que se refere às formas como se efetivaram, segundo as realidades locais, o perfil das escolas e dos estudantes (contexto social e tamanho das escolas; apoio de pais, professores, direção, comunidade; experiência anterior de militância dos jovens; perfil em termos de gênero, raça, condição econômica, acesso aos bens culturais, etc.)

uma forte repressão.[2] Nesse cenário, jovens de todo o país passam a ocupar as escolas, a questionar a MP e a reivindicar maior diálogo na construção das mudanças no ensino médio.

As ocupações nesse contexto tiveram como referência aquelas ocorridas em São Paulo, em 2015, cuja pauta era barrar a chamada reorganização das escolas de ensino médio proposta pelo governador Geraldo Alckmin, do PSDB. Após um período de intensa luta e forte repressão, Alckmin volta atrás na decisão. Uma relevante e inspiradora vitória do movimento secundarista (Corti; Corrochano; Silva, 2016; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016).

As ações das/os jovens secundaristas em 2016 figuraram como expressão de coragem, resistência e produção de caminhos possíveis para as questões que se colocaram no momento e que seguem nos indagando diante de um processo de mudanças sociais com pouco ou nenhum diálogo com os setores populares da sociedade.

No contexto das ocupações, as/os jovens secundaristas, por meio de um conjunto variado de ações, entre elas as ocupações das escolas, passam por uma intensa formação política e expandem suas pautas. Ainda que a pauta central fosse o enfrentamento às mudanças no ensino médio e a forma autoritária como vinha sendo conduzida, as mobilizações se desdobram em amplas e múltiplas problematizações

---

[2] Sobre este ponto, destaco a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95, no dia 15/12/2016 (inicialmente Proposta de Emenda à Constituição n.º 55/2016, mais tarde, PEC 241, apelidada como PEC da Morte). Sua efetivação implica uma redução brusca dos gastos públicos por um período de 20 anos, cujos efeitos mais diretos e nefastos são sobre a educação e a saúde públicas e vêm sendo sentidos fortemente nesse momento histórico, com sistemáticos cortes de recursos, acompanhados por um discurso empresarial e privatista desses setores. No contexto das ocupações secundaristas, somada a MP 746/2016, a referida PEC também se colocou como um elemento importante na criação de sentidos para a mobilização juvenil. Também vale mencionar que havia nesse contexto um cenário nacional e internacional de grandes mobilizações. No caso nacional, iniciada com as manifestações contra o aumento das passagens de ônibus urbanos, contra os efeitos da Copa do Mundo no Brasil em 2014, e, mais tarde, em um processo de reconfiguração política, contra a corrupção. Em nível internacional, um marco importante foi a chamada crise imobiliária nos Estados Unidos, em 2008, que desencadeou um grande movimento anticapitalista, o Occupy Wall Street, além de outras mobilizações de natureza correlata ou não, em curso ao longo dos últimos anos, como a Primavera Árabe, no Egito, na Tunísia, entre outros países do norte da África e Oriente Médio, e os Indignados, na Espanha.

em torno da própria escola. Já presente em estudos acerca dos desencontros entre adolescentes e jovens e a escola (Dayrell, 2002; Leão, Dayrell, Reis, 2011; Sposito, Galvão, 2004), os secundaristas questionam a educação pública, a escola, sua forma de funcionamento e tomada de decisões. Questionam os processos de escolarização, as práticas pedagógicas escolares e as relações entre os sujeitos no contexto escolar. Buscam e criam outras formas de fazer escola, outras formas de ensinar e aprender; outras pedagogias (Corti; Corrochano; Silva, 2016; Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016; Catini; Mello, 2016; Arroyo, 2012).

Dessa forma, no caminhar do movimento conjugado de debates e ações, de maneira radical, questionam a *educação bancária* (Freire, 1987). Quem são esses sujeitos? Como constroem sua crítica? Que caminhos apontam? Sobre essas questões me debruço no presente texto. A partir da leitura de textos de Paulo Freire e sobre Paulo Freire, lanço um olhar possível sobre as vozes juvenis das ocupações de 2016 no que tange às suas relações com a escola, a escolarização e a educação da juventude brasileira. Nesse caminhar, questões em torno da docência e das/dos docentes emergem, as quais abordo ao fim do texto. Como referência teórico-metodológica, amparo-me no pensamento decolonial e em autores referência no campo dos estudos sobre juventude e ensino médio no Brasil. Como fonte de dados, parto das vozes das/dos protagonistas das ocupações, jovens secundaristas, em registros produzidos sobre as ocupações.

## A luta secundarista e a *denúncia* da educação bancária

Os questionamentos feitos pelos estudantes trazem à tona a *colonialidade* que marca profundamente nossa sociedade e se expressa de maneira representativa no modelo de escola que predomina entre nós. Escola amparada em relações hierárquicas de saber e poder, que disciplina, civiliza, moraliza. Escola universal e obrigatória que seleciona conteúdos, cria e difunde verdades e, assim, produz silenciamentos, negações e mentiras (bell hooks, 2013; Freire, 1987; Arroyo, 2012; 2015).

Entendemos por colonialidade um padrão ou matriz de poder que estrutura o sistema do mundo moderno/colonial no qual trabalho,

subjetividades, conhecimentos, lugares e seres humanos são hierarquizados e governados a partir de sua racialização, fundada nos processos de colonização do que veio a ser denominado América, dentro de certo modo de produção e distribuição da riqueza (Restrepo; Rojas, 2010; Quijano, 2005). Como bem expresso por Restrepo e Rojas,

> *El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de domínio político y militar que se despliegan para garantizar la explotacíon del trabajo y las riquezas de las colônias en beneficio del colonizador. [...] La colonialidad es um fenómeno histórico mucho más complejo que se extiende hasta nuestro presente y refiere a um patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquias territorialiales, raciales, culturales e epistémicas, possibilitando la re-producción de relaciones de dominación; este patrón de poder no sólo garantiza la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala mundial, sino también la subalternización y obliteración de los conocimientos, experiencias y formas de vida de quienes son así dominados y explotados* (Restrepo; Rojas, 2010, p. 15).[3]

Dessa forma, ainda que superada em termos políticos, as lógicas e os efeitos da condição colonial, ou seja, a colonialidade, perpetuam-se no campo do poder, relativo à dominação econômica ou às noções de desenvolvimento, que aqui nos tocam de maneira especial, no campo do saber, dizendo sobre as lógicas de produção e legitimação do conhecimento e, logo, das visões de sociedade e de mundo (Santos, 2010).

Nesse contexto, a escola tem lugar relevante no movimento de continuidade das lógicas coloniais, como bem expressa Freire (1987) quando trata da educação bancária em *Pedagogia do oprimido*. Nessa obra, a realidade é abordada como de forma estática, compartimentada e bem-comportada, como algo alheio à experiência existencial dos educandos. Na perspectiva da educação bancária, a aprendizagem se

---

[3] O colonialismo refere-se ao processo e aos aparatos de dominio político e militar que são implantados para garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em beneficio do colonizador. […] A colonialidade é um fenómeno histórico muito mais complexo que se estende até nosso presente e refere-se a um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, permitindo a reprodução de relações de dominação; este padrão de poder não apenas garante a exploração pelo capital de alguns seres humanos por outros em escala mundial, mas também a subalternização e obliteração dos conhecimentos, experiências e modos de vida daqueles que são dominados e explorados.

constitui como memorização mecânica do narrado e o ensino é doação de saber dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Em sua necessária antinomia, o educador, aquele que sabe, que escolhe os conteúdos programáticos, é o sujeito da narração. Já os educandos são recipientes a serem enchidos pelo educador e disciplinados por ele (Freire, 1987). Imperam aqui visões homogeneizantes, típicas da nossa escola em suas pretensões universalistas (Sposito, 2006; Dayrell, 2006; Leão, 2012) do sujeito educando restrito à condição de aluno, quase sempre reduzido à sua dimensão cognitiva, e legitimando e reforçando relações hierárquicas, ancoradas com grande força no elemento geracional.[4]

Ainda sobre as relações entre colonialidade e escola, bell hooks (2013) recorda que essa instituição reproduz a cultura dominante como única norma de pensamento e experiência, a qual somos encorajados a crer ser universal. A escola, cujos currículos reforçam os sistemas de dominação (racismo, sexismo, exploração de classe, imperialismo), necessariamente promove os vícios da mentira e da negação, perpetuando todos os tipos de preconceito, parcialidade e silenciamentos. Ainda que a escola e os professores neguem a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo, etc., elas determinam o que e como ensinamos (bell hooks, 2013). Amparada na neutralidade e na meritocracia, a dominação se justifica como algo natural (Freire, 2015).

Importante, entretanto, não esquecermos (ou duvidarmos) que as formas de conhecer são forjadas pela história e pelas relações de poder (para o caso brasileiro, com fortes e profundas marcas coloniais), persistindo, entre nós, as brutais pedagogias de dominação, inferiorização e subalternização (Freire, 1987, 2015; Arroyo, 2012).

> Que não esqueçam que, a partir da colonização [os coletivos populares] vêm sendo submetidos a relações desiguais de

[4] Sobre este ponto, importante ressaltar, como bem diz Sacristán, que "o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores das teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. [...] As imagens obtidas são projetadas nas relações que mantemos com eles, na maneira de vê-los e de entendê-los, no que esperamos de seu comportamento diante das indicações que lhes fazemos ou diante de determinadas situações, nos parâmetros que servem para estabelecer o que consideramos normal e o que significa estar fora do tolerável" (SACRISTÁN, 2005. p. 11).

> poder/saber/dominação, que foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural (Arroyo, 2012, p. 13).

Nessa direção, muito além dos conteúdos formais que veicula, a escola educa; ensina o que é ser professor/a e o que é ser estudante; ensina lugares sociais e formas de se comportar frente aos demais e a si próprios, dentro e fora da escola.

## *Anúncio* da/na luta: passos na direção de uma pedagogia do oprimido

Como indica Linhares (2017), na obra de Paulo Freire, *anúncio* e *denúncia* expressam não somente relações de poder e forças dialógicas, mas também as sinergias afetuais e amorosas que saturam e renovam o movimento da vida cotidiana em seu incessante devir. Nessa direção, vão reinventando politicamente o mundo, num processo de recriar aquelas/es que as engendram, que as desdobram, que as pronunciam. Trata-se não somente de falar do devir, mas, dizendo da realidade, do que ela está sendo, denunciando-a, anuncia-se um mundo melhor. Ainda que diante de forças profundamente desiguais, parece ser este o movimento provocado pelas/os jovens em sua primavera secundarista.

Mesmo que a educação bancária e os processos por ela engendrados sejam predominantes, não se trata de uma determinação, algo confirmado pelas lutas estudantis e docentes, bem como pelas práticas dissonantes de algumas professoras e professores. Na experiência colonial, importante dizer, as resistências também são componentes vivos e basilares. A luta secundarista, ao mesmo tempo que mostra quem são os sujeitos historicamente oprimidos (jovens mulheres, negros, pobres, homossexuais), revela também seu protagonismo nas lutas sociais.

Esses jovens questionam a maneira como a escola tem sido tratada pelos legisladores e como elas/es próprias/os têm sido tratados pelo Estado em seu direito à escolarização (Leão; Dayrell; Reis, 2011; Arroyo, 2015). Lutam por instrução pública digna, pelo direito de

participar da construção da escola e por processos de ensino com os quais se identifiquem e sintam motivadas/os. Uma escola que auxilie a conhecer e compreender seu passado, viver o presente e se preparar para o futuro. Exigem o direito a saber de si, a recuperar sua humanidade (Freire, 1987; Arroyo, 2015). Exigem seu reconhecimento para além da condição de alunos, mas como sujeitos de vida, de saberes, de experiências, de sonhos, de lutas. Nas ações de 2016 se apresentam como sujeitos que guardam em si saberes e revelam que sabem, por vezes, de maneiras não desejadas, inesperadas, perturbadoras, revelam o que (não) querem saber, as formas por meio das quais (não) querem saber. Questionam, resistem, rebelam-se. Relativo aos jovens, compreendê-los como sujeitos socioculturais

> [...] implica em superar uma visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamento e hábitos que lhe são próprios. O que cada um deles é, ao chegar à escola, fruto de um conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes espaços sociais (Dayrell, 2006, p. 140).

Acerca desses jovens protagonistas das lutas secundaristas, é pertinente compreender o momento específico pelo qual passa o ensino médio no Brasil. Ainda que não efetivada a universalização do acesso a esse nível de ensino no país, houve uma expansão das matrículas nos anos 1990, sendo sua obrigatoriedade e gratuidade bastante recentes, marcadas pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. Além de as necessidades de universalização do acesso a esse nível de ensino não terem sido satisfeitas até o presente momento, o ensino médio guarda, em si, fortes tensões no que tange à sua identidade (relação com o mundo do trabalho e/ou continuidade dos estudos; garantia de formação em termos mais amplos, relativa às noções de autonomia e cidadania, etc.) (Leão; Dayrell; Reis, 2011). A Lei n.º 13.415, que diz sobre a reforma do ensino médio, tanto pelo instrumento autoritário por meio da qual se instituiu (uma medida provisória) como por seu conteúdo, parte ainda obscura no momento de

sua proposição,[5] e as mobilizações secundaristas expressam vivamente esses embates.

Em um contexto de aprofundamento das desigualdades e violências, a ampliação do acesso ao ensino médio permitiu o prosseguimento dos estudos a uma parcela significativa de jovens para os quais tal continuidade ainda não fazia parte dos horizontes. Diferentemente das gerações anteriores, que guardavam certa homogeneidade em termos de atributos pessoais (pertencimento racial, de classe, de gênero, acesso aos bens culturais, etc.), expectativas e formas de estar na escola, jovens com perfil bastante heterogêneo e distinto do anterior passam a compor esse nível de escolarização.[6] São *outros* sujeitos que trazem consigo outras trajetórias, expectativas e identidades, bem como exigem outras pedagogias, desestabilizando as aparentes relações pacíficas nas escolas (Arroyo, 2012; 2015). Somados aos conteúdos disciplinares, os saberes e formas como (não) se apresentam na escola não dão conta das demandas dessas/es jovens enquanto sujeitos integrais inseridos num dado contexto social e político (Sposito; Galvão, 2004; Dayrell, 2006; Leão; Dayrell; Reis, 2011; Ocupa..., 2016). Esses jovens, estudantes de escolas públicas, em sua experiência cotidiana na escola e, de maneira muito expressiva, em suas lutas em

---

[5] Na proposição da Lei n.º 13.415, as referências à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio já a colocavam como algo dado, embora até aquele momento não se tivesse feito qualquer debate ampliado sobre o tema. Para além do escasso diálogo com aquelas/es a quem tocava diretamente a reforma do ensino médio, estudantes e professoras/es, ela se fez de forma pouco embasada na realidade concreta existente no momento, transparecendo direcionamentos para o ensino médio no país já traçados sem a participação popular, uma característica das ações governamentais que se estende e se aprofunda a cada dia entre nós.

[6] Relevante destacar que isso ocorre em um contexto de avanço neoliberal, extremamente concentrador da riqueza e que amplia a vulnerabilidade social de grupos já vulneráveis, recaindo sobre eles suas piores consequências, como a violência, o desemprego, a precarização do trabalho. Expressão nefasta desse contexto é o genocídio da juventude negra no Brasil, como presente no relatório publicado recentemente pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (bit.ly/2uIPiHs). Também nessa direção, no que se refere diretamente ao acesso, à permanência e às desigualdades vivenciadas pelos diferentes grupos sociais relativos ao ensino médio, o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, de 2014, *10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos* traz um conjunto interessante de dados (uni.cf/2tNLPaa).

torno dela, denunciam as maneiras como são impostas formas de ser, de estar, de saber, estruturadas historicamente em relações de saber e poder que reproduzem formas de conceber e viver em sociedade.

Ao ocuparem as escolas, tomando para si a gerência e os cuidados a ela relativos, algo que sempre ficou a cargo dos adultos, as/os jovens passaram por um profundo processo formativo e tomam maior consciência das opressões, do desprezo e das violências sofridas dentro e fora da escola (também reproduzidas por ela). No dia a dia das ocupações e outras ações da luta contra a reforma do ensino médio, por meio de suas práticas, das tensões e negociações em torno das tomadas de decisão, as/os jovens questionam, constroem e buscam meios para fazer valer suas concepções em torno da escola e dos processos de escolarização. Buscam caminhos para romper com opressões. Tomam a palavra e assumem a órbita das decisões, saindo da condição *homem-objeto* para a de *homem-sujeito* (Freire, 1983).

Nessa direção, bastante expressivo foram (1) jovens mulheres tomando a linha de frente de muitas ocupações, debatendo e contrariando os lugares a elas reservados historicamente, como bem mostra o documentário *Lute como uma menina* (2016). Também como expressão profunda de sua formação, estão (2) a inventividade e a coragem das/os jovens no que tange à construção das formas de representação e da vida política. A insatisfação com as formas como a política é pensada e efetivada entre nós tornou-se alvo de intenso debate e busca por outras referências e formas de ser. Ainda que partidos, sindicatos, movimentos sociais e outras organizações tenham atuado nas ocupações nas escolas, as/os estudantes buscaram construir uma luta autônoma, afirmando pautas e formas de ação inovadoras, conforme as especificidades da conjuntura do momento e as necessidades e construções dos próprios estudantes (Catini, Mello, 2016; Ocupa..., 2016). Por fim, importante destacar (3) a maneira como as/os jovens conduziram a vida na escola ocupada de uma forma muito distinta daquela como se segue a "vida escolar". Traduziram suas críticas às metodologias, aos conteúdos, às invisibilidades, aos silenciamentos recorrentes no ambiente escolar em práticas outras. Associadas aos próprios momentos de tomada de decisão e execução das tarefas deliberadas, foram realizadas oficinas e aulas públicas sobre temas diversos (gênero, sexualidade, teatro, política e também temas mais relativos aos

conteúdos escolares) (Campos; Medeiros; Ribeiro, 2016; Acabou a paz..., 2016), configurando a escola como espaço possível e desejável de outros saberes e formas de expressão e circulação do saber.

A luta das/os secundaristas concretiza, de maneira expressiva, o que Freire (1983) chama de *assumir eticamente a liberdade*. Anuncia e efetiva, ainda que momentaneamente, passos relevantes de uma pedagogia do oprimido. Mostra como a construção da liberdade e da autonomia não se dá como matéria pronta, como algo que se oferece aos sujeitos, mas como processo, assumindo experiências estimuladoras de decisão e responsabilidade (Freire, 2015).

## *"Não há docência sem discência"*: questões para seguir refletindo e lutando

"A escola não será mais a mesma", afirma uma estudante no documentário *Acabou a paz: isso aqui vai virar o Chile* (2016a), relativo ao levante das/os jovens secundaristas em São Paulo. Do contexto dos levantes juvenis secundaristas até o momento presente, que transformações ocorreram, que transformações vem ocorrendo? Mais especificamente, no que se refere às/aos professoras/es, seu fazer, sua relação com as/os estudantes, com a escola, consigo próprios, o que mudou? O que não mudou?

Como adultos docentes, costumeiramente alimentamos expectativas diante das/os estudantes (formas de ser, estar e aprender na escola), expectativas forjadas no âmbito de uma cultura escolar amparada na concepção bancária de educação, que profundamente constitui as práticas pedagógicas escolares; que estão nas bases da maior parte das escolas, em sua organização e funcionamento, espaços e tempos (pedagógicos por si sós), seleção e valorização dos saberes que devem aí circular e as formas de fazê-lo (Walsh, 2014). Na experiência recente da luta secundarista, de maneira bastante impactante e radical, tais expectativas foram contrariadas.

Como historicamente vem fazendo, e o fizeram de maneira bastante expressiva nas mobilizações de 2016, as/os jovens mostraram-se como sujeitos que transcendem a condição limitada de alunos receptáculos de saberes externos e alheios à vida e a experiências juvenis do momento presente. Mostraram-se como sujeitos na sua

integralidade, na sua diversidade, na sua multiplicidade de formas de ser, perceber e estar no mundo. Mostraram-se como sujeitos capazes de problematizar, de refletir, de propor, de se (auto)organizar para construir (ou, ao menos, contribuir fortemente como protagonistas, para a construção de) uma escola que dialoga com suas experiências, com suas demandas, com seus desejos. Que contribua no sentido de educar-se e serem educados para *ser mais* (Freire, 1987).

Nesse contexto, como se sentiram e o que pensaram/pensam as/os professoras/es? Diante de tamanha rebeldia e ressignificação de papéis no âmbito da vida escolar (e também fora dela), em uma escola constituída a partir de hierarquias tão fortemente consolidadas no âmbito do saber (escolar) e reforçadas pelo aspecto geracional, quais os desdobramentos para as relações entre estudantes e professoras/es? Como as/os professoras/es se colocaram/colocam diante das/os jovens estudantes? Como são afetadas/os por suas lutas, que tocam nas raízes da educação bancária e suas concepções em torno do ser aluno, do ser docente, dos processos pedagógicos? Que deslocamentos promoveram essa ação das/os jovens estudantes relativos à docência, relativos às/aos docentes?

Não há docência sem discência (Freire, 2015). Ainda que haja uma série de elementos intervenientes na constituição e na existência da docência, a condição docente, situação na qual um sujeito se torna professor/a, se instaura e se realiza a partir da relação entre docente e discente, nos territórios da escola e da sala de aula (Teixeira, 2007). Nesses encontros, tão frequentes e de tanta proximidade física, em que muito se diz sobre a aprendizagem (ou não) das/os estudantes, professoras/es também aprendem, problematizam sua prática, reorganizam seus esquemas de ensino. Pensam sobre si próprias/os, sobre seu lugar social como professoras/es e para além dessa condição (Arroyo, 2012; 2013; 2014; Teixeira, 2006).

É no (des)encontro entre docentes e discentes que professoras/es se fazem; que aprendizagens acontecem, também fora da sala de aula, como na experiência particular das recentes mobilizações das/os secundaristas. Face aos processos formativos que se dão no cotidiano escolar, essa não se trata de uma experiência formativa qualquer. As ações das/os secundaristas foram muito transgressoras e radicais. Primeiro pelas próprias táticas escolhidas, a mais impactante delas,

a ocupação das escolas, espaço cujas definições de toda natureza estiveram sempre a cargo dos adultos. Segundo porque as/os jovens resistiram a vários tipos de opressão e violência e enfrentaram, com coragem e criatividade, aos que se opunham ao movimento. Terceiro, porque, nesse processo, as/os jovens avançam no sentido de intensa formação política, ampliando o escopo da pauta inicial, questionando elementos que sustentam a escola, entre eles a prática e o ser docente, as imagens e expectativas sobre as/os estudantes que as/os professoras/es carregam, as relações que estabelecem com essas/es jovens e, nesse encontro, as imagens que carregam sobre si próprias/os como educadoras/es e como gente que são (Freire, 2015).

Por meio de sua luta, as/os jovens estudantes secundaristas, sujeitos, protagonistas da ação, forçam a escola, forçam as/os docentes, forçam a sociedade a se reposicionarem diante delas/es. Para as/os docentes, vistos como sujeitos, as/os "educandos trazem a possibilidade de nós mesmos vivermos nossas verdades" (Arroyo, 2011, p. 29-30), de retomarmos nossa autonomia e a construção das nossas memórias como docentes educadoras/es. Como tão bem nos coloca Freire em muitos dos textos que escreveu, as/os educandos, por meio do que são e da maneira como se exercem no mundo, nos oportunizam e exigem das/os educadoras/es que percebam e caminhem de maneira a compreender e exercer a profissão, o ato de educar, como ato humano de humanização. Uma importante referência para qualquer proposta de mudança na organização e funcionamento dos processos educativos escolares.

## Referências


ACABOU A PAZ, isto aqui vai virar o Chile! Escolas ocupadas em SP. Direção e produção: Carlos Pronzato. São Paulo, 2016, 60 min. Disponível em: <bit.ly/39o160y>. Acesso em: 14 ago. 2017.

ARROYO, Miguel. *Currículo: territórios em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, mai./ago. 2015.

ARROYO, Miguel. Que outros sujeitos? Que outras pedagogias? In: *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 23-72.

BELL HOOKS. *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CAMPOS, Antônia M.; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

CATINI, Carolina de R.; MELLO, Gustavo M. de C. Escolas de luta, educação política. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1117-1202, out./dez. 2016.

CORTI, Ana P. de O.; CORROCHANO, Maria C.; SILVA, José A. "Ocupar e resistir": a insurreição dos estudantes paulistas. *Educação e Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, out./dez. 2016.

DAYRELL, Juarez. Escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana B. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 84, p. 253-273, 2011.

LEÃO, Geraldo. Rumbos de la vida, sentidos de la escuela: diálogos juveniles sobre la educacíon secundária. In: FANFANI, Emilio T. (Coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafios culturales, pedagógicos y de la política educativa*. Buenos Aires: UNESCO, 2012. p. 113-140.

LINHARES, Célia. Anúncio/denúncia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKY, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 45-46.

LUTE como uma menina. Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Brasil, 2016, 76 min. Disponível em: <bit.ly/2ORx0ee>. Acesso em: 11 out 2017.

OCUPA Tudo: Escolas Ocupadas no Paraná. Direção: Carlos Pronzato. Brasil, 2016, 57 min. Disponível em: <bit.ly/2HkxVjc>. Acesso em: 10 ago. 2017.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 55, set./dez. 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Samava Impresores, 2010.

SACRISTÁN, Giméno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-84.

SPOSITO, Marilia P.; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

SPOSITO, Marilia P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 96-104.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Da condição docente: primeiras aproximações. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, mai./ago. 2007.

TEIXEIRA, Inês A. de C. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 179-194.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro: Colectivo Zapateándole al mal gobierno, 2014.

CAPÍTULO 10

# Ação afirmativa na pós-graduação: o curso Afirmação na Pós e o combate à exclusão racial

*Kelly Cristina Cândida de Souza*
*Shirley A. Miranda*
*Rodrigo Ednilson de Jesus*

## Introdução

O presente trabalho é parte da pesquisa de mestrado acadêmico intitulada *Trajetórias de mestras e mestres negros egressos do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós*, que objetiva reconstruir e analisar as experiências destes/as mestres/as transcorridas durante seus percursos formativos na pós-graduação. O enforque aqui escolhido consiste em apresentar o curso Afirmação na Pós e seus dispositivos pedagógicos e metodológicos como um anúncio das possíveis formas alternativas de combate às desigualdades e exclusões raciais ao acesso à pós-graduação.

Em *Educação como prática de liberdade*, Paulo Freire (2013) argumenta que existe uma "pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios" (p. 55). Por essa via, podemos entender que a ação do homem no mundo é uma forma de responder aos acontecimentos sociais e históricos que ensejam as relações na sociedade. As respostas dadas revelam os contextos e as formas de relação estabelecidas, que podem ser emancipatórios ou conformistas. O ideal para Freire é que a ação humana no mundo se dê justamente como uma prática de liberdade, propiciada por uma consciência crítica a respeito dos desafios impostos, que mudam ao longo do tempo, assim como muda também a capacidade de respostas do homem. Para o autor, a atitude crítica é a resposta para a superação

do ajustamento social alienado. Tal atitude só pode ser realizada pelo homem por meio de uma educação libertadora.

Segundo Freire (2013, p. 58), "o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la". Podemos tomar os argumentos de Freire, sobre a ampla variedade de desafios existentes no mundo e sobre a necessária e consciente ação transformadora no e com o mundo, como uma referência aos diversos tipos de desigualdades presentes na sociedade brasileira, a exemplo das desigualdades de gênero, de classe e de raça. Essas desigualdades desafiam os transformados em desiguais a se organizarem para responder a tais desafios, de modo a alcançarem a possibilidade de uma ação crítica, libertadora e emancipatória no mundo. Uma ação que, ao humanizar os sujeitos impossibilitados de ser, os transformem em seres socialmente possíveis.

O que nomeamos aqui como seres socialmente impossibilitados, Spivak (2010) nomeou como subalternos, Paulo Freire chama de oprimidos e Santos (2006) chamou de ausentes. De acordo com Mayorga (2010), essas concepções, embora diferentes, ajudam-nos a pensar que as diferenças, as exclusões e as desigualdades sociais precisam ser problematizadas a partir de perspectivas que não enfoquem somente o indivíduo ou somente a estrutura; mas as relações entre indivíduo e estrutura social.

Uma das formas de resposta aos desafios impostos pelas desigualdades e exclusões é a ação dos movimentos sociais, que lutam por direitos de acesso sociais a saúde, ao trabalho, à educação, etc. via políticas de ação afirmativa. As diversas formas de ação afirmativa existem como modos de combater iniquidades historicamente impetradas na sociedade, que afastaram e afastam contingentes humanos do exercício pleno da cidadania (Mattos, 2003). Nilma Lino Gomes (2017) destaca que as ações do Movimento Negro centralizam a luta no campo da educação enquanto um projeto político que seja emancipatório para a população negra. Nesse sentido, podemos dizer que o Movimento Negro dialoga com os ideais de uma educação libertadora de Paulo Freire.

O direito ao acesso à educação é uma das pautas históricas do Movimento Negro e, como fruto dessa luta histórica, temos assistido pouco a pouco à ampliação do acesso da população negra à educação básica. A Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial,

a xenofobia e a intolerâncias correlatas, que se organizou em Durban, na África do Sul, em setembro 2001, pode ser considerada a culminância de um processo histórico de reivindicações por direitos sociais, e podemos situar as movimentações por acesso à educação superior no escopo desse processo.

Tais lutas históricas repercutem hoje na pós-graduação, desafiam e mobilizam intelectuais engajados, negros e não negros, a traçar estratégias para fortalecer o percurso acadêmico de estudantes negros graduados, de modo que possam concorrer com equidade a vagas no mestrado, em programas de pós-graduação *stricto sensu*. Este é o caso que enfocamos, sendo uma dessas estratégias de combate à desigualdade no ensino superior. Trata-se do curso de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós.

Paulo Freire pode ser considerado, neste percurso, até as ações afirmativas, como uma rica fonte de inspiração ao inconformismo e à subversão desse estado de coisas, mote propulsor da ação transformadora no mundo. Nessa esteira, outros autores também nos ajudam a problematizar e a analisar o acesso da população negra na pós-graduação e a experiência de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós, que visa justamente atuar no combate à exclusão dessa população nos estudos pós-graduados, como veremos a seguir.

## A reduzida presença de discentes negros na pós-graduação

Amélia Cristina Abreu Artes (2015), em estudo analítico sobre a situação dos negros quanto ao acesso aos estudos pós-graduados, destaca as desigualdades de cor/raça e sexo das pessoas que frequentam a pós-graduação e dos titulados nesse nível entre os anos de 2000 e 2010. Artes se apoiou nos estudos sobre desigualdades educacionais realizados ao longo da segunda metade do século XX até os mais recentes, de 2011. Esses estudos convergem na interpretação de que "as desigualdades de acesso e progresso na Educação Básica e Ensino Superior são demarcadas por raça/cor" (Artes, 2015, p. 20), com desvantagem para a população negra.

A autora situa sua investigação nas intercessões da política de reserva de vagas para o acesso ao ensino superior, onde se constroem potencialmente os futuros pós-graduandos e o perfil das pessoas que frequentam a pós-graduação, para questionar e refletir sobre "de que

forma as mudanças observadas no perfil de alunos de graduação alteram a configuração do perfil daqueles que ingressam na pós-graduação" (p. 21). Para responder ao problema formulado, a autora lança mão de alguns procedimentos metodológicos que convém citar: revisão bibliográfica sobre os estudos que investigaram cor/raça na pós-graduação, análise documental dos Planos de Nacionais da Pós-Graduação (PNPGs), documentos que instituem e organizam a pós-graduação no Brasil, no período 2005-2020, e análise do Estatuto da Igualdade Racial e da Lei n.º 12.711/2012, a Lei de cotas.

Artes conclui que são escassos os estudos sobre cor/raça na pós-graduação e que os documentos analisados não apresentam pontos de correspondência e de continuidade entre ações afirmativas na graduação e na pós-graduação. Segundo a autora, "os PNPGs não problematizam as desigualdades raciais no acesso à pós-graduação e a legislação aprovada, com vistas a diminuir as distâncias sociais entre brancos e negros no ensino superior, não trata da pós-graduação" (p. 57).

Ao analisar o conjunto de microdados dos censos de 2000 a 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de apreender as desigualdades da população brasileira quanto ao acesso à pós-graduação *stricto sensu* e à possibilidade de concluí-la, Artes toma como base a distribuição dos estudantes na pós-graduação a partir dos quesitos raça/cor e gênero e conclui que o acesso à pós-graduação brasileira ainda é restrito e tem essa restrição ampliada quando se evidencia a questão da classificação por raça/cor. Embora o relatório mostre que tenha havido uma mudança entre os anos de 2000 e 2010 no perfil racial dos estudantes de pós-graduação, os números apresentam desigualdades que persistem e se intensificam como desvantagem para a população negra.

De acordo com o comparativo realizado por Artes entre os censos demográficos, os resultados para os estudantes de pós-graduação por cor/raça evidenciam que "são os negros que apresentam a maior variação, próxima dos 200%". Não obstante essa variação favorável à população negra, "os negros ainda representam minoria entre os pós-graduados brasileiros: 13,2% do total de estudantes, em 2000, e 24,9%, em 2010" (p. 87). No mesmo estudo, ao analisar os dados disponibilizados pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2010), a autora expõe que:

> Em 1988, os negros representavam 45,2% na população geral e apenas 11,2% no grupo de mestres e doutores titulados; em 2007, os valores alteram para uma participação de 49,8% na população geral e 14,5% no conjunto de titulados. Isto é, a paridade observada no conjunto da população é afrontada por uma desigualdade que pode ser assim dimensionada: para cada seis brancos titulados na pós-graduação, há um negro (CGEE, 2010, p. 44).

Os estudos de cunho quantitativo têm a vantagem de dar substância numérica à pouca presença de estudantes indígenas ou negros observada no cotidiano dos corredores, salas de aula e departamentos acadêmicos das universidades brasileiras, como apontam Carvalho (2005) e Silva (2016) em suas pesquisas. No entanto, por não ser objetivo das pesquisas quantitativas localizar e qualificar como essas desigualdades se processam ou são atualizadas no cotidiano acadêmico, é que são necessárias as pesquisas qualitativas, que têm exatamente como perspectiva captar os processos e significados elaborados por esses sujeitos em suas trajetórias. Tais sujeitos, que são números nas pesquisas quantitativas, mas que têm nomes e histórias, que vivenciam a realidade e a partir dela produzem subjetividades e identidades, participam como sujeitos de experiências na pós-graduação, produzem conhecimentos e são marcados pelas diferenças étnico-raciais, de classe social e de gênero.

Os dados e análises apresentados por Artes mostram o desenvolvimento de um projeto de pós-graduação extremamente desigual em relação à sua composição étnico-racial. Isso pode ser descrito como uma espécie de conservação no desenvolvimento da pós-graduação. Ao não assimilar e promover mudanças políticas no campo da educação, as desigualdades educacionais (Paixão; Henriques, 2000) se perpetuaram, pela inércia do Estado ao longo do século XX. Tais desigualdades geram as dificuldades para se alcançar equidade na pós-graduação.

Artes avalia que os Planos Nacionais de Pós-Graduação não contemplam reflexões sobre "o tema das desigualdades de acesso no recorte de cor/raça, sexo e renda". Segundo a autora, os planos somente fazem menção a essas desigualdades sem designarem propostas para a criação de políticas de reversão desse quadro. Essa análise reforça a postura de neutralidade do Estado frente à ausência de políticas voltadas às diferenças étnico-raciais para o acesso à pós-graduação.

Além de revelarem as desigualdades em termos de acesso, os dados sobre a pós-graduação, entre 2000 e 2010, analisados por Artes respaldam a potência dos estudos e produções teóricas sobre as ausências e invisibilidades de negras e negros na vida acadêmica e na produção do conhecimento (Gomes, 2010; Miranda *et al.*, 2016; Pinto, 2007). Esses dados tornam nítido que o exercício de imaginação sociológica a respeito da necessidade das cotas na pós-graduação faz sentido. Afinal, como explicita Carvalho (2003, 2006, 2010), a extensão dessa modalidade de ação afirmativa a esse nível de ensino poderá contribuir para garantir o acesso equânime entre a população negra e não negra ao ensino superior.

## Ação emancipatória: o curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós

Para contribuir com a correção desse problema da reduzida presença de estudantes negros nos mestrados dos diversos programas de pós-graduação brasileiros é que nasce o curso de preparação pré-acadêmica Afirmação na Pós. A experiência tinha como finalidade principal fortalecer o percurso acadêmico de sujeitos específicos para concorrer nos processos seletivos de programas de pós-graduação.

O curso foi fruto de um consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), por meio de suas Pró-Reitorias de Extensão, do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais, Programa Ações Afirmativas na UFMG, Projeto Conexões de Saberes na UFMG, Observatório da Juventude na UFMG e do Observatório da Educação Indígena na UFMG. Além disso, contou com a parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e com o financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas.

Cursos preparatórios como esse também foram desenvolvidos em outras 15 universidades brasileiras, por meio do edital Equidade na Pós-graduação. O Afirmação na Pós ocorreu em três edições (2012-2014) e teve como objetivo principal preparar os candidatos por meio da oferta de dispositivos formativos como: aulas inaugurais, seminários, diversas disciplinas acadêmicas e o auxílio na elaboração de projetos de pesquisa para concorrer a vagas em diferentes programas de mestrado no Brasil.

No edital[1] do curso que aconteceu na UFMG em 2014, o público-alvo foi descrito da seguinte forma: pessoas autodeclaradas negras, indígenas ou pessoas com deficiência, ou lideranças de movimentos sociais. Nesse documento também havia o anúncio sobre o formato do curso, que seria composto por disciplinas como: "A Análise Crítica do Projeto de Pesquisa (ACPP) e tutorias, e disciplinas específicas". Esses componentes curriculares se relacionaram durante o curso, no intuito de orientar os candidatos para a construção do projeto de pesquisa:

> A ACPP consiste no momento inicial do curso e estruturará o processo de orientação de elaboração dos projetos de pesquisa (Tutoria), com a participação de vários/as docentes, potenciais tutores/as. A ACPP ocorrerá no formato de seminários, com apresentação de projetos de pesquisa por eixo temático para problematização de opções teóricas e metodológicas e discussões político-epistemológicas. Após esses seminários, formar-se-ão os grupos para tutoria, que ocorrerá concomitantemente à realização das disciplinas (UFMG; UEMG, 2014).

Já as disciplinas serviram para instrumentalizar o candidato para a apropriação de saberes teóricos, metodológicos e técnicos voltados à busca de informações e utilização do meio informacional, visando à potencialização de uma escrita competente do projeto acadêmico. Essa parte enfocou disciplinas:

> [...] de Leitura e produção de textos acadêmicos em português: 45 horas; Leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira (inglês): 45 horas; Metodologia de pesquisa: 45 horas; Cultura informacional e pesquisa acadêmica em ambientes digitais: 30 horas; Metodologia de tratamento de dados e utilização de softwares: 30 horas (UFMG, 2014).

O percurso de formação totalizou uma carga horária de 240 horas, realizadas durante a semana, no período da noite, e aos sábados, entre os meses de fevereiro a junho, de cada edição do curso, o que sinaliza empenho e dedicação dos participantes, haja vista a intensidade do percurso formativo.

---

[1] O edital do curso encontra-se no site do Afirmação na Pós: <bit.ly/2HgZnOP>.

De acordo com Miranda *et al.* (2016), o desenho metodológico e as ações pedagógicas do curso possibilitaram estabelecer uma sincronia entre dois dispositivos acadêmicos, quais foram: a realização de seminários (em formato de rodas de conversas) e a realização de aulas inaugurais. O dispositivo aula inaugural foi "planejado como uma estratégia para mobilizar o debate sobre a urgência de institucionalização de medidas de ações afirmativas na Pós-graduação". Além da fala de um conferencista, no dia da aula inaugural, os estudantes foram convidados a relatar sobre suas trajetórias de vida.

Dessa forma, tanto os estudantes eram instados/as a perceber que sua trajetória individual não era solitária e, portanto, desnaturalizava-se o padrão de subalternidade sociorracial, quanto os/as representantes das instâncias envolvidas – direções de unidades, pró-reitorias, professores/as do curso de pós-graduação – eram confrontados/as com a necessidade de considerar os aspectos em jogo nas propostas de pós-graduação. (Miranda *et al.*, 2016).

> O dispositivo Seminário, que acabavam se transformando rodas de conversa, entre professoras(es) pesquisadoras(es), "especialmente negros", e os cursistas, eram realizadas para que os diálogos servissem "de estímulo e espelho no percurso desses/as estudantes, que pretendiam dar continuidade a sua formação acadêmica" (Miranda *et al.*, 2016, p. 69).

Agregando os sujeitos das quatro turmas, apresentadas separadamente por Miranda *et al.* (2016), podemos traçar o seguinte perfil geral dos cursistas atendidos pelo Afirmação na Pós entre os anos de 2012 e 2014: 58 homens, 93 mulheres, totalizando 151 pessoas assistidas pelo curso, das quais 3 pessoas se autodeclararam brancas, 92 eram autodeclaradas pretas, 56 autodeclaradas pardas. A maior parte dos cursistas era residente no município de Belo Horizonte e, seguindo a tendência apontada por Miranda *et al.* (2016), a grande maioria dos estudantes tinha realizado a graduação na área das Humanidades (p. 72) e eram egressos de universidades ou faculdades particulares.

Desse conjunto de sujeitos pode-se interpretar que o curso priorizou a participação de pessoas negras (pretos e pardos) e deu oportunidade a alguns autodeclarados brancos, engajados em movimentos sociais. Essa possibilidade de participação de pessoas brancas ficou estabelecida no edital de dotação, que não prevê a exclusividade de participação de negros.

Chama a atenção o fato de não ter havido inscrição de indígenas. Sobre isso, Miranda *et al.* (2016) pontuam que a presença de indígenas na UFMG é muito recente "e as políticas de acesso ao ensino superior são observadas somente a partir de 2004, com o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Prolind), desenvolvido via Ministério da Educação (MEC)".

Essa experiência de fortalecimento acadêmico destinada a pessoas com perfis de exclusão social pode ser entendida como um anúncio de alternativa política de combate às desigualdades raciais presentes na pós-graduação. Os dispositivos metodológicos e pedagógicos criados e acionados durante o curso, as aulas inaugurais, as disciplinas acadêmicas, os seminários e as tutorias para a produção dos projetos de pesquisa acendem o debate sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, principalmente, entre o/a estudante egresso/a de uma instituição privada, com baixa tradição em pesquisa, e aquele que cursou a graduação em universidades públicas, que dispõe de maiores chances de acessar programas de iniciação científica.

Para Miranda *et al.* (2016), a graduação representa o momento em que são dados os primeiros passos em direção à pesquisa na pós-graduação, mediante a participação em projetos de iniciação científica e de extensão, o conhecimento das linhas de pesquisa e seus interesses investigativos. As chances de adentrar a pós-graduação são potencializadas por essas oportunidades. É nesse contexto que a autora discute o mérito acadêmico, entendendo-o como uma produção social oportunizada pela inserção em tais projetos, e não simplesmente como uma qualidade natural e individual dos sujeitos como critica Kabengele Munanga (2006).

A autora nos leva a questionar o conceito de mérito acadêmico refletindo sobre a possibilidade de conceber as trajetórias dos sujeitos mantidos à margem da estruturada educação superior pública como uma trajetória meritória, correspondente a uma bagagem social e intelectual repleta de conhecimentos advindos principalmente de suas histórias de vida e das inserções políticas no interior dos movimentos sociais e ações coletivas dos quais participam, onde se educam e se transformam por meio da luta pela emancipação social no terreno da educação.

Podemos destacar então algumas potencialidades do curso Afirmação na Pós até aqui delineado. Uma delas foi a de inserir os estudantes no universo da pesquisa e no cotidiano da pós-graduação de

uma maneira sistemática, com a oferta de disciplinas que contavam com acompanhamento docente aos estudantes. Além disso, ao reunir trajetórias e vidas de sujeitos excluídos socialmente, o curso cumpriu a função de desnaturalizar as desigualdades, pois ao perfilar os aspectos de uma coletividade excluída colocou-se uma lente de aumento na marginalização dos grupos sociais, e não nas trajetórias individuais. Outro potencial do curso foi o de refletir sobre a adesão por parte da universidade sobre uma proposta de produção da equidade na pós-graduação. Miranda *et al.* (2016) relata que os docentes que se dispuseram a dar aulas no curso Afirmação na Pós apresentavam histórico de envolvimento pessoal em lutas sociais por igualdade, e que isso teria feito a diferença na continuidade da proposta depois de terminado o financiamento do consórcio entre as universidade parceiras, UFMG, UEMG e CEFET.

Nesse ponto do engajamento social, somos instados mais uma vez a retomar Freire (2013, p. 43): "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio". Para o autor a ação humana é marcada, além da capacidade de dar respostas aos desafios do seu tempo, também pelas condições políticas do seu tempo, que no caso da sociedade brasileira é um tempo e um espaço marcado, tanto no passado como no presente, pelas contradições entre o desejo pela conservação social de um lado e de outro lado pela luta por emancipação. Tais contradições são necessariamente opções por "um ontem comandado por uma elite, ou opção pelo amanhã", onde o homem (povo) é visto por Freire como sujeito de sua história capaz de se desvestir da "roupagem alienada e alienante" e se tornar o motor da mudança em direção à libertação.

É nesse contexto que se insere o Afirmação na Pós, tendo sido marcado, nos limites e possibilidades aqui desenhados, pela consciência da necessidade e da força da emancipação social via acesso à produção do conhecimento no ambiente da pós-graduação visando, ainda que de modo incipiente, ao combate da exclusão social.

## Considerações finais

Como resultados do curso, expressos em termos de aprovação de cursistas em programas de pós-graduação, indicamos que, dos 151 participantes, 41 haviam sido aprovados em programa de pós até 2015. Essas aprovações estão distribuídas nas seguintes áreas: Educação,

24 aprovações; História, 3 aprovações; Sociologia, antropologia e Letras, 1 aprovação cada uma; Psicologia, 8 aprovações; Ciência Política, Direito e Ciência da Informação, 1 aprovação cada uma.

Sendo assim, o curso Afirmação na Pós revela que a inserção e aproximação do sujeito em uma cultura acadêmica, alicerçada nos dispositivos citados acima, são modos de combater injustiças e desigualdades históricas, por meio de uma política que afirme identidades e direitos. O curso evidencia também a necessidade de uma ampla discussão na universidade sobre a quem pertence a pós-graduação, quem pode acessar a pesquisa acadêmica, quem pode produzir conhecimentos e produzir narrativas sobre o mundo, como formas de discutir o racismo acadêmico (Carvalho, 2003).

O curso pode ser interpretado também como uma ação inconformista dos sujeitos no mundo, que agem tencionando as desigualdades sociais e raciais que aprisionam trajetórias em posições subalternas no mundo de modo a promover deslocamentos nessas trajetórias ao potencializar e ampliar "as possibilidades nas relações do homem com o mundo", como nos alerta Freire (2013, p. 45), de modo que os sujeitos se tornem conscientes de que podem ser possíveis no universo da pós-graduação.

## Referências


ARTES, Amélia C. A. *Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2015. Relatório técnico-científico.

CARVALHO, José J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 161-190.

CARVALHO, José J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. *Racismo*, São Paulo, p. 88-103, 2006.

CARVALHO, José J. Entrevista com Prof. José Jorge de Carvalho. *Revista Cadernos de Campo*, São Paulo, p. 207-227, 29 mar. 2010.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS - CGEE. *Doutores 2010: estudo da demografia da base técnico-científica brasileira*. Brasília, DF: CGEE, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 492-516.

GOMES, Nilma L. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

MATTOS, Roberto W. de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/MEC, 2003. p. 161-190.

MAYORGA, Cláudia (Org.). *Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre a democratização da universidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MIRANDA, Shirley *et al*. Afirmação na pós-graduação: experiências, tensões, articulações e deslocamentos de uma proposta de ações afirmativas na pós-graduação em Minas Gerais. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra; SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). *Ações afirmativas no Brasil: experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação*. São Paulo: Cortez, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./jan./fev. 2005-2006.

PINTO, Gisele. *Gênero, raça e pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras no curso de mestrado da Universidade Federal Fluminense*. (Dissertação). Mestrado em Serviço Social. Faculdade de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre a ciência revisitado"*. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Viviane Angélica. *Cores da tradição: uma história do debate racial da Universidade de são Paulo (USP) e a Configuração Racial do seu corpo docente*. (Tese) Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2016.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

UFMG; UEMG. *Edital Público do Curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós*. Belo Horizonte, 2014.

CAPÍTULO 11

# A pedagogia da comunicação de Paulo Freire: uma reação por uma educação de educadoras e educadores mais dialógica, crítica e libertadora

*Rafaela Bortolin Pinheiro*

## Introdução

O presente texto tem como objeto de pesquisa a formação de professores no Brasil e se desenvolveu a partir da seguinte questão-guia: a pedagogia da comunicação segundo o educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) oferece possibilidades para uma educação de educadoras e educadores mais crítica e libertadora no Brasil?

Nosso objetivo geral basicamente foi investigar se a Pedagogia da comunicação freiriana poderia ser uma reação ao modelo da formação de professores e professoras historicamente construído no Brasil. Quanto aos objetivos específicos, definimos: realizar uma reconstrução da história da formação de professoras/es no Brasil; identificar as principais características da Pedagogia da comunicação no pensamento freiriano; e indicar suas contribuições para uma educação de educadoras e educadores como contraponto ao modelo conservador de formação de professoras e professores.

Tomamos como ponto de partida de nossa investigação a terceira tese de Karl Marx (1818-1883) sobre Feuerbach, na qual ele aponta que "*o próprio educador tem de ser educado*" (Marx, 2009, p. 120, grifo nosso). É levando em conta essa importância fundamental da educação de educadores e educadoras que nos propomos a pesquisar como

ela se configura historicamente, a serviço de quem ela se desenvolve no Brasil e se a comunicação, na perspectiva freiriana, pode ser uma reação ao silenciamento de educandos/as e educadores/as.

Em sua obra fundamental, *Pedagogia do oprimido*, Freire (2005, p. 74) afirma que "somente na comunicação tem sentido a vida humana". Nesse caso, Freire se refere não à comunicação unidirecional – que silencia a voz de muitos/muitas em detrimento da expressão de apenas alguns/algumas –, mas ao diálogo profundo, respeitoso e crítico entre os sujeitos (educandas/os e educadoras/es) e deles com o mundo.

Por isso, em nosso percurso de pesquisa, tomamos *comunicação* e *diálogo* como duas categorias fundamentais do pensamento freiriano, investigando sobre sua importância para o desenvolvimento de uma educação que se contraponha ao modelo historicamente estabelecido e até hoje vigente no Brasil: saindo da perspectiva bancária do professor como único detentor do conhecimento e repetidor de conteúdos para alunos passivos e silenciados, poderíamos passar para uma educação verdadeiramente libertadora, que desperta a crítica e encoraja a autonomia, o questionamento, a criatividade e o desenvolvimento de uma reflexão-ação transformadora dos sujeitos diante da realidade.

Para o encaminhamento da pesquisa, optamos pelo método dialético, com a metodologia na perspectiva do materialismo histórico e dialético, segundo Marx (1985; 2009) e Engels (2002), já que consideramos que o objeto de pesquisa não poderia ser investigado desconsiderando-se o modo de produção vigente ou desconectado do contexto histórico e social de contradições no qual está inserido. Outro ponto importante foi a possibilidade que a dialética oferece para que seja realizada a crítica.

Para atingir nossos objetivos e responder à nossa pergunta de pesquisa, o texto se divide em três tópicos principais. Primeiramente, tendo como aporte McCarthy *et al.* (2001), Neves (2007), Hansen (2001) e Souza (1998), foi realizada uma breve reconstrução da história da formação de professores e professoras no Brasil, apontando o percurso de silenciamento do diálogo entre educandos/as e educadores/as e deles/as com o mundo, em uma educação voltada para civilizar, controlar e manter a ordem.

Em seguida, identificamos a realidade de uma formação de professores/as cada vez mais inserida na perspectiva neoliberal, voltada

para o mercado e na qual a valorização das competências, técnicas e tecnologias suplanta a autonomia dos sujeitos. Por fim, apresentamos o processo educativo em uma perspectiva libertadora e voltada para a pedagogia da comunicação, à luz de Paulo Freire, como resposta ao silenciamento e ao alheamento à realidade no sentido de construirmos uma educação de educadores/as mais crítica e libertadora, com base em Freire (2005; 2011a; 2001b).

## Uma breve história da formação de professoras/es no Brasil: da educação para civilizar à educação para o mercado

A educação desenvolvida no Brasil, desde os tempos do Brasil Colônia, é marcada fundamentalmente por seu estímulo à memorização, à ordem e à repetição como forma de educar os alunos, de maneira a torná-los letrados o suficiente para pertencerem a um modelo de pretensa civilidade, mas não conhecedores além do necessário para não se tornarem *ameaças* à ordem vigente (Pinheiro, 2015). Enquadrados em um projeto de unidade e progresso, tanto alunos/as quanto professores/as são historicamente restritos/as a agirem como repetidores/as de um modelo instituído e, posteriormente, peças eficientes e com flexibilidade suficiente para se adequar à *realidade do mercado*.

As raízes dessas características podem ser identificadas já no período da presença dos jesuítas no Brasil, a partir da década de 1540, quando um modelo de educação para a catequese e para *domesticar, docilizar* e *civilizar* começou a se definir. Amparados pela sistematização contida no *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* – publicado em 1599 como uma norma geral para a educação, de maneira a garantir uma unidade de pensamento e ação que valia para todos os contextos e locais onde fosse aplicada –, os jesuítas trabalhavam a educação a partir de "um conjunto de *normas*, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de *práticas*, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas" (Hansen, 2001, p. 13, grifos do autor).

Assim, a educação era definida sob uma perspectiva de treinamento, docilização e controle de alunos e professores, de maneira a exaltar a doutrina católica e valorizar as *virtudes cristãs*, como humildade

e modéstia, e, em contraponto, reprimir a curiosidade, o desenvolvimento de opiniões próprias e a liberdade de expressão (Hansen, 2001).

Nesse contexto, acreditava-se que o aluno adquiria conhecimento sempre pela leitura, memorização e repetição de modelos. Ao invés de criatividade, ele apenas deveria ter boa memória para repetir exata e rigorosamente o que foi passado pelo *mestre*. Não havia originalidade e a própria preleção do professor não era nada além da versão autorizada pela Igreja com base nos autores considerados *adequados*.

Aqui se destacam características essenciais da educação nessa época: o foco na persuasão, no desenvolvimento do autocontrole e na obediência à autoridade. Se o aluno não tinha liberdade para pensar e questionar, o professor igualmente não tinha autonomia e somente repetia o que já estava determinado (Hansen, 2001).

Com conhecimento suficiente para repetir – mas não para criar algo –, o aluno era um repetidor da ordem vigente e, depois de iniciado nos estudos, igualmente um propagador dessa visão de mundo. Como exemplifica Hansen (2001, p. 38), na educação praticada pelos jesuítas, "com o exercício da poesia, pretende [ao aluno] não ser ignorante a ponto de não saber fazer um verso, mas também não tão inconsiderado a ponto de querer fazer dois". Dessa forma, o modelo de educação nesse momento estava baseado no ensino com objetivo de civilizar e instrumentalizar, tendo como foco formar *civilizados* e *controlados* reprodutores da ordem vigente, e não possíveis questionadores e contestadores *descontrolados* da realidade.

Com o passar do tempo, mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, essa determinação da educação como forma de controle se reafirma nas primeiras décadas do século XIX, no período de transição e instituição do método lancasteriano (ensino mútuo) como primeiro método pedagógico oficial de instrução pública no Brasil. Bastos (2005, p. 34) explica que,

> [...] até então, grande parte dos professores de primeiras letras, principalmente no meio rural, adotava o ensino individual. O ensino individual consiste em fazer ler, escrever, calcular, cada aluno separadamente, um após o outro, de maneira que quando um recita a lição, os demais trabalham em silêncio e sozinhos.

O ensino mútuo foi implantado oficialmente no Brasil pelo Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15 de outubro de 1827 (Bastos, 2005). Neves (2007) afirma que a educação, nesse momento, era vista como forma de controlar institucionalmente as classes populares e convertê-las ao trabalho, já que, para as elites, elas representavam uma ameaça ao seu projeto de uma nação *civilizada* e que não poderia fugir do *status quo*.

Neves (2007, p. 10-11) explica que Lancaster fundamentou seu método

> [...] no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica mas disciplinarização mental e física.

Neste ponto, o ensino aparece com a função de difusor da ideologia do Estado, a serviço de uma educação moralizante e calcada na transmissão de conhecimentos, na disciplinarização dos corpos dos educandos e na formação de sujeitos dóceis, controlados, submissos e obedientes, sem qualquer estímulo à reflexão e ao encorajamento para que se tornassem mais críticos e conscientes a ponto de quererem alterar a ordem estabelecida.

Mesmo com a proclamação da República, em 1889, não se percebe uma verdadeira ruptura na perspectiva aplicada à educação. A partir desse período, a educação popular passa a fazer parte de um projeto civilizador, no sentido de que a participação política exigia cidadãos alfabetizados (Souza, 1998). Instruir a população era uma forma de consolidar o regime republicano e civilizar os brasileiros visando à

> [...] evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, cientifico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas, tornando-se um dos elementos dinamizadores dessa evolução. Por outro lado, responsabilizada pela formação intelectual e moral do povo, a educação popular foi associada ao projeto de controle e ordem social, a civilização vista da perspectiva

> da suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes (Souza, 1998, p. 27).

Para isso, desponta uma educação fundamentada na institucionalização de determinações para racionalizar o trabalho pedagógico, como a divisão do tempo no período escolar – início e término marcados, intervalos, momentos de descanso, horários estanques para cada disciplina –, fragmentação do saber – matérias, que se dividem em lições e estas, em exercícios –, uso de materiais escolares adequados e a hierarquização do conhecimento (Souza, 1998).

Nesse período, a educação ganha um caráter nítido de preparação das crianças para a vida social para que, a partir da razão que triunfa sobre a ignorância, seja possível formar o caráter de cidadãos para o contexto republicano. É a isso que se deve a aposta no método intuitivo, como explica Souza (1998, p. 164), fundamentado no uso da razão e na progressão entre a percepção/observação e, posteriormente, as experiências, levando em conta que "a criança aprende pela atividade e as ideias provêm da realidade, por isso, primeiro o contato com a realidade, depois, com as palavras e os livros".

A educação desponta como maneira de capacitar o aluno para o trabalho. Acreditava-se que, a partir do despertar dos talentos de cada um, seria possível viabilizar o desenvolvimento material de sua vida e, com isso, cada sujeito poderia trabalhar em benefício próprio e, pela soma dos sucessos individuais, construir uma sociedade mais harmônica e civilizada (Valdemarin, 1998).

Neste sentido, Valdemarin (1998, p. 102) assinala "a importância do método de ensino intuitivo na educação brasileira", já que, "direcionando o conteúdo escolar para a prática produtiva por meio do ensino da ciência, a divulgação deste método de ensino permite projetar o objetivo de um país moderno, vale dizer, capitalista".

Durante as primeiras décadas do século XX, essa tendência de educar para o trabalho, em uma perspectiva claramente capitalista, persiste, culminando nas décadas de 1930 e 1940, com o governo Getúlio Vargas (1930-1945). Nessa linha, Miguel (1997, p. 70-92) reforça que, na década de 1930 no Paraná, por exemplo, a educação era vista como o modo de preparação das classes populares "para o trabalho dando-lhe um mínimo de conhecimentos [...]. O aprofundamento cultural facilitado aos melhores alunos, futuros componentes

das 'elites condutoras' da população, caracterizavam uma forma de intervenção na sociedade".

É a partir desse momento que ganham contornos as exigências específicas para o trabalho de professoras e professores e se fortalece uma nova perspectiva para a sua formação, cujas características vamos investigar na sequência.

## O descaso com a educação de educadores e educadoras: a valorização das competências, técnicas e tecnologias

A história da formação de professores no Brasil é um retrato importante da diferença entre o Brasil *ideal*, expresso *nas leis*, e aquele *real*, no qual elas dificilmente eram aplicadas. Como resume Saviani (2009, p. 146-147),

> [...] ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório.

Historicamente, no período colonial, a formação de professores não era tratada como uma preocupação. É a partir de 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que a legislação brasileira passa a contemplar a educação de educadores e determina que os professores deveriam se instruir no método do ensino mútuo (Saviani, 2009).

A partir do Ato Adicional de 1834, a instrução primária fica sob responsabilidade das províncias, que tendiam a adotar as Escolas Normais[1] para a formação de professores (Saviani, 2009). No entanto, com currículo muito semelhante ao das escolas de primeiras letras, as escolas para educação de educadores/as ofereciam pouco

[1] Bastos (2005, p. 43) destaca que, no Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835 em Niterói, a capital da Província do Rio de Janeiro, "com o intuito de preparar os futuros mestres no domínio teórico-prático do método monitorial/mútuo". A escola foi fechada definitivamente em 1851.

(ou nenhum) preparo didático-pedagógico e, nas décadas seguintes à determinação, "tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente" (Saviani, 2009, p. 144).

Como observa Souza (1998, p. 210), além da falta de estrutura adequada para a formação de educadores/as, é a partir do fim do século XIX que as representações sobre a pretensa "[...] (in)competência dos professores consolida-se [...]. Com elas nascem os manuais de orientação do trabalho docente, estratégias de interferência direta no trabalho dos professores que indicavam o que ensinar, como fazê-lo e a sequência a seguir".

É somente na década de 1930 que se destaca o surgimento dos primeiros cursos de formação de professores em instituições de nível superior no Brasil (Candau, 1987), uma tentativa de consolidar um verdadeiro modelo de formação de docentes. Entre 1930 e 1960, a educação se insere claramente em um formato de Estado liberal em um modelo de produção capitalista. Basicamente, é a formação se moldando a uma expectativa de tecnicismo e de atender às demandas do mercado por mão de obra qualificada e profissionais flexíveis e capazes de se adaptar às exigências da crescente industrialização.

Assim como acontecia na educação básica, a formação de professores se mostrava fragmentada e descontextualizada. Mais que isso: perdia-se a crítica em detrimento de uma *otimização* da formação, principalmente a partir da transição entre as décadas de 1960 e 1970. "Termina-se, assim, por não democratizar o saber e por servir à manutenção da situação social vigente" (Candau, 1987, p. 38). A educação (e, especificamente, a escola) é desenvolvida para se trabalhar em prol do *status quo*. Grandes mudanças ou conscientização a respeito do papel transformador de educandos e educandas são elementos ignorados ou mesmo combatidos e fortemente reprimidos.

A partir das décadas de 1980 e 1990, a relação entre educação e capitalismo ganha contornos ainda mais fortes no Brasil, principalmente ao se observar as legislações associando a escola a um modelo de ordem nitidamente neoliberal. Como ressaltam McCarthy *et al.* (2001, p. 55) sobre esse período, as reformas na educação eram "discutidas em termos comerciais, e expressões como 'futuros consumidores', 'futuros trabalhadores' e 'futuros pagadores de impostos' estão sendo usadas para fazer referência às crianças e aos jovens em idade escolar".

Na Lei n.º 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), por exemplo, o foco está na *flexibilização* da educação, na garantia de *padrões mínimos de qualidade*, na formação contínua ao longo da vida, na adaptação às características do mercado de trabalho e na utilização de termos como *flexibilidade*, *aperfeiçoamento* e *clientela*, denotando o caráter mercadológico da formação. Na Resolução CNE/CP de 2002 (Brasil, 2002), a categoria central é a *competência* e o objetivo era uma educação para a formação de mão de obra qualificada e com domínio das tecnologias de informação e comunicação, garantindo maior facilidade para a entrada e a permanência no mercado de trabalho.

Nesse aspecto, as competências técnicas são reforçadas, com referências bem menos frequentes – e consistentes – em relação ao papel da educação no sentido de aprimoramento de práticas investigativas, compromisso com os valores de uma sociedade democrática ou valorização do papel social da escola.

Como resumem Mccarthy *et al.* (2001, p. 54), "as habilidades inerentes à sobrevivência do indivíduo (por exemplo, a capacidade de ganhar dinheiro, a flexibilidade, a competitividade, etc.) substituem aqueles valores essenciais para a manutenção do tecido social (isto é, solidariedade, justiça e compaixão, entre outros)".

Com isso, a educação passa a ser calcada em um determinismo tecnológico, como produto a ser precificado, negociado, consumido, comprado e vendido, conforme as regras do mercado. A escola é vista como local que estimula o empreendedorismo e prepara para a competição do mercado. É a educação condicionada à economia, ao lucro, ao individualismo, à eficiência, ao consumo, à eficácia, à rapidez e à otimização dos processos com vistas à formação de trabalhadores capacitados e flexíveis.

A aprendizagem vira sinônimo de captar *o máximo de informações* úteis *em menos tempo*. A performance, o desempenho e os resultados quantitativos se tornam determinantes, enquanto a crítica e a conscientização são ignoradas. Dessa forma, o sujeito não se envolve criticamente com a realidade, mas é um trabalhador dinâmico, capacitado, flexível e instruído o suficiente para ter um bom desempenho ao realizar *sua função*, mas não a ponto de questionar seu trabalho ou, em um plano maior, a própria organização da sociedade.

Diante de todo o cenário histórico delineado em nossa investigação, defendemos que é preciso realizar uma quebra no padrão

visto na formação de professores/as nos últimos séculos no Brasil e promover a educação de educadores/as de maneira a se desvencilhar da repetição, da memorização e das razões neoliberais e focar em uma educação para a crítica e a mudança.

Neste ponto, destacamos a importância de se considerar e realmente formar professores e professoras como intelectuais, segundo o pensamento do filósofo e jornalista italiano Antonio Gramsci (1981).[2] Mais que isso: é preciso refletir a respeito de uma educação capaz de oferecer estímulo à libertação, ao pensar, ao analisar e ao criticar, formando os/as educadores/as em um contexto em que possam ser sujeitos criativos, críticos, curiosos e conscientes. Só assim será possível se falar em uma educação mais humana e menos mercadológica.

Em À *sombra desta mangueira*, Paulo Freire (1995, p. 29) ressalta como, "na verdade, a educação precisa tanto da formação técnica, científica e profissional quanto do sonho e da utopia". É tendo em vista essa afirmação e refletindo sobre as contribuições de Freire para pensarmos em uma educação verdadeiramente libertadora que prosseguimos nossa investigação no sentido de compreender o que caracterizava a pedagogia da comunicação freiriana e suas possibilidades com vistas a uma educação de educadores/as mais humana, crítica e dialógica.

## A pedagogia da comunicação freiriana: por uma educação de educadoras e educadores humana, crítica e dialógica

A partir da nossa investigação, é possível verificar como, historicamente, a educação no Brasil foca em uma perspectiva na qual não há estímulo ao pensar, analisar, criticar, comunicar e criar algo realmente novo, que saia do padrão de repetição e reprodução da ordem vigente. Com o passar das décadas (e dos séculos) variam os recursos utilizados em sala de aula, mas o modelo do processo educativo/comunicativo na escola se mantém: uma formação *conformadora*, que

[2] Mesquida *et al*. (2013) ressaltam a importância do contato de Paulo Freire, durante seu exílio, com o pensamento do italiano Antonio Gramsci (1891-1937), identificando aproximações entre as perspectivas de ambos.

visa promover a *adaptação* dos sujeitos à realidade de maneira passiva, silenciada, repetitiva e descontextualizada.

Nesse sentido, é preciso reagir e voltar a atenção para maneiras de formar cidadãs/os mais conscientes e atuantes e não meras/os profissionais conformadas/os, que desenvolvem bem sua *função* técnica, mas são incapazes de se reconhecer como cidadãs/os, dizer sua palavra autêntica, exigir seus direitos e mudar a realidade.

Dessa forma, é fundamental que reflitamos sobre a educação oferecida às classes populares, conduzida de maneira a condicioná-las a reprimir a curiosidade, a comunicação e a criticidade em detrimento de uma adequação às exigências do mercado. Como já defendia Freire (2005), educandos/as e educadores/as precisam compreender seu papel como seres capazes de contribuir, de maneira consciente e autônoma, com a sociedade. Por isso, tomando a perspectiva freiriana, precisamos de uma educação que possibilite aos sujeitos conhecerem e se apropriarem de sua cultura e, ao mesmo tempo, se reconhecerem como produtores e comunicadores de cultura (Freire, 2011a).

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire (2011a, p. 157, grifo nosso) explica que, indo além do trabalho de alfabetização realizado com as classes populares e apresentado naquela obra, já pensava nas etapas posteriores a esse processo, "dentro do mesmo espírito de uma *pedagogia da comunicação*". Daí decorre a proposta de uma educação que não está focada apenas no desenvolvimento da leitura e da escrita das primeiras letras, mas voltada para a completa (e complexa) leitura e reescrita do mundo.

Para Freire (2011b, p. 91, grifo nosso), a educação "é *comunicação,* é *diálogo*, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". Assim, aparece como elemento para contestar a educação segundo a perspectiva neoliberal, como identificamos historicamente nesta pesquisa, voltada somente a responder aos *desafios* da globalização, das mudanças nas relações de trabalho e do crescente uso de tecnologias de comunicação.

Aqui, ressaltamos a importância dessa pedagogia da comunicação, na perspectiva oferecida por Freire, fundamentada no diálogo e que incentiva a criatividade, a crítica e a curiosidade com foco em superar o modelo bancário de uma educação calcada na ação do/a

professor/a transmissor/a ativo/a de conhecimentos *sobre* alunos e alunas receptáculos passivos de informações para trabalhar em prol de uma educação verdadeiramente libertadora.

Nesse processo, saem de cena o professor e o aluno e vão se construindo o/a educando/a-educador/a e o/a educador/a-educando/a, seres humanos conscientes de sua inconclusão, que dialogam entre si e com o mundo e, em comunhão, humildemente se abrem à possibilidade de aprenderem juntos. Como resume Marques de Melo (1998, p. 266), a pedagogia da comunicação freiriana implica a "comunhão do educador e do educando, afigura-se como uma pedagogia aberta, em permanente reelaboração. Quanto mais intensa a comunicação, mais rica a interação entre os participantes".

Para Freire (2011a), é pela comunicação que os sujeitos são capazes de superar a mitificação, aprofundar sua criticidade, desvelar a realidade, se conscientizar e se libertar. Assim, sua pedagogia da comunicação seria fundamentalmente uma pedagogia libertadora *do* e *pelo* diálogo entre os sujeitos e deles com o mundo, já que o diálogo freiriano não era o mero *bate-papo*, expressão da *palavra vazia*, reprodução do discurso dos opressores ou comunicação vertical entre *aquele/a a quem* é *dado o direito de falar* e *aquele/a cujo dever* é *apenas escutar*, mas "o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o 'pronunciam', isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos" (Freire, 2011b, p. 51). É, enfim, a manifestação da palavra autêntica e emancipadora que visa à denúncia da realidade e ao anúncio de sua transformação.

Akkari e Mesquida (2008, p. 342, tradução nossa) explicam que o diálogo freiriano "é caracterizado como um tipo de discurso humilde, aberto e focado na aprendizagem colaborativa. É a comunicação que pode despertar a consciência e preparar as pessoas para a ação coletiva".[3] Por isso, a pedagogia da comunicação freiriana pode ser compreendida como meio de romper com a noção imposta do *padrão de qualidade* e a educação ser, primeiramente, o espaço-tempo que leva

[3] "[...] Is characterized as a kind of speech that is humble, open, and focused on collaborative learning. It is communication that can awaken consciousness and prepare people for collective action" (AKKARI; MESQUIDA, 2008, p. 342).

a pensar sobre o contexto e as condições de existência dos sujeitos, principalmente em relação à sua posição no mundo.

A perspectiva freiriana, em suma, *é* de que não existe educação fora do diálogo e esse processo *é* determinado pela comunicação entre os sujeitos em condições de crítica e de refletir-agir contínuo sobre a realidade, gerando transformações na sociedade. Assim, *é* necessária uma educação de educadores e educadoras verdadeiramente libertadora, fundamentada no estímulo ao pensar crítico e *à* curiosidade, oferecendo uma formação crítica para possibilitar que os sujeitos deixem de lado a leitura ingênua tanto da palavra quanto do mundo e possam exercer, de maneira plena e consciente, sua cidadania.

Nesse sentido, a pedagogia da comunicação freiriana traz uma contribuição essencial para que possamos pensar em uma educação – e, especificamente, uma educação de educadores e educadoras – que realmente desafie o *status quo* e se faça libertadora, baseada no diálogo entre educandos/as e educadores/as e deles/as com o mundo e voltada para a valorização da criatividade, da pergunta, da reflexão, da crítica e da cidadania. Principalmente, uma educação/comunicação que não só permite, mas realmente encoraja os sujeitos a exercerem seu direito a ter voz, questionarem a ordem estabelecida e participarem como agentes ativos no processo de transformação da realidade e reescrita do mundo.

## Considerações finais

Em *A importância do ato de ler*, Freire (1986) alertava sobre o caráter *palavresco* da cultura no Brasil e seu foco fortemente restrito à repetição e à memorização dos conteúdos. Nesse sentido, nossa investigação confirmou como a educação e, especialmente, a formação de professores e professoras desenvolvida no Brasil, historicamente, mantém seu foco em não incentivar a expressão autêntica e a produção de conhecimentos próprios entre alunos/as e professores/as. Nas últimas décadas, ainda foi estabelecida uma supervalorização da técnica, sem real preocupação com o encorajamento da crítica, da reflexão, da comunicação e da ação transformadora *no* e *com o* mundo.

Em suma, ao longo da presente investigação, compreendemos como, historicamente, a educação no Brasil se baseia em uma formação

fragmentada e descontextualizada para professores e professoras, visando em especial à repetição e à manutenção do *status quo* em detrimento de uma educação de educadoras e educadores realmente dialógica e libertadora.

Nesse sentido, a pedagogia da comunicação freiriana se apresenta como uma reação ao sistema vigente até hoje no Brasil: a partir dela, o modelo de mera repetição, de memorização e do professor como transmissor de informações e único detentor do conhecimento dá lugar à criatividade e a um espaço-tempo em que educandos/as e educadores/as são também comunicadores (e, na visão de Antonio Gramsci, intelectuais) em uma educação que se revela libertadora, dialógica, consciente, crítica e emancipadora.

A partir da perspectiva freiriana, educandos/as e educadores/as seriam motivados/as a reconhecerem seus papéis como sujeitos – e não apenas objetos –, capazes de produzir conhecimento, questionar a ordem estabelecida, comunicar e refletir-agir sobre o mundo de maneira transformadora. Principalmente, seria uma educação que encoraja a cidadania e, fundamentada na cultura dos sujeitos, oferece um olhar renovado a educandos/as e educadores/as a respeito de seu papel ativo na e com a sua realidade.

Nesse processo, é importante promover uma educação que incentive educandos/as e educadores/as a duvidar, questionar, pesquisar e dialogar tanto entre si quanto com o mundo. Enfim, desenvolver uma pedagogia da comunicação que se fundamente no diálogo consciente, crítico e encharcado de amor, humildade e esperança para, à luz de Freire, possibilitar uma educação/comunicação menos focada na manutenção do *status quo* e profundamente preocupada em encorajar mulheres e homens em sua capacidade de *serem mais*.

## Referências

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: Building a Multicultural Pedagogy for Silenced Voices. In: DASEN, Pierre R.; AKKARI, Abdeljalil (Eds.). *Education Theories and Practices From the Majority World*. New Delhi: Sage, 2008. p. 329-345.

BASTOS, Maria H. C. O Ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 34-51.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 19 fev. 2002. Disponível em: <bit.ly/2UOfpYe>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Decreto-lei n. 8530, de 2 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 2 jan. 1946. Disponível em: <bit.ly/39vmqBy>. Acesso em: 23 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <bit.ly/39uI8FD>. Acesso em: 16 jul. 2017.

CANDAU, Vera M. F. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: INEP/PUC-RJ, 1987.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. À *sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Círculo do Livro, 1981.

HANSEN, João A. A civilização pela palavra. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria L. S. (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicas em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001. p. 13-42.

MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 119-122.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MCCARTHY, Cameron *et al*. Movimento e estase na reorientação neoliberal da escolarização. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. (Orgs.). *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 49-65.

MELO, José M. de. *Teoria da comunicação: paradigmas latino-americanos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MESQUIDA, Peri *et al*. Gramsci e Freire: filosofia, *práxis* e educação de educadores. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. *Anais eletrônicos*... Cascavel: Unioeste, 2013. 1. CD-ROM.

MIGUEL, Maria E. B. *A formação do professor e a organização social do trabalho*. Curitiba: Ed. UFPR, 1997.

NEVES, Fátima M. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 30., 2007, Caxambu. *Anais*... Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <bit.ly/2UHL6m9>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PINHEIRO, Rafaela B. Leitura crítica da mídia à luz de Paulo Freire: uma reação ao silenciamento de educandos e educadores na história da educação no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015, Curitiba. *Anais*... Curitiba: Champagnat, 2015. v. 1.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <bit.ly/2uGSG5F>. Acesso em: 29 jul. 2013.

SOUZA, Rosa F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

VALDEMARIN, Vera T. O método intuitivo: os sentidos como janelas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, Rosa F. de; VALDEMARIN, Vera T.; ALMEIDA, Jane S. de (Orgs.). *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Ed. UNESP, 1998. p. 63-105.

# Tema gerador:
# Pedagogias dos oprimidos

CAPÍTULO 12

# Currículo e formação docente para a diversidade: uma análise à luz das ideias freirianas

*Ginaldo Cardoso de Araújo*

## Introdução

Este capítulo deriva de uma pesquisa realizada em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, intitulada *Marcas do currículo na formação docente: um estudo com egressos da Licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no município de Caetité, BA* (2017), e objetiva discutir as relações entre o currículo da licenciatura e a formação docente para a diversidade, à luz das ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Cotidianamente, temos presenciado o discurso do ódio sendo disseminado contra os "coletivos diversos" no país; e, diante da indignação e do espanto – considerando que estamos em pleno século XXI –, questiono, aqui, o papel da formação docente nesse processo: como essas cenas do dia a dia são problematizadas e refletidas no e pelo currículo da licenciatura? Que espaços a formação docente está dedicando às discussões sobre a diversidade na sala de aula?

As diferenças de classe, sexualidade, gênero, raça, etnia, religião, cultura, geração, região, entre outras, vêm ganhando espaço nas discussões contemporâneas sobre educação, nos últimos anos, mais especificamente aquelas que tratam da formação de professores,[1] cobrando posicionamentos acerca desse tema tanto da educação básica

[1] Para melhor fluência da leitura, tendo em vista suas inúmeras menções ao longo do texto, em todas as ocorrências, a expressão professor/es está se referindo à/s professora/es e professor/es.

quanto da universidade. A primeira é instigada a organizar novos itinerários formativos para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos que adentram o espaço escolar com seus saberes, culturas e valores diversificados. A segunda é desafiada a formar o profissional do magistério que dê conta dessas demandas no processo educativo realizado na e pela escola.

Esses desafios têm provocado os pesquisadores da área a problematizarem a formação e a atuação dos professores, através da realização de estudos que envolvem a organização dos currículos da licenciatura, os saberes docentes e sua prática no exercício da profissão, a valorização e as condições de trabalho dos docentes. Neste capítulo, apresento um recorte dessa discussão ao analisar as relações entre o currículo de um curso de licenciatura e os desafios da formação de professores para a diversidade a partir dos resultados de uma pesquisa que teve o currículo de uma licenciatura em Letras como objeto de estudo.

Na pesquisa em referência, de cunho qualitativo, organizei os itinerários metodológicos em duas etapas: a primeira consistiu na análise de documentos relacionados à formação docente no Brasil, como leis, resoluções, decretos e o projeto pedagógico da licenciatura em Letras; a segunda se concretizou com a aplicação de questionário aberto a alunos egressos do curso que atuam como docentes na educação básica. As questões abertas foram elaboradas para que os sujeitos pudessem se expressar a partir de pequenas narrativas, "estimulando a produção de tecidos de informação, e não de respostas pontuais" (Rey, 2005, p. 43). A seleção dos participantes se deu em um processo estruturado em critérios. O primeiro deles foi ter concluído o curso entre 2010 e 2015 – período com os últimos registros de conclusão na secretaria acadêmica do departamento ao qual o curso está vinculado. Essa delimitação foi necessária em razão da implantação do currículo redimensionado que aconteceu a partir de 2007, na universidade pesquisada, totalizando em 94 concluintes no período, sendo 88 mulheres e 6 homens.

O critério seguinte foi atuar como docente de Língua Portuguesa e/ou Redação nos anos finais do ensino fundamental ou Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio. O levantamento foi feito a partir de contatos eletrônicos (um total de 68) com os participantes, para enviar questionário semiestruturado elaborado em consonância

com os objetivos da pesquisa. Foram devolvidos 27 questionários, dos quais quatro não foram respondidos, com a justificativa de que os sujeitos não estavam atuando como professores. Dos 23 questionários respondidos, 10 foram descartados pelo pesquisador porque os professores estavam atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como docentes e/ou coordenadores pedagógicos. Então, 13 foram considerados por atenderem aos critérios estabelecidos na pesquisa – 11 mulheres e 2 homens, todos licenciados em Letras Língua Portuguesa. Neste texto, eles serão identificados com a expressão egresso/a, seguida de uma letra do alfabeto, a fim de preservar o anonimato, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As análises das informações obtidas, entre outros aspectos, evidenciaram lacunas na formação desses professores para trabalharem com a diversidade na sala de aula da escola básica, povoada hoje, em grande parte, pelos grupos oprimidos da sociedade, conforme muito bem definiu Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do oprimido*. Assim, organizo as discussões, neste capítulo, em duas partes: a primeira, "Currículo e formação docente: duas faces de um mesmo processo", busca estabelecer algumas conexões entre o currículo e a formação de professores, evidenciando a necessidade de revisão das estruturas curriculares que formam os professores no Brasil. A segunda, "Docência e diversidade: o fazer pedagógico à luz da perspectiva freiriana", problematiza o saber-fazer dos docentes a partir das informações da pesquisa, considerando as ideias de Paulo Freire nos processos de formação e atuação dos professores. Com este trabalho, pretendo contribuir com o debate sobre o tema, provocando novas reflexões e novas discussões sobre a formação docente nos tempos atuais.

## Currículo e formação docente: duas faces de um mesmo processo

Os estudos e as discussões sobre o currículo e a formação de professores para a educação básica têm ocupado lugar de destaque no meio acadêmico nas últimas décadas. Muitos são os questionamentos entre estudiosos, professores, gestores e discentes acerca desses temas. Esses estudos vêm ganhando relevo e nos auxiliam a compreender o(s) sentido(s) do currículo, uma vez que este define e organiza os

conhecimentos e práticas que refletem uma concepção e um ideal de educação e de formação que é materializado nos conteúdos dos componentes curriculares e no conjunto de situações de ensino promovidas ao longo de percurso formativo do estudante. Assim, o currículo "passa a ser visto como um artefato cultural central na luta por representação, como o coração da escola, como território estratégico na produção de significados sobre a vida, o mundo, os sujeitos" (Paraíso; Vilela; Sales, 2012, p. 6).

Silva (2010, p. 27) nos diz que "o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz". Para Popkewitz (2011, p. 174), "aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir e ver o mundo e o eu". Nesse sentido, ao relacionarmos o currículo à formação docente, é importante questionar quais estruturas formativas são pensadas e implantadas nas instituições de ensino para formar o professor e quais as suas marcas no desenvolvimento profissional do docente. Silva (2014, p. 148) nos mostra que a partir das teorias pós-críticas "o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido". Nessa direção, Moreira e Candau (2008, p. 28) nos apresentam o sentido do currículo como,

> Um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

É importante destacar que vários são os enfoques possíveis para interpretar o currículo e sua relação com a formação docente, pois esses dois termos, currículo e formação, são duas faces de um mesmo processo. Para Sacristán (2013, p. 20), "desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem". Logo, a configuração curricular de um curso de licenciatura contribui para a constituição da identidade e do desenvolvimento profissional do docente.

A formação de professores, no nosso país, nasce amparada na concepção tradicional de ensino, cuja finalidade era a transmissão de conhecimentos vinculados ao campo específico de atuação. Com o redesenho do desenvolvimento econômico do Brasil, em meados do século XX, a educação assumiu importância estratégica para os interesses do novo modelo econômico. Diniz-Pereira (2007) destaca que nesse período os estudos, inspirados na psicologia comportamental e na tecnologia educacional, privilegiavam a instrumentalização técnica dos professores e especialistas da educação. A formação, assim, baseou-se numa metodologia instrumental que tinha como finalidade disponibilizar ao professor as técnicas necessárias para o exercício da docência. Nessa configuração de formação, o currículo como instrução deveria ser técnico, semelhante a uma linha de montagem das fábricas, pois o sistema educacional tinha de ser um processo racionalmente organizado, para formar o trabalhador especializado, com as habilidades necessárias para a produtividade capitalista.

Na perspectiva de Freire (2003, p. 97),

> O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes.

Essa abordagem desconsiderava a complexidade do real e os condicionantes históricos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos. As práticas pedagógicas, centradas na transmissão, não favorecem a aprendizagem, uma vez que são descontextualizadas, não conseguindo estabelecer um diálogo entre os conteúdos e a vivência de mundo dos educandos.

Na década de 1980, os discursos sobre a democratização da sociedade e da educação passaram a ser mais frequentes e reivindicavam uma escola comprometida com os aspectos sociais e culturais. Para Diniz-Pereira (2014), os ventos da abertura política no país levaram muitos autores a se posicionar criticamente contra o antigo modelo de formação de professores. Entretanto, essas ideias não foram capazes

de quebrar a hegemonia da racionalidade técnica. Para esse autor, o debate central desse período foi a formação do educador: "A discussão sobre a formação de professores amplia-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente, a condição de assalariado do professor passam a ser considerados temas importantes no debate" (Diniz-Pereira, 2007, p. 22-23).

Os anos 1990 foram marcados por mudanças no cenário mundial. A agenda do neoliberalismo promoveu transformações no Estado, que passou a ser definido a partir das diretrizes econômicas. Novas políticas foram planejadas em todos os setores para adequação do Estado aos novos ditames do capitalismo mundial. No Brasil, no campo da educação, foi regulamentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96, que apresentou novos referenciais para a formação e a valorização dos profissionais da educação entre outras inovações.

Essa lei trouxe para o cenário educacional brasileiro novos termos, como flexibilização, contextualização, gestão democrática, valorização dos docentes e, a partir dela, foram formuladas políticas referentes à estrutura, à organização e à oferta da educação em todos os níveis de ensino. Quanto aos profissionais da educação, foram criados programas e projetos de formação inicial e continuada, presencial e a distância. Nesse contexto, a formação do professor-pesquisador passou a ser o carro-chefe dos debates sobre formação docente. Os saberes escolares e os saberes docentes tornaram, então, pautas dos debates. Segundo Diniz-Pereira (2016), a formação do "professor investigador" deveria resultar da vivência do licenciando, durante a sua trajetória na universidade, da pesquisa como processo, o que possibilitaria ao futuro professor não só aprender o produto, mas também apreender o processo de investigação e, o mais importante, incorporar a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula.

A formação na/para a prática tem se constituído numa perspectiva dominante nos dispositivos das políticas públicas educacionais dos últimos anos. A LDB assegura, no Título VI, que a formação de profissionais da educação terá como fundamentos "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades" (Brasil, 1996).

Apesar de muitas mudanças na sociedade e na maneira de pensar, ainda persiste a visão academicista nos documentos oficiais que norteiam a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. A formação é essencialmente propedêutica e privilegia os saberes teóricos em detrimentos das experiências que a prática propicia no cotidiano. De modo geral, os cursos de licenciatura pouco problematizam as situações do contexto real das salas de aula da educação básica e não trazem os elementos e as novas demandas que estão, cotidianamente, presentes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, não há uma interlocução efetiva com a escola de educação básica e toda a sua complexidade, reforçando a ideia do distanciamento da relação entre teoria e prática. Para Imbernón (2016, p. 34), a "complexidade da profissão se concretiza em uma sala de aula e em uma instituição impregnada de uma cotidianidade invisível".

Nesse sentido, é importante considerar as contribuições da teorização social e cultural contemporânea do currículo. Moreira (2002) ressalta que o trabalho a partir do multiculturalismo, por exemplo, traz algumas implicações para a ação pedagógica. A primeira faz referência ao abandono de uma perspectiva monocultural, em que todos os estudantes são vistos pelos professores como idênticos, com saberes e necessidades semelhantes. A segunda é a ideia da reescrita do conhecimento, provocada por uma postura de desconfiança em relação à lógica eurocêntrica, cristã, masculina e branca do conhecimento que está arraigada no currículo, confrontando-a com outras lógicas. A terceira implicação é da ancoragem social, que objetiva entender, como, ao longo dos tempos, posturas preconceituosas foram incorporadas ao ensino das disciplinas curriculares. E a última refere-se à criação de um contexto no qual as inter-relações promovem a aprendizagem dos alunos, sustentadas na diferença e no diálogo.

Ainda de acordo com Moreira (2010, p. 176), "nossas sociedades contemporâneas são inegavelmente multiculturais. Nelas, as diferenças derivadas de dinâmicas sociais como classe social, gênero, etnia, orientação sexual, cultura, religião expressam-se nas distintas esferas sociais". Logo, é preciso dar voz às diferenças, e as práticas curriculares devem contemplar esse aspecto para garantir a efetividade da formação dos educandos, considerando os aspectos que trazem de suas experiências concretas de vida para o espaço formativo.

Convém ressaltar que a organização curricular, por si só, não garante a formação dos graduandos, pois o currículo ganha sentido na medida em que interage com o mundo real com seus conflitos e contradições, e é alimentado pela indissociabilidade entre a teoria e a prática. Desse modo, compartilho com a ideia de currículo que promove a (re)elaboração do conhecimento com significado, a partir da dialogicidade, rompendo com a organização curricular clássica que imperou e ainda impera na academia.

Dessa forma, a organização curricular na licenciatura deve favorecer a reflexão dos sujeitos, possibilitando uma reconstrução de conceitos. A formação docente, assim, precisa ser pautada na dinâmica entre o atuar e o refletir. Tardif (2014) enfatiza que os currículos dos cursos de formação de professores devem ser estruturados de modo que professores formadores e professores em formação conheçam as concepções históricas, filosóficas, epistemológicas e metodológicas dos conteúdos que compõem as disciplinas da estrutura curricular.

Conforme disposto no parágrafo 3º do artigo 13 da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, na formação do profissional docente, "deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência" (Brasil, 2015). Para Carvalho (2012, p. 199), "num Currículo como processo de conversação e ação complexa, o conhecimento acadêmico, a subjetividade e a sociedade estão, inextricavelmente, unidos". Dessa maneira, o currículo na contemporaneidade não pode, apenas, incluir em seus conteúdos informações sobre as diversas manifestações culturais e diferenças da sociedade, mas questioná-las no seu contexto histórico, político e social, superando a simples visão do ensino para a tolerância e o respeito.

Fica evidente, assim, a necessidade de reformulação das estruturas formativas dos professores. Os projetos das licenciaturas precisam ter clareza quanto à epistemologia que orientará o processo de desenvolvimento dos saberes pelos docentes e como, durante o percurso formativo, a conexão entre teoria e prática se dará, não somente nos períodos de realização do estágio supervisionado, mas em toda a trajetória da formação.

O mundo contemporâneo nos convida, portanto, a rever o currículo da licenciatura, entendendo que este não pode mais ser planejado como um conjunto organizado de disciplinas a partir de um tema ou de um eixo estruturador, num determinado espaço/tempo. É necessário compreendê-lo na dinâmica do contexto histórico, social, político e cultural. De acordo com Paraíso *et al.* (2012, p. 7), "as questões contemporâneas sobre currículo e escola básica precisam lidar com as novas condições sociais, políticas e culturais que vivemos". Por isso, os modelos de currículo que os cursos de formação de professores ainda operam nas licenciaturas não contemplam uma formação baseada nas novas dinâmicas e relações que estamos vivendo. Ainda para Paraíso *et al.* (2012, p. 7), é necessária "a invenção de pensamentos que possibilitem encontrar saídas e fazer a educação escolar com criatividade e alegria".

Assim, compreender as conexões entre currículo, epistemologias do conhecimento e formação é condição fundamental para a (re) significação dos cursos de formação dos profissionais do magistério. Como nos diz Macedo (2012, p. 204), "currículos são realidades construídas socialmente. Homens e mulheres situados, intencionados, em interação, dizem sobre e fazem currículos". Desse modo, ao organizar o currículo, precisamos refletir sobre as novas possibilidades da formação docente. Implica, ainda, repensar o que ensinamos e o que aprendemos, estimulando os sujeitos envolvidos, como protagonistas, a se engajarem no instigante processo de pensar e desenvolver currículos que promovam encontros com a vida e toda a sua potencialidade, diversidade e complexidade.

## Docência e diversidade: o fazer pedagógico à luz da perspectiva freiriana

Na licenciatura, o currículo passa a receber atenção especial porque forma o professor e, por isso, está no centro das políticas educacionais e alvo de constantes reformulações nos projetos pedagógicos dos cursos (PPC). Mesmo com as reformulações feitas nos últimos anos em decorrência das exigências dos aparatos legais da formação docente no Brasil, os projetos pedagógicos das licenciaturas ainda apresentam fragilidades quanto às abordagens epistemológicas

da formação docente que apresentam. Na pesquisa realizada, analisei o PPC da Licenciatura em Letras. Nele, constatei que o projeto intenciona formar o professor especialista capacitado para dominar os conhecimentos da sua área de atuação. Esse profissional, segundo o PPC, deverá ser crítico e ter competência para desempenhar bem a função docente, estabelecendo a intersecção entre a teoria, a pesquisa e a prática pedagógica. Há uma expectativa de que os professores, tornando-se sujeitos críticos, sejam capazes de ensinar aos seus alunos a criticidade.

A análise da organização curricular do PPC, confrontada com os relatos dos egressos, evidenciou que a própria organização curricular do curso e sua operacionalização estejam distorcendo a concepção da associação entre teorias e práticas, defendidas nos documentos oficiais. O Projeto do Curso destaca que o currículo "busca priorizar a prática pedagógica desde o seu início, incentivando a participação discente em atividades de pesquisa e extensão, promover a integração entre essas duas atividades e a de ensino" (UNEB, PPC, LETRAS, DCH VI, 2007, s/p). No entanto, de modo geral, as ementas não indicam como se dará essa reflexão entre a teoria e a prática.

A apresentação das ementas na matriz curricular, na primeira metade do curso, sinaliza que a execução do currículo contradiz a própria concepção de relação teoria e prática apresentada no projeto; bem como nas políticas de formação docente. Os resquícios da concepção tradicional de formação são perceptíveis: é preciso garantir no início uma sólida formação teórica aos alunos para que, do meio para o fim do curso, aconteça a aplicabilidade do conhecimento, no componente estágio supervisionado. Barretto (2015, p. 687) nos ajuda a compreender esse aspecto quando diz que "nos modelos de formação de professores prevalecem arquétipos que remontam aos períodos fundacionais dos sistemas de ensino e explicam a permanência de desequilíbrios históricos na composição dos currículos das licenciaturas". Nota-se, assim, que o curso de Licenciatura em Letras apresenta fragilidades quanto à epistemologia que fundamenta o processo de formação docente.

As vozes dos sujeitos da pesquisa sobre o ser professor revelaram outras questões que a concepção apresentada no PPC não consegue problematizar e avançar na formação. Os sujeitos da pesquisa definiram

a profissão docente como: *complexa, paradoxal, múltipla, diversa, desafiante*, entre outras características. Assim, entendemos que não tem como o currículo do curso de formação, hoje, estar voltado somente para o domínio dos conteúdos específicos da área. Fica evidente a necessidade do conhecimento das epistemologias do conhecimento e relacioná-las com a formação e com o contexto de crises e incertezas da escola contemporânea. Dessa forma, é importante que a organização curricular na licenciatura privilegie a reflexão dos sujeitos, possibilitando uma reelaboração de conceitos, pautada na dinâmica ação-reflexão-ação.

As percepções dos sujeitos participantes da pesquisa sobre o seu desenvolvimento profissional nos primeiros anos de exercício da profissão revelaram que esse início é marcado por tensões, sentimento de insegurança, superação de desafios e novas aprendizagens, entre outros aspectos. As análises das informações apontaram para a complexidade desse processo. Um dos aspectos conflitantes da docência mais destacado por eles foi como trabalhar com a diversidade da sala de aula. Na avaliação dos sujeitos investigados,

> [...] me faltou formação adequada para motivar e intermediar o ensino e a aprendizagem para alunos maiores de dezoito anos, pais e mães que frequentam a escola depois de uma jornada inteira de trabalho. (Egressa F, relato escrito)
>
> [...] às vezes entramos até em colapso [...] quando assumimos a responsabilidade da sala de aula. E assim, me questiono: o que eu devo fazer diante de cada situação difícil da sala de aula? (Egressa B, relato escrito)
>
> [...] percebi que tenho muito pouco do necessário para trabalhar com a diversidade na sala de aula [...]. Sinto dificuldade para trabalhar com as questões de racismo, gênero e sexualidade. (Egressa G, relato escrito).

Os relatos nos mostram que a escola, hoje, é um retrato dos novos mapas políticos, sociais e culturais na sociedade. As chamadas minorias, sempre oprimidas, foram, historicamente, excluídas na sociedade e agora estão forjando a escola a se reposicionar diante dos processos de ensino e aprendizagem. Em *Pedagogia do oprimido* (2011), Freire faz uma crítica às bases da sociedade capitalista, denunciando as relações de opressão e dominação típicas desse sistema. Apresentou a

educação problematizadora, baseada no diálogo e na socialização do saber, como contraponto à educação tradicional, vista por ele como bancária. A pedagogia do oprimido, humanista e libertadora, tem dois momentos, segundo Freire (2011 p. 57),

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na *práxis*, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Na concepção desse educador, o ato de conhecer envolve comunicação e intersubjetividade, por isso os conteúdos curriculares devem ser retirados das experiências de vida e do contexto social dos educandos, constituindo o que ele denominou de temas geradores, que deveriam ser a base para o planejamento do ato pedagógico. Os sujeitos, segundo Freire, precisam conhecer de modo contextualizado e crítico sua realidade para poder transformá-la.

Nesse sentido, na perspectiva freiriana, o projeto educativo de escola deve conceber a "educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos" (Freire, 1991, p. 72). Assim, diante desse contexto de diversidade, considero importante pensar o currículo, a formação e a atuação do professor a partir de alguns princípios defendidos por Freire, quais sejam: a formação e a atuação sustentadas na metodologia da problematização da realidade; o diálogo como uma prática e conteúdo indispensável nos processos formativos e de exercício da profissão; o tempo – histórico, pedagógico e curricular – como elemento de uma formação humanizadora; e a relação de horizontalidade entre educador e educando.

Para Freire (1996, p. 12), "ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado". Por essa lógica, a formação não se configura somente como um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas numa relação de (des)construção do saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias do conhecimento. Segundo Freire, "não há docência sem

discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro" (Freire, 1996, p. 12).

Nessa perspectiva, considero que a diversidade da sociedade atual pode funcionar como uma força motriz nos processos formativos dos docentes e na produção do conhecimento na educação escolar. Pode servir, também, para desafiar a capacidade criadora e inventiva dos professores no exercício da profissão. Como nos diz Corazza (2005, p. 20),

> Os diferentes desequilibraram as relações conhecidas, dissiparam a segurança identitária, tornaram estranho tudo o que antes era tão familiar. Para que, junto com eles, assumíssemos a responsabilidade ética de educá-los em sua própria diferença.

Em uma sociedade em que as diferenças, em todas as suas dimensões, estão em todos os espaços, não cabe mais o silenciamento da universidade e da escola quanto a essas questões. Como espaço de mediação do conhecimento, a universidade e a escola, ao abrirem um espaço para as diferenças – e não estou referindo, apenas, a receber o diferente, mas ceder lugar no currículo para estudar a diferença, assim como se estuda a História, a Geografia, a Matemática, etc. Paraíso (2015, p. 50) nos convida a pensar "um currículo como espaço de possibilidades e como território onde as forças podem deformar as formas de um currículo, instaurando o movimento que é fundamental para o aprender".

De acordo com essa autora, os Estudos Culturais têm mostrado que não podemos mais escamotear diante do tema da diferença. "Vivemos desse tema e com os inúmeros desafios que ele nos coloca. [...] É a diferença também que está em foco quando, no campo do currículo, traçamos os novos mapas políticos e culturais contemporâneos" (Paraíso, 2015, p. 50). Quando os sujeitos da pesquisa expressam que "a realidade não condiz com as orientações que recebemos"; "senti falta de uma vivência maior com a educação inclusiva, e de como lidar com a diversidade na sala de aula"; "não fomos preparados para lidar com isso"; estão evidenciando que a formação na licenciatura, ainda hoje, não consegue estabelecer uma interlocução efetiva com as dinâmicas da escola da educação básica.

Nesse cenário, as instituições responsáveis pela formação de professores precisam entender a docência como ação educativa e um processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos característicos da docência, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação. Logo, a ação profissional docente deve ser permeada pelas dimensões políticas, técnicas, culturais, éticas, envolvendo o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações. São os saberes da docência que precisam assumir a centralidade nos processos de formação docente.

Tardif (2014) nos mostra que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e compreendem os saberes da formação profissional, os disciplinares, os curriculares e os experienciais. Assim, a formação do professor se dá a partir de conexões, idas e vindas, entrelaçando seus saberes com o conhecimento científico, e entre a pessoa, o profissional e a coletividade. Não é, pois, um processo de aquisição de teorias sobre a docência, mas uma relação de (des)construção do saber, a partir do confronto entre as experiências da prática e as teorias educacionais sistematizadas. Ao discutir a epistemologia da experiência na formação de professores, Diniz-Pereira (2010) nos diz que as reflexões individuais e/ou coletivas que estes fazem sobre sua(s) experiência(s) talvez tenham um impacto maior no início da carreira docente, pois este é um momento de indefinição e conflitos no percurso formativo do professor.

Nesse sentido, entendo que a prática pedagógica contemporânea demanda ousadia e múltiplos saberes do docente, por isso sua formação precisa ser permanente, reflexiva, dinâmica e fundamentada numa perspectiva solidária e de constante pesquisa sobre o e no fazer docente. Ao problematizar as situações da prática, investigá-las e sistematizá-las, os discentes estão significando e ressignificando o conhecimento e a sua identidade profissional. Por essa razão, é importante ressaltar que a formação e a docência não podem mais se sustentar em modelos de práticas de ensino preestabelecidos, considerando a complexidade do mundo contemporâneo. O fazer pedagógico precisa ser criado e recriado pelo docente, de forma autônoma e consciente, a partir dos contextos com os quais se depara no seu trabalho. Em outras palavras, (re)inventar práticas educativas na escola básica capazes de ajudar os

discentes a enfrentar os desafios da contemporaneidade. Acredito, então, que a perspectiva freiriana da educação problematizadora é uma possibilidade que nos ajuda a pensar e construir um projeto educativo que tenha a intencionalidade de promover a humanização e a emancipação, principalmente, dos "coletivos diversos" que adentram os espaços educacionais diariamente com os rótulos da exclusão e da discriminação social.

## Considerações finais

Neste capítulo, tive a pretensão de discutir alguns aspectos relacionados à formação e à atuação dos professores, considerando a complexidade da escola atual, principalmente, quanto à diversidade que esta configura. As discussões e as provocações aqui apresentadas sinalizam a necessidade da revisão da formação docente, promovendo a quebra de alguns arranjos tradicionais que ainda estão presentes nas estruturas formativas dos professores.

Como nos alerta Popkewitz (2011, p. 183), "a historicização da escolarização não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é constituída também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar". Assim, os projetos formativos das licenciaturas precisam ter clareza quanto à epistemologia que orientará o processo de constituição dos saberes pelos discentes e como, durante o percurso formativo, as relações e as experiências dos sujeitos serão valorizadas e problematizadas na sala de aula.

Pensar, debater e refazer a formação para a docência, portanto, é urgente e necessário. É uma responsabilidade de todos nós e para todos nós. Nesse sentido, é importante abrir o currículo dos cursos de formação de professores e da escola de educação básica para as possibilidades de novas aprendizagens, de novos encantos e relações. "Um currículo quando se formata demais, espalha tristeza, desânimo ou indiferença. Quando o desânimo e a tristeza invadem um currículo, o aprender se distancia" (Paraíso, 2015, p. 52). Ainda para essa autora, "um currículo, livre das formas que aprisionam, trabalha com a diferença para encontrar os desejos dos diferentes, para enfatizar as suas dinâmicas, reforçá-las e problematizá-las" (p. 55). A contemporaneidade,

guiada pelas diferenças, convida-nos, pois, a ressignificar as licenciaturas e a docência, aproximando-as do nosso tempo.

Nesse novo tempo, o docente assume o protagonismo de sua profissionalização, constituindo-se e reinventando-se permanentemente. E nesse processo, pode (re)inventar práticas educativas na escola capazes de ajudar os discentes a enfrentarem os desafios da vida contemporânea. Afinal, a docência é uma teia que se tece entrelaçando os fios produzidos pelos sujeitos singulares e plurais nas tramas sociais que vivenciam. Nesse sentido, Imbernón (2016, p. 127) nos sinaliza:

> Para a mudança e a melhoria da profissão docente serão necessárias muitas coisas, mas [...] gostaria de destacar o papel de protagonista que o professorado deveria assumir para estabelecer os caminhos que lhes permitam conquistar pouco a pouco as melhorias pedagógicas, trabalhistas e sociais, bem como iniciar e aprofundar o debate entre o próprio grupo profissional. Não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança.

São muitas as inquietações e os desafios, mas há, também, diferentes perspectivas e possibilidades, no campo da educação, para repensar a formação e atuação docentes em diferentes perspectivas; seja na produção de conhecimento epistemológico, nas práticas de sala de aula, nas discussões e nas produções acadêmicas, na organização e operacionalização do currículo; seja nas políticas públicas e nas condições de trabalho dos educadores. Nessa linha de pensamento, Paulo Freire nos deixou um vasto legado que poderá, e muito, nos auxiliar nesse processo de pensar e fazer a educação para a diversidade, como instrumento de emancipação dos sujeitos.

## Referências

BARRETTO, Elba S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. *Diário Oficial da* União, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <bit.ly/3bA3ao0>. Acesso em: 6 jul. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da* União, seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <bit.ly/2SIw117>. Acesso em: 08 jul. 2016.

CARVALHO, Janete M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os currículos. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAZZA, Sandra M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, jan./jul. 2010.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. Formação de professores da educação básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. *Notandum*, v. 42, p. 139-160, set./dez. 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. O campo da pesquisa sobre a formação de professores. In: SOUZA, José V. A. de. *et al.* (Orgs.). *Formação de professores/as e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez, 2016.

MACEDO, Roberto S. Atos de currículo como fluxos instituintes. In: SANTOS, Lucíola L. de C. P.; FAVACHO, André M. P. (Orgs.). *Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: CRV, 2012, p. 199-210.

MOREIRA, Antônio F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995- 2000): avanços, desafios e tensões. In: MOREIRA, Antônio F. B.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). *Pesquisador em currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOREIRA, Antônio F. B.; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Antônio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, v. 79, n. 23, p. 15-38, ago. 2002.

PARAÍSO, Marlucy A. Um currículo entre formas e forças. *Educação*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PARAÍSO, Marlucy A.; VILELA, Rita A.; SALES, Shirlei R. (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. Curitiba: CRV, 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 173-210.

REY, Fernando G. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SACRISTÁN, José G. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Tomaz T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Departamento de Ciências Humanas, Campus VI/Caetité, BA, 2007.

CAPÍTULO 13

# Abordagem temática étnico-racial no espaço escolar dos anos iniciais do ensino fundamental: ações afirmativas para uma prática libertadora

*Juliana Melo Rodrigues Lucas*
*Sidnei Quezada Meireles Leite*

## Considerações iniciais

Aproximadamente 15 anos após a aprovação da Lei Federal n.º 10.639/2003 (Brasil, 2013), as temáticas da história e cultura africanas, ainda aparecem timidamente nos currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental. Podemos pensar vários fatores para essa questão: falta de um olhar cuidadoso dos órgãos públicos responsáveis, o ensino focado no processo de alfabetização, o despreparo e desconhecimento do professor mediante as temáticas e a crença de muitos da comunidade escolar na democracia racial, o que dispensaria tratar das relações étnico-raciais em sala de aula.

A negação da existência de preconceito na sociedade brasileira, apoiada na falsa democracia racial, dificulta a percepção dos discursos discriminatórios, que por vezes passam despercebidos ou naturalizados em nosso cotidiano. No contexto escolar não é diferente, seja nas relações entre as crianças seja nos discursos velados de branqueamento nos materiais didáticos, devemos nos atentar para o papel do professor no rompimento com tais práticas, na busca de ações afirmativas que valorizem as diferenças raciais e colaborem para o fim do racismo. O silêncio do professor mediante situações discriminatórias acaba por legitimar

e reforçar tais práticas, que por sua vez atingem outros âmbitos sociais (Cavalleiro, 2010). Para Cavalleiro (2010, p. 31), a "não-percepção do racismo por parte das crianças também está ligada às estratégias da democracia racial brasileira, que nega a existência do problema". Na maioria das vezes, as práticas de discriminação na escola e nas mídias passam desapercebidas pelas crianças negras, sendo absorvidas quase de forma subliminar, e exerce sobre elas uma influência que reflete diretamente em sua autoimagem. O preconceito é perceptível em situações mais concretas, nas quais as ações do racismo são imediatas.

A formação da sociedade brasileira foi pautada na aculturação, em concepções poligênicas e políticas de exclusão dos negros. Somente a partir da década de 1960 começaram a ocorrer alguns avanços em decorrência da atuação do movimento negro, um caminho longo e árduo. A democratização do país passou a dar voz, mesmo que timidamente, às causas étnico-raciais, que culminaram, depois de quase meio século, com a aprovação da Lei Federal n.º 10.639/2003 e no ano seguinte com a publicação das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (Brasil, 2006).

A escola de educação básica é desafiada pelas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais a contribuir "para a melhoria da dimensão humana de todos os alunos e alunas, ainda que especialmente daqueles e daquelas que tiveram sua história e cultura subalternizadas, a história e cultura de sua ascendência negadas e inviabilizadas pela escola" (Brasil, 2006, p. 66). Os atores do espaço educativo devem buscar caminhos para que, de maneira significativa e transformadora, desenvolvam saberes necessários para uma prática pedagógica que valorize a identidade racial e contribua para o sentimento de pertencimento.

O contexto social e histórico de uma sociedade é fator determinante na construção da identidade racial. Ao utilizar o conceito de raça, em concordância com Munanga (2003), esclarecemos que se trata de um conceito ideológico, e não biológico ou genético que visa hierarquizar raças, mas sim uma ideologia que aponta para a relação de poder e dominação. Dessa forma, o termo raça é uma construção social, assim como a identidade e o sentimento de pertencimento.

A construção da identidade racial e do sentimento de pertença passa por um processo de aprendizado. É preciso ensinar, problematizar

e instigar o pensamento a respeito da história da constituição do povo brasileiro e suas consequências para as relações étnico-raciais, dessa forma criando uma identificação positiva do sujeito com sua origem, além de contribuir para redução do racismo e preconceito.

> [...] a educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras [...] a educação crítica considera os homens como seres do devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. (Freire, 1979, p. 42).

Nessa perspectiva, a pesquisa por nós desenvolvida, assim como indica Freire, buscou uma prática de educar através da realidade concreta com foco no ensino de humanidades, partindo de temáticas étnico-racial, tendo como metodologias de ensino a abordagem freiriana e a metodologia da mediação dialética, visando a uma transformação no contexto escolar da intervenção pedagógica. Dessa forma, entendemos ser fundamental abordar os pressupostos da pedagogia freiriana e filosofia da libertação de Dussel, bem como os aspectos congruentes da abordagem temática freiriana e da metodologia da mediação dialética.

## Pedagogia libertadora de Freire e filosofia da libertação de Dussel

A história do negro no Brasil, como destacamos anteriormente, é marcada pelo abandono e pela discriminação das classes dominantes. O papel de oprimido lhes foi dado desde o período escravista e, ainda hoje, se perpetua por meio da falsa democracia racial e do ideal de branqueamento. A Lei Federal nº 10.639/2003 surge como uma possibilidade de valorizar a história e a cultura africanas numa ação libertadora (Brasil, 2013). Mayo (2004) destaca que o processo de conscientização do oprimido proposto por Freire estaria incompleto, a menos que seja colocado em seu contexto histórico, pois ele envolve um engajamento crítico com conceitos e práticas acumulados historicamente.

A cultura e a história são, portanto, fundamentais para que o indivíduo entenda objetivamente a sua condição de oprimido e que a partir dessa consciência possa lutar contra a hegemonia opressora e alcançar sua libertação. A prática da liberdade tem como cerne a dialogicidade, pautada em um pensar crítico "que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático" (Freire, 1987, p. 47).

A vivência do diálogo no ambiente escolar humaniza educadores e educandos, e esse exercício passa a refletir em outros aspectos da vida cotidiana, apontando possibilidades de transformação da realidade. Para tanto o diálogo e seus conteúdos devem refletir, diretamente, no conteúdo programático, sendo dessa forma, autêntico, problematizador e constituído de *práxis* libertadora.

> [...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 67).

Para Freire (1987), a educação tem o papel de despertar nos alunos, por meio do diálogo, uma consciência crítica da realidade em todos os aspectos, político, econômico e social, pois não existe temática que não possa ser tratada na escola, só assim a educação será concebida como prática para liberdade. Em convergência com a pedagogia libertadora de Freire, a filosofia da libertação pensada por Dussel induz dialogicidade a partir do opressor e baseia sua *práxis* com a intenção de libertação, o que acontecerá pela conscientização, e esta, pelo conhecimento.

> [...] a Ética da Libertação elaborada por Dussel é, sem dúvida, uma contribuição para a efetivação de uma nova realidade a ser construída pelos povos e culturas no contexto de exclusão e supressão da dignidade humana na atualidade. É uma rebeldia encarnada na História em favor dos excluídos e das vítimas (Silva, 2012, p. 106).

O pensar filosófico da libertação precisa basear-se no conhecimento do processo de dominação e propor uma *práxis* que afronte os problemas que se apresentam no cotidiano, na busca de solucioná-los, essa é a contribuição da ética da libertação. Portanto, é preciso saber questionar, argumentar e buscar respostas para as perguntas de forma articulada com a realidade (Sezyshta, 2011). Para Dussel, a filosofia da libertação

> [...] toma como ponto de partida uma *realidade* regional própria: a pobreza crescente da maioria da população latino-americana; a vigência de um capitalismo *dependente*, que transfere valores para o capitalismo central; a tomada de consciência da *impossibilidade* de uma filosofia autônoma dentro dessas circunstâncias; *a existência de tipos de opressão* que estão a exigir não apenas uma filosofia da "liberdade", mas uma filosofia da "libertação" (Dussel, 1995, p. 45-46).

A pedagogia proposta por Freire e a filosofia da libertação de Dussel apontam na mesma direção, isto é, proporcionar aos oprimidos a condição de exercer uma *práxis* verdadeira para transformação da realidade injusta. Contudo, lutar pela libertação não é tarefa simples, pois se trata de um contradiscurso. Como coloca Dussel (1995, p. 96), a filosofia da libertação "é uma filosofia crítica que nasce na periferia, mas tem pretensões de âmbito mundial. Ela tem consciência expressa de ser periférica, mas possui, ao mesmo tempo pretensões de âmbito mundial". Para que a libertação aconteça de forma abrangente e transformadora, a conscientização é o primeiro passo. Portanto a educação escolar deve ser compreendida como um ato político, em que educadores e educandos passam, com base no pensamento crítico, a compreender a realidade, abandonando a posição de oprimido para assumir a de cidadão liberto.

A abordagem temática proposta por Freire (1987) parte de situações-limite que têm dimensões problematizadoras que, muitas vezes, passam despercebidas no cotidiano escolar. A *práxis* educativa proposta por Freire está pautada na incompletude do homem, no seu constante devir. Entendemos, dessa forma, que a abordagem temática e a metodologia da mediação dialética caminham na mesma direção.

## *Práxis* educativa freiriana e metodologia da mediação dialética

O método dialético, conforme destacam Correia e Carvalho (2012), produz e faz circular o conhecimento. Para isso, o conhecimento da realidade não deve ocorrer de maneira mágica, ingênua ou espontânea, mas de modo crítico e interacional entre sujeito e objeto, em que particular e universal, teoria e prática caminhem de modo indissociável. A *práxis* permite compreender a produção epistêmica e o ato de educar como práticas sociais, realizadas conforme as condições objetivas e subjetivas que homens e mulheres encontram no decorrer da história que protagonizam.

Na perspectiva freiriana, a ação-reflexão proporciona a humanização do oprimido, devolvendo-lhe a condição de sujeito de direitos, de ser mais. A ação dialógica é ação-reflexão, portanto, *práxis* libertadora. Sem diálogo com os oprimidos e explorados não há prática revolucionária (Pio; Carvalho; Mendes, 2014).

> A *práxis* educativa freiriana é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O embate dialético entre ação-reflexão presente neste método favorece a uma mudança da consciência humana da estrutura social e a uma aproximação crítica, reflexiva da realidade estudada. A *práxis* é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora (Pio; Carvalho; Mendes, 2014, p. 8).

A *práxis* educativa freiriana é alimentada pela inconformidade, na busca da humanização em um mundo lastreado na justiça e na liberdade, para tanto, o fazer pedagógico deve articular, coerentemente, o tempo, o pensamento e a sociedade (Correia; Carvalho, 2012). Ao alvitrar uma abordagem temática, Paulo Freire está propondo uma forma de investigar "o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*" (Freire, 1987, p. 56).

O que Arnoni (2012) chama de conceitos iniciais, Freire (1987) denomina de percepção ingênua da realidade. Para ele, a superação da consciência ingênua é capaz de fazer com que o sujeito se perceba, e, enquanto percebe a realidade, torna-se capaz de objetivá-la e,

assim, humaniza-se, torna-se liberto. A verdadeira vocação histórica dos homens de *ser mais*. A prática da liberdade tem como cerne a dialogicidade, pautada em um pensar crítico "que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático" (Freire, 1987, p. 47).

> *Práxis* é um conceito filosófico da atividade teórico-prática do ser humano em todas as áreas da sociedade. Entendida como categoria filosófica, a tensão dialética que se estabelece entre seus pares contraditórios – teoria & prática – permite depreender e compreender a dinâmica do ambiente. O movimento dessa relação dialética, em relação ao grau de superação entre seus polos contraditórios, expressa a qualidade da *práxis*, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na *práxis* pode-se unir conscientemente pensamento e ação – o devir do ser social – e isso possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação (Arnoni, 2006, p. 127).

A mediação dialética, de acordo com Arnoni (2012), proporciona a valorização da mediação dialético-pedagógica e a relação pedagógica entre o professor e o estudante, assim, traz dinamismo à direção e ao sentido da luta pela formação integral do professor e do aluno na prática educativa.

> A mediação dialética é uma proposição metodológica que operacionaliza o método dialético e a concepção de mundo, com base na dialética e na ontologia do ser social. Teoria e método possibilitam a interpretação da realidade e constituem os fundamentos que informam o processo de passagem para a prática, pela pesquisa teórica da questão metodológica, reiterando o vínculo entre os fundamentos teóricos e a metodologia, evitando que a questão metodológica caia na esteira estigmatizada de um trabalho secundário (Rangel; Leite; Delcarro, 2019, p. 4).

Uma abordagem da *práxis* educativa coerente com os desafios que nos batem à porta requer que pensemos em termos de uma concepção teórica e prática docente que valorize uma pedagogia relacional, interacional e vinculadora de seres humanos. A *práxis* educativa proposta vai de encontro às formas que centralizam o poder para melhor

controlar, disciplinar e modelar os seres humanos em um sentido que nega o caráter dinâmico e transformador da própria vida.

A pesquisa aqui retratada foi desenvolvida por meio da abordagem temática, das rodas de conversas, das atividades, da aula de campo, e buscou desenvolver uma metodologia de ensino crítica e contra-hegemônica, que favoreça o processo de humanização e libertação, tratando da educação para as relações étnico-raciais na perspectiva das Diretrizes Curriculares, visando à valorização da cultura, história e identidade negra.

## Abordagem temática freiriana como intervenção pedagógica

Como apontado anteriormente, a aprovação da Lei federal n.º 10.639/2003 foi resultado da luta do Movimento Negro no Brasil e do reconhecimento da importância da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos na formação da nossa sociedade (Brasil, 2013). No ano seguinte, como forma de favorecer a implementação da lei, foram estabelecidas, pelo Parecer CNE/CP n.º 3, de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em suas determinações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais apontam que:

> [...] é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (Brasil, 2013, p. 483)

O cumprimento da Lei Federal n.º 10.639/2003, como sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação das Relações Étnico-Raciais, "requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino" (Brasil, 2013, p. 479).

No contexto brasileiro, é importante ressaltar que a desigualdade que atinge a população negra brasileira vai além de uma herança do

passado escravista, é um fenômeno complexo de múltiplas causas, resultado de uma trama complexa entre plano econômico, político e cultural (Silvério, 2002). Ao colocar a questão da desigualdade da população negra como um aspecto multicausal, e não meramente econômico, fica evidente que a escola "desconsidera a seriedade da questão da desigualdade social e racial, da não-integração do negro na sociedade de classes e da presença perversa do racismo ambíguo na sociedade brasileira" (Gomes, 2002, p. 41). A desigualdade racial brasileira é, portanto, estrutural, e a formação de uma identidade positiva do negro, nesse contexto, é um desafio. Como pontua a professora Nilma Lino Gomes,

> Não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como "excluídos", como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, já carrega congenitamente alguma "dificuldade" de aprendizagem e uma tendência a "desvios" de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência [...]. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes, não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (Gomes, 2002, p. 41-42).

O trabalho com a temática étnico-racial com crianças nos anos iniciais do ensino fundamental, além de cumprir uma exigência legal, é o meio de proporcionar a discussão, desde cedo, sobre o mito da democracia racial e, sobretudo, contribuir para formação da identidade racial e sentimento de pertencimento, contribuindo, assim, para a diminuição do preconceito e racismo no ambiente escolar.

> A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão [...] Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica

> que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos-raciais (Gomes, 2002, p. 43).

A educação como processo de emancipação e humanização, que vislumbra a realidade social sob o prisma contra-hegemônico, encontra na pedagogia e filosofia da libertação um referencial importante de suporte e embasamento na luta pela conscientização social e histórica, que podem contribuir para a formação da identidade racial negra positiva, a diminuição das desigualdades sociais e o combate ao racismo.

De acordo com os DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais, é necessário criar pedagogias de combate ao racismo e a discriminações (Brasil, 2013, p. 481). Tais pedagogias devem colaborar para o fortalecimento de identidades e de direitos, premissa essa descrita no documento que busca: o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; o combate à privação e violação de direitos; a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; as excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todos os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais (Brasil, 2013, p. 484).

No que diz respeito às ações educativas de combate ao racismo e discriminações, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam como fundamental: a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras

minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las; condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças; valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura; educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo; o cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais; participação de grupos do Movimento Negro, e de grupos culturais negros, bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial (Brasil, 2013, p. 484-485).

A educação das relações étnico-raciais, como apontam as Diretrizes, não se limita à escola. Constitui-se em um trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, para que alcancemos mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais. Trata-se, portanto, de uma mudança ampla, de superação de conceitos que estão enraizados na sociedade brasileira e que precisam ser ultrapassados.

Considerando como prioridades o fortalecimento das identidades, a garantia dos direitos e o cumprimento das ações educativas previstas no DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais, retomamos o objetivo desta pesquisa de propor uma pratica educativa libertadora (material educativo) que favoreça a valorização racial e o rompimento com discursos racistas e preconceituosos no ambiente escolar. Dessa forma, entendemos ser compatível com o nosso objetivo desenvolver uma pesquisa aplicada de cunho qualitativo, utilizando como metodologia um estudo de caso, a partir de uma intervenção pedagógica.

A pesquisa com crianças, no entanto, é peculiar e exige do pesquisador uma postura diferenciada das pesquisas com adultos. É preciso que o pesquisador se coloque no lugar da criança, como se visse o mundo com os olhos dela (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 49). Dessa forma, o pesquisador precisa centrar seu olhar como de uma

criança para, assim, ter condições de entender sua fala, seu mundo social e cultural.

Para Silva, Barbosa e Kramer (2005, p. 86), além desse novo olhar, o pesquisador precisa aprender a ouvir, a interagir, a se afastar e a registrar por escrito suas observações. Tais ações devem estar pautadas "na sensibilidade e na teoria", considerando o movimento vivido no cotidiano. Portanto, em uma metodologia de pesquisa com crianças, não podemos desconsiderar a sua experiência social.

> [...] é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando a escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (Freire, 1992, p. 44).

O trabalho do pesquisador, no caso da investigação com crianças, necessita de capacidade redobrada para "olhar, ouvir e escrever", pois é preciso atentar, constantemente, para que a realidade, o universo infantil, não seja modificado pelo olhar do adulto (Silva; Barbosa; Kramer, 2005). Na coleta de dados e na análise, o investigador deve considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que "o mundo – com suas contradições, instabilidades e desigualdades – existe não para ser contemplado, conhecido ou vendido, mas sobretudo para ser transformado" (Silva; Barbosa; Kramer, 2005, p. 56).

No estudo de caso aqui proposto, a intervenção pedagógica se constitui como meio de aproximação, discussão, por meio da temática étnico-racial, para analisar uma metodologia de ensino capaz de contribuir para transformação social. Como aspectos analíticos da pesquisa, são considerados a mudança na prática pedagógica no contexto escolar, a aprendizagem, o sentimento de pertencimento, as mudanças na autoestima, no desempenho dos alunos e quanto às relações étnico-raciais.

## O projeto Coloridos

O projeto de intervenção desenvolvido, denominado Coloridos, foi ancorado na metodologia de abordagem temática freiriana e na

mediação dialética. No contexto do ensino fundamental, promover um projeto nessa perspectiva é buscar uma alfabetização científica que supere o caráter conteudista e descontextualizado do ensino tradicional. Para Freire (1987), uma prática para a liberdade ocorre em uma relação dialógica entre educador e educandos, e os temas geradores devem refletir a realidade, com sentido para os alunos, e, assim, possibilitar a formação do pensamento crítico e a conscientização. O processo de alfabetização, por exemplo, deve extrapolar o entendimento do sentido entre fonemas e grafemas, é preciso que a leitura de palavras e a "leitura do mundo" estabeleçam uma relação dialética. Dessa forma, o entendimento crítico da dinâmica social atual possibilita a problematização e a desmistificação de "construções históricas" presentes em nossa sociedade.

O projeto Coloridos propôs o ensino de Humanidades numa perspectiva de *práxis* educativa abordando temáticas étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental, com objetivo de promover a formação de uma identidade negra positiva e valorizar a história e a cultura negra. Realizado nos meses de agosto a novembro de 2018, ele visou, de forma crítica, problematizar temáticas étnico-raciais relevantes no contexto social escolar. Dessa maneira, os alunos puderam ter um papel ativo como atores de socialização, buscando romper com processos de desvalorização que desconsideram os valores culturais e colocam em risco a natureza e a vida humana, visto que, justamente nos anos iniciais do ensino fundamental, se estabelecem padrões de relacionamentos entre os pares que terão influência na trajetória escolar e na vida dos sujeitos.

Tendo como referencial de ensino uma prática pedagógica libertadora pautada em Freire, pretendemos realizar uma intervenção que valorizasse os saberes e o universo dos educandos, na busca de uma transformação social. Entendemos, contudo, que, conforme uma perspectiva freiriana, o termo *intervenção* se torna um tanto quanto contraditório se considerarmos a origem etimológica da palavra. Em vista disso, o termo intervenção pedagógica é empregado por nós numa perspectiva de trabalho educativo com abordagem temática freiriana.

Na metodologia freiriana, o conteúdo não pode estar descontextualizado da realidade dos sujeitos envolvidos no processo de

conscientização. Faz-se necessária uma investigação da realidade, do pensamento e da linguagem vivenciada pelos educandos no meio em que vivem. Freire (1987) alerta que tal investigação não se trata de estudar e analisar o povo como objeto passivo, o que iria de encontro com a dialogicidade. Ao contrário, o processo de investigação emerge do diálogo entre educandos e educador, em que fazem da realidade objeto de sua análise crítica e na *práxis* se constituem como sujeitos. Portanto, o ensino deve partir do universo temático dos educandos.

> É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e o povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É momento em que se realiza a investigação do que chamamos *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores (Freire, 1987, p. 50).

Conforme destacam Solino e Gehlen (2014), em uma abordagem temática freiriana, "o tema a ser trabalhado no contexto escolar necessita ter como ponto de partida situações de injustiças vivenciadas pelos estudantes e comunidade escolar". O tema gerador deverá representar as contradições sociais e, a partir dele, constituir o ponto em que as diferentes áreas do saber se relacionam interdisciplinarmente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma ferramenta de compreensão da realidade contextual do objeto de estudo, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais.

A proposta do projeto Coloridos partiu das questões investigativas, debatidas nas rodas de conversas, quando se estimulou o surgimento de novos questionamentos e temas que englobassem as relações sociais e a realidade dos sujeitos participantes. Os debates e as discussões, na visão freiriana, apontam para uma prática social livre e crítica para além das relações internas do grupo, mas em favor da conscientização do sujeito, que se realiza em seu contexto social. As questões investigativas foram pensadas de forma a instigar as crianças a participar dos debates expondo suas realidades, seus conceitos, suas crenças e concepções de mundo.

A partir das perguntas investigativas buscamos, nas rodas de conversas com as crianças, discutir assuntos trazidos por elas e, a partir deles, desenvolver as atividades que integram os conteúdos

regulares com temas da História e Cultura Africana. Após as rodas de conversas e debates das questões investigativas, partimos para as etapas de codificação e decodificação dos temas levantados. Essas etapas são marcadas pelo que denomina Freire de "*práxis* pedagógica dialógica", em que acontece a discussão/problematização da realidade. Por meio das discussões, as crianças tiveram, assim, a oportunidade de fazer uma nova leitura do mundo, confrontando seus saberes prévios com novos conceitos. Essa nova leitura ou (re)leitura permite que pesquisador e alunos façam uma análise da realidade ao decodificar as situações-limite da realidade em que estão inseridos.

O resultado desse processo de codificação, decodificação e análise, mais do que os saberes científicos, contribuíram para que os alunos ultrapassem a esfera espontânea da realidade para atingir uma percepção crítica sobre ela, avaliando atitudes e conceitos da sociedade em que se inserem. O processo de investigação temática, de acordo com Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), consistiu em cinco etapas, descritas no Quadro 1.

**Quadro 1** – Etapas da intervenção pedagógica perpassadas pelo projeto Coloridos

| **Investigação temática** | | |
|---|---|---|
| 1ª ETAPA | Levantamento preliminar | Reconhecimento da comunidade. |
| 2ª ETAPA | Codificação | Análise e escolha de contradições sociais vivenciadas pelos envolvidos. |
| 3ª ETAPA | Descodificação | As escolhas dessas situações significativas podem ser confirmadas e sintetizadas em temas geradores. |
| 4ª ETAPA | Redução temática | Escolha dos conceitos para compreender o tema e planejamento de ensino. |
| 5ª ETAPA | Desenvolvimento em sala de aula | Implementação das atividades didático- pedagógicas em sala de aula. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002)

Inicialmente, fizemos o levantamento das temáticas com as crianças e, depois, o desenvolvimento das atividades propostas. O projeto foi realizado num período de três meses, com 13 encontros, entre agosto e novembro de 2018, compondo atividades com a turma de estudantes e reuniões com a professora regente. Foram proporcionados às crianças momentos de contação de histórias, releituras de obras de artes, produção de textos individuais e coletivos, atividades de pesquisa, receita culinária, construção de boneca de meia, trabalhos com sucata e aula de campo.

No decorrer dos encontros com os estudantes, por meio das práticas educativas e dos trabalhos produzidos, ficou evidente que o tema da intervenção pedagógica foi um elemento fundamental, que contribuiu para a reflexão sobre aspectos da história e da cultura afrodescendente, produzindo conhecimentos e reflexões críticas.

No percurso da pesquisa, buscamos informar, dialogar, debater e aprender, com base na concepção libertadora de Freire, de forma a valorizar a *práxis* na prática educativa e na concepção libertária de filosofia de Dussel. Ao desenvolver essa prática pedagógica no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, ainda que de forma inicial, os alunos puderam se apropriar de conceitos e conhecer o contexto histórico do negro na constituição do povo brasileiro. Como dito anteriormente, a iniciativa pretendeu alcançar o desenvolvimento de um pensamento crítico, que tem, em última instância, a intenção de promover o processo de conscientização dos sujeitos.

> [...] A conscientização não pode existir fora da "*práxis*", ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...]. A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (Freire, 1979, p. 15).

A intervenção pedagógica da pesquisa demostrou a possibilidade de trabalhar temáticas como racismo, igualdade racial, cultura negra, diversidade, entre outros, bem como a realidade circundante

dos alunos. Pudemos perceber isso pelo retorno da professora, que observou discursos e comportamentos diferenciados, bem como pelos relatos de mães e pais sobre falas dos filhos fora do ambiente escolar. Os desdobramentos da pesquisa também indicaram a possibilidade de envolvimento de outros professores e alunos com as temáticas étnico-raciais.

## Considerações finais

A conscientização, na perspectiva freiriana, é uma ferramenta para livrar os homens dos obstáculos que impedem uma visão clara da realidade. Ela, portanto, produz a repulsa dos mitos culturais que influenciam a consciência dos homens (Freire, 2015). O pensar filosófico da libertação precisa basear-se no conhecimento do processo de dominação e propor uma *práxis* que afronte os problemas que se apresentam no cotidiano, na busca de solucioná-los. Essa é a contribuição da ética da libertação.

Uma prática educativa emancipatória exige um currículo contrahegemônico, uma formação crítica do professor e empenho no trabalho pedagógico, o que Moreira (1999) chama de "ação docente culturalmente comprometida". Por outro lado, para Silva (1995, p. 177), "é preciso chegar a níveis maiores de reflexão em torno dos pressupostos, das normas e dos procedimentos que subjazem as diferentes práticas e conteúdos escolares".

O trabalho pedagógico com a temática racial, além de uma exigência legal, é uma necessidade social. O combate ao racismo perpassa por discussões que desarticulem a ideologia de branqueamento e o mito da democracia racial, revelando, no contexto escolar, a realidade da desigualdade racial no nosso país e no cotidiano das crianças. A compreensão da realidade proporciona ao sujeito se integrar ao contexto em que vive e discerni-lo, criando e recriando, resolvendo situações-problema, objetivando-se, apropriando-se da história e da cultura (Freire, 1987).

Nesse sentido, o projeto de intervenção pedagógica Coloridos, que teve como fundamento os princípios filosóficos e pedagógicos das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais, buscou, por meio do desenvolvimento de práticas educativas com alunos

dos anos iniciais do ensino fundamental, correlacionar a prática pedagógica com a educação proposta no documento. Para tanto, foram abordadas temáticas como o Movimento Negro, o corpo e o cabelo negro, história e cultura negra, diversidade, que despertaram, ainda que de forma introdutória, a consciência política e histórica da diversidade, favoreceram o fortalecimento de identidades e de direitos e promoveram ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

As práticas educativas propostas favoreceram momentos em que os alunos puderam resgatar seus conhecimentos prévios sobre diversas temáticas étnico-raciais e, por meio da problematização, confrontá-los com conhecimentos objetivados. Por meio do diálogo, das discussões e mediações, as crianças superaram o conhecimento inicial e internalizaram novos conhecimentos (Arnoni, 2012), alcançando os objetivos do projeto.

## Referências


ARNONI, Maria E. B. Ensino e mediação dialética. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <bit.ly/2wdjISL>. Acesso em: 31 maio 2017.

ARNONI, Maria E. B. Mediação dialético-pedagógica e *práxis* educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 5, n. 2, p. 58-82, jul./dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações* Étnico-Raciais. Brasília: MEC/Secad, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2010.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. *Práxis* educativa: tempo, pensamento e sociedade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, 2012. Disponível em: <bit.ly/39AbrH3>. Acesso em: 30 maio 2017.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José A. P.; PERNAMBUCO, Marta M. C. A. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Enrique. *Filosofia da libertação: crítica* à *ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus, 1995.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Morais, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

GOMES, Nilma L. Educação e identidade negra. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, 2002. Disponível em: <bit.ly/3bttYXj>. Acesso em: 13 abr. 2018.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Antonio F. B. *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. *Anais*... Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em: <bit.ly/31PduEv>. Acesso em: 4 maio 2018.

PIO, Paulo M.; CARVALHO, Sandra M. G.; MENDES, José E. *Práxis* e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2014, Fortaleza. *Anais eletrônicos*... Fortaleza: ENDIPE, 2014. Disponível em: <bit.ly/3bxr8QO>. Acesso em: 10 set. 2018.

RANGEL, Felipe S.; LEITE, Sidnei Q. M.; DELCARRO, Jéssica C. S. Mediação dialética e educação CTS/CTSA para debater temáticas de segurança, ambiente e saúde no ensino médio integrado ao técnico. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 12., 2019, Natal. *Anais eletrônicos*... Natal: ENPEC, 2019. Disponível em: <bit.ly/37n3qUj>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SEZYSHTA, Arivaldo J. Contribuições da filosofia da libertação para uma educação libertadora. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 276-287, jul./dez. 2011.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, jan./jul. 2005.

SILVA, José V. M. Filosofia, responsabilidade e educação em Enrique Dussel. *Perspectiva Filosófica*, Recife, v. 2, n. 38, 2012. Disponível em: <bit.ly/38lsDj3>. Acesso em: 29 maio 2017.

SILVA, Tomaz T. da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVÉRIO, Valter R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 117, 2002. Disponível em: <bit.ly/2HfP1OT>. Acesso em: 4 abr. 2018.

SOLINO, Ana P.; GEHLEN, Simoni T. Abordagem temática freireana e o ensino de ciências por investigação: possíveis relações epistemológicas e pedagógicas. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 141-162, 2014. Disponível em: <bit.ly/2Smm9Lf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

CAPÍTULO 14

# Interseções entre o pensamento freiriano e a Licenciatura em Educação do Campo

*Wagner Ahmad Auarek*
*Simone Grace de Paula*

## Introdução

Este texto tem como propósito refletir a respeito do pensamento de Paulo Freire e das diretrizes da Educação do Campo, abordando a experiência de estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil – FaE/UFMG.

A Educação do Campo é um dos desafios historicamente colocados para o sistema de ensino brasileiro devido às especificidades da luta campesina e de sua proposta educativa. Essa proposta busca uma "formação social, humana e política do camponês, planejando os processos educativos a partir da realidade e das necessidades vividas por essa população, sendo os mesmos os atores principais dessa ação" (Pacheco, 2010, p. 65).

Uma das vertentes desse desafio é a formação de professores e professoras para atuarem nas escolas do campo, considerando a diversidade da realidade social, econômica e cultural dos espaços campesinos onde se inserem as instituições de ensino.

Entre as várias universidades que aceitam o desafio da Educação do Campo se encontra a FaE/UFMG com o curso Licenciatura em Educação do Campo. Esse curso tem a proposta curricular organizada por área de conhecimento, sendo ofertadas quatro habilitações: Licenciatura Plena nas áreas de Línguas, Artes e Literaturas (LAL);

Matemática; Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Ciências Sociais e Humanidades (CSH).

A proposta político-pedagógica da LECAMPO tem a intenção de atender às especificidades da formação do educador do campo, visando à transformação da realidade dos povos campesinos também pela educação. Para tal, a proposta curricular é organizada por eixos: a) áreas específicas de conhecimento; b) a educação do campo; c) os conteúdos pedagógicos, dos estágios e das práticas de Ensino (Antunes-Rocha, 2011).

Ao se considerar essa organização, o currículo proposto para a área da Matemática, que será nosso objeto, estrutura-se em três eixos ou grupos que articulam a formação do professor. Um deles é o da Formação Integradora, que compreende as atividades desenvolvidas nas disciplinas de Prática de Ensino, de Estágio Supervisionado e nas atividades articuladas aos Seminários Temáticos: Trabalhos de Campo[1] e Grupo de Trabalho.[2]

A proposta curricular da LECAMPO reconhece a necessidade de a relação teoria-prática-teoria permear todo o processo formativo. Os procedimentos de observação e de reflexão sobre a realidade cotidiana possibilitam a articulação entre teoria e prática, a interdisciplinaridade, a investigação, a resolução de situações-problema e a atuação em situações contextualizadas. Nesse processo, o educando pode construir elementos para a *práxis* em seu potencial transformador.

A formação matemática, como área específica, estrutura-se em disciplinas formativas que desenvolvem conteúdos científicos/matemáticos e disciplinas pedagógicas que dizem respeito aos conhecimentos da educação matemática. Essas disciplinas têm a intenção de levar os licenciandos a compreenderem as possibilidades da realização de um ensino da Matemática que atenda às especificidades e à diversidade de realidades e demandas dos sujeitos do campo. Nessa direção, Fiorentine e Oliveira (2013) esclarecem que

---

[1] Período de tempo em que o estudante realiza imersão na cidade, comunidade e na escola, realiza propostas de trabalho interdisciplinar. As propostas são realizadas a partir de questões emergentes locais.

[2] Os grupos de trabalho são compostos de, no mínimo, um aluno de cada um dos cursos – LAL, CVN, Matemática e CSH.

> [...] o professor de matemática precisa conhecer, com profundidade e diversidade, a matemática enquanto prática social e que diz respeito não apenas ao campo científico, mas, sobretudo, à matemática escolar e às múltiplas matemáticas presentes e mobilizadas/produzidas nas diferentes práticas cotidianas (Fiorentine; Oliveira, 2013, p. 924).

Em relação à organização do tempo e do espaço, a Licenciatura em Educação do Campo tem como proposta a pedagogia da alternância, que se organiza de forma que o licenciando alterne as suas atividades entre o Tempo Escola (TE) – tempo de formação na faculdade – e o Tempo Comunidade (TC), tempo de vivência para refletir e planejar atividades pedagógicas, a partir da prática social junto da comunidade campesina a que pertence, em consonância à formação no TE.

A busca de superar a visão dicotômica entre teoria e prática nos processos formativos vivenciados no TE e no TC desafia educandos e educadores, provocando uma pedagogia problematizadora que induz ao diálogo entre os atores mediatizados pela realidade. Esse diálogo problematizador instiga à ação-reflexão, unindo pensamento e ação, o fazer e o saber reflexivo da ação. Segundo Caldart (2005):

> [...] a Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, mas sem se desligar da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, ou mais amplamente da classe trabalhadora do campo, e de suas lutas. E, sobretudo, trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele (Caldart, 2005, p. 26).

Nesse sentido, o processo formativo revela interseções entre o pensamento de Paulo Freire e a proposta formativa para os docentes do campo, sendo que o memorial e o trabalho de conclusão de curso (TCC) têm o potencial de revelar as "ações-reflexões" dos sujeitos em processo de formação com a linguagem e o mundo campesino.

Nesta pesquisa, selecionamos os TCCs de alunos da Licenciatura de Educação do Campo da área de Matemática da FAE/UFMG na intenção de perceber, nas narrativas escritas, indicativos de posicionamentos

críticos explicitados pelos licenciandos e, mais profundamente, de sua emancipação no sentido freiriano. Nessas narrativas dos egressos, daremos destaque às suas memórias como estudantes do campo, às práticas socioculturais da comunidade e a relação delas na ação educativa como professor do campo.

## Interseções do pensamento freiriano e a Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG

Nas obras de Freire (1971; 1974), o camponês é percebido como um sujeito histórico e político que não possui terra nem é assalariado e compõe um mundo de relações sociais. Essa noção está associada às concepções políticas das ligas camponesas que surgiram no Brasil na década de 1950. Freire se refere à ingenuidade do camponês, perceptível nos elementos culturais de caráter sincrético-religioso presentes em suas ações e pensamentos revelados na relação que estabelece com o mundo natural.

Essa relação pode ser transformada por processo de aprendizagem que contribua para a substituição do pensamento mágico e condicionado de caráter sincrético-religioso do camponês em relação às situações cotidianas de seu trabalho, sem substituir sua cultura. Nesse sentido, a ideia de camponês em Freire está ligada ao trabalhador rural, humilde, que se encontra em situação de opressão pelos proprietários de terra, mantendo uma proximidade estreita com a luta atual dos povos campesinos por direitos.

Entre essas está a Educação do Campo e a formação do educador do campo, que resultam da luta dos movimentos sociais campesinos por uma escola que seja do/no campo e cujos sujeitos se reconheçam nesse espaço educativo. Tais movimentos consideram o campo lugar de resistência, de trabalho, de luta pela terra, de moradia e de produção de saber.

Ao tomarmos a formação de professores e professoras para as escolas do campo como objeto de análise e pesquisa, temos diálogo produtivo com a obra de Paulo Freire, a qual ressalta a necessidade de o campesino se descobrir como classe oprimida, compreendendo sua situação de vida e de trabalho, a partir de uma pedagogia expressamente direcionada às classes populares.

A libertação das condições de opressão é uma temática central na obra freiriana, vinculada à liberdade, conscientização e revolução.

> [...] educação como um caminho para uma libertação permanente, que se realiza em duas etapas. A primeira se produz quando as pessoas se tornam conscientes de sua opressão e, através de sua *práxis* [...], elas transformam *o status quo*. A segunda decorre da primeira e desemboca num processo permanente de ação cultural visando a emancipação (Loiola; Borges, 2010, p. 310).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1974) descreve a libertação como uma *práxis*, "a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 79). Ele defende uma pedagogia problematizadora que promova a "'dialogicidade' entre educandos e educadores mediatizados pelo mundo". A realidade é mediadora "dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte sua humanização" (p. 86).

Em seus escritos, Freire defende a ideia de que é pela visão comum e coletivista que nasce o poder das classes populares, a força e a direção no processo de transformação. O autor afirma que "o homem deve estabelecer relações com o mundo e, por um jogo de criação e recriação a partir do mundo da natureza, chegar a efetuar uma contribuição pessoal, uma obra cultural" (p. 108).

A concepção educativa da pedagogia da libertação se mobiliza no sentido de mudar a ordem social existente, considerada opressora. Por meio da consciência crítica e do desenvolvimento de habilidades ligadas à *práxis* libertadora, os sujeitos e as comunidades adquirem o poder sobre sua própria vida. Freire esclarece que não se pode atingir a liberdade pessoal e o pleno desenvolvimento dos indivíduos sem a colaboração e a ajuda de todos. A pedagogia da libertação se fundamenta na aprendizagem coletiva, que tem por fim a participação social do indivíduo. (Loiola; Borges, 2010).

O futuro dos oprimidos é a "realização de sua libertação – sem a qual não podem ser", o que permitiria "denunciar a ordem que os esmaga, transformando essa ordem na *práxis*. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está constantemente sendo recriado e renovado" (Freire, 1985, p. 128). Segundo Freire (1985, p. 102), a educação verdadeiramente libertadora é "um processo pelo qual o

educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente".

Nesse sentido, podemos entender o projeto educacional dos trabalhadores campesinos, bem como seu programa de formação dos professores, no Brasil, como um exemplo de iniciativa de formação fundamentado na educação crítica, uma vez que tem como intencionalidade o reconhecimento de seus processos próprios de ensino e de aprendizagem, do diversificado e complexo universo cultural e das formas próprias de aprendizagem dos povos do campo e a legitimação dos saberes construídos a partir de suas experiências de vida.

As intencionalidades da escola do campo ecoam o pensamento de Freire quanto ao alerta feito por ele de que não podemos ter uma posição ingênua e neutra em relação à educação, pois quem estuda precisa ter a clareza de que não estamos no mundo apenas para constatar, mas sim para decidir, escolher e intervir na realidade. É impossível estudar por estudar, de forma descomprometida, como se, misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo distante, ele estando alheio a nós e nós a ele (Freire, 1996).

O curso de licenciaturas específicas para a formação do educador do campo como política pública educacional no Brasil surge no enfrentamento dos desafios colocados à sociedade e às instâncias governamentais pelas lutas dos movimentos campesinos por uma educação no/do campo. O programa de formação dos educadores do campo aponta mais especificamente três dimensões descritas por Roseli Caldart (1997), quais sejam: 1) preparação profissional e ética no sentido de promover a aquisição de conhecimentos científicos e práticos, atitudes éticas para se pensar e fazer a educação, tendo como referência as necessidades das áreas rurais, a reforma agrária e a justiça social; 2) preparação política no intuito de desenvolver a consciência histórica e de classe para que o licenciando estabeleça articulações entre sua prática e questões sociais mais amplas ligadas à transformação social; 3) preparação cultural para enfatizar a necessidade de os licenciados se organizarem coletivamente na busca de estabelecimento de uma cultura de cooperação e de solidariedade.

Tendo em vista essas dimensões, um dos objetivos das licenciaturas do campo é formar educadores capazes de promover o diálogo crítico e propositivo entre a realidade do campo, enquanto espaço cultural, político, econômico e produtor de saberes, e as áreas de conhecimento

que compõem o currículo escolar. Nesse sentido, formar professores e professoras que compreendam a

> [...] educação e seus processos educativos passa, necessariamente, por entender a dimensão da vida, das relações que os homens estabelecem com os outros homens, pela cultura, produzindo e organizando seu espaço (Martins, 2013, p. 5).

É nesse contexto que vêm ocorrendo a multiplicação e a consolidação das experiências de formação de professores e professoras em licenciaturas do campo. Entre as universidades públicas que ofertam essa licenciatura, como explicitado anteriormente, encontra-se a FaE/UFMG, com a Licenciatura em Educação do Campo, sendo a pedagogia da alternância – Tempo Escola/TE e Tempo Comunidade/TC – uma metodologia diretriz do curso.

A dinâmica da pedagogia da alternância busca propiciar aos licenciandos reflexão contínua a respeito das práticas socioculturais das comunidades onde vivem e do trabalho docente que vivenciam no TC. Para que tal reflexão aconteça, os educandos registram, interpretam e analisam criticamente a realidade cotidianamente. É um momento de reflexão individual concernente à ação educativa. No TE, por sua vez, criam-se espaços para a reflexão coletiva a respeito das práticas nos quais os formandos apresentam publicamente atividades e intervenções pedagógicas realizadas, buscando articulação entre os saberes apreendidos nos TC e TE, a partir de uma temática por eles eleita.

A característica fundante da pedagogia da alternância está na consolidação do diálogo entre o mundo da escola e o mundo da vida campesina. No caso da formação de professores, o diálogo entre as vivências, experiências e saberes do licenciando é desenvolvido no ambiente acadêmico e no ambiente não acadêmico, ampliando a ação docente para além das paredes da sala de aula ou do espaço físico das universidades, ganhando contornos mais amplos – histórico, espacial, social, político e cultural.

Para Freire (1992), os saberes e os conhecimentos se constituem nas relações homem-mundo, relações de transformação; e se aperfeiçoam na problematização crítica dessas relações. É correto afirmar que na origem das práticas sociais manifesta-se o potencial inovador da dinâmica da pedagogia da alternância no sentido da solução de

problemáticas conjunturais do campo: elementos de debate e reflexão socializados e aprofundados no TE.

Essa prática pedagógica vai além da elaboração e/ou realização de atividades conjuntas pelos professores e professoras. Constitui-se em um movimento teórico que busca garantir a possibilidade de compreender o fenômeno, levando em conta as exigências já colocadas pela sua própria constituição na realidade social. Trata-se de não perder o sentido de algo que já é interdisciplinar na sua origem, pois os educadores devem "saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 1996, p. 47).

Nas propostas de formação dos vários cursos de Licenciatura do Campo no Brasil, a exemplo da FaE/UFMG, podemos afirmar que neles está presente como diretriz a articulação teoria-prática na dimensão explicitada por Freire:

> Os saberes se complementam, não se sobrepõem, teoria e prática não se constituem em dois polos distintos, uma está embutida na outra, em toda prática há uma teoria e toda teoria foi pensada e repensada a partir de uma prática; do mesmo modo que a sua dissociação produz o basismo, negando validade à teoria; o elitismo teoricista, negando validade à prática (Freire, 1975, p. 12).

Assim, a Licenciatura em Educação do Campo, ao se constituir, traz em sua origem e em seu desenvolvimento marcas fundantes no pensamento de Paulo Freire, como podemos ler na fala de Santos e Bueno, ao defenderem a Educação Popular como uma

> [...] ferramenta norteadora na formação crítica dos educadores. Além de romper com modelos autoritários e conservadores de sociedade, coletivamente, tem condições de alterar as relações de poder e situações de descasos com os sujeitos do campo, ampliando os processos de resistências, enfrentamentos e acúmulo de forças na promoção de mudanças que emancipam (Santos; Bueno, 2016, p. 196).

A pedagogia crítico-humanizadora de Paulo Freire é comprometida com a luta por um mundo mais justo, liberto e igualitário. A formação crítica de professores tem na pesquisa e na investigação

uma de suas "ferramentas" para a promoção da reflexão crítica sobre a situação social. Na obra de Freire, há distinção conceitual entre pesquisa e investigação.

> A primeira se refere ao âmbito teórico e o segundo no da prática, no domínio humano, e não no das coisas [...] Nós ainda diríamos que o primeiro carece de movimento de diálogo, comunicação para sua produção, enquanto para o segundo a interação dialógico-problematizadora é condição essencial, como ponto de partida para o processo educativo e da dialogicidade, inclusive para validação dos conhecimentos produzidos. [...] Diálogo e problematização ligados e operando sincronicamente, nos âmbitos da investigação e pesquisa, ambas temáticas estruturadoras do que fazer educador-educando e educando educador (Bastos, 2010, p. 315-316).

Nessa concepção crítica, o licenciando deve levantar problemas e direcionar um diálogo-problematizador crítico na sala de aula. Problematizar é realizar "o ato cognoscente" (Freire, 1971, p. 80) pelo qual "o diálogo se torna indispensável à cognoscidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível" (p. 78).

Nesse modelo freiriano de diálogo-problematizador, a pesquisa e a investigação possibilitam o questionamento da situação campesina local, dos sujeitos campesinos e suas ações educativas. Nesse sentido, espera-se que no trabalho de conclusão de curso o licenciando demonstre sua autonomia para explicitar reflexões críticas a respeito de questões políticas e culturais da comunidade campesina, bem como situações da realidade dos sujeitos do campo. Espera-se que o licenciando, nessa análise, se posicione como educador do campo crítico e propositivo de acordo com as diretrizes da formação do professor do campo.

## Os trabalhos de conclusão de curso da Licenciatura em Educação Matemática: indícios de construção de identidade coletiva

Tendo como base de análise pressupostos da formação de educadores do campo e as propostas freirianas, buscamos explicitar as leituras e os posicionamentos que os licenciandos da área da Matemática possuíam inicialmente da realidade do campo e das escolas do campo, a partir da sua identidade individual, bem como as possíveis

influências dos pressupostos do curso e freirianos no desenvolvimento dessas leituras e posicionamentos.

Para tanto, realizamos a análise de quatro TCCs da LECAMPO – Licenciatura em Educação Matemática. Priorizamos, nessa análise, dois movimentos: 1) uma conscientização da situação de opressão: a trajetória pessoal do estudante na e da comunidade e o desenvolvimento de uma identidade coletiva; e 2) um processo permanente de ação cultural, visando à emancipação – a *práxis* – e sua inserção crítica e criativa na vida da comunidade em suas diversas dimensões: materiais, política e educativa.

Os trechos das narrativas apresentados a seguir nos revelam mudanças de perspectiva dos licenciandos nas suas leituras e nos seus enfrentamentos das condicionantes históricas, políticas, sociais que produzem e conformam a realidade social, política, cultural e de trabalho das comunidades campesinas, impondo e naturalizando a opressão e a depreciação dos sujeitos, da cultura e dos saberes do campo.

## A conscientização da situação de opressão

Nos memoriais, os licenciandos expõem vivências escolares significativas da infância. Esses relatos nos permitem perceber a construção de reflexões críticas das experiências de vida campesina por meio de um olhar personalizado.

> **Ana**[3] revela que é filha de agricultores, que cultivavam mandioca. Quando tinha 9 anos de idade o pai faleceu. Ela e seus irmãos trabalhavam vendendo pastéis, geladinha, biscoitos e ajudavam nas tarefas de casa. Para cursar o ensino médio, necessitou mudar para a cidade. Mantinha-se trabalhando como faxineira. Após a conclusão do curso pós-médio de Tecnologia, na modalidade a distância, passou a trabalhar no comércio.
>
> **Alice** relata momentos de luta pela escolarização, como salas multisseriadas e falta de transporte, tendo de caminhar de três a cinco quilômetros até a escola. O ensino fundamental II – do 6º ao 9º ano – era na cidade. Vários colegas desistiam. O transporte saía de sua comunidade às 9h e retornava às 19h. Relata que não gostava de estudar matemática porque não a relacionava com as atividades cotidianas do campo.

[3] Os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios.

> **Gilson** descreve que morava em uma comunidade pacata, frequentava a escola, era esperto e aprendia com facilidade. O pai participa do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Durante o dia, ele trabalhava e, à noite, estudava. Tornou-se militante do MST e do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR).
>
> **Vânia**, em sua narrativa, apresenta-se como pertencente a uma família de agricultores que vivem num quilombo onde o acesso à educação é precário e as dificuldades cotidianas são muitas. No quilombo existiam somente duas turmas multisseriadas que atendiam ao ensino fundamental I. Para cursar o fundamental II as crianças precisam se deslocar até a cidade, tendo de enfrentar a distância e as dificuldades no transporte.

Essas narrativas dizem de suas experiências como alunos das escolas do campo ou mais exatamente de Escolas Rurais. Referem-se ao processo de escolarização como luta constante que exigia sacrifícios, distanciamentos das famílias, saudades, dores e muitas alegrias. Alegrias que se referem à convivência com as crianças e adultos das comunidades rurais.

As lutas mais expressivas são pela sobrevivência – necessidade de trabalhar e estudar – e pela escolarização – turmas multisseriadas, condições precárias do espaço escolar, falta de materiais, distância entre escola e casa, dificuldades de transporte e necessidade de ir para a cidade após a conclusão do ensino fundamental e/ou médio. Outro aspecto se refere à distância entre os conteúdos escolares e a cultura campesina. A matemática era vista como algo difícil e claramente percebida como dissociada dos saberes campesinos. Os licenciandos afirmam que essa análise foi possível no processo formativo da LECAMPO, mesmo que ainda com um olhar individual ou colado na experiência vivida em suas comunidades.

## Inserção crítica e criativa na vida da comunidade nas dimensões material, política e educativa

Na análise dos TCCs, podemos também apreender que os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo se iniciam num processo de ação cultural visando à emancipação. Podemos inferir nos dados que há um entendimento dos estudantes da *práxis* por meio de

sua inserção crítica e criativa na vida da comunidade em suas diversas dimensões: material, política e educativa.

Esses movimentos analisados nos TCCs indicam uma conscientização da naturalização dos mecanismos de opressão dos povos campesinos e um movimento emancipatório por meio de um olhar e uma prática crítica, comprometida com a coletividade no contexto das lutas do campo. Isso pode ser evidenciado no trecho a seguir extraído de um dos trabalhos:

> [...] em muitos casos, o fato de o aluno não sair bem na escola (considerando a compreensão do conteúdo como fator determinante) cria um desinteresse dentro da própria família na continuidade educacional, o que no campo, acontece ainda mais cedo... (Gilson. Trabalho de Conclusão de Curso).

Os licenciandos também apreenderam um movimento de construção de uma ação educativa, ao terem a oportunidade de repensar o papel da escola e sua importância para a permanência do sujeito no campo, como se observa a seguir.

> A desvalorização dos conhecimentos dos agricultores e, proporcionalmente, a supervalorização do conhecimento escolar que acaba por influenciar, de certo modo, no desinteresse dos próprios camponeses da continuidade no campo, obviamente se o aluno não aprende a valorizar seu trabalho ou seu meio [...] optará por deixá-lo em busca de outros lugares (Gilson. Trabalho de Conclusão de Curso).

Foi possível, ademais, o estabelecimento de um diálogo com os saberes dos sujeitos da comunidade em suas relações de trabalho, especificamente as matemáticas apreendidas no trabalho cotidiano. Com posturas mais comprometidas e conscientes de sua *práxis* no sentido de ter a dimensão entre ser sujeito do campo – educador do campo – sujeito do campo (ação-reflexão-ação), os estudantes pesquisaram várias matemáticas utilizadas pelos agricultores no trabalho.

Ana, por exemplo, pesquisou os conhecimentos matemáticos dos produtores de goma e farinha de mandioca na região dos geraizeiros, propondo-se a investigar as matemáticas utilizadas pelos agricultores geraizeiros na cultura da produção artesanal de goma e farinha de

mandioca no semiárido do Norte de Minas. Em seu estudo, tomou conhecimento de várias formas de medidas utilizadas que não eram as medidas padronizadas, mas podiam ser entendidas como processo de criação de grandezas e de unidades de medidas.

Essa experiência questiona o mito da matemática como algo de difícil acesso para a criança do campo. Explicita o conhecimento matemático como mais uma ferramenta de opressão, legitimando, assim, a ideia da pouca importância do projeto educacional dos trabalhadores campesinos.

Como se vê, as investigações realizadas pelos estudantes nas pesquisas de TCC estabelecem um diálogo entre a vida campesina e a academia, levantando questionamentos que reafirmam a importância de uma formação do educador do campo em interseções com o pensamento freiriano.

## Considerações finais

Percebe-se nas narrativas que os licenciandos, ao tomarem consciência da sua identidade individual e coletiva, (re)encontram positivamente a sua origem campesina e o modo de vida próprio de sua comunidade. As narrativas indicam ainda o fortalecimento do sentimento de pertencimento refletido na valorização dos saberes e experiências de seus alunos e alunas em sua ação docente.

A experiência vivida no campo, na escola e na relação com a matemática escolar é ressignificada ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa ressignificação é feita no seguinte sentido: de uma leitura a partir do olhar sobre as vivências individuais e da sua comunidade para a releitura dessas experiências num contexto histórico, político e sociocultural mais amplo das questões e demandas do campo. Esse processo de conscientização da situação do campo possibilita revisitar a própria história pessoal e da comunidade a que pertence com outros elementos de leitura da realidade campesina. Também propicia ter uma postura crítica e militante em relação à permanência das condições sociais e econômicas desfavoráveis das crianças e dos jovens que chegam à escola do campo.

A construção desses novos posicionamentos nos permitem concluir que a Licenciatura em Educação do Campo possibilitou a emancipação

dos sujeitos campesinos licenciandos em relação ao protagonismo nas lutas do campo. Percebemos que ao longo do curso vai-se constituindo uma identidade coletiva que possibilita a releitura da realidade campesina, das experiências individuais e de sua comunidade como reflexo de um contexto histórico/social/econômico/cultural mais amplo do campesinato no Brasil.

Nesse sentido, é importante que formadores e formandos tenham clareza de que tal protagonismo conduz a um novo perfil de professor do campo, agora com posturas mais comprometidas e conscientes da sua *práxis* com uma docência *militante* no sentido das três dimensões freirianas para docência explicitadas por Caldart (1997). A primeira dimensão refere-se à formação do educador do/no campo capaz de promover uma educação que tem como referência as necessidades das áreas rurais, a reforma agrária e a justiça social; a segunda dimensão é a consciência histórica e de classe, estabelecendo articulações entre a prática e questões sociais; a terceira é a organização coletiva na busca de estabelecimento de uma cultura de cooperação e de solidariedade, tanto entre os educadores quanto entre os educandos.

Nessa direção, as reflexões desenvolvidas neste estudo nos permitiram ratificar as convergências do pensamento de Paulo Freire e da formação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), especificamente sobre o Trabalho de Conclusão de Curso, existentes no processo formativo, na medida em que os formadores dos formadores tenham uma *práxis* transformadora em que consigam desenvolver um processo de conscientização no qual seja possível que os estudantes superem a ingenuidade, as crenças limitadoras, posicionando-se de forma crítica, a partir de uma leitura libertadora, emancipadora da realidade social e do mundo.

Em síntese, formar esse perfil de educador do campo torna-se imprescindível na realidade atual brasileira, que apresenta retrocesso em relação às conquistas de direitos pelos movimentos sociais oriundas de lutas iniciadas nos anos 1980.

## Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I., MARTINS,

A. A. (Orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 39-55

BASTOS, Fábio da P. de. Pesquisa/Investigação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CALDART, Roseli S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *Cadernos Temáticos: Educação do Campo*, Curitiba, v. 2, p. 19-30, 2005. Disponível em: <bit.ly/3bHqtfY>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana T. de C. C. de. O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? *Bolema*, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

LOIOLA, Francisco A.; BORGES, Cecília. A pedagogia de Paulo Freire ou quando a educação se torna um ato político. In: GAUTIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MARTINS, Maria de F. A. A prática da e na alternância no Curso de Especialização em Pedagogia da Alternância e Educação do Campo (PAeC). In: BEGNAMI, João B.; BURGHGRAVE, Thierry de (Orgs.). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona: UNEFAB, 2013.

PACHECO, Luci M. D. Camponês. In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 64-65.

SANTOS, Ramofly B. dos; BUENO, Marília da C. M. Educação do campo, pedagogia da alternância e formação do educador. *Educação & Linguagem*, v. 19, n. 1, p. 189-204, jan./jun. 2016.

CAPÍTULO 15

# A questão de gênero na educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas publicadas na ANPEd entre 2007 e 2015

*Maria de Fátima Pereira Carvalho*
*Carmem Lúcia Eiterer*

## Primeiras palavras: introduzindo

Este texto procura evidenciar o estado da arte e analisar parte dos resultados de pesquisas que discutem as questões de gênero na educação de jovens e adultos (EJA), publicadas entre 2007 e 2015, no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Serão adotados como referenciais estudos que contemplam a temática gênero divulgados nas últimas sete reuniões anuais da ANPEd, a saber: a 30ª: "30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social", ocorrida em 2007; a 31ª: "Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação", realizada em 2008; a 32ª: "Sociedade, cultura e educação: novas regulações?", em 2009; a 33ª: "Educação no Brasil: o balanço de uma década", em 2010, todas elas realizadas em Caxambu/MG; a 34ª: "Educação e justiça social", realizada em Natal em 2011; a 35ª: "Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI", realizada em Porto de Galinhas/PE em 2012; a 36ª: "Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais", acontecida em Goiânia em 2013; e a 37ª: "PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira", ocorrida em Florianópolis no ano de 2015.

O grupo de trabalho que aborda o campo da EJA nesse evento tem quase duas décadas de existência. No período de 1995/1996, pesquisadores da área de EJA iniciam diálogo com os GTs de Educação Popular

e de Movimentos Sociais (em que vinham inseridos), com o intuito de repensar interfaces entre os campos: um GT específico para a EJA? O que motivava esse grupo de pesquisadores era que temáticas e objetos de estudos tangenciassem propostas dos GTs, carecendo de lócus próprio, para serem aprofundados. Assim, em 1997, durante a reunião anual, foi amadurecida a ideia e avaliada a produção teórica na área: proposta encaminhada à assembleia geral e aprovada (juntamente com mais dois Grupos de Estudos). Portanto, em 1999 a partir do balanço avaliativo positivo da atuação do GE, foi aprovado em definitivo como GT 18 de educação de jovens e adultos pela assembleia geral.[1]

A partir de então, o GT 18 já se apresentava com produções específicas do campo. Neste texto, as reflexões se pautarão nos resultados expostos por pesquisadores vinculados ao GT no período de 2007 a 2015. Para isso, foi realizado um levantamento no site da ANPEd (anped.org.br), mais especificamente, nas produções publicadas no GT 18 que abordam as questões de gênero.

A metodologia do estudo inscreve-se nos marcos dos estados da arte, mapeando as produções e analisando aquelas que trazem discussões relacionadas às questões de gênero na EJA. A seleção dos trabalhos implicou a leitura na íntegra daqueles cujos títulos e resumos expressavam enfoques de questões relativas à temática em pauta.

## Gênero na educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas?

### Jovens mulheres da EJA e a relação de gênero

Segundo Louro (1996, p. 7), estudos de gênero, ou relações de gênero, designa um campo de estudos concernentes às relações entre mulheres e homens. O conceito de gênero tem sido utilizado por diferentes grupos de estudiosas/os, em uma variedade de "tramas teóricas que foram sendo articuladas no conceito".

> A categoria gênero, compreendida como uma construção social a partir das relações estabelecidas entre mulheres

[1] Informações disponíveis em: <bit.ly/2uwOVQx>. Acesso em: 2 jul. 2017.

> e homens, dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino na família, na escola, no trabalho e nas lutas sociais, nos permitem analisar as diferentes instituições e práticas sociais como constituídas e constituintes das relações de gênero (Kabeya, 2010, p. 85).

Em nosso entendimento, a compreensão sobre o conceito de gênero está referendada nos estudos de Scott, quando assinala que "na construção social das relações o gênero refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições e à subjetividade construída nesse contexto" (Scott, 1990, p. 84). Essa compreensão pode ser buscada ao se revisitar como ocorreu historicamente a emergência do conceito nas discussões sociológicas e nas preocupações educacionais.

Na sua origem, conforme Louro (1997, p. 14), encontra-se "implicado linguística e politicamente" com as lutas históricas das mulheres pela afirmação dos seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo.

Contudo, é no século XX que as mulheres aparecem, de forma coletiva, como protagonistas. A luta inicial por melhores condições de trabalho (final do século XIX e início do XX) e pelo direito ao voto (na primeira metade do século) se amplia com os novos movimentos feministas que surgem no final dos anos 1960 e no início dos anos 1970. Esses movimentos se definem pelos ideais de liberdade e igualdade e criticam as relações de desigualdade e subordinação que se estabelecem entre homens e mulheres (Sardenberg; Costa, 1994, p. 83).

Para Silva (2017, p. 69), "foram as feministas de diferentes tendências políticas, nas suas diversas formas de manifestações para assegurar direitos a mulheres, que deram visibilidade a essa discussão em termos epistemológicos e teórico". Nesse sentido, os estudos de gênero estão ligados à história do movimento feminista contemporâneo, "que além da denúncia da opressão, das preocupações sociais e políticas, colocam em pauta a discussão das problemáticas que envolvem o gênero". Por isso, segundo a autora, a busca pela igualdade de gênero que se faz através do reconhecimento das disparidades que afetam as mulheres em relação aos homens, sentidas no âmbito familiar, social, econômico, político e cultural, tem sido a caminhada das mulheres para sua eliminação. É preciso "falar em igualdade para ampliar as

discussões que envolvem direitos, a compreensão conceitual do gênero e contextualizar as mudanças e práticas do movimento de mulheres na contemporaneidade" (p. 70). Isso denota a ampliação das discussões para conseguirmos mais visibilidade.

Segundo Matos (2013), os anos 1990 e inícios da primeira década do século XXI foram um momento de deslanche na formação do campo de estudos sobre as mulheres e relações de gênero. Inicialmente, merecem menção os estudos biográficos traçados por Furtado (2003), Leite (1984), Rago (2001), Rocha (2002), Simili (2008) e Soihet (2006). Multiplicaram-se as pesquisas que enfrentaram o desafio de recobrar as experiências de homens e mulheres em diferentes perspectivas, períodos e regiões do país, recuperando o cotidiano, ações, práticas, resistências e lutas, inclusive, destacando as experiências das mulheres cativas no longo passado escravista (1500-1888). Exemplo disso são os estudos de Boschilia (2010), Cancela (2009), Costa (1996), Faveri (2004), Ferreira (2010), Figueiredo (1993), Grahan (1992), Gutiérrez (1993), Machado (1993), Matos (2002), Parente (2005), Petersen (1999), Possas (2001), Schpun (1997), Trindade (1996), Vieira Jr. (1997) e Wolff (1999).

Esses primeiros estudos foram de suma importância para transformar as discussões sobre as mulheres em tema relevante nas pesquisas de diferentes áreas de conhecimento. Muitos grupos acadêmicos se articularam com os movimentos das mulheres para lutas políticas e sociais e as pesquisas avançaram no processo de construção de teorias.

Por outro lado, Rosemberg (2001) enfatizava que a produção acadêmica brasileira sobre a temática referente às questões de gênero e educação ainda é deficitária e que o sistema educacional brasileiro enfrenta um dilema: apresenta igualdade de oportunidades para os sexos no que se refere ao acesso e permanência no sistema, mas revela intensa desigualdade associada às origens étnico-racial e socioeconômica. "Desse modo, tornam-se necessárias investigações sobre como as hierarquias de gênero interagem com as de raça/etnia e classe na produção de exclusões e desigualdades" (Lima, 2010, p. 16).

Então, o que dizer das jovens mulheres cujas trajetórias são interpeladas por gravidez precoce, trabalho doméstico, trabalho rural, machismo e outros aspectos sociais estigmatizantes? Numa sociedade que quer regular seus corpos a partir de modelos estéticos eurocêntricos

e padrões de beleza inatingíveis, quais seus conflitos e dramas? Como esses conflitos interrogam a educação escolar?

No campo da educação de jovens e adultos, fatores ligados ao gênero têm interferido na participação feminina na escola. Conforme ressalta Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p. 100), "a necessidade de arcar com as responsabilidades familiares advindas do casamento e a maternidade é um dos principais motivos de evasão das mulheres adultas da escola, sobretudo se forem pobres, negras e habitantes das áreas rurais". Entretanto, pesquisas como de Ferreira (2007), Menezes (2005) e Silva (1999) também apontam que a escolarização tem contribuído positivamente para a redefinição da imagem que essas mulheres têm de si e do seu grupo de pertença, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia e a sua permanência na escola.

Endossando essa ideia, Souza (2015), ao pesquisar *Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ,* destaca o aumento da presença das mulheres nos contextos escolares, inclusive na EJA. Em sua pesquisa, analisou como alunas da EJA enxergam sua escolarização anterior e atual, na perspectiva das relações de gênero que permeiam as relações de poder em nossa sociedade, no sentido de conhecer suas expectativas e desejos, caminhos trilhados até o momento e os que vislumbram trilhar, rumo à continuidade (ou não) do processo de escolarização. Os resultados evidenciaram que a grande maioria das alunas deseja dar continuidade, pensando até mesmo em ingressar no ensino superior. Além disso, a pesquisa aponta que, apesar de estarem mais confiantes, as alunas não percebem as tensões geradas pelas relações de gênero, que em muito influenciaram e ainda influenciam em seus processos de escolarização (Souza, 2015).

Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013, p. 101), ao pesquisarem os motivos para o retorno à escola na modalidade da EJA, evidenciaram diferentes perspectivas: o desejo de concluir os estudos para o sexo masculino está "associado à expectativa de melhor colocação e melhor remuneração no mercado de trabalho", enquanto, para as mulheres, o retorno aos estudos está ligado ao "auxílio e melhor acompanhamento dos filhos e filhas na escola".

As diferentes construções de gênero podem ser pensadas quando compreendemos que não há, por exemplo, a Mulher, enquanto representação

de uma essência inerente a todas as mulheres. As "mulheres" também são seres reais, históricos e sociais, definidos pelas tecnologias de gênero e "engendrados" nas relações sociais (Laurentis, 1994, *apud* Araujo, 2009, p. 120).

O que se vê hoje são muitas mulheres enfrentando situações de riscos e vulnerabilidade para construir independência financeira, liberdade de pensamento e de escolha. Sabemos muito bem que não é somente a questão de gênero a responsável pelos obstáculos enfrentados pelas mulheres. Concordamos com Silva (2018), ao afirmar que, em uma "clivagem com raça e classe, mulheres que não são brancas, pertencentes à raça forjada como o modelo de ser humano a ser seguido, enfrentam dificuldades de ordens diferentes às de uma mulher branca com vida financeira bem arranjada" (p. 48). No entanto, compreendemos também que "todas as mulheres são vulneráveis à violência de gênero e, de acordo com as intersecções de raça, classe e gênero, essas vulnerabilidades se apresentam de maneiras diferentes" (p. 48).

Tendo em vista a necessidade de assumir responsabilidades advindas do casamento, da maternidade, do trabalho, entre outras, as mulheres se submetem a condições desiguais atribuídas estreitamente a uma natureza feminina. Para Barbosa (2013, p. 113), "essas mulheres, ao naturalizar tais desafios sob suas perspectivas pessoais, não percebem que são desafios comuns postos a elas enquanto mulheres, em alguns casos, pobres, negras ou pardas".

Nesse contexto, pensar as jovens mulheres na EJA é entrar num terreno não muito explorado, se concebermos esses sujeitos de forma não homogênea, "não como alunas", mas como sujeitos que têm sonhos singulares, histórias de vida, trajetórias e projetos de vida. Tratar das experiências, histórias e projetos de vida de jovens mulheres da EJA, na perspectiva dos estudos de gênero, é buscar estudá-las compreendendo o caráter relacional do conceito de gênero que "tanto é substituto para mulheres como é igualmente utilizado para sugerir que a informação sobre o assunto mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro" (Scott, 1990, p. 7). Pesquisar os projetos de vida de jovens mulheres que frequentam a EJA, verificando em que medida a escolarização toma parte delas, é também pesquisar como são constituídos tais projetos de vida e como as relações de gênero se encontram postas nesse contexto.

De acordo com Nogueira (2006), ao percorrer as trilhas da história de vida das mulheres adultas das camadas populares, os sujeitos da EJA não somente têm sexo, raça, religião, nacionalidade, como também estão inseridos em relações de gênero. Para essa autora, tais dados constituem mais uma especificidade a ser incluída na realidade do público dessa modalidade de educação. Daí a relevância de pesquisas nesse campo.

## Questões relacionadas a gênero na EJA no âmbito da ANPEd

Este trabalho, em especial este item, procura sistematizar, na produção científica, a presença de questões relacionadas a gênero na EJA no âmbito da ANPEd, mais especificamente, no GT 18. Para tanto, conseguimos quantificar a produção[2] sobre as questões de gênero na educação de jovens e adultos na ANPEd a partir de 2007, com a 30ª reunião anual do referido evento.

O levantamento realizado nos anais das reuniões nacionais da ANPEd, entre os anos de 2007 e 2017, no GT 18, permitiu-nos a identificação de oito produções que discutem as questões de gênero na EJA, conforme sistematizado no Quadro 1.

**Quadro 1 –** Produções da ANPEd

| Autora | Título | Edição/Local | Ano |
|---|---|---|---|
| ARAUJO, Renata Rodrigues. | Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra | 30ª ANPEd: "30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social", Caxambu/MG. | 2007 |
| SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis | Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas | 31ª ANPEd: "Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação", Caxambu/MG. | 2008 |

[2] Inclui trabalhos completos e pôsteres.

| | | | |
|---|---|---|---|
| FERREIRA, Maria José de Resende | Por que *é* tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET | 31ª ANPEd: "Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação", Caxambu/MG. | 2008 |
| PEREIRA, Aurea da Silva | A construção social das mulheres de Saquinho: Narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola | 34ª ANPEd: "Educação e Justiça Social", Natal/RN. | 2011 |
| VALLE, Mariana Cavaca Alves do | A prática da leitura literária de mulheres na EJA | 34ª ANPEd: "Educação e justiça social" Natal/RN. | 2011 |
| SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CAETANO, Cristina Salles; ROSA, Sabrina Ferreira. | Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito *à* educação | 35ª ANPEd: "Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI", Porto de Galinhas/PE. | 2012 |
| JORGE, Céuli Mariano | Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos | 37ª ANPEd: "Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira", Santa Catarina. | 2015 |
| GODINHO, Ana Cláudia Ferreira | Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA | 37ª ANPEd: "Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira", Santa Catarina. | 2015 |

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados da pesquisa.

Dos 16 trabalhos apresentados na 30ª reunião anual da ANPEd, 30 Anos de Pesquisa e Compromisso Social, ocorrida em Caxambu/MG em 2007, apenas um faz referência à discussão aqui proposta, intitulado "Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra" e de autoria de Renata Araújo (2007). Essa pesquisa buscou compreender como os sujeitos se constituem sujeitos, particularizando um grupo de mulheres que participaram da Usina do Trabalho entre os anos de 2004 e 2005, elegendo como material de análise o registro de suas falas e como eixo norteador da investigação a reconstituição da trajetória desses sujeitos na relação com o processo de aprendizagem escolar. Os resultados evidenciaram que os sujeitos se percebem no espaço social, estabelecem relações com o saber escolarizado, e os saberes são relevantes para a resolução de problemas cotidianos. Para a autora, os elementos constitutivos das noções de sujeito aparecem nas vozes das pesquisadas, "na medida em que as mulheres se mostraram por meio das palavras, fragmentos de suas trajetórias de vida, ao utilizar, talvez, o mais importante elemento constitutivo do homem, a linguagem, organizaram seu pensamento e alimentaram sua consciência" (p. 14).

Já na 31ª edição do evento, foram publicados dois trabalhos que versam sobre gênero. O primeiro, intitulado "Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas", de Souza e Fonseca (2008), apresenta algumas reflexões tecidas em um movimento que se propõe investigar como se configuram as relações de gênero para catadoras e catadores de materiais recicláveis de uma associação, e como tais configurações delineiam para essas mulheres e para esses homens modos de ser alunas e alunos da EJA. O outro texto, "Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET", de Ferreira (2008), apresenta algumas discussões sobre a pesquisa desenvolvida no ano de 2007 no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFET-ES), junto a um grupo de alunas de EJA. Essa pesquisa objetivou analisar, sob a perspectiva de gênero, os fatores que influenciaram a trajetória das mulheres no curso de ensino médio para jovens e adultos trabalhadores realizado no CEFET, no período de 2001-2005. Segundo a autora, os resultados desse estudo evidenciam indicadores que comprovam a existência de discriminação referente ao tratamento dado aos gêneros:

persiste a desigualdade sexista nas relações familiares e no espaço educacional, na medida em que as determinações de gênero dificultam a inserção na escola do segmento feminino das camadas populares. Constatou-se que a luta pela inserção das mulheres em igualdade de condição com a dos homens, no sistema educacional e no processo de profissionalização, ainda é uma realidade. O público feminino, destituído, durante a infância e a adolescência, do direito à escolarização, pelas determinações seja de gênero, seja de classe seja étnico-racial, ao retornarem à escola, encontram empecilhos para completar seu processo escolar, ainda pelas mesmas determinações já citadas.

É importante ressaltar que na 32ª, 33ª e 36ª reuniões anuais da ANPEd, no GT 18 não houve nenhuma publicação com abordagens sobre gênero. Na edição seguinte (34ª), foram identificados dois trabalhos. O primeiro, "A construção social das mulheres de Saquinho: Narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola", de Pereira (2011), analisa as memórias de escola e projetos de vida que engendram os sonhos das mulheres do programa Todos Pela Alfabetização (TOPA). Para a autora, ainda não há garantia de educação que se oportunize de forma igualitária para os idosos e idosas de Saquinho/BA. Segundo ela, "apesar dos projetos de vida com a escola, bem como aprendizagem e uso da leitura e escrita, os seus direitos são negados, pois não há um espaço escolar para idosos e idosas" (p. 13). O outro texto, "A prática da leitura literária de mulheres na EJA", de Mariana Valle (2011), é resultado de uma pesquisa que procurou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres inseridas na EJA. De acordo com a autora, os resultados encontrados partem de relatos que mostram trajetórias de vidas marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância. É constatada também "a influência de patrões como os principais mediadores de leitura do grupo de mulheres pesquisadas" (p. 14).

Já na 35ª reunião anual da ANPEd, no GT 18 foi publicado apenas um trabalho que, de algum modo, retrata a questão de gênero: "Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito à educação", de autoria de Souza, Caetano e Rosa (2012). O objetivo das autoras foi analisar a constituição das experiências educativas escolarizadas de mulheres em situação de aprisionamento. A investigação ancorou-se em estudos que contemplam

as correlações de gênero no campo da EJA e permitiu evidenciar, segundo as autoras, um perfil jovem, condição de provedora, em sua grande maioria, mães, e baixa escolaridade das mulheres. Além disso, as autoras ratificaram as dificuldades para a efetivação do direito à educação para mulheres em situação de aprisionamento, demonstrando haver estranhamentos e lacunas na implementação de práticas escolarizadas nas prisões.

A 37ª e última edição analisada da ANPEd, no GT 18 foram publicados dois trabalhos. O primeiro, "Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos", de Jorge (2015), teve como objetivo fazer uma reflexão sobre os diferentes sentidos atribuídos por alunos e alunas egressos dos cursos técnicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Segundo o autor, os resultados mostram maior presença de mulheres nos cursos do Proeja e evidenciam que os sentidos atribuídos pelos homens diferem dos sentidos atribuídos pelas mulheres, uma vez que prevalece uma visão androcêntrica no pensamento que determina e direciona as ações no campo social e interfere na apreensão da realidade. Nos cursos da área da indústria, todos os entrevistados foram homens, enquanto nos cursos da área da saúde houve predomínio de mulheres. Tais fatos evidenciam a divisão sexual do trabalho, com funções específicas a serem exercidas por homens e mulheres.

O segundo texto, "Experiências de trabalho de mulheres estudantes do PROEJA", de Ana Godinho (2015), visa problematizar as experiências de trabalho de mulheres estudantes do Proeja e as manifestações em sala de aula desses saberes. A autora ressalta a invisibilidade de saberes produzidos no trabalho quando este se vincula ao trabalho doméstico não remunerado. O silêncio em relação a esses saberes indica a sua desvalorização social e a necessidade de sua problematização pela escola.

Portanto, num panorama de 160 produções científicas no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas, da ANPEd em um período de 10 anos, apenas oito trabalhos versam sobre as questões de gênero nessa modalidade de ensino. Daí a relevância de pesquisas nesse campo, embora exista um GT específico que discute as questões de gênero na ANPEd.

## Algumas considerações: concluindo

A análise dos trabalhos selecionados mostrou um panorama das questões relacionadas a gênero no campo da EJA, nas produções acadêmicas no período de 2007 a 2015 publicadas no GT 18 da ANPEd, tendo sido observado que esta ainda é uma categoria pouco investigada na modalidade da EJA.

Percebemos também que as lentes das pesquisas estão se preocupando em olhar para as questões de gênero no contexto da EJA numa perspectiva das especificidades dos sujeitos inseridos na educação de jovens e adultos, em especial, as mulheres, uma vez que "gênero é constituído e representado de maneira diferente segundo nossa localização dentro de relações globais de poder. Nossa inserção nessas relações globais de poder se realiza através de uma miríade de processos econômicos, políticos e ideológicos" (Brah, 2006, p. 341).

> Dentro dessas estruturas de relações sociais não existimos simplesmente como mulheres, mas como categorias diferenciadas, tais como "mulheres da classe trabalhadora", "mulheres camponesas" ou "mulheres imigrantes". Cada descrição está referida a uma condição social especifica. Vidas reais são forjadas a partir de articulações complexas dessas dimensões (Brah, 2006, p. 341).

Segundo essa mesma autora,

> [...] o signo 'mulher' tem sua própria especificidade constituída dentro e através de configurações historicamente específicas de relações de gênero. Seu fluxo semiótico assume significados específicos em discursos de diferentes 'feminilidades' onde vem a simbolizar trajetórias, circunstâncias materiais e experiências culturais históricas particulares (Brah, 2006, p. 341).

Pensar, por exemplo, mulheres na EJA é entrar num terreno não muito explorado se concebermos esses sujeitos de forma não homogênea, "não como alunas", mas como sujeitos que têm sonhos singulares, trajetórias e projetos de vida. Compreender os motivos que levam muitas mulheres a darem continuidade aos estudos ou evadirem por motivos diversos não é uma tarefa tão simples, pois a condição de

educandas da EJA vai além do pertencimento ao sexo feminino, por si só. Inúmeros fatores poderão ter influenciado na trajetória dessas mulheres. Daí a importância de considerarmos as diferentes dinâmicas que decorrem da combinação de uma heterogeneidade de fatores que compõem essa especificidade de gênero.

## Referências


ARAÚJO, Janaína R. Relações de gênero na educação infantil: questionamentos acerca da reduzida presença de homens e mulheres na docência. In: TEIXEIRA, Adla B. M.; DUMONT, Adilson (Orgs.). *Discutindo relações de gênero na escola: reflexões e propostas para a ação docente*. Belo Horizonte: Junqueira & Marin, 2009. p. 109-130.

ARAUJO, Renata R. Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizandas têm a palavra. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 30., 2007, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2017. Disponível em: <bit.ly/39rwgnO>. Acesso em: 6. jul. 2017.

BARBOSA, Ana Rita. *As Repercussões da Educação de Jovens e Adultos – EJA – na vida de mulheres no município de Barra de Santana - PB*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (PPGSC/UFCG). Campina Grande, PB, 2013.

BOSCHILIA, Roseli T. *Entre fitas, bolachas e caixas de fósforos: a mulher no espaço fabril curitibano (1940-1960)*. Curitiba: Artes&Textos, 2010.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

CANCELA, Cristina D.; ÁLVARES, Maria L. M.; SANTOS, Eunice F. (Orgs.). *Mulheres e gênero*: *as faces da diversidade*. Belém: GEPEM, 2009. p. 23-34.

COSTA, Suely G. *Metáforas do tempo e o espaço doméstico (RJ, século XIX)*. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Faculdade de Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1996.

FAVERI, Marlene de. *Memórias de uma (outra) guerra: cotidiano e medo durante a Segunda Guerra em Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2004.

FERREIRA, Andréa T. B. Ler e escrever também é uma questão de gênero. In: LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de (Orgs.). *Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, p. 71-88.

FERREIRA, Eliana R. *Guerra sem fim: mulheres na trilha do direito à terra e ao destino dos filhos (Pará/1835-1860)*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FERREIRA, Maria J. de R. Por que é tão difícil frequentar a escola? Escolarização e gênero feminino no EMJAT/CEFET. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 31., 2008, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2008. Disponível em: <bit.ly/31LkvGg>. Acesso em: 6 jul. 2017.

FIGUEIREDO, Luciano. *O avesso da memória: cotidiano e trabalho da mulher em Minas Gerais no século XVIII*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

FURTADO, Júnia F. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GODINHO, Ana C. F. Experiências de trabalho de mulheres estudantes do Proeja. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37., 2015, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <bit.ly/2w516nM> Acesso em: 6 jul. 2017.

GRAHAM, Sandra L. *Proteção e obediência: criadas e seus patrões no RJ, 1860-1910*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GUTIÉRREZ, Horacio; SAMARA, Eni M. Mulheres escravas no Brasil do século XIX. *Historia de las Mujeres*, Madri, v. 4, p. 643-662, 1993.

JORGE, Céuli M. Sentidos do PROEJA para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 37., 2015, Florianópolis. *Anais*... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <bit.ly/2uwkPN1>. Acesso em: 6 jul. 2017.

KABEYA, Renata B. A. *Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

LEITE, Miriam M. *Outra face do feminismo: Maria Lacerda de Moura*. São Paulo: Ática, 1984.

LIMA, Aline G. *Escolarização, gênero e projeto de vida: o discurso de jovens mulheres rurais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Psicologia, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2010.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta L.; MEYER, Dagmar E.; WALDOW, Vera (Orgs.) *et. al. Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Maria C. A. *Submissão e poder: mulheres operárias de Caxias do Sul (1900-50).* Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

MATOS, Maria I. S. de. *Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho*. Bauru: EDUSC, 2002.

MATOS, Maria I. S. de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. *Mandrágora*, São Paulo, v. 19. n. 19, 2013, p. 5-15. Disponível em: <bit.ly/2SFzw8j>. Acesso em: 10 jan. 2018.

MENEZES, Cristiane S. A participação feminina em turmas da educação de jovens e adultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, 2005. *Anais*... Recife: Centro Paulo Freire, 2005.

NARVAZ, Martha G.; SANT'ANNA, Sita M. L.; TESSELER, Fani A. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <bit.ly/2UPJczN>. Acesso em: 28 ago. 2017.

NOGUEIRA, Vera L. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível de política educacional destinada às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARENTE, Temis G. *O avesso do silêncio: vivências cotidianas das mulheres do século XIX*. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

PEREIRA, Aurea da S. A construção social das mulheres de Saquinho – Narrativas e cenas de pesquisa: D. Amélia e as memórias de escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 34., 2011, Natal. *Anais*... Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <bit.ly/31OwcMd>. Acesso em: 6 jul. 2017.

PETERSEN, Áurea T. *Trabalhando no banco: trajetória de mulheres gaúchas*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa B. de; SZWAKO, José E. (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009, p. 116-148.

POSSAS, Lídia M. V. *Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista*. Bauru: Edusc, 2001.

RAGO, Margareth. *Entre a história e a liberdade: Luce Fabbri e o anarquismo contemporâneo*. São Paulo: Edunesp, 2001.

ROCHA, Elaine P. *Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859-1934)*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e relações de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001.

SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana A. A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida L. R.; BINGEMER, Maria C. L. (Orgs.). *Mulher e relações de gênero*. São Paulo: Loyola, 1994.

SCHPUN, Mônica Raisa. *Les années folles à São Paulo: hommes et femmes au temps de l'explosion urbaine (1920-1929)*. Paris: L'Harmattan, 1997.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SILVA, Maria A. *Trajetórias de mulheres negras ativistas*. Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Paula de A. *Gênero, raça, classe e letramento: A resistência de jovens mulheres por meio da fala e da escrita*. Goiânia: UFG, 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, V. M. da. *As implicações das relações de gênero no processo de evasão da Educação de Jovens e Adultos*. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

SIMILI, Ivana G. *Mulher e política: a trajetória da primeira-dama Darcy Vargas (1930-1945)*. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

SOIHET, Rachel. *O feminismo tático de Bertha Lutz*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2006.

SOUZA, Maria C. R. F. de; CAETANO, Cristina S.; ROSA, Sabrina F. Educação de mulheres em situação de aprisionamento: reflexões sobre o perfil social e o direito à educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO

NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANEPd), 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais*... Porto de Galinha, 2012. Disponível em: <bit.ly/2SjGWPM>. Acesso em: 6 jul. 2017.

SOUZA, Maria C. R. F. de; FONSECA, Maria da C. F. R.. Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 31., 2008, Caxambu. *Anais*... Caxambu, 2008. Disponível em: <bit.ly/31LkvGg>. Acesso em: 6 jul. 2017.

SOUZA, Nina de Paula Martins Monteiro de. *Mulheres da EJA: entre sonhos e desafios da continuidade na escolarização de alunas da rede municipal de Seropédica-RJ*. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2015.

TRINDADE. Etelvina M. *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

VALLE, Mariana C. A. do. A prática da leitura literária de mulheres na EJA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. *Anais*... Caxambu: UFRN, 2011. Disponível em: <bit.ly/31OwcMd>. Acesso em: 6 jul. 2017.

VIEIRA JÚNIOR, Antônio O. *O cotidiano do desvio: defloramentos e adultérios no Ceara Colonial (1750-1822)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Faculdade de História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

WOLFF, Cristina S. *Mulheres da floresta: uma história do Alto Juruá – Acre (1890-1945)*. São Paulo: Hucitec, 1999.

Tema gerador:
"A leitura do mundo
precede a leitura da palavra"

CAPÍTULO 16

# Memórias dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler: práticas de leitura e escrita

*Fernanda Mayara Sales de Aquino*
*Rosa Aparecida Pinheiro*

## Introdução

A Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi uma experiência de alfabetização e escolarização desenvolvida, no período de 1961 a 1964, em Natal/RN. Essa campanha é nacionalmente conhecida por seus acampamentos escolares, com estrutura de chão de barro batido e cobertura de palha, onde foram organizadas turmas de alfabetização e pós-alfabetização para crianças e adultos, "as escolas de palha" ou "palhoças". A maneira como foi desenvolvida compreende uma multiplicidade de espaços de ensino-aprendizagem, nos quais se destacam o Centro de Formação de Professores, Acampamentos escolares, Escola de Demonstração, Círculos de Cultura, Escolinhas, entre outros. Neste texto, objetivamos discutir práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura da Campanha, justamente em um contexto de crise democrática e de negação, por parte da elite brasileira e de grupos conservadores, das contribuições de Paulo Freire para o campo educacional do país.

É oportuno e necessário visualizarmos os fundamentos do pensamento freiriano para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita comprometidas com a leitura do mundo e com a problematização das realidades sociais dos educandos e educandas. Para tal, é que consideramos

historicamente os Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, experiência de educação popular que se propôs à transgressão de uma ordem econômica e cultural dominante ao ofertar a alfabetização em uma perspectiva de formação política, escolarização e valorização da cultura das classes populares.

As compreensões em torno das práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler têm como mote as narrativas de professores da campanha em seus processos de intercambiar experiências (Benjamin, 2012). Quando os sujeitos narram, eles estão permutando/trocando/relacionando experiências e essas imprimem marcas em suas narrativas, bem como se movem com naturalidade no tempo, realizando processos de idas e vindas entre passado e presente.

Os professores/as narradores/as da Campanha De Pé no Chão narram suas experiências com naturalidade, sem apego a nomes e datas específicas. Suas preocupações consistem em relatar o fato acontecido partindo de sua visão pessoal ou experiência própria, nas quais é comum, nas narrativas, aparecerem falas como "pelo menos comigo foi assim. Eu estou lhe contando como aconteceu comigo". Trata-se, portanto, de narração, e não descrição, haja vista que a subjetividade é o elemento característico da narrativa. Logo, damos destaque à relação existente entre subjetividade e o processo de reconstituição narrativa de um acontecimento do qual participou o sujeito.

Segundo Cunha (1997), quando uma pessoa narra um acontecimento do qual participou, percebe-se que ela reconstitui a trajetória percorrida, atribuindo-lhe novos significados. Por conseguinte, o caráter subjetivo dos indivíduos, imbuídos de uma longa trajetória de suas vivências, mobiliza suas memórias agregando novos sentidos e interpretações aos fatos vivenciados outrora. Assim, a narrativa dos professores/as da campanha não é necessariamente a verdade literal dos fatos, mas é a representação que dele fazem os participantes da pesquisa que vivenciaram suas experiências de formação docente nos diferentes espaços de ensino-aprendizagem e, por terem trajetórias de vida singulares, atribuem sentidos e interpretações também singulares.

Esta pesquisa possibilitou o registro de entrevistas realizadas pelo Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos (NUHMEJA-RN) com educadores participantes da Campanha de Pé

no Chão se Aprende a Ler, como os citados neste artigo. Destacamos, especialmente, as narrativas de Josemá Azevedo, que foram registradas em entrevistas cedidas ao NUHMEJA-RN e, posteriormente, por ocasião da pesquisa *O cotidiano da formação de professores/as da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler* (Aquino, 2015), pelo fato de ele ter participado de múltiplas ações educativas na referida campanha e ser o dirigente dos Círculos de Cultura. Jozemá Azevedo era estudante do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no período da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, estando nessa época também envolvido com a Juventude Universitária Católica (JUC) e atuante nos movimentos sociais e de cultura popular. O seu trabalho como docente na campanha se destaca devido ao uso das formulações freirianas para alfabetização em Natal, tendo sido coordenador de Círculos de Cultura e alfabetizador. Atuou como alfabetizador no Círculo de Cultura de Nova Descoberta e, fundamentado nas teorizações freirianas, participou do curso ministrado por Paulo Freire em Natal.

## Círculos de Cultura na campanha: a formação docente precede a alfabetização

A criação dos Círculos de Cultura para alfabetização de adultos no contexto da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi precedida de um momento formativo. É importante destacarmos este ponto por dois motivos: primeiro, para reafirmamos que a alfabetização não é uma prática que qualquer pessoa possa fazer, bastando saber ler e escrever, demandando conhecimentos epistemológicos e pedagógicos específicos; segundo, para compreendermos a prática formativa que subsidiou as práticas de leitura e escrita dos Círculos de Cultura.

A Campanha de Pé no Chão desenvolveu um papel importante na formação de educadores e educadoras em Natal no período em que foi desenvolvida. Os professores e professoras que iriam trabalhar nos acampamentos escolares e na Escola de Demonstração fizeram cursos com a equipe pedagógica do Centro de Formação de Professores, de maneira que a formação para aqueles que trabalhariam em Círculos de Cultura com conceitos freirianos foi feita diretamente por Paulo

Freire e sua equipe. Nesta última, foram abordados os fundamentos da teoria freiriana em dois turnos, manhã e tarde. O professor Josemá Azevedo participou dessa formação, uma vez que seria o responsável pela implementação de Círculos de Cultura na campanha. Sobre isto ele nos relatou:

> Paulo Freire veio aqui a Natal treinar a equipe a aplicar o método dele e eu participei do treinamento. [...] Eu participei e entrei na Campanha de Pé no Chão na experiência de aplicação do método Paulo Freire aqui em Natal. Enquanto a equipe do estado foi para Angicos, comandada por Marcos Guerra, eu fiquei aqui em Natal e fiquei o responsável de aplicar o método Paulo Freire na Campanha [...]. Eu coordenava, e além de coordenar eu era também alfabetizador (Josemá Azevedo, 2011).
>
> Uma das coisas fundamentais no treinamento era a aula de cultura [...] Porque o método Paulo Freire tinha como base interagir com os alunos e você utilizava o vocabulário dos alunos e os conhecimentos dos alunos para desenvolver os trabalhos de alfabetização (Josemá Azevedo, 2013).
>
> O que nós aprendemos no treinamento era uma técnica. O que nos era transmitido era uma técnica para essa técnica ser aplicada. A gente não tinha uma cartilha predeterminada, um vocábulo predeterminado. Era uma técnica pra ser criada em cima, com o grupo que estava sendo alfabetizado (Josemá Azevedo, 2013).
>
> A gente teve essa iniciação na metodologia de Paulo Freire e com o entusiasmo da gente ia aplicar e na prática termos a função de educador (risos). Era o esforço que a gente fazia (Josemá Azevedo, 2011).

Podemos discernir que as falas apontam haver, no curso ministrado por Paulo Freire, um trabalho de relacionamento de conteúdos que remetem à formação política, abordados segundo uma metodologia participativa. Ademais, identificamos, com base na narrativa do professor Josemá, a complexidade teórica no campo pedagógico que fundamenta as práticas formativas na Campanha de Pé no Chão. Como momento formativo cujo objetivo é a formação político-pedagógica dos docentes, percebemos que a concepção das técnicas de ensino tem um papel bem representativo nesse âmbito. Entendemos que o uso

de procedimentos técnicos não remete necessariamente a uma base teórica tecnicista, pois a utilização de termos como "treinamento", "aplicação", "técnica" pelo professor Josemá Azevedo remete à apropriação de condutas a serem encaminhadas para o desenvolvimento das atividades educativas, mas com uma visão não de aplicabilidade independente dos sujeitos participantes do processo. O uso de procedimentos técnicos, a partir das realidades dos alunos participantes do ato educativo, não é contraditório ao espaço da criticidade.

Com base nas narrativas anteriormente citadas, consideramos importante enfatizar a formação política que subsidiou práticas formativas e pedagógicas comprometidas com a democracia e a valorização da cultura dos indivíduos. Nesse sentido, contemplamos, ainda, a concepção de educação popular, que remete à relação das lutas das classes populares visando à construção de sua hegemonia por meio do fazer político pautado no diálogo entre os sujeitos das ações (Freire, 1987). Conforme assinalam as falas dos docentes quando se referem aos conteúdos da formação, podemos perceber a influência de aportes progressistas, especificamente da tendência progressista libertadora, a qual tem Paulo Freire como inspirador e divulgador, fundamentando ações formativas na campanha. No livro *Cartas a Cristina* (1994), Paulo Freire nos conta como foi se formando educador assumidamente progressista que ele se tornou. Uma das principais características de uma educação que se propõe nessa perspectiva refere-se à formação de sujeitos críticos, conscientes da realidade social na qual estão inseridos e imbuídos do desejo de transformação dessa realidade.

A partir desses pressupostos, os conteúdos de ensino não podem ser desvinculados da realidade social dos educandos, sendo que tanto nos encontros formativos com Paulo Freire quanto na prática do professor Josemá, responsável pela coordenação de Círculos de Cultura para alfabetização de adultos com base na teoria freiriana na Campanha De Pé no Chão, denotam-se uma preocupação e direcionamentos que levem os docentes a se comprometer com a prática de uma educação problematizadora. É, portanto, uma prática formativa cujos conteúdos de ensino expressam/refletem a busca por uma educação democrática e participativa. Nesse sentido, as narrativas a seguir expressam a mobilização dos conceitos de democracia e participação em *espaços/tempos* formativos na campanha.

> Uma das coisas que o Paulo Freire procurava desenvolver nos encontros que a gente teve com ele era exatamente essa questão da democracia; fazer com que todos participassem e fazer com que todos se sentissem atuantes e todos se sentissem encorajados (Margarida Cortez, 2013).
>
> O treinamento foi altamente participativo e se discutia [...] (Josemá Azevedo, 2013).

## Práticas de leitura e escrita nos Círculos de Cultura da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler

Os Círculo de Cultura contemplavam cerca de 30 alunos com faixa etária acima de 30 anos de idade. Esses círculos funcionavam de segunda a sexta-feira no período noturno, com sessões de, aproximadamente, uma hora. A peculiaridade dos círculos se dá quanto à ênfase aos aspectos culturais concernentes à realidade social dos alunos, fazendo do processo de alfabetização um momento de discussão de suas problemáticas sociais e um espaço de formação política para cidadania.

> [...] na realidade a gente chamava de círculo de cultura porque não era aula propriamente assim de alfabetização, era uma coisa mais ampla né, onde a gente discutia alguns temas. Claro que a gente tinha a parte de aprendizagem da língua propriamente dita, da alfabetização, da escrita, etc., mas tinha aquelas outras atividades (Josemá Azevedo, 2011).

Com base na fala do alfabetizador Josemá Azevedo, tomamos como ponto de reflexão uma prática de leitura e escrita fundamentada no diálogo – na dialogia entre educador e educando, sendo ambos os sujeitos ativos no processo de alfabetização. Segundo Freire (2006), uma educação voltada para libertação não ocorre sem esse diálogo entre os sujeitos cognoscentes. Para o autor, "Para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo" (p. 58). Esse diálogo se inicia quando o educador realiza investigações na realidade social dos educandos a fim de sistematizar o conteúdo programático da educação. Como já apontado, o conteúdo a ser trabalhado com os alunos parte de sua realidade existencial, estando a organização dos conteúdos de ensino do Círculo de Cultura de Nova

Descoberta como parte desse pressuposto freiriano. Nesse sentido, destacamos a fala do professor Josemá:

> [...] e a gente tinha esse contato com a comunidade. Primeiro fazendo essa pesquisa do universo vocabular deles. Desse universo vocabular, daquelas palavras a gente fazia as sílabas [...] a partir daí a gente fazia palavras, que eram palavras conhecidas deles; a partir desse universo vocabular usado por eles (Josemá Azevedo, 2011).

A alfabetização, nesse contexto, já não é, apenas, a codificação e decodificação mecânica de palavras, pois esse processo ocorre a partir da realidade concreta do educando. No Círculo de Cultura, a relação dialógica entre alfabetizador e educandos ocorre quando os alunos do Círculo são orientados a dialogar com o educador sobre sua realidade a fim de superar sua visão focalista da realidade por outra, global. Por meio das narrativas de professores/as da campanha, é possível visualizar que, inerente a um projeto educativo de alfabetização, há um projeto de sociedade, de superação de realidades opressoras e construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

> Segundo a filosofia da Campanha, fulano de tal não estava alfabetizado se ele não tivesse um pouco de politização. [...] se você não tem um pouco de politização você não pode ser considerado alfabetizado. [...] se pegava um assunto importante da semana e se fazia o comentário dentro da sala de aula. Questão de saneamento básico, da água que não [...], da energia (Marlene Araújo, 2011).
>
> As pessoas que participavam eram pessoas que acreditavam [...] eram pessoas que eram idealistas. Nós nos achávamos salvadores da pátria, do país, o que a gente podia com a nossa contribuição realmente dar? [...] Normalmente nós éramos envolvidos emocionalmente com esse trabalho (Josemá Azevedo, 2013).
>
> [...] a Campanha tinha uma filosofia orientada para libertação do ser humano, para o despertar da consciência, para um estilo de vida democrático (Diva Lucena, 2012).
>
> O material didático era o material comum, de jornal, de revistas, de discos, esse era material que a gente usava (Josemá Azevedo, 2011).

Com base nas falas das professoras e do professor citadas acima, percebermos a centralidade da formação política na campanha. O sentido do político, relacionado às experiências e às práticas das relações estabelecidas, permeia os preceitos formativos institucionais e os transcende na criação de sentidos e possibilidades de ação educativa. Essa percepção se expressa nas conexões do cotidiano e nos saberes experienciais de cada comunidade a partir do entendimento de política no sentido estabelecido por Arendt (1997), que nasce do entre-os-homens e se estabelece como interconexão, e não como uma substância propriamente política. Os homens se organizam politicamente segundo determinadas afinidades essenciais, em que o cuidado com a política deve concernir a todos, sob a ameaça da não possibilidade da convivência.

Fica manifesto que no processo formativo de professores/as da Campanha De Pé no Chão houve uma preocupação com o despertar de uma mentalidade crítico-democrática a fim de que fosse desenvolvido um trabalho visando à promoção da ingenuidade em criticidade enquanto alfabetizavam os alunos e alunas (Freire, 2011). As falas da professora Marlene e do professor Josemá nos remetem à maneira como se dava o processo de conscientização política dos alunos adultos na prática educativa desses docentes após formação, seja inicial ou continuada, na campanha. O processo de conscientização dos alunos ocorria por meio da codificação e posterior problematização de temas significativos para eles, de forma que se percebessem como sujeitos no mundo capazes de lutar pela transformação da realidade na qual estavam inseridos. Portanto, "conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização" (Freire, 1987, p. 65).

Ainda com base nas duas últimas falas citadas anteriormente, inferimos que os docentes tomavam conhecimento daquilo que é significativo para a turma por meio do diálogo e de recursos didáticos (revistas, jornais, discos) que serviam de instrumentos de codificação de uma situação que viria a ser problematizada mediante a relação dialógica entre educadores e educandos, viabilizando uma prática conscientizadora, conforme aponta os pressupostos freirianos.

Nesse processo, destacamos que há um saber por parte desses educandos que impulsiona a prática educativa do Círculo de Cultura. Os saberes dos alunos e alunas assumiram um papel vital, visto que fundamentaram as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no círculo incorporando às atividades escolares os aspectos culturais e sociais da comunidade. Há, nessa experiência de aprendizagem, a valorização da cultura dos educandos – fator que pode ser constatado tanto por ser um dos embasamentos do pensamento de Paulo Freire, que fundamenta a prática pedagógica do Círculo de Cultura em discussão, como pela observância de práticas culturais na ação educativa desse círculo. O professor Josemá Azevedo, acerca de sua postura, fala sobre a valorização da cultura dos alunos e alunas em seus processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

> [...] a gente mostrava que capoeira faz parte da cultura, o menino soltando pipa. Tudo isso é cultura. Era importante mostrar e a valorização dessas coisas. Coisas que em geral pertence ao universo dessas pessoas (Josemá Azevedo, 2011).
>
> Até hoje eu tenho os discos de vinil que eu usava nos Círculos de Cultura. Eu lembro de dois long play que eu usava. Aí era a parte de conscientização. Um deles era o de Juca Chaves. Eu lembro que tinha aquela "O Brasil já vai a guerra tem até porta aviões mais que ladrões..." (Josemá Azevedo, 2011).

O professor Josemá Azevedo considerou práticas culturais para dialogar no tocante a questões de conscientização e diversidade cultural com os educandos e educandas. Isso nos leva a pensar em relação ao uso dessas práticas circundando os conteúdos desse Círculo, entendidas "como o todo de uma representação na religião, na música, nas manifestações tradicionais e artísticas, nas festas, bem como os momentos em que essas práticas se vinculem, como compromisso ou conflito em um contexto social" (Pinheiro, 2011, p. 124). Por exemplo, com base nas canções de Juca Chaves, foram trabalhadas questões políticas da época. Logo, um projeto educativo orientado numa perspectiva democrática e progressista precisa incluir, em seus currículos, conteúdos culturais que tenham ligação com os conhecimentos do grupo e possam contribuir para a socialização crítica dos indivíduos (Santomé, 1998).

Em nossa análise, entendemos os Círculos de Cultura como lócus de formação em uma demanda advinda do cotidiano imerso nas práticas culturais e amadurecida na reflexão, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de constituição e reelaboração. A proposição apresenta um saber inerente às práticas culturais de integração de memórias e criação, em que se captam informações, se produzem conhecimentos e se selecionam as questões principais na articulação de uma proposta educacional.

## Considerações finais

Os Círculos de Cultura viabilizaram a garantia do direito à educação para homens e mulheres que não tinham acesso à escolarização nos anos de 1960 em Natal/RN. Sobretudo, a alfabetização com base nos fundamentos teóricos freirianos possibilitou efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita em um contexto de busca por uma sociedade mais justa e democrática para todos e todas.

> Eu não esqueço um depoimento de uma senhora que era uma das participantes. Ela tinha mais de 50 anos [...]. Num determinado dia ela chegou [...] e ela me entregou um bilhete. – Eu queria que você entregasse esse bilhete ao prefeito Djalma Maranhão. Ela escreveu de próprio punho um pequeno bilhete agradecendo a oportunidade que ela teve de se alfabetizar. Isso me emociona até hoje [...]. E eu vivenciei que realmente o pessoal se alfabetizava nas 40 horas. (Josemá Azevedo, 2011).

Revisitar esses depoimentos, portanto, possibilitam a visualização de práticas educativas que incorporaram fundamentos de respeito aos sujeitos participantes e a suas práticas culturais na diversidade que constrói nossa sociedade. Reiterar a importância dessas ações educativas é crucial neste tempo social em que ganham força a intolerância e a descaracterização da política como uma ação do cotidiano em uma construção coletiva. A partir do reconhecimento dos Círculos de Cultura como prática educativa freiriana, podemos encontrar pontos de convergência com as necessidades nas ações educacionais atuais e a importância do legado de Freire à educação brasileira.

O trazer a memória e o estar presente dos preceitos freirianos, como dialogia, participação, valorização da cultura popular, democracia, possibilitam ampliarmos nosso olhar no campo da formação de professores, da alfabetização e de todos os atos educativos. Esses preceitos, que abrangem os princípios da alteridade e do entender todos os educandos como produtores de conhecimento, possibilitam o discernimento do que é humanização – vislumbre tão necessário em nosso tempo.

## Referências


AQUINO, Fernanda M. S. de. *O cotidiano da formação de professores/as da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ARAÚJO, Marlene. Marlene Araújo: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernanda Mayara. Natal: Residência da entrevistada, 2011. 80 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

ARENDT, Hannah. ¿Que és *la Política?* Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 213-240.

CORTEZ, Margarida. Margarida Cortez: depoimento [nov. 2013]. Entrevistadora: Fernanda Aquino. Natal: Residência da entrevistada, 2013. 72 min. MP3. Entrevista concedida a Fernanda Aquino por ocasião da sua dissertação de mestrado.

CUNHA, Maria I. da. Conta-me Agora! – As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <bit.ly/37eW6tO>. Acesso em: 20 nov. 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

JOSEMÁ, Azevedo. Josemá Azevedo: depoimento [ago. 2011]. Entrevistadores: Fernanda Aquino e Francisco Alves. Natal: Residência do entrevistado,

2011. 95 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

JOSEMÁ, Azevedo. Josemá Azevedo: depoimento [set. 2013]. Entrevistadora: Fernanda Aquino. Natal: Escritório do entrevistado, 2013. 84 min. MP3. Entrevista concedida a Fernanda Aquino por ocasião da sua dissertação de mestrado.

MARIA DIVA, Lucena. Maria Diva Lucena: depoimento [ago. 2012]. Entrevistadores: Francisco Alves e Rosa Aparecida. Rio de Janeiro: Residência da entrevistada, 2012. 120 min. WAV. Entrevista concedida ao Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos – RN.

PINHEIRO, Rosa A. *Saberes na proposição curricular: formação de educadores de jovens e adultos*. Natal: EDUFRN, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo T. *Globalização e interdisciplinaridade: currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAPÍTULO 17

# Educação de jovens e adultos surdos: pesquisa colaborativa e currículo freiriano

*Ivanilde Apoluceno de Oliveira*
*Tânia Regina Lobato dos Santos*

## Introdução

A educação de jovens e adultos (EJA) tem sido contemplada no campo da educação especial no Brasil, mas de forma secundarizada e fragilizada, seja pela ausência de políticas de formação de docentes, que efetive a interface entre a educação especial e a educação de jovens e adultos, seja pela carência nas escolas de currículo voltado para a educação de jovens e adultos.

Além disso, as pesquisas apontam, no campo da educação especial, para um discurso recorrente, por parte de docentes de escolas públicas, de que o seu público-alvo não aprende e que, por isso, não há progressão escolar.

Por que o educando da educação especial não está conseguindo aprender? Que fatores escolares contribuem para a retenção desses educandos em turmas de EJA?

Compreende-se que todas as pessoas aprendem, de acordo com o seu tempo e ritmo de aprendizagem, e que a aprendizagem tem de ser significativa aos sujeitos, isto é, possibilitar ao estudante estabelecer relações com o vivido, com suas experiências de vida, e estimular o seu pensar sobre o conteúdo do ensino. Por isso, com base no pensamento educacional de Paulo Freire, pensou-se realizar uma pesquisa-ação colaborativa e formativa com professores de EJA de uma escola especializada da cidade de Belém, visando entender

que fatores no processo de ensino-aprendizagem contribuem para a manutenção do discurso de que o estudante da educação especial não aprende e de sua retenção escolar, bem como modificar a prática docente com nova proposta curricular e metodológica.

Por que foi escolhido o pensamento educacional de Paulo Freire? Pelo fato de ser a educação freiriana, historicamente, referência à educação de jovens e adultos, que se dimensiona pela leitura crítica do mundo e da palavra, leitura de seu mundo existencial, social e cultural, constituindo-se em um ato de conhecimento, criador e político.

Paulo Freire (1980a) considera a educação um ato de conhecimento, no qual educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo, em cuja relação o educador ensina e aprende e o educando aprende e ensina.

> Toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele que ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido – a ser re-conhecido e conhecido – o conteúdo, afinal (Freire, 1993a, p. 109).

A educação de Paulo Freire é *democrática*, ao apresentar um engajamento ético-político com as classes populares, *dialógica*, ao oportunizar aos educandos expressarem suas vivências sociais e culturais, e ético-política, ao viabilizar o exercício do direito do educando dizer sua palavra e participar da vida escolar.

O diálogo é entendido por Freire (1986, p. 123) como "o momento em que os seres humanos se encontram para conhecer e refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem". Nesse sentido, a dialogicidade é uma categoria necessária à pesquisa, porque permite que professores e pesquisadores comuniquem suas descobertas e dificuldades, construindo coletivamente e, de forma participativa, a pesquisa-ação.

Além do diálogo, a amorosidade e a criticidade são fundamentais na educação freiriana, porque possibilitam estabelecer, no ambiente escolar, relações de solidariedade e um pensar crítico sobre o contexto social e político da escola e de seus sujeitos, bem como refletir criticamente sobre a prática (*práxis*), viabilizando as mudanças necessárias às práticas dos docentes.

A educação freiriana visa que os educandos sejam sujeitos de sua história, conhecimento, cultura e educação. E ser sujeito implica ter autonomia, que perpassa por tomadas de decisões e ser cidadão ao assumir a sua história na mão (Freire, 1997; 2001a).

Assim, os princípios/categorias da educação popular freiriana que nortearam as ações colaborativas na pesquisa foram: o *diálogo*, a *criticidade*, a *práxis*, a amorosidade, a autonomia e o ético-político.

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa-ação colaborativa realizada com docentes de EJA de uma escola especializada de surdos da cidade de Belém/PA, tendo como foco a proposta curricular na perspectiva freiriana, visando à melhoria do ensino-aprendizagem na escola.

A pesquisa foi realizada, em diálogo com os docentes, em quatro etapas:

1) a **diagnose**, por meio de entrevistas com professores e dinâmicas pedagógicas com os educandos;
2) a **formação dos professores**, envolvendo todos os docentes de EJA da escola;
3) a **proposta curricular**, que deu suporte ao **plano de ação**, envolvendo o currículo e as práticas pedagógicas na EJA na perspectiva freiriana. Neste artigo o foco é para a reorientação curricular.

## Metodologia

O estudo realizado foi a pesquisa-ação colaborativa por se voltar para a resolução de problemas sociais, a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores (Ibiapina, 2008).

A pesquisa-ação apresenta uma dimensão participativo-política, porque envolve a participação da comunidade escolar durante todo o processo da pesquisa, sendo o pesquisador visto como um participante engajado, na medida em que propõe mudanças nas práticas educativas e aprende durante o desenvolvimento da pesquisa (Barbier, 2004).

Dionne (2007) destaca que a pesquisa-ação é um modo de intervenção, ao visar alcançar uma mudança, ou seja, alterar uma situação particular e adquirir novos conhecimentos.

Consiste, ainda, em uma pesquisa de campo e de abordagem qualitativa com os seguintes procedimentos metodológicos:

a) levantamento bibliográfico e documental;
b) realização de entrevistas semiestruturadas com os docentes para diagnose de suas necessidades pedagógicas;
c) consulta aos educandos por meio de *dinâmicas pedagógicas* definidas no processo de investigação, com a mediação entre os estudantes surdos e os pesquisadores efetivada por tradutores de Libras;
d) observação participante, com o acompanhamento do processo de aplicação da proposta por meio de registro em diário de campo;
e) sistematização e análise dos dados, que foram efetivadas por meio de construção de eixos temáticos, tendo por base a análise de conteúdo de Bardin (2002).

A escola envolvida na pesquisa é de educação básica e atende alunos surdos da educação infantil, ensino fundamental nas séries iniciais e a educação de jovens e adultos.

A pesquisa, no total, contou com a participação de 9 pesquisadores, 6 auxiliares de pesquisas, 1 graduando bolsista da Fundação Amazônia Paraense de Amparo à Pesquisa (Fapespa), 18 discentes, 7 docentes da EJA e uma assessora pedagógica da escola pesquisada.

Os resultados apresentados neste artigo foram da pesquisa-ação realizada no primeiro ano de implantação do currículo freiriano elaborado conjuntamente entre pesquisadores e professores da escola.

## Resultados e discussões

### Fase 1 – Diagnose

Identificamos que as professoras entrevistadas possuem formação na educação especial, mas tiveram poucas informações sobre educação de jovens e adultos na formação inicial e não tiveram nenhuma formação continuada sobre o tema.

Este foi um fator de preocupação porque a ausência da formação específica da educação de jovens e adultos contribui para o processo de infantilização, principalmente quando se trata do público da educação especial.

Oliveira (2011) chama a atenção para a necessidade de se olhar as especificidades etária, sociocultural e ético-política da EJA.

> A educação de jovens e adultos apresenta uma *especificidade etária* porque tem o olhar para jovens, adultos e idosos das classes populares, que não tiveram acesso à escola, na faixa etária da chamada escolarização (dos 7 aos 14 anos) ou foram "evadidos" ou "expulsos" da escola. Jovens, adultos e idosos "excluídos" [...] especificidade sociocultural na medida em que está dirigida a determinados grupos culturais de pessoas de uma determinada classe social, ou seja, grupos sociais de uma classe economicamente baixa [...] *especificidade* ético-política, porque está no centro da relação de poder existente entre os escolarizados e não-escolarizados, entre os alfabetizados e os não-alfabetizados. Relação de poder construída através de representações e práticas discriminatórias e excludentes (Oliveira, 2011, p. 47-48).

Dessa forma, não são crianças nem adultos pertencentes a uma elite econômica, e sim jovens, adultos e idosos que "lutam pela sobrevivência na cidade ou no interior, apresentando em relação à escola uma desconfiança, por não terem tido acesso à escola ou já terem sido evadidos" (Oliveira, 2011, p. 47).

As professoras seguem os conteúdos escolares estabelecidos para a EJA pelo Conselho Estadual de Educação, sem um programa específico para a população jovem e adulta surda. Isso significa uma padronização no currículo dessa modalidade de ensino, comum a todos os jovens e adultos, com ou sem deficiência, e a manutenção de um distanciamento entre a educação de jovens e adultos e a educação especial, isto é, não há diálogo entre as duas modalidades que possibilite uma ação pedagógica direcionada a pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência.

Essa situação resulta em um processo de secundarização do trabalho pedagógico de educandos jovens e adultos com deficiência, que não são atendidos no seu direito à educação, estando fora da escola ou dentro dela, sem um direcionamento pedagógico que atenda às suas demandas educacionais.

Nas escolas do campo na Amazônia, esse alunado encontra-se entre os "encostados", isto é, os que não têm direito à matrícula por

falta de políticas de educação de jovens e adultos e de educação especial, mas estão na escola porque os professores os aceitam em sua classe sem matrícula.

O referencial para o ensino da língua portuguesa é a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Entretanto, identificamos a dificuldade de aprendizagem, expressa pelos educandos, nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ciências. Uma educanda destacou ser trabalhoso o processo de aprendizagem e outra afirmou não entender nada, por isso, não tem motivação em estudar.

As situações diagnosticadas na escola pesquisada apontaram para a necessidade de serem os docentes da escola preparados para trabalharem com a população de jovens e adultos surda e pensarem em um currículo que atenda à demanda dessa população.

## Fase 2 – Formação de professores

A formação de professores foi direcionada para a educação de jovens e adultos na perspectiva freiriana e atendeu a todos os docentes da escola, com a participação também do corpo técnico.

A formação, de acordo com Oliveira (2015), foi realizada em duas etapas: a primeira, constituída de formação teórico-metodológica sobre a EJA na perspectiva da educação popular de Paulo Freire; e a segunda, por meio de realização de oficinas pedagógicas, dinâmicas e atividades teórico-práticas sobre o processo de alfabetização na EJA na perspectiva da educação freiriana.

Essa formação com os docentes teve também por base os princípios freirianos, entre os quais a reflexão sobre a prática, a dialogicidade e a autonomia dos sujeitos.

Considera Freire (1995, p. 39) que "a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática". Nesse sentido, a formação dialógica possibilita a escuta, o reconhecimento e a valorização dos saberes e experiências educativas dos docentes, vistos como seres capazes de refletir criticamente sobre a própria prática visando modificá-la. Assim, as atividades formadoras realizadas viabilizaram a reflexão sobre a prática docente e a criação de estratégias pedagógicas que possibilitassem aos professores dialogar com os educandos, e estes serem sujeitos de sua aprendizagem.

As estratégias propostas foram organizadas em um plano de ação, tendo por base temas geradores oriundos da prática dialogada com os educandos.

### Fase 3 – Proposta curricular

O plano de ação foi elaborado coletivamente, em várias reuniões, após a formação dos professores. Buscou-se efetivar a educação de jovens e adultos relacionada às especificidades da educação de pessoas surdas, envolvendo a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita.

A proposta teve por base a compreensão de que o currículo "abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta" (Freire, 1995, p. 123).

Oliveira, Marcondes e Santos (2018, p. 129-130) explicam que o currículo na visão de Paulo Freire consiste em uma "construção epistemológica, política e social que se efetiva na *práxis* (reflexão-ação) cotidiana escolar, por meio da interação dialógica entre os atores educacionais, visando à formação crítica dos educandos e a transformação social". O currículo na perspectiva freiriana apresenta as seguintes características:

> [...] (a) apresenta uma abordagem interdisciplinar, superando o desenho curricular disciplinar e fragmentado de origem cartesiana; (b) tem por base temas geradores proveniente do contexto social e cultural dos educandos; (c) parte dos conhecimentos adquiridos pelos educandos no cotidiano sociocultural, mas os ressignifica por meio do debate crítico; (d) os educandos são vistos como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura; (e) vincula currículo à política e à cultura (Oliveira; Marcondes; Santos, 2018, p. 129-130).

O plano de ação elaborado orientou as atividades educativas a serem desenvolvidas durante o período letivo e se construiu com base na necessidade do conjunto de sujeitos envolvidos, em articulação com a sua realidade social, escolar e pessoal.

Introduziu-se a interdisciplinaridade no desenho curricular, bem como se estabeleceu um processo de flexibilidade curricular. Os conteúdos

eram selecionados pelas professoras tendo por base os temas geradores oriundos de dinâmicas e práticas pedagógicas.

> Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas, que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (Freire, 1983, p. 110).

Os temas geradores para Freire (1983, p. 115) são importantes porque permitem a compreensão das relações homens-mundo, ou seja, as relações existenciais, sociais e culturais de homens e mulheres em seu contexto de realidade vivido. Considera que investigar o "tema gerador" é investigar "o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a sua realidade, que é sua *práxis*".

Oriundas dos temas geradores foram selecionadas e utilizadas palavras geradoras, isto é, palavras "que, descompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras" (Freire, 1980b, p. 112). Também foram tratados outros temas que Freire (1983) denomina de "temas de dobradiça", ou seja, temas sugeridos pelos educadores que complementam os temas geradores, visando melhor esclarecer o tema gerador.

O plano de ação destacou que as atividades a serem realizadas deveriam estar diretamente ligadas às experiências de vida dos educandos, sua visão de mundo e vivências linguísticas, bem como aos pressupostos teórico-metodológicos da educação de Paulo Freire.

O objetivo das ações educativas foi possibilitar aos educandos uma aprendizagem significativa, criativa e crítica, desenvolvendo habilidades de expressar suas leituras de mundo, autonomia no pensar, refletir, argumentar, bem como apreender os conteúdos escolares. Ademais, a proposta metodológica articulou a teoria e a prática, por meio de aulas expositivas mediadas pela Libras e dinâmicas educativas, entre outras atividades (Oliveira, 2015).

## A aplicação da proposta

Pelo fato de as disciplinas de turmas de 1ª e 2ª etapas EJA serem ofertadas em horários e com professores diferentes, no turno da noite,

grande parte dos planejamentos e das atividades pedagógicas foi efetivada de forma coletiva e interdisciplinar.

Os alunos realizaram diversas atividades individuais e coletivas com as palavras geradoras, confeccionaram cartazes, elaboraram textos escritos, desenharam, efetivaram atividades extraclasse e debateram, por meio da Libras, os temas relacionados às palavras geradoras e aos conteúdos escolares.

Em uma das atividades coletivas, os educandos realizaram a confecção de um cartaz expressando situações do cotidiano sobre sua vida pessoal e social. Relataram o que uma população jovem gosta de fazer: namorar, viajar, dançar, brincar, mas também se apresentaram com responsabilidades em casa, pois cozinham, fazem compras em supermercados, bem como possuem problemas familiares, como as doenças.

As atividades realizadas partiam das criações dos educandos por meio de dinâmicas pedagógicas em torno do tema ou da palavra geradora, por meio das quais se traziam para reflexão os saberes dos educandos e os conteúdos curriculares. Buscava-se associar o concreto, por meio de objetos ou imagens, de forma dialógica; realizava-se a escuta dos educandos, o seu entendimento e percepções sobre o objeto ou imagem; e relacionava-se com as palavras em língua portuguesa, o conteúdo da disciplina e a Libras.

> Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas [...] Saberes de suas experiências feitos, saberes "molhados" de sentimentos, de emoção, de medos, de desejos (Freire, 1993b p. 29 e 17).

Essas atividades relacionando o visto, o percebido, o experienciado pelos educandos com conceitos e abstrações provenientes dos saberes escolares tem por base a compreensão de Paulo Freire de que o ser humano precisa ser olhado no ambiente escolar em sua inteireza, corpo e pensamento, razão e sensibilidade, cognição e afetividade.

Freire (2001b, p. 18) afirma:

> [...] sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem

> ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Além de na atividade pedagógica tratar-se o ser humano em sua inteireza, buscou-se estabelecer, do ponto de vista epistemológico, uma relação entre o saber da experiência dos educandos com o saber científico escolar, valorizando os dois tipos de conhecimento e reconhecendo os educandos como sujeitos culturais.

A posição de Freire (1985, p. 59) é a de "nem ser elitista nem basista", mas a da "comunhão entre o senso comum e a rigorosidade". Argumenta que: "toda rigorosidade conheceu um momento de ingenuidade e não há nenhuma rigorosidade que esteja estabilizada [...] o que é absolutamente rigoroso hoje, pode já não ser amanhã, e vice-versa". Desta forma, Freire ressalta que a construção dos saberes é um processo histórico e cultural, por isso, está em permanente processo de superação.

## O olhar dos professores e estudantes surdos sobre o novo currículo

As atividades coletivas realizadas foram as demonstradas de maior interesse pelos educandos, existindo, também, de forma significativa, uma interação maior entre os educandos, os professores e entre os professores e educandos.

As ações de planejamentos coletivos e interdisciplinares também foram destacadas pelos professores como relevantes. Os planejamentos individuais foram compatibilizados em um único coletivo, de maneira que a decisão do como fazer, quando fazer e para que fazer passou a ser coletiva (Oliveira, 2015).

A interdisciplinaridade pressupõe que a organização do currículo seja efetivada por meio de disciplinas que não estão isoladas, e sim interrelacionadas. O princípio epistemológico consiste na interpretação da realidade por meio de uma multiplicidade de leituras, ou seja, a observação do mesmo fenômeno, através de diferentes olhares e campos do saber. Dessa forma, o olhar para a realidade é plural e envolve a interação e o diálogo entre os campos do saber (Oliveira, 2006).

Os objetivos propostos foram atingidos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da criatividade dos educandos, que

elaboraram diferentes produtos pedagógicos, bem como apresentaram resultados de pesquisas extraclasse, entre outras.

As ações extraclasse, de forma coletiva entre as turmas, foram importantes para o envolvimento dos educandos com a atividade pedagógica desenvolvida, demonstrando interesse e satisfação. Por exemplo, partindo de uma visita ao supermercado, na matemática os educandos realizaram cálculo do preço dos produtos, ao passo que na língua portuguesa trabalharam os nomes dos utensílios e produtos comprados no supermercado. Nessas atividades, eles não apresentaram grandes dificuldades em sua realização, tendo, também, facilidade em compreender o assunto. Segundo relato das professoras das turmas, a compreensão foi boa, porque os estudantes escolhiam e opinavam sobre quais produtos deveriam ser comprados (Oliveira, 2015).

Na educação de Freire, a criatividade está relacionada à criticidade, na medida em que os estudantes são vistos como pessoas em sua integralidade do ser: sujeitos pensantes, ativos, criativos, afetivos, etc.

A professora de Ciências evidenciou o interesse dos alunos pelo saber escolar. Explicou que eles superaram a dificuldade de utilizar os termos técnicos dos nomes dos alimentos.

A professora de Língua Portuguesa ressaltou que houve compreensão do conteúdo curricular pelos educandos, pelo fato de os "comandos das atividades terem sido atendidos – o que significa que foram compreendidos – e os acertos das atividades foram praticamente de 100%" (PROF. PAULA), evidenciando uma melhora significativa no nível de aprendizagem escolar desses sujeitos.

Esses fatos foram importantes porque evidenciaram que o interesse pode e deve ser despertado no processo ensino-aprendizagem para que todos os estudantes aprendam.

As professoras consideraram que a proposta freiriana possibilitou aos alunos ampliar seus conhecimentos e as aulas se tornaram mais dinâmicas. Isso significa que houve mudanças nas práticas das professoras, em termos de concepções e estratégias metodológicas, que contribuíram para a melhoria do processo de ensino dos estudantes da escola pesquisada.

O trabalho coletivo foi considerado pelas professoras importante, porque os alunos com problemas de coordenação motora e de locomoção foram ajudados pelos colegas e professores.

A professora de Libras confirmou a aprendizagem dos educandos, considerando interessante o fato de terem surgido alguns sinais e outros terem sido criados.

Em relação à formação dos docentes, observou-se que há necessidade de aprofundamento teórico sobre o pensamento educacional de Paulo Freire, com a manutenção de círculos de estudos, que possibilite aos professores uma apropriação maior dos pressupostos educacionais freirianos.

Além disso, constatou-se que o tempo de aplicação da proposta foi pouco e requer continuidade tanto nas formações continuadas quanto no acompanhamento pedagógico das turmas.

A formação continuada e a pesquisa-ação vêm sendo realizadas, desde então, com os professores e técnicas que permaneceram nas turmas de EJA da escola pesquisada.

## Considerações finais

Os resultados apontam, apesar de pouco tempo de experiência, cerca de nove meses, entre todas as etapas da pesquisa colaborativa, que houve mudanças significativas na prática docente e no nível de aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, a proposta curricular possibilitou aos docentes pensarem na viabilidade da pedagogia freiriana na educação de adultos surdos e de se distanciarem da prática conservadora e tradicional, em que o aluno é secundarizado no processo de ensino, para novas caminhadas pedagógicas, superando a mesmice da prática estabelecida.

Paulo Freire é um dos caminhos teóricos adotados e foi fundamental para que houvesse a melhoria do ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos.

Destaca-se, também, a importância do corpo docente e técnico da escola, ao, por meio da *práxis*, abrir-se a novos olhares teóricos e a novas possibilidades de práticas educativas, participando efetivamente e colaborando com a pesquisa-ação. Em relação aos alunos, pode-se perceber que, quando motivados, eles respondem de maneira efetiva, estabelecendo relação entre a prática pedagógica da escola e o seu contexto sociocultural, o que indica a necessidade de

a escola desenvolver uma aprendizagem significativa ao alunado, na perspectiva freiriana.

A pesquisa revela que é possível transformar a prática pedagógica mediante a mudança de paradigma e de atitude do professor perante a escola, o alunado e a sociedade.

## Referências


BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. À sombra desta mangueira. São Paulo: Olho D'Água, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001a.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993b.

FREIRE, Paulo; SHÖR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

IBIAPINA, Ivana M. L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: especificidades e concepções. In: OLIVEIRA, Ivanilde A. de (Org.). *Formação pedagógica de educadores populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos*. Belém: NEP/CCSE/UEPA, 2011. p. 47-60.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. *Relatório de pesquisa – Surdez e deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: diagnoses e ações pedagógicas colaborativas*. Belém: NEP-UEPA, 2015. (Mimeo.)

OLIVEIRA, Ivanilde A. de; MARCONDES, Maria I.; SANTOS, Tânia R. L. dos. Paulo Freire em estudos curriculares na América Latina e nos Estados Unidos. In. OLIVEIRA, Ivanilde A. de; MARCONDES, Maria I.; SANTOS, Tânia R. L. dos (Orgs.). A educação de Paulo Freire nos contextos latino e norte-americanos. Belém: UEPA/CCSE, 2018.

CAPÍTULO 18

# Ler é apreender para transformar: o Programa Escola Sem Partido a partir de Freire e outros escritos

*Cristino Cesário Rocha*

## Introdução

*Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.*
Karl Marx

*A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*
Paulo Freire

O pressuposto freiriano de que há precedência da leitura do mundo sobre a leitura da palavra não significa que haja, a rigor, uma cisão entre uma e outra, tampouco que deva ser confundida com antecedência cronológica (o antes e o depois). Ler e reler o que vem se instituindo como "Escola Sem Partido" tem importância crucial no contexto brasileiro atual em que a educação pública sofre ataques de desgovernos de plantão.

A discussão que acredito ser significativa é que o pensar, isolado do mundo da prática, do dinamismo do mundo em sua globalidade e localidade, restringe e ofusca o próprio pensar. Mais que isso, transforma o pensamento em pura abstração mecanicista. Da mesma forma, a vida que antecede o pensar, em Marx, não invalida nem exclui o sujeito cognoscitivo. O ser relacional e que se analisa é vivente-pensante e pensante-vivente em sua dialeticidade, dialogicidade e eticidade.

Fato importante a ser reconhecido é que o ser biológico se constitui como dado primeiro e o pensar é parte de um processo existencial humano concreto, do homem e da mulher como seres da *práxis*. Entendo que Marx e Freire são pilares conceituais importantíssimos, necessários e sempre atuais para uma análise mais profunda de múltiplas realidades humanas. O que ambos defendem é a historicidade do pensamento, caminho fecundo para uma análise da realidade, articulando e discutindo o corpo como dimensão integral.

Analisar a realidade local, do Brasil e do mundo, é algo extremamente complexo e exigente, daí por que a leitura da palavra escrita pouco ajuda nessa empreitada sem haver uma apreensão da realidade/sociedade em sua totalidade. Freire, assim como Marx e outras contribuições, apresentam concepções dialéticas de história, de mundo, de pessoas capazes de pensar, e de compreender para transformar.

Para atender a essa complexidade, faz-se necessário ir além do mecanicamente escrito e lido. Ler, conhecer e transformar são noções basilares do processo de leitura e releitura do mundo. Ler por ler, sem criticidade e abrangência, é colocar-se diante de letra morta em uma realidade viva, dinâmica, em movimento, complexa e com problemas globais/locais (programa antidemocrático, reformas arbitrárias, ameaças a direitos, congelamento salarial, desemprego em massa, militarização das escolas públicas, armamento da sociedade, violência multifacetada e multidimensional...).

Paulo Freire tem sido e segue sendo uma referência de leitura e releitura do mundo com todas as suas implicações e complexidades, não diferente de Marx, Engels, Simone de Beauvoir, Hannah Arendt, Gramsci, Milton Santos, Krupskaya, entre outros. Sua vida coerente com seu desejo de um mundo diferente, mais humano e menos injusto e desigual, coloca-o em uma esfera espiritual em comunhão com o Deus de Jesus Cristo que desceu à Terra (*kénosis*), tornando-se verbo encarnado na condição humana e, ao mesmo tempo, a serviço e na defesa dos/as oprimidos/as. Paulo Freire é inspiração de atos de natureza política, epistemológica e espiritual para a geração do presente e da posteridade.

Este capítulo parte do pressuposto fundante da temática: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra". Esse é o pensamento-base essencial para o deslinde da necessária leitura da palavra que dialoga com a vida. Parto de algumas questões importantes: Quais os problemas

da proposição Programa Escola Sem Partido? O que se quer com a suposta "neutralidade política, ideológica e religiosa"? Quais os desdobramentos teórico-práticos dos princípios dos Projetos de Lei n.º 1/2015 e n.º 867/2015?

O percurso metodológico adotado é uma pesquisa qualitativa com aportes teórico-conceituais com base em Gatti e André (2013, p. 33-34), que apresentam a ideia de que a pesquisa qualitativa é alternativa a modelos experimentais, às mensurações e que contribui para o avanço do conhecimento em educação e permite melhor compreensão dos processos escolares, das relações dos processos institucionais e culturais, etc.

Em relação às técnicas, adoto análise documental (leis) com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 169), ao considerar documento "qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informações". No que concerne à utilização dessa técnica, Becker (1997, *apud* Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999), diz: "a utilização de qualquer documento requer informações sobre qual instituição, por quem foi criado, qual procedimento e/ou fonte utilizados e com quais propósitos foram elaborados". O conjunto da discussão aponta para algumas conclusões.

O objetivo é estabelecer a relação entre o pressuposto freiriano de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" e a dimensão do conhecer para transformar, que dialoga com outras contribuições teóricas que lançam luzes sobre o sentido da *práxis* revolucionária transformadora, no âmbito do debate e combate ao Programa Escola sem Partido. Do ponto de vista específico, objetiva-se entrecruzar aportes teórico-conceituais com os PLs n.º 867/2015 (nível federal) e n.º 1/2015 (nível local – Distrito Federal) e propor uma alternativa aos princípios das referidas leis, a partir de um percurso metodológico.

Proponho o deslinde a partir de alguns elementos articulados entre si. Na seção "Paulo Freire vive e qualifica a luta!", apresento um pouco do perfil de Freire e sua imortalidade humana-espiritual como elemento articulador do pensamento construtivo-contributivo do presente e da posteridade. A ideia é trazer ao presente, com vistas ao futuro, um modo de pensar e vivenciar a educação como *práxis* libertadora. Freire não é lembrado como ícone a ser venerado, mas como pessoa humana que amou profundamente a vida em todas as suas dimensões.

Na seção "Ler é apreender", faço uma discussão da assertiva freiriana sobre a leitura do mundo ser pressuposto da leitura da palavra, como tema gerador. Neste ponto dialogo com Freire, Marx e outras contribuições, no sentido de articular dialeticamente o pensamento e a vida prática.

A seção seguinte apresenta uma discussão sobre o PL n.º 1/2015, com o mesmo teor do PL n.º 867/2015: Qual a concepção de educação? A pergunta coloca em dúvida projetos de lei que tendem a desqualificar e desarticular a democracia, a liberdade de expressão e a educação pública como direito e promotora da dignidade humana.

Na seção "Interpretar para transformar: não basta identificar a realidade", faço uma breve discussão a partir de "Teses de Marx sobre Feurbach", de maneira a enfatizar a *práxis* revolucionária transformadora como pressuposto fundante dos modos de pensar. Na conclusão, evidencio elementos que apontam para a insuficiência e insignificância dos PLs relacionados ao Programa Escola Sem Partido para a educação pública e para a sociedade em geral, bem como a necessária luta contra as teses dos PLs que atacam direitos e rebaixam a educação à condição meramente mecanicista de perspectiva taylorista-fordista.

## Paulo Freire vive e qualifica a luta!

Falar sobre Paulo Freire é um desafio instigante. Desafio pelo fato de ser um grande homem de nosso tempo, ou melhor, uma dimensão para além do tempo. É sem dúvida instigante por sua condição humana de produzir sensibilidade também humana, em um mundo com dificuldades para vivenciar o humanismo.

Antes de tudo, Paulo Freire foi um educador brasileiro que merece respeito, assim como todos/as os/as professores/as do Brasil e do mundo. Ribeiro (2016) expressa um pouco de seu significado e a repercussão de sua defesa da educação pública, democrática e de qualidade social, política e epistemológica: "Paulo Freire, educador brasileiro de renome internacional e demonizado pelos adeptos do Escola Sem Partido, sempre enfatizou a importância de uma educação escolar crítica (não doutrinária) para promover inclusão social e avanços econômicos e políticos no país".

A demonização de Freire pela falsa neutralidade técnico-científica esconde algo de maior importância analítica no contexto educacional, político e econômico brasileiro atual: a ressurgência de ideologias nazifascistas e, muito claramente, tais ideologias estão infiltradas em instituições jurídicas e políticas brasileiras voltadas para a desqualificação e destruição da educação pública; para o ocultamento e desrespeito às diferenças de gênero, raça, classe e orientação sexual e um desmonte do Estado de bem-estar social e do Estado Democrático de Direito. A postura de Paulo Reglus Neves Freire é dialético-dialógica e problematiza o passado, o presente e o futuro, todos perpassados por ataques a uma *práxis* transformadora. Freire é palavra geradora subversiva, revolucionária e problematizadora.

O Programa Escola Sem Partido, movimento de cunho nazifascista, teme esse educador que assumiu uma gnosiologia multidimensional: ensinar, aprender, apreender, pesquisar e transformar. Ter um nome internacional não foi nada fácil para Freire. Sua vida tem uma história de luta em meio aos mecanismos de violência, segregação, exclusão e morte. Freire (1985) expressa e deixa evidente o lugar de onde ele deve ser reconhecido: "cresci na dramaticidade da vida".

Essa dramaticidade, seja no exílio, seja em contexto de uma educação pública desrespeitada, sem as condições de trabalho e de aprendizado, coloca em evidência a necessária luta para romper com projetos de níveis institucionais que tendem a destruir uma das molas propulsoras de dignidade humana: a educação pública, laica e democrática.

Paulo Freire vive na vida e nas palavras de Ana Freire, sua esposa. Vive no fazer-pensar, no pensar-fazer e refazer. A vida que se atualiza é dinâmica, e Ana Freire (2017, p, 34-35) compartilha um sentimento sobre seu esposo e educador:

> A influência de Paulo na história dificilmente se completará. Vem se completando dinamicamente a cada ação-pensamento a partir do que ele disse e fez; a partir do que se faça, se pense e se divulgue sobre seu ser no e com o mundo; a cada nova *práxis* educativa progressista que se implante e se realize, não só no campo da educação popular e na educação de adultos, mas, no da educação no sentido mais amplo e em muitos campos do saber (Freire, 2017, p. 34-35).

Ana Freire traz ao campo da educação, em seus diversos campos de atuação, a importância de dar continuidade ao pensar-fazer de Freire sem cópia. Ao dizer influenciar, traduz-se por incorporar elementos novos ao que foi possível em Freire, dizer a nossa palavra e, mais do que isso, adotar a noção de *práxis* educativa como ponto nodal do trabalho na escola pública. Essa noção de *práxis* transformadora tem implicações práticas ante o famigerado Programa Escola Sem Partido.

Ao exigir que não seja reproduzido em seu modo de pensar, Freire demonstra crença na capacidade de cada pessoa avançar na reflexão, sendo sujeito de saberes, e não mero objeto do pensamento alheio, isso em qualquer tipo de produção literária. Essa crença tem impacto revolucionário na vida de milhares de docentes em suas práticas pedagógicas e nas instituições políticas e jurídicas neoconservadoras: desmente a acusação feita pelos adeptos da Escola Sem Partido de que há doutrinação com base em Freire e outros autores marxistas.

O Programa Escola Sem Partido tem sua extensão desde a Câmara dos Deputados e invade outros locais, fato que merece maior preocupação. Além de atacar o pensamento freiriano e as bases teórico-metodológicas de análise da realidade, a de perspectiva marxista-marxiana, o referido programa produz angústia em diferentes frentes, como assegura Cara (2016, p. 44): "O projeto de Lei do Programa Escola Sem Partido, que tramita na Câmara dos Deputados e em diversas casas legislativas de Estados e Municípios, (DF), tem gerado angústia nos movimentos educacionais (também sindicais), nas universidades e nas comunidades escolares brasileiras".

Sublinho que, no âmbito local (Distrito Federal), o embate continua sob a pressão sindical, por meio do Sindicato dos Professores no Distrito Federal (Sinpro-DF), na luta sem trégua contra o Programa Escola Sem Partido, que na verdade é um partido de cunho ideológico fascista. É o que Habermas (1968) chama de "técnica e ciência a serviço da dominação e do controle". Acrescenta-se a isso que, em nível de governos no Brasil, tal programa e reformas estão a serviço do empresariado brasileiro e de elites internacionais. Essa é a sede de potência dos adeptos desse programa/partido, mas que tem seu contraponto nos movimentos sociais, sindicais, cutista e lideranças políticas engajadas e combativas.

Seguramente os PLs "Programa Escola Sem Partido" produzem angústia e, mais que isso, indignação frente ao desgoverno Temer (quando em exercício), agora Jair Bolsonaro com o mesmo perfil e de outros desgovernos dos entes federados. O que está em jogo no Brasil não são apenas disputas ideológicas, mas sobretudo disputas de projetos de sociedade, do modo de fazer política e de organizar a economia. Freire vive em sua obra e, como tal, propõe indignação e não passividade diante de relações injustas, desiguais e desumanas.

Vive-se hoje no Brasil um arrastão dos direitos da pessoa humana a partir de sucessivas reformas do ensino médio, trabalhista, da Previdência e outras ações como armamento da sociedade, tudo convergindo para reforçar a exclusão, exploração e morte forçada de camadas populares, afetando de maneira direta e com maiores proporções o povo negro.

Tomar consciência do real objetivo do Programa Escola Sem Partido é um bom começo para fazer um enfrentamento que tem, em Freire, a força da descodificação e em Ximenes o entendimento dos objetivos. Ximenes (2016) propõe um dos objetivos do ideário ideológico dos PLs, que tendem a amordaçar professores/as e estudantes:

> O movimento Escola Sem Partido (ESP) é a mais ruidosa articulação social que se constitui contra o reconhecimento, no Brasil, da diversidade enquanto componente necessário do direito à educação escolar. Seu objetivo é promover mudanças na estrutura jurídica de proteção ao direito à educação, de forma a limitar aprioristicamente, a liberdade de ensinar, além de vedar o desenvolvimento de políticas educacionais nos campos de gênero, sexualidade e formação cidadã (Ximenes, 2016, p. 50).

Ximenes traz à baila e faz lembrar o risco que a educação pública corre no Brasil, isso desde o golpe perpetrado pelo Estado contra a decisão soberana ao eleger Dilma Rousseff. Trata-se de um movimento de cerceamento das liberdades e do direito de fala, de expressão. Pretende-se, em nível federal e dos demais entes federados, calar vozes divergentes, adestrar camadas populares para servirem ao ídolo capital e se prostrarem diante de lideranças políticas com obediência servil.

Imergir social, política e epistemologicamente em Freire tem um sentido concreto: a defesa de causas. Defender a causa popular,

melhor dizendo, camadas populares, tem a ver com o lugar onde a cabeça pensa e os pés pisam. Apenas estar no meio popular não significa comunhão, cumplicidade e defesa de interesses populares, pois há o intelectual orgânico que está a serviço da corporação dominante no meio popular, a fim de informar sobre aspectos organizativos de camadas populares ao patronato e governos. Freire fez a diferença, foi e continua sendo presença no mundo, presença que incomoda o paradoxal Programa Escola Sem Partido.

Freire soube viver uma vida no mundo, com o mundo e com as pessoas. Sua presença incomoda hoje e na posteridade, porque ela é exemplo de inserção no mundo pautada por uma consciência que não admite o ajuste aos ditames da ordem dominante-dirigente. Não estando simplesmente aí, como objeto, e sim como sujeito histórico, Freire deixa o ensinamento de que somos seres da *práxis* capazes de pensar-transformar. Daí a urgência de uma educação como *práxis* transformadora, que liberta e emancipa em todas as direções e pulsões.

As obras de Freire, entre as quais *Pedagogia do oprimido*, *Educação e mudança*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da autonomia*, constituem saberes necessários à prática educativa de grande influência e importância para a educação de todos os tempos e lugares, claro que recontextualizando e até reconceitualizando, de acordo com as demandas de cada realidade. Entretanto, não se pode fazer aportes críticos e superativos lendo apenas a introdução ou restringir-se a avaliar a capa do livro.

As teorias freirianas são, antes de tudo, meios para uma análise da realidade e uma proposta de mudança, vez que reconhece o aspecto intelectual, mas também o orgânico, de perspectiva gramsciana. Nesse sentido, não há lugar para o tecnicismo, mas para a técnica; não há lugar para o intelectualismo, mas para o intelectual; não há lugar para o tirano, mas para o democrático e dialético-dialógico; não há lugar para a história como determinação e intransponível, mas como possibilidade de transformação.

Ao se propor como meio, e não fim em si mesmo, cada pensamento freiriano, assim como a teoria marxista-marxiana, assume o lugar de estar sendo, de um devir, sempre aberto ao novo, mas qual novo emerge, a partir de qual lugar social, ideológico e cultural? É insuficiente ler e reler Freire, Marx e marxistas, principalmente a partir

de uma lógica neoconservadora nazifascista. Nessa mesma proporção, é injusto e atroz excluir a reflexividade da escola pública em um mundo que se desenvolve com maior necessidade de uma educação que rompa com o *bancarismo* e assuma uma *curiosidade epistemológico-crítica*.

Freire teve total clareza a respeito de que lado deveria estar, e fez opção por estar com as camadas populares, vítimas de estruturas opressivas de poder. Essa sua posição não significa canonizar o povo e satanizar a realidade político-social. Colocar-se ao lado dos/as oprimidos/as tem a ver com defender causas, os interesses dos dominados, e com o compromisso social com os historicamente à margem dos bens materiais e imateriais da existência.

Ao saber de qual lado estar, Freire defendia e continua a defender, por meio dos diálogos e de suas obras, a democracia, a justiça social, a libertação, a educação pública, etc. Sua defesa possui fundamentos práticos e vivenciais: ele não pensava apenas, mas estava junto, sentindo de perto a ordem social injusta materializada nas relações humanas. A palavra tem força histórica, em Freire (1985), com a mesma proporção do que já mencionei: "Cresci na dramaticidade da vida". Freire inspira a pensar a realidade como um fenômeno a ser superado, seja do ponto de vista teórico, seja do ponto de vista da ação que, dialeticamente, é ação-reflexão-reflexão-ação.

Paulo Freire, em sua humildade, quis não ser imitado e copiado. Seu pensamento vive e viverá em dimensão para além da cotidianidade, do estabelecido e dado. Ler Freire é reler e interpretar para transformar. Ademais, sem imersão consciente e comprometida na realidade humana, de modo especial e preferencial com os/as oprimidos/as, torna-se difícil acompanhar o pensamento de Freire, muito menos superá-lo.

Lembrar Freire é fazer memória subversiva e revolucionária de sua pessoa como *práxis*, como dimensão amorosa a todos os viventes e, de forma mais ampla, como amor às pessoas acoplado à luta pela justiça social. Longe de um sentimento piegas diante do outro e das coisas, amar, em Freire, é contradição.

Imersos nesse espírito freiriano, pode-se dizer que Freire qualifica a luta de hoje e da posteridade, apesar de um movimento neoconservador ressurgir com requinte fascista com o objetivo de insuflar para que a contribuição político-social e epistemológica de Freire seja banida da academia e da sociedade brasileira. Paulo Freire viveu, vive

e viverá! Essa máxima não é saudosismo, mas expressão de crença em Freire como referência de libertação em contexto brasileiro, marcado por ataques à soberania e cidadania popular, mais concretamente a partir do desgoverno Temer e seus aliados em 2016 e que assume proporção avassaladora no desgoverno Bolsonaro a partir de janeiro de 2019. Esse panorama tem implicações teórico-conceituais importantes, razão pela qual dialogo com algumas contribuições de Freire e outros de igual valor.

## A leitura do mundo como pressuposto da leitura da palavra: ler é apreender

Apreender é mais do que ler, escrever e decorar, porque exige compreensão mais profunda dos fenômenos. Ler o mundo não é extensão da leitura da palavra, mas a sua materialização. Uma leitura, escrita e cálculo sem imersão crítica no mundo torna o estudo puramente abstrato e, portanto, alienado e sem relevância social. A condição primeira da leitura da palavra é estar vivo, em carne, osso e espírito viajante. Esse entendimento tem, em Marx e Engels (2001, p. 10), um aporte significativo: "A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza".

Esse modo de conceber situa a pessoa humana em uma realidade de ser vivo, existente, tangível e essencialmente relacional. Existo, logo penso, inversão do pressuposto cartesiano que tem maior relevância em sociedades complexas. Outro ponto importante é a ideia de relação entre pessoa-pessoa e pessoa-natureza. Compreender que essa relação é conflitiva e contraditória é passo significativo no deslinde da palavra que absorve o sentido na realidade humana multidimensionada. E estamos, assim, diante de um fato concreto inelutável posto por Marx e Engels: somos seres vivos e de relações, sem o qual não teríamos como pensar, nem sequer estabelecer contatos simples, ler e escrever. Essa consciência permite uma concepção de história, de pessoa, de sociedade e educação mais abrangente e lúcida.

Há um entrecruzamento entre Freire (1989) e Marx e Engels (2001) no que diz respeito à leitura do mundo como ato precedente

da leitura da palavra. O pensamento de Marx, sem canonizá-lo, é referência desse entendimento e, como tal, potencializa o pensamento freiriano e de outros/as autores/as:

> Os homens (as mulheres) que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 2001, p. 19-20).

O que se verifica no pensamento de Marx e Engels é que a condição de estar no mundo e com o mundo produz um pensar sobre esse mundo. Na verdade, não existe cisão entre o ser vivo, biologicamente constituído, e o ser pensante. Vive-se e pensa-se, dialeticamente, de modo que um não existe em detrimento ou exclusão do outro. Na mesma direção e com forte influência marxiana, Freire (1989) apresenta uma discussão aproximativa do ser socialmente constituído precedente à consciência em Marx:

> 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. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Tanto dizer que o ser social é precedente em relação ao pensamento (Marx; Engels, 2001) quanto dizer que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989) levam a uma compreensão comum: a dinamicidade e a dramaticidade da vida são condição para o pensar que, situado no nível da *práxis*, é ação-reflexão e reflexão-ação.

Os pensamentos de Freire e Marx desarticulam uma lógica puramente racional que separa o ato de pensar da existência como sendo algo vivo radical, e intensamente implicado em todas as dinâmicas do mundo real. Não negam, contudo, a evidente contribuição do pensamento, mas o concebem como apenas uma parte de processo mais amplo: a vida humana em sua dinamicidade tempo-espaço-circunstância. A consciência de ser coautor/a e coprodutor/a do conhecimento faz parte da necessária leitura/releitura da palavra inserida

em contextos humanos concretos. A esse respeito, Freire (2007) é enfático ao tratar da experiência formadora não transmissiva:

> Um dos saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 2007, p. 22).

Produzir e construir conhecimentos, também socializá-los, livre de ação pedagógica transmissiva, vai de encontro ao propósito de uma educação que massifica, aliena e amordaça/silencia professores/as e estudantes. Educação criadora, produtiva e não reprodutora não coaduna com ensinos unidimensional e unidirecional. Freire (2007, p. 28) trata da democracia no processo relacional professor-estudante, em que a prática docente produz insubmissão. Contrário, portanto, a qualquer iniciativa que almeje amordaçar professores/as e estudantes: "O/a educador/a democrático/a não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão".

Democracia, curiosidade e insubmissão são três termos tratados por Freire e que são desarticuladores do Programa Escola Sem Partido, pensado sob os PLs n.º 867/2015 (nível federal) e n.º 1/2015 (nível local/DF). Há uma densidade ideológico-política e ontológica nesse tripé. O processo democrático possibilita o diálogo insubmisso, o acesso a direitos e a construção de uma sociedade mais justa e redistributiva. A curiosidade tematiza a realidade como tarefa, e não como algo dado, a ser ajustado de maneira resignada. Pela insubmissão faz-se a disputa por qual educação, sociedade e mundo queremos. Essa lógica é essencialmente histórica. Freire (2007) afirma que fazer a leitura do mundo implica estar no mundo, historicamente. Isso tem implicação concreta no ato de produzir, socializar e apropriar-se do conhecimento:

> O professor deve deixar transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico

> como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (Freire, 2007, p. 28).

Conhecer o mundo e, mais do que isso, intervir nele tem implicação político-social e epistemológica. Estando no mundo e com o mundo, na condição de ato vivo, biologicamente constituído em Marx e Engels (2001) e estar-sendo historicamente inacabado em Freire (2007) tem implicação concreta no campo da educação e, mais especificamente, no trabalho docente: não se faz educação fora do mundo, de sua dramaticidade histórico-ontológica.

Estar e viver profundamente no mundo coloca a pessoa humana frente a frente a um estado de coisas em andamento. Não há como se esquivar de uma realidade de Brasil e de mundo, com sua dinâmica mutável contínua e gradual, mas nos cabe perguntar: como ocorre a mudança e a serviço de qual projeto? É com essa preocupação que faço a discussão na seção a seguir, sobre o que diz o "PL da mordaça"[1] e seu cruzamento com aportes teóricos elucidativos.

## Uma discussão sobre o PL n.º 1/2015: qual concepção de educação?

A discussão sobre o PL n.º 1/2015, no nível distrital, está articulada com o PL n.º 867/2015, de nível federal, ambos com o mesmo teor. O PL n.º 1/2015 assegura, no âmbito do Sistema de Ensino Público Distrital, o Programa Escola Sem Partido e dá outras providências.

No art. 1, inciso I, diretrizes e princípios, o PL é enfático ao colocar a "neutralidade política" como norteador da prática pedagógica de professores/as. O art. 2º diz, enfaticamente: "É vedada a doutrinação política e ideológica em sala de aula" e o art. 3º, inciso III: "Não incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas". No que se refere ao ideário de nível nacional

[1] A ideia de "PL da mordaça" é expressão utilizada pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF), quando em debate e disputa do tipo de educação que se acredita sem a imposição de silenciamento de professores/as e estudantes da escola pública. Diz respeito ao PL n.º 1/2015, de autoria da deputada distrital Sandra Faraj (Solidariedade – SD), que tende a impor uma "mordaça" na educação pública. Essa mordaça é extensiva ao PL de nível federal n.º 867/2015, que tem a mesma perversidade ideológico-política.

(PL n.º 867/2015), a perversidade é ampliada para "neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado".

Quais os problemas da proposição do Programa Escola Sem Partido? O que se quer com a suposta "neutralidade política, ideológica e religiosa"? Quais os desdobramentos teórico-práticos dos princípios dos PLs?

A elite brasileira, salvo exceções, tem deixado o entendimento de que educação boa é a que amordaça, massifica, tayloriza e subalterniza. Esse tipo de educação empresarial imposto pela elite governante tem o objetivo de manter os filhos e filhas dos/as trabalhadores/as em uma situação eterna de desigualdade de toda ordem, e também a perpetuação do ofício desenvolvido pelos pais, principalmente o que remete ao trabalho manual e considerado de menor relevo pela própria elite. O objetivo não está descolado dos princípios da lei, daí a necessidade de desarticular a falsa neutralidade subjacente aos PLs em andamento.

A justificativa que se tem feito para tentar impor a perversidade do Programa Escola Sem Partido é que não se pode "doutrinar estudantes com ideologias do/a professor/a". A esse respeito, Freire (2001, p. 112-113) desmonta sabiamente: "O papel do educador ou da educadora progressista, que não pode nem deve se omitir, ao propor sua 'leitura do mundo', é salientar que há outras 'leituras de mundo', diferentes da sua e às vezes antagônicas a ela".

Duas posições importantes: a primeira, de que o professor/a não pode omitir sua posição progressista, a segunda, de que a leitura do mundo do/a professor/a faz parte de uma multiplicidade de leituras e que, portanto, não é a única nem a que deva se impor. Desse modo, não há espaço para a neutralidade de toda ordem. E Freire (2001, p. 76) enfatiza o fato de ser a ideologia recorrente: "Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz estar convencido de que as ideologias não morreram". Não morreram e estão presentes no ato mesmo de formular leis para a educação sem ouvir e respeitar os sujeitos professores/as e estudantes que estão na ponta do ensino-aprendizagem.

A negação das ideologias e da própria historicidade do sujeito que aprende e ensina coloca no chão, paradoxalmente, o que se impõe como norma anti-ideologia. Sakamoto (2016) acredita ser o Programa Escola Sem Partido ideológico e desqualifica a premissa da neutralidade:

> Trata-se de uma falsa premissa, pois não diz respeito a não partidarização, mas sim à retirada do pensamento crítico, da problematização e da possibilidade de se democratizar a escola, esse espaço de partilhas e aprendizado ainda tão fechado, que precisa de abertura e diálogo (Sakamoto, 2016, p. 16).

O teor da imposição do PL em andamento, além de falsa premissa, é um engodo do ponto de vista da lei: não é solução aos graves problemas humanos de nosso tempo e da posteridade. Pelo contrário, tende a agravar, muito claramente, no que se impõe no Programa Escola Sem Partido. Enquanto Sakamoto (2016) fala de falsa premissa, Abrucio (2016, p. 61) usa a expressão "equívoco conceitual" para exprimir o mesmo sentido: "O projeto Escola Sem Partido baseia-se em equívoco conceitual, ao acreditar que seja possível transmitir conhecimentos de uma forma neutra. Isso não é possível em nenhum lugar ou época da história humana".

Na verdade, o que está em jogo não é basicamente a "transmissão do conhecimento". O que está em jogo é a ideologia que faz contraponto à ideologia dominante e à sua prática perversa. É o projeto de sociedade perpetrado por governos para barrar o avanço da consciência libertadora dos historicamente oprimidos/as e garantir a perpetuação da dominação, exploração e subjugação do corpo humano em sua totalidade.

Hoje, no Brasil, em um desgoverno Bolsonaro, aliado à elite nacional e internacional, estamos com um agravante: ideário de Escola Sem Partido e concretamente um Estado sem governo, sem projeto de sociedade/nação e sem escrúpulo. Instaurou-se o caos na sociedade, e só restam a esperança e a luta para romper com atitudes e práticas institucionais que dizimam a democracia, a coisa pública e coloca em risco a dignidade humana.

Em contribuição também significativa, Betto (2016, p. 66) trata de *falácia da direita* em relação à ideologia: "Uma das falácias da direita é professar a ideologia de que ela não tem ideologia. E a de seus opositores deve se rechaçada". O que está evidente é que a direita brasileira está incomodada não com a ideologia em si, mas com o tipo de ideologia, a que faz a denúncia e anuncia uma sociedade redistributiva, justa e respeitada em sua diversidade. Tudo o que é contra a

manutenção de privilégios da burguesia é considerado por ela como "ideologia a ser refutada e banida".

Betto (2016, p. 66) diz claramente qual o real propósito do Programa Escola Sem Partido: "É impedir que professores/as eduquem seus/suas alunos/as com consciência crítica. É trocar Anízio Teixeira, Lauro de Oliveira Lima, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Rubem Alves por Cesare Lomborso e Ugo Cerletto", também Carlos Alberto Brilhante Ustra substituindo o próprio Betto, que foi também vítima da ditadura militar.

Em Betto, impedir a leitura/releitura do mundo de forma crítica tem em Freire (1980, p. 139) um sentido amplo com dupla orientação: "Sendo um ato político, a alfabetização de adultos, como toda educação, é também um ato de conhecimento". Desse modo é impensável a neutralidade propalada pelos propositores do Escola Sem Partido.

Tudo converge para o fato de o Programa Escola Sem Partido ser um engodo, uma falácia, uma falsa premissa, extemporânea e autoritária. Sendo o sujeito um ser no e com o mundo, não pode ler sem uma releitura dos acontecimentos do mundo. Freire (1980, p. 145) usa dois termos interligados: *codificação* e *descodificação*: "A descodificação é ato de analisar a codificação. Ao ser a descodificação leitura da realidade, ela é necessariamente uma releitura, na qual, todos juntos, animadores e alfabetizandos, podem ir superando as formas ingênuas de compreender seu mundo".

Ao descodificar a palavra e o mundo, tende-se, ética e politicamente, a uma propositura capaz de negar a realidade que desumaniza. Essa negação afronta o capital e toda a sua perversidade globalizada. Esse é o temor dos/as defensores/as do Programa Escola Sem Partido – ou seja, que os filhos/as dos/as trabalhadores/as tenham consciência crítica libertadora, a ponto de sentirem indignação e poderem pensar e agir de forma não passiva, em um mundo que respeita cada vez menos a pessoa humana em sua vocação ontológica de ser mais. Temem que camadas populares cheguem ao poder e conquistem o direito de compartilhar bens materiais e imateriais. O aspecto ideológico que refutam, e paradoxalmente exprimem e vivem, é apenas a ponta de um *iceberg*. Frigotto (2017) traz uma discussão que destaca a emergência jurídico-político-midiática do golpe que tem implicação profunda no Escola Sem Partido:

> As teses do Escola Sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico, parlamentar e midiático de 31/08/2016. Alguns de seus sinais já estão tendo efeitos práticos na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência (Frigotto, 2017, p. 33).

Pela forma como se articula cada princípio dos PLs da mordaça, é possível verificar, nitidamente, que se trata de uma extensão do velho modo de fazer política de governos brasileiros. Melhor dizer, "politicalha", uma forma estreitamente ligada à produção material de uma existência calcada no capitalismo, um sistema que fragmenta, controla, explora e concentra poderes. O Escola Sem Partido é mais do que um programa, é um projeto/partido de sociedade de base capitalista neoliberal dentro de um pacote nacional/internacional ultraconservador com impactos sociais, econômicos, epistemológicos e pedagógicos seriíssimos.

Trata-se de um projeto pensado por cabeças de capitalistas, a serviço do capital e de capitalistas. Frente a um estado de coisas no Brasil, entre as quais a postura empresarial, elitista e autoritária de Bolsonaro e seus aliados/as em conduzir a nação brasileira, consubstanciados em decretos, leis e reformas arbitrárias, impopulares e desumanas, havemos de interpretar para transformar. Com esse propósito, faço uma discussão sobre a importância da *práxis* transformadora em um contexto de Brasil, mas especificamente de Distrito Federal, que contém, em seu arcabouço legal, uma preocupação nada significativa em relação à população em geral e, particularmente, a professores/as e estudantes da escola pública.

## Interpretar para transformar: não basta identificar a realidade

Alguns autores dialogam com proposições contrárias aos PLs n.º 1/2015 e n.º 867/2015, todos tratando do Programa Escola Sem Partido. Cada contributo tem importância e, como tal, nos sensibiliza para algo maior: identificar a realidade para transformá-la. É em conformidade com esse espírito que Marx (2001, p. 100) dialoga nessa discussão, em suas "Teses sobre Feurbach", precisamente as teses II, III, VI, VIII e XI.

Uma primeira aproximação de Marx à discussão sobre a necessária transformação da realidade objetivamente produzida é colocada

na tese II: "É na *práxis* que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento". Marx desarticula, em tese I, o ideário do Programa Escola Sem Partido, ao considerar que o pensamento seja concreto, fincado no chão da história.

A *práxis* desestabiliza a concepção de estar no mundo apenas como ser biológico ajustado e adaptado, mecanicamente. Marx dá um sentido dialético à pessoa, à história e ao mundo, não sendo diferente quanto à educação. Nesse modo de conceber, o ato de ensinar e de aprender como atos político e epistemológico, dialeticamente constituídos, só têm relevância na terrenalidade desses dois atos.

Na tese III, Marx traz uma discussão que coloca em dúvida e refuta todas as teses dos PLs do Programa Escola Sem Partido: "A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como *práxis* revolucionária". O que se coloca é que a *práxis* revolucionária é parâmetro de compreensão da realidade, ou seja, mudança e automudança ocorrendo por meio de uma revolução. Em outras palavras, não basta apenas estudar, ler a palavra solta e desconectada da realidade. É preciso ler, reler e transformar.

Em tese VI, Marx faz um apelo à compreensão da essência humana como sendo uma relação, concretamente instituída, contraponto importante à ideia de indivíduo isolado de um contexto sociocultural, político, econômico, religioso e ideológico local/global, tal como proposto no Programa Escola Sem Partido: "Feuerbach converte a essência religiosa em essência humana. Mas a essência do homem (e da mulher) não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais".

A relação societária tem força histórica, tanto para manter quanto para transformar a realidade. Marx apresenta um elemento fundamental que quebra a intencionalidade do Programa Escola Sem Partido: as relações sociais como essência, em oposição à aparência mecanicista proposta pelos/as defensores/as desse programa/projeto de sociedade com visão de mundo anacrônica e perversa.

A vida humana é prática, é ato vivo. Por isso, é impensável em Marx uma educação isolada de contextos sociais, políticos, econômicos, etc. Isso está muito claro na tese VIII: "Toda vida social é essencialmente

prática. Todos os mistérios que conduzem ao misticismo encontram sua solução racional na *práxis* humana e na compreensão dessa *práxis*". A tese VIII possibilita uma releitura profunda da própria dimensionalidade dos Projetos de Lei n.º 1/2015 e n.º 867/2015. Sendo a vida em sua essência prática, de ordem essencialmente social, não existe possibilidade de se pensar um conteúdo de ensino isolado de um movimento que articule o pensar, o ser, o sentir, o estético e o fazer. Daí decorre a palavra *práxis* como mediação do ensinar e do aprender. Mais que isso, *práxis* libertadora do ponto de vista de uma educação que tem como sujeito as camadas populares.

Marx (2001, p. 103) sela, em tese XI, o entendimento de que há uma articulação necessária e imprescindível entre interpretação e transformação, dito nas palavras de Freire como "*leitura e releitura do mundo*". A tese é enfática: "os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo". Isso indica que denunciar as formas opressivas de se relacionar no e com o mundo tem maior sentido quando se propõe outra sociedade, mais humana, justa, fraterna e amorosa.

## Considerações finais

Minha conclusão, que pode ser discutida e ampliada, aponta alguns aspectos que pude apreender no momento. Uma posição importante nesta discussão é que precisamos retirar o "Sem Partido" propalado pelos Projetos de Lei n.º 1/2015 e n.º 867/2015 e incluir com partido e posição político-social. A tese "Sem Partido" não tem sustentação pelo fato de ter posição político-partidária de quem formula o PL, no caso, Sandra Faraj, do Solidariedade, e Izalci Lucas, do PSDB, entre outros defensores/as desse ideário.

A proposição é contraditória porque se posiciona ideologicamente em um partido político e, ao mesmo tempo, em seu grau mais perverso, nega-se a outras posturas ideológicas, na forma da lei que tende a impor o silêncio e a mordaça. Trata-se de uma nova colonização, de uma nova escravidão, com máscara de flandres como instrumento cerceador da palavra e da expressão em suas várias dimensões.

As discussões feitas demonstram que é necessário e urgente o reconhecimento de que a dimensão ideológica permeia e perpassa

todas as esferas da vida humana, estando, inclusive, presente no próprio texto e na defesa de quem formula esse projeto de lei. Além de profundamente ideológico, o texto do PL Programa Escola Sem Partido é anacrônico do ponto de vista das grandes mudanças locais e globais; é inconsistente do ponto de vista teórico (sem fundamento teórico-conceitual e humanístico) e é visivelmente neoconservador com forte apelo fascista, ditatorial, colonial e escravocrata.

Nota-se uma confusão entre os que formulam o PL Programa Escola Sem Partido. Confunde-se educação com doutrinação, e escola com presídio. Do ponto de vista da elite neoconservadora, a educação deve domesticar e doutrinar, pois essa elite acredita que a classe trabalhadora de camadas populares não tem o direito de avançar na perspectiva de uma educação que os libertem das amarras da dominação do capital sobre todas as esferas da vida humana. Mais do que um programa, o PL revela a visão que os defensores dessa perversidade têm da escola pública, ou seja, um lugar para controlar corpos e mentes, não um espaço de ensino/educação que promova o aprender, o apreender e o transformar.

Do ponto de vista dos aportes teóricos de Freire e de outros escritos, não há dúvida do quanto contribuem com uma análise consistente e aprofundada, não só da realidade brasileira, mas também global, em seus múltiplos condicionamentos e múltiplas determinações, particularmente em relação ao Programa Escola Sem Partido sob a forma de lei.

As reflexões demonstram que não basta ler, escrever e calcular, ou seja, na esteira de Freire *codificar* e em Marx *interpretar*, isolado de um contexto local/global. É urgente e imprescindível transformar a realidade na perspectiva do oprimido, e não na lógica dominante, que advoga propositura autoritária e neoconservadora. Entre os vários objetivos do Escola Sem Partido, deparamos com o que considero de maior perversidade: almejam um/a professor/a e estudante taylorizados, robotizados, resignados. Em pleno século XXI, o referido programa é extremamente extemporâneo, autoritário, desumano e ininteligível.

Considerando a realidade brasileira em constante transformação, o ensinar e o aprender exigem abertura crítica e propositiva ao mundo e no mundo, e não um ajuste na perspectiva do Escola Sem Partido e

de outras políticas de ataque a direitos já assegurados e aos que estão prestes a serem conquistados. Fazer a discussão tem sua importância, mas é preciso alterar a realidade do PL em curso e, onde já está sendo executado, fazer o debate permanente de contradiscurso e promover uma prática que vá de encontro a qualquer ataque à educação pública, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada.

Há que encarar os PLs Programa Escola Sem Partido como afronta ao direito à democracia, ao livre pensar e ainda como um atentado ao direito à educação pública laica, democrática e de qualidade social, política, cultural, pedagógica e epistemológica. É urgente que se faça o debate com a sociedade sobre o real propósito desses PLs, desconstruindo suas teses por meio do contraponto e contradiscurso do ponto de vista libertador. Professores/as, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar são interpelados/as a pensar e agir de modo contrário às determinações perversas do Programa Escola Sem Partido. Não dá para engolir leis e decretos sem ruminá-los, refleti-los, assegurar e garantir a significação de pessoa, sociedade, educação e mundo compatíveis com as demandas populares que são maiorias no país.

O pensamento freiriano e outras contribuições teóricas vão ao encontro de uma crítica aberta ao Programa Escola Sem Partido e seu desdobramento prático-teórico avassalador. Tal programa/partido pretende desarticular três frentes: o conhecimento com sua função emancipatória, a educação na ótica emancipatória e a educação de perspectiva cidadã.

No que diz respeito à função emancipatória do conhecimento, Gadotti (2019, p. 35) dialoga com o texto/contexto reflexivo: "o conhecimento tem uma função emancipatória: saber pensar por si mesmo, saber dizer a sua palavra, ser autor, sujeito, com autonomia, aprender para governar-se e governar, para ser soberano".

A tentativa de silenciar vozes por meu de uma falsa neutralidade técnico-científica não funciona na educação, porque consciente ou inconscientemente todo professor/a é agente de mudança, bem como cada estudante que vive no mundo da *práxis* – e, mais do que isso, é um ser da *práxis*.

Pensar a educação na ótica emancipatória coloca em crise qualquer projeto desumano e opressivo. Gadotti (2019, p. 35) diz o que se entende e podemos entender por educação de cunho emancipatório:

"é desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo, é posicionar-se, não se omitir".

Estar presente no mundo, tomando partido e tendo partido, suspeitando de ideologias que ferem e violam direitos, é marca freiriana, por vezes gadotiana e de todas as pessoas que se inserem no mundo não como meros expectadores/as, mas como sujeitos, atores de um grande espetáculo da vida que nasce e ascende para viver e viver bem.

O ideário de escola cidadã é chave de leitura do que almejamos como sujeitos da *práxis*. Gadotti (2019, p. 41) fala sobre a ambição dessa escola: "contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos".

Tudo o que pensamos e vivenciamos em comunidade, em comunhão local e nacional, está sempre articulado com o sonho maior: o de ser gente, nas palavras de Freire *ser-mais*, ontologia que se constrói no mundo da *práxis*. *Práxis* que inviabiliza o partido do paradoxo e desumano e inconsistente Programa Escola Sem Partido.

Por fim, é viável e urgente mobilizar a comunidade escolar e outros segmentos sociais e políticos, via Conselho Escolar e outros mecanismos de gestão democrática, para fazer o debate e o enfrentamento qualificado do Programa Escola Sem Partido. Nesse sentido, o Sinpro/DF tem cumprido sua função político-social e pedagógica no embate e combate desse programa que fere o direito à educação pública, democrática e de qualidade social. É necessário e urgente que o protesto se estenda à sociedade em sentido mais amplo.

E os grandes mestres têm razão: *a leitura do mundo precede a leitura da palavra* (Freire), mas o mundo não pode ser concebido mecanicamente e vivido opressivamente, e a palavra não pode ser silenciada; *não* é *a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência* (Marx), e estar no mundo como ser vivo, de carne e osso, é parte constitutiva e articulada do ser da *práxis* que não pode apenas viver, mas vive bem.

## Referências

ABRUCIO, Fernando. Contra Escola Sem Partido. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 59-64.

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.

BETTO, F. Escola Sem Partido? In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 65-68.

CARA, D. O programa "Escola Sem Partido" quer uma escola sem educação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 43-48.

FREIRE, Ana M. A. *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aida; BRANDÃO, Carlos R. (Orgs.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 136-195.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "Sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

GADOTTI, Moacir. *A escola dos meus sonhos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa: Edições 70, 1968.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política – Livro I: O processo de produção do capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

RIBEIRO, Vera. Apresentação. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 5-8.

SAKAMOTO, L. Nada mais ideológico que "Escola sem Partido". In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 15-22.

XIMENES, Salomão. O que o direito à educação tem a dizer sobre "Escola Sem partido"? In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 49-58.

# Sobre as autoras e os autores

**Alessandra Bernardes Faria Campos**

É graduada em Geografia pela Universidade Federal de Viçosa (MG), nas modalidades licenciatura e bacharelado, e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (FaE/UFMG). Atualmente, é educadora na LICENA (Licenciatura em Educação do Campo, Habilitação em Ciências da Natureza). Tem interesse por temas ligados à aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional de professores iniciantes, educação popular, diversidade na escola e formação de docente, juventude e escola, decolonialidade e educação, educação do campo e educação quilombola. E-mail: ale.bernardescampos@gmail.com

**Ana Luisa de Oliveira Pires**

Mestre e doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Pós-Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), Portugal. Investigadora na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UIED-FCT)/CIC.NOVA. Membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF-IPS), Portugal. E-mail: ana.luisa.pires@ese.ips.pt | alop@campus.fct.unl.pt

**Carmem Lúcia Eiterer**

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Inclusão Social. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. E-mail: eiterer@gmail.com

**Carolina Pasqualini de Andrade**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (FaE/UEMG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora para

a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Foi conselheira municipal de Educação (titular) do biênio 2015/2017 e coordenadora da Câmara Técnica de Educação infantil no segundo ano do mandato de conselheira. E-mail: carolinapasqualini@gmail.com

**Caroll Alejandra Schilling Lara**

Professora da Universidad Católica del Maule (UCM), em Talca, no Chile. Pesquisadora do Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Doutora em Ciências da Educação pela Pontificia Universidad Católica de Chile. Atualmente, é diretora Executiva do PMI Formación Inicial de Profesores de la UCM. Desenvolve projetos de inovação pedagógica em contextos de alta vulnerabilidade social por meio do trabalho no grupo Enlazando Mundos. E-mail: casl1975@gmail.com

**Cristino Cesário Rocha**

Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação. É professor da rede pública de ensino do Distrito Federal. Participa do Pós Populares e da Pastoral da Criança. E-mail: cristino.arcanjo@gmail.com

**Daiana Bach**

Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela UEPG. Participou do Programa de Iniciação Científica (PROVIC - UEPG) com a pesquisa: "A relação teoria-prática no pensamento e no trabalho de Paulo Freire e sua contribuição à formação dos(as) educadores(as)". Atualmente é professora do Ensino Fundamental I. Tem experiência na área de Educação como professora e coordenadora pedagógica. E-mail: dai.bach@hotmail.com

**Fernanda Mayara Sales de Aquino**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. Participou do Núcleo de História e Memória da Educação de Jovens e Adultos (NUHMEJA-RN), tem experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Organização do Trabalho Pedagógico. É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). E-mail: fernandamsaquino@gmail.com

**Filomena de las Mercedes Díaz Ávila**

Líder comunitária na Villa Parque Industrial, em Talca, no Chile. Participa do projeto de pesquisa Universidade, Escola e Comunidade, desenvolvido

em parceira entre a Universidad Católica del Maule (UCM) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: filitodiazavila@gmail.com

**Ginaldo Cardoso de Araújo**

Pedagogo, com especialização em Gestão Educacional e em Metodologia do Ensino Fundamental. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor do Curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas (DCH), Campus VI da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, em Guanambi. E-mail: garaujo@uneb.br

**Inez Helena Muniz Garcia**

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrado em Educação pela UFF. Realizou, como bolsista da Capes/PDEE, estudos de doutorado sanduíche no exterior no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Integra os grupos de pesquisa/CNPq "Linguagem, cultura e práticas educativas", investigando processos de produção de linguagem, identidades culturais e práticas educativas, e "Leitura, literatura e saúde: inquietações no campo da produção do conhecimento", amos da UFF-RJ. E-mail: inezhmg@gmail.com

**Isabela Lemos Coutinho**

Assessora pedagógica da Coordenação do Ensino Fundamental e EJA na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Itaboraí/RJ. Pesquisadora no grupo Linguagem, Cultura e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: isabelalemos@id.uff.br

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira**

Doutora em Educação pela PUC-SP e pela UNAM/UAM de Iztapalapa, no México. Pós-doutora em Educação pela PUC-RIO. Professora titular, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

**Jane Paiva**

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Procientista UERJ/Faperj, Cientista do Nosso Estado (Faperj) e Produtividade 2 CNPq. Pós-doc (bolsa Estágio Sênior Capes) no Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV/ Ciudad del México). Doutora em Educação

pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestre em Educação pela UFF. E-mail: janepaiva27@gmail.com

**Juliana Melo Rodrigues Lucas**

Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental no município da Serra, Espírito Santo. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Ensino de Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação do IFES. E-mail: jumrlucas@hotmail.com

**Júlio Emílio Diniz-Pereira**

Professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutor (Ph.D.) em Educação pela University of Wisconsin-Madison, nos EUA. Lecionou o curso Paulo Freire and Education for Social Justice em universidades norte-americanas. Membro do Consejo Asesor Científico do Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS) no Chile. Autor de dois livros: *Formação de professores: pesquisas, representações e poder* (Autêntica, 2000) e *How the Dreamers are Born: Struggles for Social Justice and the Identity Construction of Activist Educators in Brazil* (Peter Lang, 2013). E-mail: juliodiniz@ufmg.br

**Kelly Cristina Cândida de Souza**

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Mestra em Educação, também pela FaE/UFMG. Atua como tutora nos cursos de formação pré-acadêmica Afirmação na Pós e de formação de professores da Educação Básica, Educação em Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (EPPIR). É professora da Educação Básica do município de Belo Horizonte e do município de Contagem. E-mail: kelcandido@gmail.com

**Luana Carla Martins Campos Akinruli**

Doutora em Antropologia na linha de pesquisa Arqueologia do Mundo Moderno e Contemporâneo (UFMG), mestra em História pela Linha História Social da Cultura (UFMG) e licenciada em História (UFMG), com formação complementar em Antropologia e Arqueologia (UFMG). Cofundadora do Instituto de Inovação Social e Diversidade Cultural (INSOD). E-mail: luanacampos@insod.org

**Lucilene Schunck Costa Pisaneschi**

Doutora em Políticas Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE. Mestre em Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela FE-USP Desenvolve pesquisas junto aos grupos: "Gestão da formação e do trabalho: identidades profissionais e questões geracionais contemporâneas", "Grupo de Educação Infantil e Formação

de professores". Tem experiência na área de Educação, com ênfase no trabalho de formação de professores, em especial, no campo da Educação Infantil. E-mail: lupisaneschi@yahoo.com.br

**Lucimara Cristina de Paula**

Graduada em Pedagogia e mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Espaços Escolares e Não Escolares (GEPEDUC). Tem experiência na área de Formação Inicial e Continuada de Professores, trabalhando o tema: Paulo Freire, Formação de Educadores e Ensino Fundamental. E-mail: lucrispaula@gmail.com

**Maria de Fátima Pereira Carvalho**

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XII). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Ensino de Guanambi-BA. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). E-mail: f13carvalho@hotmail.com

**Milena Pedroso Ruella Martins**

Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Educação pela USP. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente exerce a função de Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: milenapedroso@usp.br

**Nanci Moreira Branco**

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na linha de pesquisa Linguagem e Discurso. Atualmente, leciona Língua Portuguesa na rede pública estadual de São Paulo. Integra o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) e desenvolve pesquisas na área de Teoria e Análise Linguística, com ênfase nos Estudos Bakhtinianos. E-mail: nancimbranco@hotmail.com

**Rafaela Bortolin Pinheiro**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e período de doutorado-sanduíche na Université de Fribourg (Suíça). Mestra em Educação pela PUCPR, com graduação em Comunicação Social/Habilitação em Jornalismo pela mesma universidade (2008). Graduanda em Pedagogia (2019-2022) pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Participante do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: Histórias e Políticas (PPGE/PUCPR), dentro do projeto de

pesquisa "Fundamentos Históricos, Filosóficos e Políticos da Teoria e da Prática Pedagógica em Paulo Freire". E-mail: rafaelabortolin@hotmail.com

**Rodrigo Ednilson de Jesus**

Graduado em Ciências Sociais, mestre em Sociologia e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFMG, vinculado ao Departamento de Administração Escolar. Coordenador Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais na SECADI (Ministério da Educação), Pró-Reitor Adjunto de Assuntos Estudantis da UFMG e membro da Coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Atualmente realiza estágio pós-doutoral no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal. E-mail: rodrigoednilson@gmail.com

**Rosa Aparecida Pinheiro**

Professora da UFSCar, campus Sorocaba, no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação, além de coordenadora do Curso de Pedagogia. Integrante do Comitê Científico do GT 18 - ANPED. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte com estagio doutoral na Universidad de Barcelona e pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rosapinheiro115@gmail.com

**Samuel Ayobami Akinruli**

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG pela linha de pesquisa Memória Social, Patrimônio e Produção do Conhecimento (PPGCI/UFMG). Mestre em Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual pela UFMG. Bacharel em Ciências Econômicas pela Lagos State University (Nigéria). Cofundador do Instituto de Inovação Social e Diversidade Cultural (INSOD) com sede em Belo Horizonte (MG). E-mail: ayobami@insod.org

**Shirley A. Miranda**

Doutora em Educação pela (UFMG) com pós-doutoramento em Ciências Sociais no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em Portugal. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Integrante da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Integrante da equipe de docentes do Curso de Formação de Intercultural de Educadores Indígenas (licenciatura). E-mail: shapmiranda@uol.com.br

**Sidnei Quezada Meireles Leite**

Professor Titular do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Bolsista Capixaba de produtividade em pesquisa da FAPES. Desde 2003, desenvolve

investigações sobre formação inicial e continuada de professores das Ciências da Natureza e diálogos entre espaços de educação formal e não formal, todos com enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente (CTS/CTSA). Os estudos perpassam por temáticas da educação em direitos humanos e questões socioambientais. . E-mail: sidneiquezada@gmail.com

**Simone Grace de Paula**

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é professora adjunta da Diretoria de Educação a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Professora do Mestrado em Ensino em Ciências e Matemática e suas Tecnologias (PPGECMaT/UFVJM). E-mail: sgracepaula@gmail.com

**Tânia Regina Lobato dos Santos**

Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP. Pós-doutorado pela PUC-Rio. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará (UEPA) do Curso de Pedagogia do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE-UEPA. Coordena o Grupo de Pesquisa Infância Cultura e Educação. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/CCSE/UEPA). Representante da UEPA no Fórum de Educação Infantil do Estado do Pará. E-mail: tanialobato@superig.com.br

**Vania Marques Cardoso**

Doutora e Mestre em Educação pela UNINOVE. No Brasil, é licenciada em Pedagogia, especialista em Supervisão e Inspeção Escolar, Coordenação e Gestão Escolar e Políticas Públicas em Educação. Em Portugal, licenciou-se em Ciências da Educação, com especializações em Educação e Gestão da Formação. E-mail: vmcbrasil@hotmail.com

**Wagner Ahmad Auarek**

Graduado em Matemática/Licenciatura pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH). Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Professor da FaE/UFMG. Membro do grupo de Pesquisa PRODOC (FaE/UFMG). Tem experiência na área de educação e ensino de matemática, com ênfase em educação matemática. E-mail: wagnerauarek@gmail.com