

@rquivo Brasileiro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Vol. 9, n. 18, 2021

ISSN: 2318-7344



Arte: Luiza Zanardi

EDITORIAL

Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas)

Esperançar em tempos de pandemia!

*Esperançar. [De esperança+ar] V. t. d.
1. Dar esperanças a; animar, estimular.
2. Ter ou adquirir.
(Dicionário Aurélio)*

Como esperar? Como suportar? Dar ou ter esperança? Animar-se? Como mover, encontrar e transformar?

Indagações e incertezas são uma tônica em tempos de escolas fechadas, atividades interrompidas e, sobretudo, vidas perdidas. A pandemia poderia ter propiciado o desenvolvimento de projetos solidários em que a vida e a saúde da população, ou do vizinho ou da família fosse o princípio fundante para a nossa luta. No entanto, ao chegar ao número de 300 mil vidas vitimadas pela COVID-19, é possível perceber uma sociedade que demanda por um esperançar que se sobreponha ao esperar.

Ao suportar tamanha e inigualável tragédia sanitária, seria necessário intensificar a luta por transformação. Por uma transformação social que é urgente, é necessária e é possível.

A Educação, pelo seu potencial emancipador e humanizador, pode ser importante aliada na transformação, sendo cada vez mais relevante uma conversa a respeito de qual Educação estamos construindo.

Nesse sentido, o centenário de Paulo Freire, em 2021, vem em um momento que o (re) conhecimento do patrono da Educação Brasileira pode ampliar o debate sobre a necessidade de construção de uma Educação que problematize a realidade vivida, trazendo seu desvelamento e desenvolvimento de ações em prol de sua transformação. A transformação, sob uma perspectiva freireana, não é tarefa

puramente teórica, nem se trata de um ativismo; transformar se conjuga à práxis. Por ser social, a transformação se dá muito menos no ato individualista de sucesso; transformar se faz no encontro e no diálogo. Pensar a transformação em Freire é pensar na sociedade em que haja vida digna para todos.

Para Freire, a práxis é transformação do mundo, é conquista de sujeitos que se encontram em colaboração para exercerem uma análise crítica sobre a realidade.

Assumir este compromisso educativo em tempos de pandemia implica em uma organização em que esperar nos envolva e nos mova. Apropriar-se do momento, vivenciar o luto e mover-se pela luta. Lutar por um outro mundo onde a vida humana seja o valor e a Educação se justifique pela sua valorização.

Enquanto a esperança nos envolve uma crença emocional em confirmações de um otimismo relacionados com eventos e circunstâncias da vida pessoal, esperar nos levanta para a ação.

Como nos ensina Freire, *“é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”*



GRUPO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (GEAB): REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

AFRO-BRAZILIAN STUDIES GROUP (GEAB): REFLECTIONS ON THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

Daniel Péricles Arruda
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

RESUMO

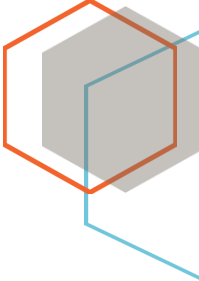
Neste artigo, são apresentadas reflexões a partir de experiências no Grupo de Estudos Afro-brasileiros (Geab), vinculado ao Núcleo de Inclusão Racial (NIR), da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Esse grupo consistia-se como referência no estudo e na produção de conhecimento científico acerca da realidade racial; em auxiliar a universidade acerca dessa temática. Dessa maneira, o estudo apoia-se na abordagem qualitativa documental e na base teórica interdisciplinar. Ao analisar as experiências do Geab, conclui-se que esse grupo corroborou significativamente no debate acerca das relações étnico-raciais, em especial, sobre o racismo e as cotas raciais – temas efervescentes naquele contexto –, e possibilitou que vários/as discentes pudessem se reconhecer e se afirmar negros/as e tivessem o entendimento, a fundamentação teórica e o posicionamento crítico acerca dessas questões.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Geab; Relações Étnico-raciais; PUC-MG.

ABSTRACT

This article includes reflections from experiences in the Group of Afro-Brazilian Studies (Geab), linked to the Nucleus of Racial Inclusion (NIR) of the Pontifical Catholic University of Minas Gerais (PUC Minas). The group is a reference in the study and the production of scientific knowledge on the racial reality to aid the university in this subject. Thus, the study uses the qualitative documentary approach and is interdisciplinary and theoretical based. Analysis of the experiences of Geab concluded that this group corroborated significantly to the debate about ethnic-racial relations, especially on racism and racial quotas - effervescent themes in that context - and allowed several students to recognize and affirm their black identity plus obtain the understanding, theoretical foundation, and critical position on these issues.

Keywords: Education; Higher education; Geab; Ethnic-Racial Relations; PUC-MG.



INTRODUÇÃO

O final da década de 1990 e os primeiros anos da década de 2000 foram marcados por acontecimentos relevantes, no que diz respeito ao tema das relações étnico-raciais, principalmente no que se refere à violência de Estado contra a população negra; ao preconceito e à discriminação étnico-racial; às ações afirmativas – em que se destacava o debate sobre as cotas raciais nas universidades¹ –; e o debate político sobre a questão racial em âmbito mundial, em especial, na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida entre agosto e setembro de 2001, em Durban/África do Sul². Até 2001, de acordo com Munanga (2015), esse debate não tinha lugar na grande mídia, no âmbito governamental, por exemplo, exceto entre alguns/algumas estudiosos/as e pesquisadores/as que se aplicavam à questão nos espaços acadêmicos e/ou intelectuais.

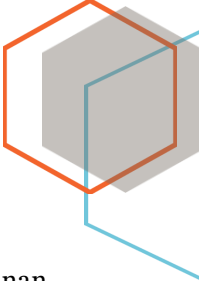
Toma-se essa conferência como principal evento daquele contexto, para compreender sua construção e seu objetivo articulados à realidade brasileira. Considera-se que Durban não foi a cidade anfitriã por acaso, ou seja, de acordo com Ziegler (2011, p. 71):

Durban foi escolhida porque é uma cidade de médio porte, consequentemente, capaz de facilitar os contatos humanos fora das salas de conferência. Além disso, está situada às margens do oceano Índico, ao pé das montanhas de Kwa-Zulu. Seu clima é ameno, sua população é cosmopolita – uma mistura de indianos, tamouls, chineses, africânderes, xosa, zulus, makondés (do Moçambique) etc.

O debate acerca das relações étnico-raciais, promovido em Durban, envolveu tensões, conflitos, a explanação de variadas concepções históricas; por isso que o encontro de lideranças de diversos países para traçar caminhos e ações efetivas para enfrentar o racismo, certamente, teve, inicialmente, que se pautar por uma finalidade apresentada, na conferência, pelo secretário-geral das Nações Unidas, Kofi Annan (apud ZIEGLER, 2011, p. 71-72):

¹ Vide Lei Federal 12.711/2012 (Lei de Cotas) que versa sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dispõe sobre outras providências.

² É importante dizer que as Conferências Mundiais contra o racismo são eventos internacionais realizados em 1978, 1983, 2001, 2009 e a última, até o momento, em 2018: V Conferência sobre Combate às Desigualdades Econômicas, Raciais e Étnicas, na cidade de Vitória/ES.



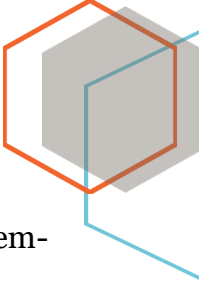
Que objetivo tinha essa conferência? Em seu discurso de abertura, Kofi Annan respondeu a essa pergunta: “Por intermédio de seus descendentes, os mortos pedem que justiça seja feita [...]. A dor e a cólera perduram. A comunidade internacional deve responder aos anseios do mundo inteiro”. Tratava-se, ele explicou ainda, de banir a violência nascida dos “demônios identitários”.

A conferência de Durban foi um evento marcado por vários interesses em disputa e por narrativas contundentes voltadas ao desejo de reparação histórica. É o que demonstra o discurso do presidente do Senegal, Abdoulaye Wade (apud ZIEGLER, 2011, p. 77):

O que queremos é que a humanidade compreenda que, em dado momento de sua evolução, um dano incalculável nos foi causado, uma grande injustiça foi praticada contra nós. O que nos queremos é que as gerações atuais e futuras compreendam isso. Para tanto, penso que os países desenvolvidos e, de forma mais genérica, a comunidade internacional deveriam fazer com que a escravidão e o tráfico negreiro constem do programa escolar das crianças, dos cursos universitários, dos programas de pesquisa. Estelas e monumentos deveriam ser erigidos e filmes feitos para apresentar essa história em toda a sua autenticidade. Os arquivos, e digo todos os arquivos, deveriam poder ser consultados por pesquisadores de todos os países do mundo.

Em Durban ficou evidente que além do racismo ter deixado marcas de sofrimento e desamparo na história e na memória de vários povos, deixou também feridas que não cicatrizaram, ou seja, consequências causadas pela escravização e pelo racismo. A conferência deflagrou intenso debate público, envolvendo tanto órgãos governamentais quanto não governamentais, interessados na elaboração de propostas com vistas ao enfrentamento do racismo, mas a conferência – por reunir vários países que, historicamente, foram colonizadores e outros colonizados por esses – foi o cenário de acusações, reivindicações e luta por reparações históricas. Ziegler (2011, p.76), afirma que “Em Durban, insultos e críticas brotaram de ambos os lados, de manhã à noite. Delegados deixavam a sala de conferência batendo a porta, voltavam, vociferavam, retiravam-se de novo”.

No caso brasileiro, durante o contexto das discussões internacionais sobre o racismo e dos reflexos dessa conferência, considera-se as lutas e reivindicações históricas do Movimento Negro e, na mesma década em que ocorreu o evento, aqui no



Brasil a elaboração e a aprovação das leis 10.639/2003³ e 11.645/2008⁴, que inserem-se no cerne das propostas de Durban. Por isso, sobre esse aspecto, Munanga (2015, p. 23) considera que “As polêmicas e controvérsias a respeito dessas políticas são indicadores das realidades de uma sociedade que ainda vive entre o mito e os fatos, ou melhor, que confunde o mito e os fatos, ou seja, onde o mito funciona como verdadeira realidade”. O autor refere-se ao mito da democracia racial, que nega a existência do racismo, que oculta os conflitos e as violências contra negros/as e indígenas, expressando um convívio sem preconceitos e discriminações. E os fatos, tratam-se da materialidade, dos fatos reais, de reconhecer a história que foi distorcida e rejeitada. Esses são tópicos essenciais para se pensar e agir criticamente sobre a educação das relações étnico-raciais, inclusive, a importância da memória nesse processo:

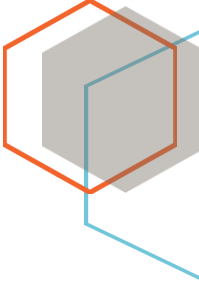
A memória da escravidão no Brasil é ora esquecida ou negada, ora descrita negativamente como uma simples mercadoria ou uma força animal de trabalho sem habilidades cognitivas. A construção da memória da escravidão começa por justificativas ideológicas. Estas apresentam a escravidão como um gesto civilizador para integrar o africano na “civilização humana” (MUNANGA, 2015, p. 29).

Esse contexto também intimou as universidades brasileiras, públicas e privadas, a promoverem debates sobre as Políticas de Ação Afirmativa e cotas raciais, além de outros temas ligados às relações étnico-raciais no país, que vieram à tona naquele momento. Sobre esse debate temos importantes contribuições. A saber, de GOMES (2001b, p. 132) que diz:

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

³ “Altera a Lei nº 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”.

⁴ “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.



Já Gomes (2003, p. 77), pondera que:

As políticas de ação afirmativa significam uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do Estado, da Universidade, do mercado de trabalho, os quais, em nome do discurso da igualdade, aplicam políticas e estabelecem critérios de seleção, ignorando a ressonância, nesses processos, de fatores como sexo, raça e cor.

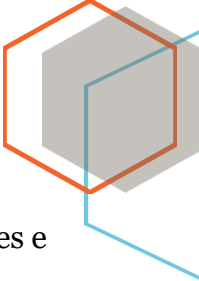
Como outras instituições, a PUC Minas cedeu espaço para a realização de seminários relacionados à temática. Os eventos foram organizados por alguns/algumas professores/as da própria instituição, que, diante daquele cenário, se reuniram para formar o Núcleo de Inclusão Racial da PUC Minas (NIR).

De início, um dos objetivos do NIR foi inserir a comunidade acadêmica da PUC Minas no debate acerca das políticas de ações afirmativas e cotas raciais que se alastrava país afora.

Vinculado à Pró-reitoria de Extensão (Proex), por meio da Sociedade Inclusiva, o NIR implementou ações, como o Grupo de Estudos Afro-brasileiros (Geab); o programa Afrocidadania; os Projetos Afroeducação; Afrocline; Afroconsciência; os eventos: Semana da Consciência Negra; e Circuito PUC Minas de Arte e Cultura Negra; além de parcerias, como o Curso de Pós-graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros; o Seminário Internacional Brasil-África; e o projeto Cultura Afro nas Escolas.

O Geab – objeto de análise deste estudo, existiu na PUC Minas de 2003 a 2009 – e consistia-se como referência no estudo e na produção de conhecimento científico acerca da realidade racial, na referência em auxiliar a universidade acerca dessa temática, e, por ter sido um grupo voltado para a pesquisa e as ações/intervenções educativas e culturais; também servia de apoio e referência militante para discentes negros/as e/ou interessados em discutir as relações étnico-raciais. Era um grupo interdisciplinar constituído por discentes da PUC e de outras instituições de várias áreas do conhecimento, bem como aberto à comunidade.

A educação das relações étnico-raciais é defendida em estudos de Silva e Tobias (2016), que ao desenvolverem uma intensa revisão bibliográfica, constataram que a discriminação racial, entre os/as autores/as analisados, é o aspecto relevante para a continuidade das desigualdades raciais, articuladas aos anseios de políticas de ação afirmativa. Em Miranda (2017), identificamos os desafios da política de identidade no âmbito do debate racial na universidade no Brasil. Em Gomes (2018), que faz expressiva reflexão sobre a luta contra o racismo na sociedade brasileira que o camufla



por meio das enunciações da democracia racial, porém o revela em tempo de tensões e acirramentos ideológicos e políticos.

Portanto, é na esteira dessa luta que considera-se adequado resgatar e transmitir a atuação desse grupo para identificar e refletir sobre as suas contribuições para o campo da educação, com foco na implementação de políticas públicas, que considerem a importância do reconhecimento do estudo sobre a diversidade étnico-racial e da condição de discentes negros/as no universo acadêmico.

1 Procedimentos metodológicos

O estudo partiu de uma indagação norteadora: Quais foram as contribuições do Geab em prol da educação das relações étnico-raciais?

Nessa perspectiva, a construção do caminho metodológico baseou-se na pesquisa qualitativa, com base nos documentos do Geab, como anotações de encontros, diários, imagens, flyers das atividades. Considera-se qualitativa pois “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

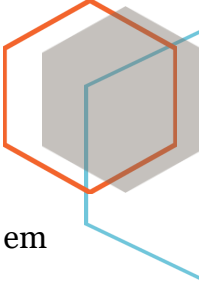
Isto é, a pesquisa considerou também os aspectos culturais, políticos e subjetivos emergentes das relações étnico-raciais, bem como o contexto social do debate, seja no Brasil ou na esfera internacional.

Os documentos referem-se a “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI, 2010, p. 109).

Nessa ótica, por meio da pesquisa documental, foi possível apreender o contexto e desenvolvimento do Geab a partir da análise de diário de campo, fotografias, planilhas de controle, fichamentos, anotações de eventos culturais e atividades acadêmicas. Esses elementos foram essenciais para a apreensão dos resultados, bem como de sua exposição de modo reflexivo.

2 A juventude negra no ensino superior

No final dos anos 1990, o grupo de rap Racionais MC's lançou um álbum intitulado “Sobrevivendo no Inferno”; considerado um dos mais importantes da



cultura hip-hop, visto que praticamente todas as músicas tiveram destaque, em especial, a música Capítulo 4, Versículo 3, que, na introdução, na voz de Primo Preto, anuncia:

60% dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial/ A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras/ Nas universidades brasileiras apenas 2% dos alunos são negros/ A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo/ Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente (RACIONAIS MC's, 2018, p. 49).

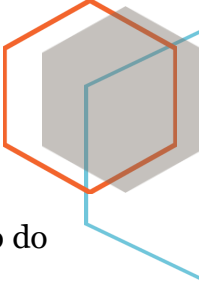
Os dados apresentados por Primo Preto reafirma a condição da juventude negra na passagem do século XX para o XXI. Naquela conjuntura, essa música reacendeu o debate sobre as relações étnico-raciais no País. A música virou hino, para a juventude periférica. Ecoou por vários espaços sociais, alcançando, inclusive, a juventude de outras raças/cores e classes sociais.

A música veio em um momento oportuno; agregou força aos movimentos de combate ao racismo, e contribuiu na luta contra a invisibilidade da questão racial. E fomentou ações contra essa fatídica realidade.

Porém, na atualidade, de acordo com Almeida (2019), percebe-se que as engrenagens do racismo estrutural ainda corroboram para que a população negra do Brasil ocupe posições socialmente inferiores e que, dentre as suas diversas ideologias, há o movimento em prol de legitimar, cada vez mais, a ideia de que “somos todos iguais”; que a cor da pele não influencia nas relações sociorraciais.

Assim, a lógica do mérito acaba por ser outro artifício de transferir um problema historicamente racial, e coletivo, para o indivíduo isolado, em razão de suas qualificações profissionais, habilidades e competências. Isto é, nesse frágil e perigoso raciocínio, não se consideram os contextos das relações sobre raça/cor e nem outros aspectos da vida, e sim o sucesso particular, como resultado de alguma conquista que se deu pela via do esforço de cada um/a. O mérito é, portanto, uma forma de desviar das raízes da questão e impor uma ordem de ranqueamento por meio da premiação daquele/a que chega primeiro.

Esses aspectos afloraram em muitos debates realizados no Geab, pois, como havia menos negros/as nas universidades e mais negros vitimados pela violência letal do Estado, era notório que algo precisava ser feito. Inclusive, no espaço acadêmico, o qual deve (ou deveria) estar voltado para os problemas sociais; aberto para a comunidade; e em promover ações educativas com diversos setores da sociedade.



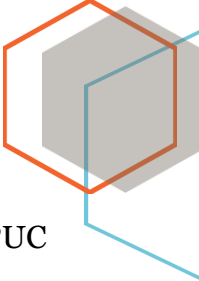
Inclusive, conforme Munanga e Gomes (2006, p. 178) “[...] refletir sobre a questão do negro não é algo particular que só deve interessar às pessoas que pertencem a esse grupo étnico-racial ou aos militantes do Movimento Negro. É uma questão da sociedade brasileira e também da humanidade”.

No Geab, foi possível perceber que aumentar o número de negros/as não era apenas uma questão quantitativa, mas também de equiparação, representatividade e direitos. Percebia-se também que a admissão de um/a discente negro/a era um passo importante, e que eram necessárias condições para que esse/a aluno/a permanecesse na instituição em condições satisfatórias para o seu desenvolvimento acadêmico e que pudesse continuar sua trajetória universitária, caso desejasse; que soubesse que aquele espaço era um local de referência acerca das relações étnico-raciais e que seria relevante a sua disposição em posicionar-se coletivamente. O diálogo, o trato com as palavras, a fundamentação das ideias e saber compreender e relacionar-se politicamente são, portanto, aspectos fundamentais e parte das relações étnico-raciais.

Entretanto, o fato de um/a discente negro/a estar em uma universidade, não significa inclusão racial propriamente dita, ou seja, pode ocorrer a inclusão enquanto número, mas não enquanto reconhecimento e pertencimento deste, na perspectiva de ações para sua manutenção, de sua relação particular com as desigualdades raciais e sociais as quais são históricas e estruturantes no Brasil, pois de acordo com Senkevics (2018, p. 2), “A educação superior brasileira é palco de persistentes desigualdades raciais que comprometem, até os dias de hoje, a garantia do direito pleno à educação para a população”. Sendo questão de direito, o Estado, conforme Senkevics (2018), não dispõe de condições satisfatórias para desenvolver precisamente a avaliação e o monitoramento da política. Assim, sem o acompanhamento da execução de uma ação inclusiva, corre-se o desvirtuar os objetivos em pauta, precarizar a oferta e responsabilizar o/a estudante por um possível equívoco devido à ausência de uma realidade não reconhecida nos dados e nem no cotidiano acadêmico sobre a juventude negra.

3 A organização do Grupo de Estudos Afro-Brasileiros (Geab)

O Geab foi implementado primeiramente na PUC Minas Coração Eucarístico; depois, na PUC Minas São Gabriel e PUC Minas em Contagem, tendo por referência, na organização, a Profa. Dra. Iris Amâncio, que foi coordenadora do NIR de fevereiro



de 2002 a outubro de 2009. Na época, a intenção era que os demais campus da PUC Minas também tivessem o Geab, como as unidades Barreiro, Betim, Arcos e Serro.

Questão primordial do Geab, foi a sua institucionalização formal dentro da PUC (implicava o recebimento de recursos financeiros da instituição para o custeamento de atividades); a sistematização dos encontros contínuos e dos temas a serem discutidos; a elaboração de calendário sobre as atividades a serem desenvolvidas durante o semestre; e a articulação com outras instituições e a comunidade.

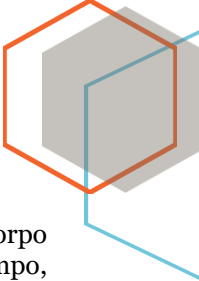
A organização do Geab deu status e credibilidade ao grupo, possibilitando a participação de professores/as da universidade na condução dos encontros e, quando possível, o repasse de recursos financeiros para o desenvolvimento de ações, considerando as especificidades de cada campus. Esses aspectos falam da diversidade racial e cultural do grupo que construía projetos criativos e plurais, sem desconsiderar currículos e sistemas de avaliações (IVENICKI, 2018).

4 Ancestralidades e processos de construção de identidades

Para os componentes do Geab, discutir a realidade racial do/a negro/a no Brasil, exigia conhecer a história da África. Por isso, o processo de construção desse grupo contou com a desconstrução histórica do que, comumente, muitos, aprenderam, de modo equivocado/alterado, antes de entrar na universidade. Certamente, de acordo com Munanga e Gomes (2006, p.32), “Muito do que conhecemos da África chega até nós pelos meios de comunicação de massa. Filmes como os de Tarzan e outros popularizados no cinema e na TV trazem para nós imagens distorcidas do povo africano, de suas tradições e sabedoria”.

Como o Brasil tem a segunda maior população negra fora da África, é fato que parte significativa desses sujeitos negros e negras não conhece suas origens étnicas. Por isso, é preciso refletir os processos educativos, raciais e culturais do Brasil que, historicamente, não se preocuparam em construir uma sociedade voltada para o reconhecimento e respeito às diversidades culturais, voltadas para práticas antirracistas e que visem reparações históricas.

Nessa reflexão, ocultar a história de um povo, ensinar narrativas equivocadas, obstruir o desenvolvimento da memória, são algumas formas de alterar a formação de sua identidade, ou seja:



A memória faz variar o ponto de vista, distende conceitos duros, solta o corpo ajustado, faz viver os mortos. A memória inspira, recupera a graça do tempo, devolve o entusiasmo pelo que era caro e se perdeu, redime o sagrado. A memória devolve não simplesmente o passado, mas o que o passado prometia. A memória devolve o que o passado vislumbrou e o presente esqueceu (FILHO In: BOSI, 2003, orelha da obra).

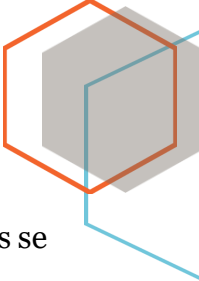
Assim, contra o esquecimento/apagamento da África, estudá-la possibilitou aos integrantes do grupo desenvolverem críticas em relação a muitas histórias que apresentavam apenas o lado negativo daquele continente. No grupo, tornou-se pertinente retomar a construção da imagem do povo africano, até mesmo por considerar a África como *berço de diversas civilizações* (MUNANGA e GOMES, 2006), para então compreender os processos de escravização no Brasil e as relações étnico-raciais do tempo presente.

Essa questão foi discutida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga em palestra proferida na III Semana Consciência Negra, na PUC Minas, em Contagem/MG, realizada no segundo semestre de 2004. Naquela ocasião, Munanga fez reflexões sobre a ancestralidade africana considerando que a história de um povo depende da preservação de sua cultura, sua memória e que a falta de conhecimento histórico deixa lacunas na compreensão da realidade. Munanga considerou também que as cotas raciais abrem caminhos para o enfrentamento das desigualdades raciais e do racismo.

Essas reflexões foram importantes para impulsionar a implementação do Geab naquele campus, contribuindo também para a reflexão sobre quem é o negro no Brasil, aspecto que Munanga (2004, p. 52) assim considera:

Parece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico.

É complexa a formação identitária do/a negro/a brasileiro/a. É não é tão simples vivenciar o contexto acadêmico sendo negro/a. Por isso, ações coletivas voltadas para a troca de experiências e ações educativas são pertinentes para evitar equívocos históricos e práticas que possam produzir mais racismos. Por isso que, em vários encontros do Geab, foi importante o debate sobre o conceito de negro/a e como esse conceito opera, em corpos negros, na prática.



Refletir sobre as cotas raciais como uma das estratégias das ações afirmativas se fez necessário, inclusive, a partir das contribuições de Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001a e 2001b). Sobre a iniciativa, Gomes (2001b, p. 135) expõe:

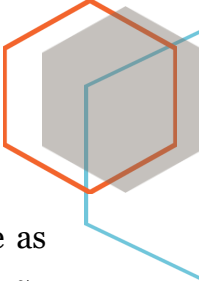
As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Diferentemente das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária (RESKIN, 1997) e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou por meio de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido – o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (Itálicos do original).

Como a ação afirmativa implica uma reparação, no caso racial brasileiro, portanto, retomam-se as contribuições de autores como Biko (1978/1990), Munanga (2009), Memmi (1957/2007), Pétré-Grenouilleau (2009), que apresentam importantes contribuições que explicam os sentidos e significados dos processos da escravização, da colonização, da negritude e da consciência negra.

Consequentemente, ao modo de produção via escravização, já no modo de produção capitalista, faz-se necessário compreender a questão do/a negro/a na sociedade burguesa, ou seja, entender a relação entre questão racial e classe social, como se vê em Guimarães (2012) e Ianni (2004).

Em suma, o Geab foi um espaço de estudo e produção acadêmica e cultural. Fez parte do processo de discussão das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras, questão pesquisada de modo aprofundado por Marçal (2012). Proporcionou diversas atividades contínuas, ao longo dos semestres, e não somente em uma data específica, mas como prática cotidiana nos campus da PUC Minas. Isto é, manteve vivas as posturas críticas e as vozes contra o racismo (RIBEIRO, 2019).

A luta dos/as discentes e professores/as envolvidos nesse processo, desse modo, foi pelo direito de serem reconhecidos em suas especificidades étnico-raciais e que a universidade assumisse o seu papel em discutir e promover ações consistentes acerca



dessa questão. Desse modo, o texto poético muito citado e referenciado durante as atividades do Geab, do Prof. Jorge Enrique Mendonza Posada, ilustra a concepção desse grupo, “Um Negro”:

Um negro sempre será um negro,

Chama-se pardo, crioulo, preto, cafuso,
mulato ou moreno-claro

Um negro sempre será um negro:
na luta que assume pelo direito do emprego
e contra a discriminação no trabalho

Um negro sempre será um negro:
afirmando-se como ser humano
na luta pela vida

(POSADA, 1993, p. 13).

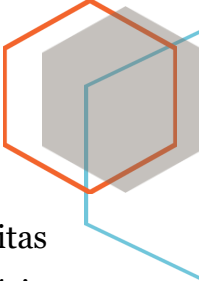
CONCLUSÃO

O Geab corroborou significativamente o debate acerca das relações étnico-raciais, em especial, sobre o racismo, as cotas raciais na universidade e a condição do/a docente e do/a discente negro/a no ensino superior.

Ao se preocupar com a pesquisa e o estudo, possibilitou que vários/as discentes pudessem se reconhecer e se afirmar como negros/as, ou seja, contribuiu para o processo de construção da identidade negra e de sua expressão estético-política. Possibilitou também que os/as participantes do grupo tivessem o entendimento, a fundamentação teórica e um posicionamento crítico acerca das questões raciais, inclusive, sobre a importância das implementações das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. E nas discussões sobre a construção do Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei 12.288/2010.

Interessante destacar que, naquele contexto, foi também implementada a Lei. 11.096/2005, do Programa Universidade para Todos (Prouni), momento em que se percebia a chegada de muitos/as discentes negros/as na Universidade. Um aspecto relevante para o debate das políticas públicas educacionais voltadas para o ensino superior.

Ao analisar os documentos do Geab, constata-se também que o grupo não era formalizado somente em sua constituição, mas também em suas ações, por meio de



reuniões que antecederiam as ações, os encontros periódicos conduzidos, em muitas ocasiões, por um/a professor/a de referência, na estruturação de um calendário semestral, na divulgação das atividades, na articulação com outras frentes militantes na universidade e no diálogo com a comunidade.

Outro resultado expressivo do Geab é que alguns participantes continuaram seus estudos acadêmicos no mestrado, doutorado e pós-doutorado, mantendo o desafio de discutir a questão étnico-racial, bem como outros temas correlatos. A título de exemplo, a base de conhecimento oferecida e construída no Geab contribuiu para que seus participantes expandissem suas militâncias em outros espaços, como na arte, nos movimentos sociais, na universidade. Sobre este último, destaca-se os vários/as participantes que, a partir do acúmulo teórico e intelectual adquirido no grupo, conseguiram aprovação no Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (Ford Foundation *International Fellowships Program* – IFP).

Em suma, quando se constitui um grupo de pesquisa e estudo para discutir a educação das relações étnico-raciais, como foi o caso do Geab, é importante considerar e envolver as diversidades raciais, seus significados e sentidos, por isso que esse grupo ficou marcado como um espaço de referência militante, de produção de conhecimento, de apoio e acolhimento de discentes, bem como um lugar coletivo de aprendizado político e reflexivo.

REFERÊNCIAS

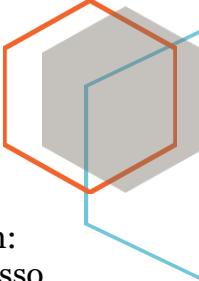
ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BIKO, Steve. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, [1978] 1990.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. 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, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 2 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n. 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras



providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dispõe sobre outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

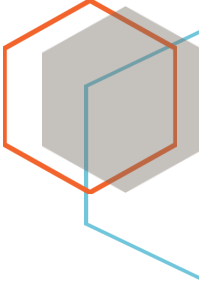
GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, a. 38, v. 151, p. 129-152, 2001b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 4 jun. 2019.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade**. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001a.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas na UFMG: uma proposta política e pedagógica voltada para alunos e alunas negros. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, p. 73-84, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8975>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/2003**. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista ABPN**, v. 10, p. 111-124. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2018.v10.n.26.p111-124>. Acesso em: 6 jun. 2019.



GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IVENICKI, Ana. Diversidade e controle: dilemas da avaliação e do currículo? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 99, p. 249-256, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002609901>. Acesso em: 25 maio 2019.

MARÇAL, José Antonio. **A formação de intelectuais negros(as):** políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Prefácio de Jean Paul Sartre. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1957] 2007.

MIRANDA, Sheila Ferreira. Políticas de identidade no contexto da discussão racial: a academia negra no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, 29, e171201. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29171201>. Acesso em: 4 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50. São Paulo, jan./abr. 2004, p. 51-56. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em: 22 nov. 2018.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do Negro no Brasil de Hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, v. 1, p. 20-31, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi62p20-31>. Acesso em: 28 maio 2019.

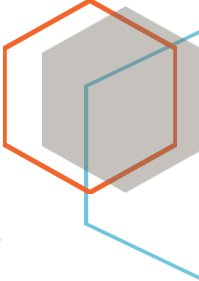
PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

POSADA, Jorge Enrique Mendonza. **Vem mulher, vem sempre...** Belo Horizonte: Mazza, 1993.

RACIONAIS Mc's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e182839. 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844182839>. Acesso em: 29 maio 2019.



SILVA, Roberto da.; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi65p177-199>. Acesso em 27 mai. 2019.

ZIEGLER, Jean. **Ódio ao ocidente**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOBRE O AUTOR:

Daniel Péricles Arruda: é docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), *campus* Baixada Santista, vinculado ao curso de graduação em Serviço Social e ao Departamento de Saúde, Educação e Sociedade e é coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Vivências Artísticas, Culturais e Periféricas. É graduado em Serviço Social pela PUC Minas, mestre (bolsista do Ford Foundation International Fellowships Program, turma 2010) e doutor em Serviço Social pela PUC-SP, pós-doutor em Psicologia Social pela PUC-SP, em formação em psicanálise pelo Instituto Langage, e aluno do 2º ano do curso de aprimoramento Clínica Psicanalítica: Conflito e Sintoma, do Instituto Sedes Sapientiae. É arte-educador, *rapper* e poeta conhecido como Vulgo Elem

Tramitação:

Recebido em: 26/12/2020

Aprovado em: 31/03/2021

GRANJINHAS ESCOLARES: IDENTIFICAÇÃO DE MUDANÇAS HISTÓRICAS DE PERCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE IBIRITÉ (MG)

GRANJINHAS ESCOLARES: IDENTIFICATION OF HISTORICAL CHANGES IN PERCEPTIONS ABOUT CHILDHOOD IN THE CITY OF IBIRITÉ (MG)

Paula Dantas de Oliveira Pelizer
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité)

Camila Jardim de Meira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Guilherme Henrique Gonçalves Ferreira
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité)

Elenice de Fátima Coelho Rabelo
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité)

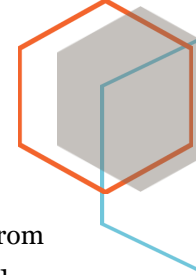
RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre mudanças históricas das percepções sobre a Infância no município de Ibirité - MG, por meio da aplicação do “Inquérito de Ideais e Interesses”, proposto por Helena Antipoff no ano de 1929, em crianças de 10 anos que participaram do Projeto Granjinhas Escolares em parceria com os profissionais da Escola Estadual Sandoval de Azevedo – Fundação Helena Antipoff, no ano de 2019. O projeto de pesquisa considera a apropriação de fundamentos educacionais das Granjinhas Escolares dos anos de 1957 a 1974, utilizadas por Helena Antipoff e seus colaboradores, em uma perspectiva de formação integral de professores rurais. A aplicação do Inquérito teve o intuito inicial de compreender as crianças e seus anseios para proposição de práticas mais significativas, entretanto, o instrumento revelou diferentes formas de percepções acerca das infâncias vividas no contexto investigado. Dados da pesquisa revelam aproximações e distanciamentos entre as percepções das crianças mineiras ouvidas na década de 1934 e no ano de 2019.

Palavras-chave: Granjinhas Escolares; Helena Antipoff; Inquérito de Ideais e Interesses; Ibirité.

ABSTRACT

This work presents reflections on historical changes in perceptions about a Childhood in the city of Ibirité - MG, through the application of the “Survey of Ideals and Interests”, adopted by Helena Antipoff in 1929



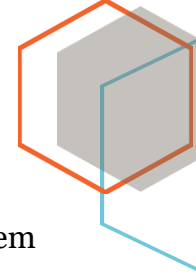
in children studying the Granjinhas Escolares Project at the age of 10 in partnership with professionals from the Sandoval de Azevedo State School - Helena Antipoff Foundation, in 2019. The research project considers an appropriation of the educational fundamentals of the School Granjinhas from the years 1957 to 1974, used by Helena Antipoff and her collaborators, in a perspective of integral training of agricultural teachers. The application of the Survey had the initial intention of understanding how children and their acts for propositions of more significant practices, however, the instrument showed different forms of perceptions about the experiences lived in the investigated context. Research data reveal approximations and distances between the perceptions of children from Minas Gerais heard in the 1934 and in 2019.

Keywords: School Granjinhas; Helena Antipoff; Survey of Ideals and Interests; Ibirité.

INTRODUÇÃO

O projeto Granjinhas Escolares consiste em alternativa pedagógica e lócus investigativo para realização de observações dos processos de aprendizagem, ensino de técnicas agroartesanais, elaboração de trabalhos cooperativos e práticas pedagógicas em espaços rurais e não-escolares, articulando os conhecimentos curriculares do ensino fundamental à uma metodologia alternativa de projetos. Foram realizadas reflexões sobre mudanças históricas das percepções da Infância, por meio da aplicação do “Inquérito de Ideais e Interesses” proposto por Helena Antipoff no ano de 1929, em crianças com 10 anos de idade que participaram do Projeto realizado em 2019, seguindo-se o desenho metodológico proposto no documento “Caixa das granjinhas”, uma das fontes históricas que compõem o referencial teórico do projeto. Este documento materializa as experiências metodológicas e de formação vivenciadas no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário no período estudado, e compõe parte do acervo do Museu Helena Antipoff, localizado na Fundação Helena Antipoff, no município de Ibirité (MG).

O documento histórico “Caixa das granjinhas” foi considerado neste trabalho como um monumento que permitiu a materialização de memórias, caracterizando-se como um espaço que permite um encontro de tempos e o entrelaçamento de memórias por meio das relações de apropriação da leitura pelos pesquisadores durante o desenvolvimento do Projeto Granjinhas Escolares. A análise documental realizada também considerou pressupostos da Nova História e a perspectiva histórico-cultural, permitindo a compreensão do documento como uma fonte primária norteadora das práticas



pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado, tanto no ano de 1929 quanto em 2019.

O trabalho também considera a apropriação de fundamentos educacionais das Granjinhas Escolares dos anos de 1957 a 1974, utilizadas por Helena Antipoff e seus colaboradores nos cursos do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) no Centro Pedagógico Rural da Fazenda do Rosário, em uma perspectiva de formação integral de professores rurais. De acordo com Lourenço Filho (2002), a utilização do método de projetos na educação demonstra a importância educativa em tarefas de execução livre realizadas pelos alunos e a necessidade de que suas atividades (...) atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção” (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 295). Dessa forma, nas atividades no método de projetos estaria livre e proposto um trabalho de maneira clara, no qual o professor tornar-se-ia um conselheiro discreto, atendendo as solicitações dos alunos, os encaminhando, estimulando e realizando sugestões sem nada impor, permitindo que o grupo trabalhe a partir de seus interesses.

Será apresentado um trabalho realizado em parceria com os profissionais da Escola Estadual Sandoval de Azevedo – Fundação Helena Antipoff no ano de 2019, e constituiu objetivo geral do projeto a elaboração de uma análise comparativa dos Ideais e Interesses de sujeitos durante a infância em períodos distintos. A *infância* pode ser compreendida como uma linguagem produzida pelo ser humano como forma de representação social, e caracteriza-se como um projeto que caminha junto aos projetos de Educação, tratando-se de um produto da causalidade decorrente de um determinado espaço-tempo e durante uma etapa da vida. Segundo Frota (2007):

“A infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais. Portanto, as crianças de hoje não são exatamente iguais às do século passado, nem serão idênticas às que virão nos próximos séculos.” (FROTA, 2007, p. 151)

A criança é uma ideia cristalizada e compreendida, a partir do século XIX, como uma etapa do desenvolvimento ou um conhecimento naturalizado, enquanto a *infância* trata-se de uma ideia fluida, concebida de acordo com o contexto e sua determinação arbitrária proveniente de determinado espaço-tempo. Segundo Rousseau (1762), a



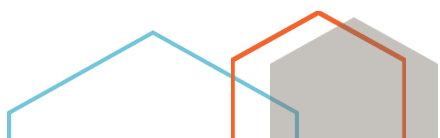
infância é o estado de desenvolvimento natural da criança, considerada adequada e necessária para uma fase inicial da vida: “Se o homem nascesse grande e forte, seu porte e sua força seriam inúteis até que ele tivesse prendido a deles servir-se” (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

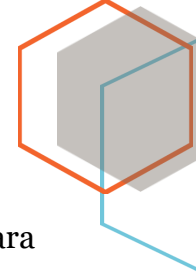
O tempo é a unidade funcional que diferencia as concepções históricas de infância, por isso considera-se nesta pesquisa que a utilização de instrumentos pedológicos permite a verificação das particularidades de uma infância em determinado local e época, reafirmando os direitos da criança assegurando-lhe respeito: ao tempo que lhe é próprio, e às peculiaridades do contexto em que vive. O espaço-tempo na infância possui características próprias, e estrutura-se em jogos simbólicos e funções de tato (CLAPARÈDE, 1956), desempenhando um papel importante para o desenvolvimento integral do sujeito durante os ciclos da vida, sendo esta considerada essencialmente temporal em suas dimensões de efemeridade e finitude.

Destaca-se que as atividades nas Granjinhas em 2019 foram propostas pelos próprios alunos, que foram constantemente estimulados à realização a partir dos direcionamentos e processos característicos da construção de Granjinhas Escolares, sendo coordenados tanto pela ação educativa da escola quanto pelas propostas pedagógicas do Projeto Granjinhas. O trabalho foi conduzido na comunidade através de tarefas realizadas durante a construção das Granjinhas e por meio da responsabilização das classes atendidas e dos grupos de alunos.

Os ensinamentos trazidos por meio das Granjinhas reconheceram os alunos como produtores de conhecimento, priorizando situações que provesses a geração de sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e capazes de intervir e problematizar as situações relacionadas a assuntos educacionais, considerando diversas dimensões de sua vida cotidiana. As atividades realizadas nas Granjinhas também preparavam os alunos para o trabalho coletivo, e colocavam em ação o exercício da democracia e do autogoverno em grupo. A aplicação do Inquérito de Ideais e Interesses teve o intuito inicial de compreender as crianças e seus anseios para proposição de práticas mais significativas, entretanto, o instrumento revelou diferentes formas de percepções acerca das infâncias vividas.

Após pesquisa documental no acervo do Museu Helena Antipoff, foram definidos os seguintes procedimentos metodológicos para realização do projeto: Análise



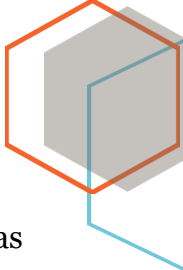


documental no acervo pesquisado; Período Preparatório e apresentação do Projeto para todos os segmentos envolvidos; Definição coletiva da organização das Granjinhas (Equipes / Tamanho dos lotes / Distribuição dos lotes); Entrega das Granjinhas – Marcação e nomeação das Equipes; Trabalho nas Granjinhas, com Assembleias para definição de plantio e de atribuições, escrita dos diários, plantio e cultivo. Também foram considerados os movimentos de Educação Rural e de Base no Brasil, identificados durante o estudo bibliográfico e exploratório das reformas educacionais brasileiras, por meio da análise de documentos disponibilizados pelo Museu Helena Antipoff e pelo acesso ao site do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

Sobre o acervo pesquisado, ressalta-se que o Museu Helena Antipoff é constituído não somente por objetos geradores de narrativas, mas também por obras e produções da Psicóloga e Educadora Helena Antipoff¹, que veio ao Brasil na década de 20 para participar da Reforma Educacional Mineira e contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia e da Pedagogia no Brasil. Essa investigação justificou-se pela necessidade de se pensar os registros do CDPHA e as pesquisas previamente concretizadas, propondo uma análise dos aspectos de um processo educacional e de um tratamento metodológico pautado nas principais discussões e teorias produzidas sobre as práticas pedagógicas no complexo educacional da Fazenda do Rosário – Ibirité.

Dados dos inquéritos de ideais e interesses revelam aproximações e distanciamentos entre as percepções das crianças mineiras ouvidas na década de 1929 e no ano de 2019. Assim como as respostas de 1929, as atuais demonstram grande variação quanto ao gênero, sendo as percepções das meninas relativamente diferentes dos meninos. Ainda é possível apontar outras aproximações, como a relação com o trabalho doméstico e a indicação de familiares para a construção de projetos e ideais de vidas. Entretanto, observa-se grande distanciamento na questão: “com quem gostaria de parecer”, uma vez que as respostas obtidas no ano de 1929 destacaram: figuras religiosas,

¹ Helena Antipoff foi uma psicóloga e educadora russa que veio para o Brasil na década de 1920 para participar da Reforma Educacional Mineira, e contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia e Pedagogia no país. Estudou em Paris, Genebra e São Petersburgo e vinculou-se ao Instituto Jean Jacques Rousseau. Sobre a biografia de Helena Antipoff, consultar as obras: CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação. 2010. 269 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. CAMPOS, R. H. de F. Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012. 451p.:il;21cm. (Memória do saber).

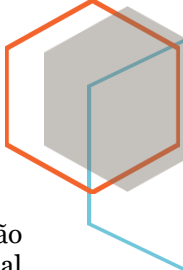


poetas e políticos; já no ano de 2019, as respostas apresentaram, principalmente, figuras da mídia e jogadores de futebol. Conforme orienta Antipoff no ano de 1929, dar as crianças possibilidades para se manifestarem “poderá fornecer a pedagogia indicações eficientes” (ANTIPOFF, 1992, p.100).

REFLEXÕES TEÓRICAS

As experiências formativas vivenciadas no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, situado em Ibirité- MG no período de 1939-1974, foram mediadas pela educadora russa Helena Antipoff (1892-1974) e pautavam-se em experimentações científicas, considerando-se a Pedagogia como um campo propício para a compreensão dos processos de cognição e ensino-aprendizagem. A partir do contato com o acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA, é constada uma grande preocupação de Antipoff e de seus colaboradores com o registro das experiências educacionais realizadas no contexto.

Helena Antipoff nasceu na Rússia em 1892 e veio para o Brasil na década de 20 para participar da Reforma Educacional Mineira. Como Psicóloga e Educadora, contribuiu para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia no Brasil, bem como para os movimentos de Educação do Excepcional e da população rural no país. Estudou em Paris, Genebra e São Petersburgo e foi colaboradora do Instituto Jean Jacques Rousseau, bem como auxiliar do Laboratório de Psicologia de Édouard Claparède em Genebra, participando do movimento de reforma da Educação vigente na época e tornando-se parte da rede de colaboradores da Escola Nova. Dirigiu laboratórios de Psicologia no Estado de Minas Gerais e no Rio de Janeiro, como na Escola de Aperfeiçoamento de Professores em Belo Horizonte (1927). Na década de 30, criou o Instituto Pestalozzi em Belo Horizonte para atendimento das crianças excepcionais, que mais tarde foi ampliado e instalado no município de Ibirité com a compra da Fazenda do Rosário. A partir de 1940, Helena Antipoff empenhou-se em consolidar a criação de instituições educativas que pudessem trazer benefícios civilizatórios para as escolas e a comunidade, compondo o Complexo da Fazenda do Rosário. Podem ser identificadas como Instituições deste Complexo:



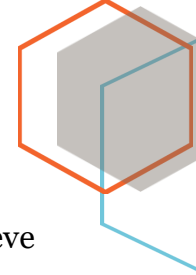
Escolas Reunidas Dom Silvério (para o ensino primário); Clube Agrícola João Pinheiro (ensino e experimentação de técnicas agrícolas); Ginásio Normal Oficial Rural Sandoval Azevedo (com internato para moças); Ginásio Normal Oficial Rural Caio Martins (com internato para rapazes); Instituto Superior de Educação Rural (Iser), com cursos de treinamento para professores rurais, incluindo a prática no cultivo de lavouras, hortas, pomares, na criação de animais, e cursos de economia doméstica. (CAMPOS, 2010, p. 80)

Colaboradora do Instituto J. J. Rousseau, Helena Antipoff (1892 - 1974) foi uma das principais responsáveis pela circulação das ideias e obras de Édouard Claparède (1873-1940) no Brasil. Cruz (2016) evidencia que um dos destaques na formação de Helena Antipoff é o seu trabalho sob orientação de Édouard Claparède na criação da Maison des Petits, em Genebra, uma escola experimental, anexa ao Instituto Jean Jacques Rousseau, denominada por Claparède como um Centro de Educação Funcional.

Pesquisas como estas, realizadas anualmente pela própria professora ou diretora de grupo, segundo aconselha Claparède, lhes mostrarão os interesses e as necessidades dos educandos, cabendo-lhe desenvolver os hábitos que correspondem a esses interesses e necessidades.” (CASTRO, 1935, p.13)

Segundo Nardelli (1969), a Granjinha representava a adequação do ensino as condições do meio rural em suas necessidades e recursos, pois nela se processavam as relações entre as equipes de seus membros e se desenvolviam estudos de língua, de matemática, de ciências, de estudos sociais, de civismo e de religião. Para a autora as granjinhas atendiam psicologicamente os alunos pelas atividades que estavam envolvidas em seu processo, atendiam socialmente e “economicamente ao homem, assoberbado pelos problemas angustiantes de nossos dias, [...] ao professor por ser um recurso didático de inigualável valor” (NARDELLI, 1969, p. 3)

Como parte do movimento de educação rural e de base no Brasil, em 1938 surgem as primeiras propostas de Ensino Elementar para Jovens e Adultos, inicialmente reduzida à alfabetização em cursos noturnos de curta duração, sendo compreendidas por FAVERO (2011) como uma Educação supletiva para adultos, a partir do Estudo de Paschoal Lemme (1938-1940). A partir da Revolução Industrial, o Projeto de Educação nacional propôs satisfazer as necessidades das classes dominantes e incluir o aperfeiçoamento do repertório cultural e técnico às classes populares. Entre 1947 e meados de 1950, foram



lançadas pelo governo federal campanhas de Educação para a população que não teve acesso ao ensino primário, tais como: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e, posteriormente, Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA).

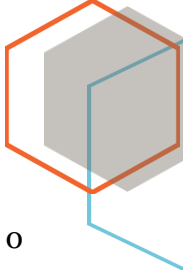
Neste projeto também foram considerados alguns aspectos históricos para a compreensão das propostas pedagógicas e educacionais na Fazenda do Rosário desde a década de 20, tais como: a influência de teóricos da Educação como Buyse (1865 - 1945) e Dewey (1859 – 1952) nas reformas educacionais brasileiras; e os trabalhos desenvolvidos na década de 1950 por Helena Antipoff e seus colaboradores para formação de professoras bolsistas do C.N.E.R na Educação Rural da Fazenda do Rosário – segundo texto extraído da Enciclopédia da legislação de ensino e publicado pelo Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde em 1954.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esse trabalho assumiu uma abordagem qualitativa de tipo descritiva, e seu desenho metodológico partiu das experiências metodológicas propostas por Helena Antipoff e seus colaboradores. A implantação desse projeto, atualmente, visa apropriar os fundamentos educacionais das Granjinhas Escolares realizados por Helena Antipoff e seus colaboradores, junto aos alunos que participaram do Projeto Granjinhas escolares em 2019, possibilitando processos mais eficientes na educação dessas crianças com o entrosamento das matérias escolares, orientação e observação do trabalho em equipes.

Foi utilizado nesta pesquisa o “Inquérito de ideais e interesses”, criado no ano de 1929 por Helena Antipoff e seus colaboradores, contendo inicialmente 10 (dez) questões e sendo reformulado, em 1935, com a adição de 5 (cinco) questões. Com a análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do Inquérito, considerou-se a hipótese de descobrimento de questões ligadas as: necessidades físicas das crianças, ao seu crescimento, ao seu desenvolvimento e a formação da personalidade dos indivíduos. O método utilizado permitiu que as crianças expressassem seus pensamentos e falassem de suas necessidades e interesses.

A proposta inicial deste instrumento de medida era ser caracteristicamente global, permitindo demonstrar os ideais e interesses dos alunos e retornar resultados de uma

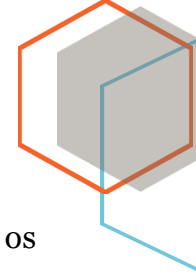


forma relativamente rápida e significativa. O inquérito utilizado pode ser considerado o método de mensuração simplificado e disponibilizado pelos estudos psicológicos iniciais no Brasil, pois não exige a prática e a intervenção dos aplicadores deve ser a mínima possível, e na maioria das aplicações os próprios participantes podem preencher o questionário. O trabalho dos aplicadores torna-se garantir a disciplina dos alunos no seguimento das orientações.

A amostra foi composta por 31 alunos, matriculados no 5º ano do ensino fundamental na Escola Sandoval Soares de Azevedo. A turma foi separada em grupos de 5 alunos, e um grupo com 6 integrantes. O inquérito foi aplicado por alunos da UEMG, juntamente com uma professora da mesma instituição. Constatou-se interferência de um dos aplicadores participantes na aplicação do inquérito apenas no primeiro grupo de alunos, fator que foi corrigido nas demais aplicações e não interferiu significativamente nos resultados. Nesta fase, os aplicadores não proibiram que os alunos fizessem perguntas, tornando o questionamento algo recorrente. Ressalta-se que, segundo Helena Antipoff, na aplicação do Inquérito de Ideais e Interesses:

Evita-se fazer qualquer sugestão às crianças, proibia-se também que elas dessem a resposta em voz alta. A senha que se dava as crianças reduzia-se a isto: “Vamos fazer com vocês um pequeno trabalho. É interessante e fácil. Para vocês se saírem bem, só se exige uma coisa: que vocês reflitam antes de responder a qualquer pergunta. Não se pode falar nem perguntar nada, nada”. (Limitamos a senha a essas poucas palavras a fim de evitar qualquer sugestão.) (ANTIPOFF, 1929, p. 69)

O inquérito utilizado para a realização desta pesquisa é baseado em um dos documentos históricos utilizados como referência e identificado no acervo do Museu Helena Antipoff e composto pelas seguintes perguntas: 1) “Qual o trabalho que prefere na escola?”; 2) “Qual o trabalho que prefere em casa?”; 3) “Qual seu brinquedo preferido?”; 4) “Qual o livro ou história que você mais gosta?”; 5) “Com que pessoa queria você parecer-se?”; 6) “Por que?” (referente a questão 5); 7) “Com que pessoa não queria parecer-se?”; 8) “Por que?” (referente a questão 7); 9) “Quando for grande, o que quer ser?”; 10) “Por que?” (referente a questão 9); 11) “Que presente queria receber no dia do seu aniversário?”; 12) “Se você tivesse muito dinheiro, que faria dele?”; 13) “Por que?” (referente a questão 12).



Após a tabulação das respostas dos alunos, foram elaboradas tabelas com os quantitativos e, posteriormente, a análise comparativa com os resultados obtidos no ano de 1934, registrados na fonte documental e histórica: “Boletim n.17 – Ideais e Interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934)”;

publicado pela Secretaria de Educação e saúde pública de Minas Gerais em 1935, e elaborado por Maria Angélica de Castro e Helena Antipoff. Ressalta-se que as categorias e classificações de respostas seguiram as referências do documento histórico utilizado como base para a análise.

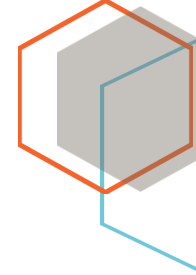
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentadas as tabelas com os resultados obtidos e categorizados das questões que permitiram uma maior análise o contexto investigado e das infâncias observadas durante o projeto. As questões “2”, “5” e “6” serão tratadas a partir de tabelas com quantitativos, já a análise e as reflexões das questões “3” e “4” serão apresentadas considerando-se tabelas com percentuais comparativos entre anos.

A escolha das análises e reflexões discutidas neste trabalho justifica-se pela relevância durante a realização do atual projeto, principalmente para a proposição de práticas pedagógicas nas Granjinhas Escolares. A diferença na apresentação dos resultados entre as questões justifica-se pelas possibilidades de agrupamentos das respostas obtidas dos alunos para categorização, e que permitiram aproximações e distanciamentos com as referências e classificações utilizadas na pesquisa de 1934. Os resultados obtidos no ano de 2019 para questões “3” e “4” puderam ser classificados de forma semelhante ao ano de 1934, sem necessitar do acréscimo ou desconsideração de um número relevante de categorias de análise utilizadas na pesquisa de 1934.

Na questão “2) Qual o trabalho que prefere em casa?” os “serviços domésticos” são a preferência em ambos os sexos, e no segundo lugar ficam os “trabalhos de escola”, distribuídos proporcionalmente entre meninos e meninas.

Qual o trabalho que prefere em casa?				
Trabalho em casa	Quantidade		Porcentagem	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino



Serviços domésticos	15	9	71,4%	75%
Trabalhos da escola	2	2	9,5%	16,6%
Lazer	-	1	-	8,3%
Nenhuma/não sabe	2	-	9,5%	-
Outros	2	-	9,5%	-

Tabela 1. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes ao ano de 2019.

A respostas classificadas como serviços domésticos foram analisadas separadamente entre os sexos, considerando que este foi tipo de trabalho em casa de maior preferência pelos alunos. A identificação dessas preferências poderia auxiliar na proposição de atividades práticas e pedagógicas no contexto escolar, aproximando as propostas educacionais das preferências e familiaridades dos alunos, significando os conteúdos trabalhados na escola.

Serviços domésticos	Quantidade		Porcentagem	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Lavar vasilhas/louça, quintal, roupa tapete, varanda	5	8	33,3%	57,1%
Arrumar cama, sala, quarto, casa, tudo	6	2	40%	14,2%
Passar pano	2	2	13,3%	14,2%
Limpar a piscina	-	1	-	7,1%
Cuidar do(a) irmão(ã)	1	1	6,6%	7,1%
Varrer o chão	1	-	6.6%	-

Tabela 2. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes ao ano de 2019.

Uma análise comparativa com os resultados obtidos em 1934 evidencia uma permanência dos Serviços domésticos como preferência de trabalho em casa, mas observa-se que a diferença entre os sexos nos serviços domésticos diminuiu; O Boletim

13 de 1935 não apresenta uma reflexão sobre os ambientes e as ações dos serviços domésticos para a proposição de práticas pedagógicas, como é apresentada na pesquisa realizada atualmente. Também é observada a permanência de categorias e respostas equivalentes entre 1934 e 2019, tais como: “lazer” para 2019 e “brincadeiras” em 1934, e “trabalho da escola” para 2019 e “estudo, escrita, desenho”/“leitura” em 1934.

Com que pessoa queria você parecer-se?				
Quem queria parecer-se	Quantidade		Porcentagem	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Familiares	11	3	57,8%	25%
Colegas da escola	1	-	5,2%	-
Consigo próprio	-	1	-	8,3%
Professores	1	-	5,2%	-
Pessoas famosas	1	7	5,2%	58,3
Personagens de desenhos e séries	2	1	10,5%	8,3%
Ninguém/Não identificado	3	-	15,7%	-

Tabela 3. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes ao ano de 2019.

Na questão “5) Com que pessoa queria você parecer-se?” A maioria das crianças do sexo masculino preferem atualmente parecer-se com pessoas famosas, já as meninas preferem figuras familiares. Em comparação com os dados obtidos em 1934, observa-se que a categoria “Deus, Jesus Cristo e santos” não aparece na pesquisa realizada em 2019, e que apenas uma criança do sexo masculino quer parecer-se consigo mesmo, enquanto anteriormente esta categoria ocupava o segundo lugar para ambos os sexos. Os professores já não ocupam o terceiro lugar no sexo feminino, e há apenas uma criança nesta categoria nos resultados de 2019. Assim como em 1934, os familiares permanecem sendo a preferência para a maioria para as crianças do sexo feminino, e também aparece no segundo lugar de preferência do sexo masculino.

Observa-se também o surgimento de uma nova categoria relevante no ano de 2019: “Personagens de desenhos e séries”, e uma não constatação de categorias relevantes nos anos 30, gerando alguns questionamentos sobre os ideais das crianças atualmente.

Considerando-se que ao menos 21% das crianças de 1934 apresentarem respostas na categoria “Deus, Jesus Cristo e santos”², a qual não se evidencia nos dias atuais, e que os personagens de desenhos e séries assumem o “imaginário” das crianças, qual o papel atual das mídias e meios de comunicação na formação da personalidade dos indivíduos?

Por que?	Quantidade		Porcentagem	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Motivos estéticos	8	3	29,6%	15,7%
Identificação	4	3	14,8%	15,7%
Ideal/projeção	-	1	-	5,2%
Valores morais	9	4	33,3%	21%
Qualidades/aptidões	2	3	7,4%	15,7%
Memória afetiva	-	1	-	5,2%
“Vazio”/”Não sei”/”Gosto dele(a) mesmo”	2	1	7,4%	5,2%
Status	2	3	7,4%	15,7%

Tabela 4. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes ao ano de 2019.

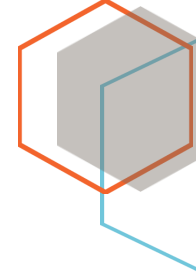
A maioria das meninas justifica a resposta para a questão “Com que pessoa queria parecer-se” a partir dos “valores morais”, sendo o segundo lugar “motivos estéticos”. A proporção entre as demais categorias no sexo feminino é menor, mas também se observa uma relevância na categoria “identificação”. Com relação ao sexo masculino, há uma maior distribuição percentual nas justificativas para a questão anterior, mas a maioria dos meninos também considera os “valores morais” na escolha de pessoas ideais para se parecerem. No sexo masculino estão distribuídos igualmente em 15,7% os seguintes “porquês” para a questão anterior: Motivos estéticos; Identificação; Qualidades/aptidões; Status.

² Os resultados da pesquisa realizada no ano de 1934 podem ser consultados na referência “CASTRO, Maria Angélica; ANTIPOFF, Helena. Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934). In: Boletim N. 17 – Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1935”, disponibilizada pelo acervo do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff – CDPHA.

Assim como em 1934, ambos os sexos justificaram sua preferência em quem gostaria se ser com uma classe de respostas na categoria “Valores morais”. A categoria “motivos estéticos” é equivalente a categoria “qualidades exteriores” utilizada em 1934, sendo evidenciada uma inversão entre os sexos. A categorias “Identificação” e “Status” que se evidenciam nos motivos e justificativas das crianças atuais não foram aferidas em 1934, e a proporção de respostas “nulas” é menor na pesquisa atual.

Para uma discussão das questões “3) Qual o seu brinquedo preferido?” e “4) Qual o livro ou história que você mais gosta?”, serão apresentadas tabelas comparativas com os resultados obtidos no ano de 1934, além da diferença percentual em cada classificação de resposta. Na questão “3” observa-se que atualmente a maioria dos alunos do sexo feminino tem preferência por “brinquedo de boneca”, enquanto anteriormente as meninas preferiam “jogos de destreza e força”, categoria de brinquedo que se evidencia em segundo lugar no ano de 2019.

Qual seu brinquedo preferido?								
Brinquedos	2019				1934		Diferença percentual	
	Total		Porcentagem		Porcentagem			
	F	M	F	M	F	M	F	M
Jogos de destreza e força	5	2	25%	13,3%	27,8%	10,5%	-2,8%	2,8%
Brinquedo de boneca	6	0	30%	0%	23,7%	0,00%	6,3%	0,0%
Brinquedo de bola	1	6	5%	40%	11,6%	52,6%	-6,6%	-12,6%
Brinquedo com automóveis	0	2	0%	13,3%	2%	23,7%	-2,0%	-10,4%
Jogo eletrônico e tecnologia*	2	4	10%	26,6%	0%	0%	10,0%	26,6%
Bichos de pelúcia*	2	0	10%	0%	0%	0%	10,0%	0,0%
Jogos motores com regras	1	0	5%	0%	6%	2,6%	-1,0%	-2,6%
Ocupações tranquilas, intelectuais	0	0	0%	0%	3,1%	2,8%	-3,1%	-2,8%
Leitura	0	0	0%	0%	1,9%	1,7%	-1,9%	-1,7%
Jogos de imitação	0	1	0%	6,6%	19,5%	1,6%	-19,5%	5,0%
Não brincam	0	0	0%	0%	1%	1%	-1,0%	-1,0%
Massas*	2	0	10%	0%	0%	0%	10,0%	0,0%



Não classificados (máquina de fazer sorvete)	1	0	5%	0%	0,18%	1,9%	4,8%	-1,9%
Não responderam	0	0	0%	0%	0,3%	0,7%	-0,3%	-0,7%
Respostas deficientes	0	0	0%	0%	0,5%	0,4%	-0,5%	-0,4%
Total	20	15	100%	100%	97,5%	99,5%	2,4%	0,4%

Tabela 5. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes aos anos de 1934 e 2019.

A crianças do sexo masculino possuem um maior interesse por “brinquedo de bola, tanto em 1934 quanto em 2019, com uma diferença percentual de 12,6%. Em 1934 a segunda preferência dos meninos é o brinquedo com automóveis, apresentando respostas como: carros, aviões, bicicletas, entre outros. Essa categoria de brinquedo reduziu em 10,4% atualmente para o mesmo sexo, e apenas 2% no sexo feminino. O brinquedo que ocupa o segundo lugar de preferência dos meninos em 2019 é o “jogo eletrônico (e tecnologias)”, sendo evidenciadas respostas como: celulares, PS4, entre outros instrumentos tecnológicos que permitem lazer e diversão. Ressalta-se que esta categoria não é apresentada em 1934, devido a evolução tecnológica da época.

Considerando-se que a tecnologia permeia o cotidiano das crianças e faz parte da vida da maioria dos cidadãos no contexto investigado, serão pensadas e planejadas práticas pedagógicas nas próximas fases do projeto Granjinhas Escolares. Uma ideia promissora já apresentada por um dos estudantes nesta fase do projeto foi o uso de um aplicativo de reconhecimento dos tipos de plantas nas Granjinhas, que permitiriam o acesso dos alunos à informações científicas, além da construção de conhecimentos na área das “Ciências Biológicas” de forma significativa.

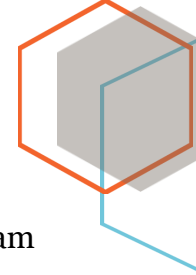
Outra observação relevante obtida a partir da análise comparativa é a diminuição percentual na categoria “jogos de imitação” para o sexo feminino, e o aumento percentual no sexo masculino, evidenciando uma queda de 19,5% no interesse em jogos de imitação para entre as meninas nos dias atuais, e um aumento de 5% entre os meninos. Não foram apresentadas repostas para a classificação na pesquisa realizada em 1934 no documento histórico de referência, mas ressalta-se que na pesquisa de 2019 a resposta considerada para esta categoria reforçou o interesse e ideal das crianças atuais em “personagens de desenhos e séries”, conforme mensurado na questão “5”.

Qual o livro ou história que você mais gosta?								
	2019				1934		Diferença Percentual	
Livros ou histórias	Total		Porcentagem		Porcentagem			
	F	M	F	M	F	M	F	M
Contos de fadas	8	0	40%	0%	62,2%	49,6%	-	-
Livros de leitura escolar	0	0	0%	0%	14,5%	14,6%	-	-
Aventura ou Ficção	7	7	35%	70%	4,9%	14,6%	30,1%	55,4%
Livros científicos ou técnico-científicos	1	1	5%	10%	2,1%	4,7%	2,9%	5,3%
Livros históricos	0	0	0%	0%	1,7%	4%	-1,7%	-4,0%
Livros religiosos	0	1	0%	10%	3,2%	3,8%	-3,2%	6,2%
Almanaque ou revistas em quadrinhos	1	0	5%	0%	3,9%	3,3%	1,1%	-3,3%
Romances	0	0	0%	0%	1,2%	1,0%	-1,2%	-1,0%
Diversos, incluindo respostas globais - todas, qualquer um, etc.	3	1	15%	10%	6,1%	4,3%	8,9%	5,7%
TOTAL	20	10	100%	100%	100%	100%	0,2%	0,1%

Tabela 6. Tabela elaborada a partir dos resultados obtidos no projeto “GRANJINHA ESCOLAR: contribuições da Pedagogia Antipoffiana para a formação integral de crianças e adolescentes da Escola Estadual Sandoval de Azevedo”, referentes aos anos de 1934 e 2019.

Atualmente a maioria das meninas prefere livros e histórias de “contos de fadas”, já os meninos preferem o gênero “Aventura ou Ficção”, categoria que se evidencia em segundo lugar de preferência para o sexo feminino. Outras colocações de interesse do sexo masculino são igualmente distribuídas nas categorias: “livros científicos ou técnico-científicos”; “livros religiosos” e “Diversos, incluindo respostas globais”. Ressalta-se que o termo “ficção” foi acrescentado a partir da pesquisa de 2019, e não foi descrito em 1934.

Observa-se diferenças percentuais entre os anos de 1934 e 2019 nas categorias: “contos de fadas” e “aventura ou ficção”; há uma diminuição do interesse masculino de 49,6% para “contos de fadas” e um aumento de 55,4% para “aventura ou ficção”. Já para o sexo feminino há uma diminuição do interesse em “contos de fadas” de 22,2% e um aumento de interesse de 30,1% para o gênero “aventura ou ficção”. A partir desta análise pode-se inferir que há uma redução atual de ambos sexos por livros e histórias de contos de fadas, que é compensada pelo maior interesse no gênero “aventura ou ficção”.



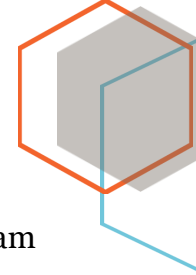
Nesta última questão analisada, 3 (três) categorias de análise não foram constatadas nos interesses das crianças do ano 2019: “livros e leitura escolar”; “livros históricos”; “romances”. Com as mudanças tecnológicas e o maior acesso a materiais literários na escola, algumas categorias passa a não serem mensuradas atualmente. Com a maior autonomia do professor, a presença de bibliotecas escolares e projetos literários, a “leitura escolar” se torna diversificada e não há como delimitar ou padronizar com segurança os livros que são utilizados pelos professores e ou em atividades escolares.

Outra questão a ser debatida é a interdisciplinaridade presente atualmente, que permite a sobreposição de temas, a articulação de conhecimentos e a interlocução de saberes em uma mesma obra literária, fato que se evidencia não somente na dispersão de conteúdos históricos ou românticos nos livros de “aventura e ficção” dos dias atuais, mas também nos títulos dos livros categorizados como “Livros científicos ou técnico-científicos”, tais como: “100 coisas sobre a ciência e deus” e “Inteligência emocional”. Ressalta-se que o termo “técnico-científico” também foi adicionado a partir da pesquisa realizada em 2019, devido principalmente a interdisciplinaridade presente nas obras atuais.

A questões “7”, “8” e “13” foram analisadas mas necessitam de detalhamento e uma pesquisa mais aprofundada dos alunos envolvidos no projeto, para uma efetiva utilização dos seus resultados nas práticas pedagógicas a serem propostas, pois considera-se que a “negação” presente nas questões “7” e “8” e as justificativas apresentadas na questão “13” pelos alunos estão relacionadas a um histórico de vivências e experiências particulares ainda não registrados e mensurados nesta primeira fase do projeto. Considera-se a possibilidade de continuidade do projeto de pesquisa e o aproveitamento de outros espaços e referências para a análise de questões mais pessoais e particulares propostas pelo “Inquérito de Ideais e Interesses”.

CONCLUSÕES FINAIS

Considera-se que as questões “7” e “8” podem evidenciar os tipos de referências e o imaginário das crianças, e permitem maiores reflexões sobre as variáveis sociais e os produtos de mídia para a formação da personalidade dos indivíduos nos dias atuais. A partir dos resultados obtidos na pesquisa, das análises comparativas realizadas entre os



anos de 1934 e 2019, e considerando que em 1934 respostas como “Cuidados” foram classificadas como “serviços domésticos”, emergem novos questionamentos para condução das próximas fases da pesquisa, tais como: O que poderia ser considerado um serviço doméstico? Há diferenças nesta categoria na década de 30 e atualmente?

Outros questionamentos também podem ser considerados, principalmente a partir da divisão por sexos para a realização das análises e apresentação dos resultados. Ressalta-se que a concepção do conceito de “gênero” para a análise científica surge somente a partir dos anos 80, com os estudos da Psicossociologia. Portanto, ainda se justificaria uma análise nas próximas pesquisas que considere uma divisão por “sexos”? Poderiam ser criadas categorias novas que permitam reflexões que considerem não somente os novos termos e suas concepções teóricas, mas também demandas sociais da atualidade.

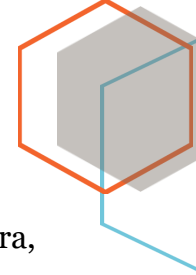
A aplicação do Inquérito de Ideais e Interesses proposto por Helena Antipoff pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no contexto escolar. Os resultados obtidos na pesquisa indicam que as Granjinhas e a aplicação do inquérito de Ideais e Interesses possibilitam às crianças a percepção da importância do grupo como condição para o conhecimento da realidade comum, para a reflexão da ação conjunta, assim como a implementação de ações que melhoram a educação de uma forma integral com um caráter formativo e, ao mesmo tempo, informativo, considerando a Educação em suas múltiplas possibilidades e o diálogo entre os conteúdos.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, H. **Fundamentos da Educação**. In: ANTIPOFF, H. Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. v. II. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), 1992.

ANTIPOFF, Helena W. **Démarche de Helena Antipoff visando a instalação de uma Granja Escolar**. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. 4v. 103 – 104 p.

ANTIPOFF, Helena W. **Granja Escolar**. In: Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA) (Org). Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1992. 4v. 141 – 152 p.



BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BRUYNE, Paul de. **Metodologia e Prática da Pesquisa em Ciências Sociais**. In: Dinâmica em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora – uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012, 451 p.

CAMPOS, R. H. de F. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação**. 2010. 269 f. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CASTRO, Maria Angélica; ANTIPOFF, Helena. **Ideais e interesses das crianças de Belo Horizonte no intervalo de cinco anos (1929-1934)**. In: Boletim N. 17 – Secretaria da Educação e Saúde Pública, 1935.

CLAPARÈDE, Edouard. **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental**. São Paulo: Ed. do Brasil S.A, 1956.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A Educação de Adultos e Jovens e Adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação**, p. 365-392, 2011

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para a sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

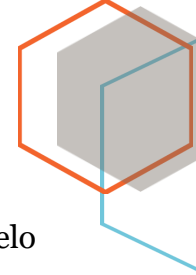
GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. Rio de Janeiro: EdUERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002. 14 ed.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, 2009. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/6376/um-paradigmacontemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>> Acesso em: 20/10/2019.

MOLL, Jaqueline.. Educação Integral. **Entrevista no CENPEC**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/noticias/ler/Cenpec-entrevista-a-diretora-deEduca%C3%A7%C3%A3o-Integral-do-MEC,-Jaqueline-Moll->> Acesso em 20/04/2014.



NARDELLI, Áurea. **Granjinhas ISER - Fazenda do Rosário Minas Gerais.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1969, p. 64

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação.** Tradução: Sérgio Milliet. E. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Paula Dantas de Oliveira Pelizer: Psicóloga pelo Centro Universitário Newton Paiva, e graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité). E-mail: paula.doliveira@uol.com.br

Camila Jardim de Meira: Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/MG), mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: camilajardimdemeira@gmail.com

Guilherme Henrique Gonçalves Ferreira: Graduado em Educação Física e graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité). E-mail: guilhermehgfc@gmail.com

Elenice de Fátima Coelho Rabelo: Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Unidade Ibirité). E-mail: elenicefcrabelo@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 09/07/2020

Aprovado em: 31/03/2021

A EDUCAÇÃO FÍSICA ENTRE MUROS E O IMPEDIMENTO DA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO*

THE PHYSICAL EDUCATION BETWEEN WALLS AND THE IMPEDIMENT OF THE EMANCIPATION OF THE SUBJECT

Rogério Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a educação do corpo diante da interdição dos espaços nas cidades onde se instaura o paradigma do muro. O tema encontra justificativa no modo de pensar o lazer e o planejamento urbano, de forma que se possa analisar as cidades enquanto espaço de emancipação ou alienação do sujeito. O método utilizado na pesquisa tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica a ser aplicado na análise do conceito de educação física. Concluiu-se neste estudo que, ao se pensar a educação do corpo numa sociedade democrática, em todas as instâncias, é necessário levar em consideração a construção das cidades para que se possa romper com o paradigma do muro.

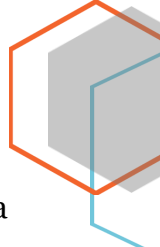
Palavras-chave: Educação. Educação do Corpo. Educação Física.

ABSTRACT

This study aims to analyze the education of the body before the interdiction of spaces in the cities where the paradigm of the wall is established. The theme finds justification in the way of thinking about leisure and urban planning, so that one can analyze the cities as a space of emancipation or alienation of the subject. The method used in the research has as investigative proposition the field of critical theory to be applied in the analysis of the concept of physical education. It was concluded in this study that, in thinking about the education of the body in a democratic society, in all instances, it is necessary to take into account the construction of cities in order to break with the paradigm of the wall.

Keywords: Education. Body Education. Physical education.

1. INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA E O IMPOSSÍVEL NA RUPTURA DO PARADIGMA DOS MUROS



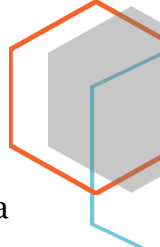
O objetivo deste ensaio é colocar em evidências algumas indagações acerca da questão do muro e, principalmente, analisar suas interfaces entre corpo e cidade. Para tanto, trata-se em colocar evidência o problema das contradições que se encontram presentes nas inter-relações entre o conceito de cidadania e a prática do lazer em cidades construídas a partir do paradigma dessas interdições físicas e simbólicas proporcionadas pelo muro. Para discutir essa questão, o método utilizado tem como proposição investigativa o campo da teoria crítica para analisar o conceito de lazer em interface com a educação física e a cidade.¹

Quando se fala em educação física, o pensamento mais recorrente em relação a isso são as atividades curriculares realizadas conscientemente entre os muros da escola, sob supervisão do educador físico, que possui a estranha tarefa de transmitir as técnicas corporais (MAUSS, 1974). O estranhamento deve-se ao fato de que todos nós usamos o corpo de um modo peculiar, enquanto alguém na condição de educador apresenta outro modo de usar o corpo, de forma que atenda aos critérios do rendimento na disciplina que impõem ao sujeito.

Neste ensaio, trabalhar-se-á outro conceito de educação física, aquele que se encontra em outro conjunto de significados do uso do corpo, em outro “entre muros”, seria o modo peculiar como somos educados consciente e inconscientemente para usar os nossos corpos em cidades construídas a partir do paradigma do muro, a expressão do conceito de propriedade privada e contenção do medo do contato com o outro (CANETTI, 1985). Em termos de propriedade privada, os espaços são restritos àqueles que se encontram autorizados à circulação de seus corpos. Em relação ao medo do contato, o outro, em sua alteridade, promove um desconforto numa sociedade que se preserva sob a forma do narcisismo, em que a semelhança é atributo de conciliação e amizade.

Para se analisar a educação física entre muros, partimos da hipótese de que isso é algo que também se encontra diretamente relacionado às cidades, que são construídas e representadas para os sujeitos circularem em espaços pré-determinados, em decorrência das interdições físicas e simbólicas que se expressam na noção de propriedade privada, ou ainda se apoderarem dos territórios que se estruturam no medo do contato com o outro.

¹ O termo “educação física” está sendo usado de modo genérico referente como se realiza a educação do corpo no estilo de vida do sujeito no interior das cidades.



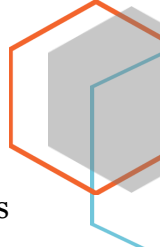
No que diz respeito a essas produções territoriais, a administração pública deveria intervir no sentido de tornar o espaço público algo comum a todos. Contudo, o que se produz na maioria das vezes são formas de privatizar o que é público e isso se representa sob a forma de se pensar acerca de várias questões a respeito da cidade, como o modo por meio do qual os espaços urbanos são representados, como não pertencentes à coletividade.

O planejamento urbano seria algo condizente a se fazer em termos de estudo, para que se possa construir as cidades como um espaço que se relacione com a necessidade de circulação dos sujeitos, num viés de tornar o espaço público algo pertencente a todos e, portanto, favorável aos processos de emancipação do sujeito. Todavia, apesar de as cidades possuírem o planejamento cartesiano, a execução em seus resultados se apresenta de modo aleatório, uma vez que as cidades são mais um amontoado de partes que não se encaixam, apesar de toda a engenharia que as envolve suas construções, tornamo-nos sujeitos pertencentes às cidades no paradoxo do não pertencimento, mesmo estando completamente alienados ao espaço.

Na ausência de concepção do planejamento dos espaços públicos como representação de pertencimento a todos, como um saber comum do “não sabido”, há como resultado o inverso do que seria o projeto de cidade, algo que girasse em torno da hegemonia, cujos muros circunscrevessem o paradigma por onde os corpos pudessem e devessem circular, ou espaços que devessem ser interditados para a livre circulação de pessoas.

O espaço público é representado como não pertencente a todos e, dessa forma, em nossa atualidade, o uso do muro se torna cada vez mais corriqueiro, fechando inclusive os espaços públicos, tornando-os restritos ao uso particular. Quando não há o muro físico, constituem-se outras barreiras que promovem a mesma interdição que impede a passagem do sujeito de um lado para o outro, como a presença de regras que interditam pessoas comuns e não autorizadas.

A ideia de muro nas cidades apresenta-se como uma invenção antiga na história da nossa humanidade, como um dispositivo de defesa aos ataques do outro. As cidades muradas como, por exemplo, a cidade de Óbidos (Portugal) apresenta-se como modelo de proteção, como fortificações para evitar o outro, e isso se espalhou por diversos lugares do planeta (FOLHA, 2018). Entretanto, atualmente, essa contingência dos espaços produz seus efeitos e adquirimos maneiras específicas de fazer uso dos nossos corpos como marcas da sociedade em que vivemos, e os muros



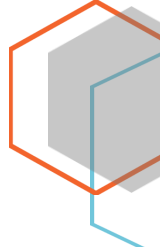
podem representar as demarcações de exclusão social, uma vez que interditam as possibilidades de acesso do outro a espaços que não lhe pertence devido ao seu segmento social. Portanto, os indivíduos são educados por diversas proposições de barreiras físicas e sociais que se incorporam no modo de ser sujeito, no conjunto das técnicas corporais (MAUSS, 1974) que se apresentam como uma verdadeira educação física entre muros.

Desde o nascimento do sujeito, este se encontra num trabalho permanente de aprendizagem de diversas técnicas corporais que se constituem na maneira específica de cuidar de si. Com o passar dos anos, esses cuidados se tornam modos de usar o corpo e de representação do sujeito natural como pertencente e independente da cultura. Nessa oposição entre natureza e cultura, pouco se busca saber sobre a passagem do corpo para posição de caminhar em pé, algo fundamental para a criança e, primordialmente, uma verdadeira conquista para toda espécie humana, em sua transformação nos modos de ver e sentir o mundo. Para Freud (1996), essa passagem é crucial para a espécie humana e ele a interpreta como a ontogênese do sujeito, uma vez que este incorpora em si mesmo elementos do processo civilizatório ao distinguir-se dos animais, pois

A própria diminuição dos estímulos olfativos parece ser consequência de o homem ter-se erguido do chão, de sua adoção de uma postura ereta; isso tornou seus órgãos genitais, anteriormente ocultos, visíveis e necessitados de proteção, provocando desse modo sentimentos de vergonha nele. O processo fatídico da civilização ter-se-ia assim estabelecido com a adoção pelo homem de uma postura ereta (FREUD, 1996, p. 105).

Sobre essa educação física de corpo que nos torna sujeitos no processo civilizatório, ela é que nos permite pensar se isso seria realmente algo peculiar à história da nossa espécie, mas com um elemento contraditório, uma vez que basta um simples caminhar pelas ruas para que se torne evidente que as cidades estão trancadas e anula a representação do sujeito, o que resulta num estado de regressão a uma concepção de mundo em que a vida não possui valor.

Essa falta de representação da existência do sujeito ou da perda da experiência de vida tornou as cidades hegemonicamente uma arquitetura de muros para todos os lados, como impedimento do contato físico com o outro, como representação de intolerância perante a diferença, pois tudo o que manifesta a vida promove certa repugnância e desconforto para aqueles que, no processo civilizatório, representam a si mesmo e o outro como objeto. Para Adorno (1986),



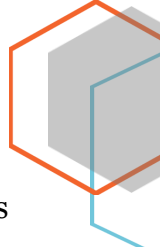
O amor-ódio pelo corpo impregna toda a cultura moderna. O corpo se vê de novo escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado (ADORNO, 1986, p. 217).

Essa ambivalência em relação ao corpo torna-se uma chave para se compreender esse paradigma dos muros que educam os sujeitos fisicamente no modo de usar seus corpos, numa relação de funcionamento que simultaneamente estabelece uma mecânica de incluir e excluir. Portanto, o dispositivo do muro torna próximo e protegido quem está dentro e, ao mesmo tempo, torna o outro afastado e repellido de quem está do lado de fora. Para compreender esse duplo mecanismo do muro como dispositivo, é necessário observar em alguns detalhes como isso ocorre em qualquer espaço público ou privado como forma de expressão do sentimento de igualdade ou dessemelhança perante o outro, ou ainda como expressão de domínio na demarcação de território, numa concepção de posse pautada na ideia de propriedade privada plenamente constituída em termos jurídicos e sociais, numa educação física que torna impossível a ruptura do paradigma dos muros para construção de espaços que possam permitir a emancipação do sujeito na constituição de formas de partilhar o sensível, que seria

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 15).

Nesse sentido, pensar a educação física entre muros é colocar em questão o modo como as cidades são construídas, como os muros estabelecem um desenho de partilha do sensível em lugares em que se pode circular e em diversos lugares em que não se pode adentrar, assumindo uma forma de restrição nos processos formativos que alcançam as dimensões no uso do corpo e impedimento do lazer como forma de representação do embrutecimento do uso do tempo livre.

2. Resultados – O impossível em se pensar uma cidade sem muros como condição da emancipação dos sujeitos



A questão do muro torna-se um elemento contraditório, uma vez que nos protege de algo inesperado e nos garante uma representação de segurança. Outra função colaborativa do muro é a proporção do conforto térmico que nos garante a condição de enfrentar as variações climáticas. Entretanto, temos o muro que serve para demarcar a propriedade e aqueles que instauram simbolicamente que se impõe em diversos espaços que nos faz chegar ao resultado de que estamos inseridos numa sociedade que não sabe pensar as cidades sem a presença inteligente do muro e, portanto, o reduz como instauração da barreira física e simbólica como elemento de segregação social.

Essa condição de interdição constituída pelos muros indica a ausência do pensamento crítico e se apresenta como um ponto cego (ADORNO, 1986) que favorece uma determinada lógica política em seu uso, numa interpretação do que seria a vida em cidade e como se deve circular por esses espaços e seus contornos. Dir-se-ia que os sujeitos desaprendem a ter o livre acesso ao espaço e, portanto, geram uma demanda de algo que os conduzam por onde circularem e, principalmente, por onde possam se realizar como aqueles que consomem para se tornarem felizes por estar em uma atividade de lazer, em oposição àqueles que supostamente se encontram com os seus corpos entre muros.

Pensar o sujeito na interface com o muro na constituição de si mesmo determina uma compreensão de educação física e, neste caso em específico, na prática do lazer. A identificação de que os sujeitos habitam cidades muradas leva à compreensão da importância de se perguntar acerca do medo primordial do homem ao buscar refúgio nesses tipos de construções arquitetônicas de muros que delimitam os espaços físicos. Para Canetti (1995) o medo é consequência do temor pelo contato, para evitá-lo:

[...] as pessoas trancam-se em casas que ninguém pode adentrar, somente nelas sentindo-se mais ou menos seguras. O medo do ladrão não se deve unicamente a seu propósito de roubar, mas é também um temor ante seu toque súbito, inesperado, saído da escuridão. A mão transformada em garra é o símbolo que sempre se emprega para representar esse medo (CANETTI, 1995, p.13).

No caso específico do muro, pode-se interpretá-lo como expressão da subjetividade do medo do contato, o que resulta na objetividade da instauração de barreiras físicas como projeto arquitetônico do isolamento, que se constitui no sentimento de segurança ou domínio do território que contorna as cidades, incluindo



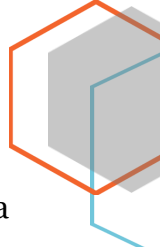
a semelhança e excluindo a diferença. Isso acaba por definir os espaços de circulação dos corpos e torna possível uma dupla aproximação em relação à educação física: de um lado, como o senso comum interpreta e explica o muro como modo de evitar a presença do outro no espaço público e, de outro lado, como a consciência crítica não consegue avançar nessa questão do medo do contato, pois isso se representa como ponto cego sobre outras possibilidades de arquitetura nas cidades, onde os diversos espaços poderiam ficar abertos para circulação dos sujeitos sem a construção de muros.

Em relação ao espaço urbano, pelo viés do senso comum, é impressionante a capacidade de se construir toda uma tecnologia do muro com o propósito de sentir-se seguro internamente em sua habitação. Entretanto, essa noção de murar-se não leva em consideração que nessas habitações os indivíduos são invadidos pelas diversas mídias que desenham em suas mentes a representação de mundo e o modo de fazer coisas, um exemplo dessa concepção pode ser observado na obra *Casa Furada*, que é inspirada em *Vilém Flusser* (1920-1991), em que fica representado que os sujeitos não são mais protegidos em suas habitações, pois na instalação visitada é possível observar um

[...] reduto da intimidade que ora não mais nos protege do mundo. Ele perfaz o que Flusser chama de “terceira catástrofe da humanidade”, precedida por duas outras, a do bipedismo e a da sedentarização. Na casa com janelas e portas lacradas, aparentemente segura do ambiente externo, uma sala branca, um pouco suja, e excessivamente iluminada, tem suas paredes preenchidas por dezenas de telas novas e antigas de TV, além de aparelhos celulares ligados, furos e espelhos de tomadas, por onde o ambiente é invadido pela “ventania da informação e o furacão da mídia” (SESC, 2018).

Por outro lado, no campo dos intelectuais, torna-se evidente a ausência de reflexão da consciência crítica que se constitui como falta de reação a todo meio social murado que contamina todo o social, na compreensão de que construir barreiras físicas torna as vidas mais seguras. Aqui, toda a falta de palavras sobre o significado do paradoxo do muro se representa com a questão com a ausência em dizer algo, pois

O “ver” e o “fazer ver” se correspondem, embora não se identifiquem com o “falar” e o “fazer falar”. A distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala. O visível vai em paralelo com o dizível. As formas legítimas de olhar se relacionam com as formas legítimas do dizer (LARROSA, 1995, p. 65).



Desse modo, parte-se da hipótese de que a cidade entre muros institui uma concepção de educação física como forma de ver, fazer e dizer os diversos modos de lazer no campo da cultura que se impõem no campo do movimento corporal humano. No entanto, tudo indica que o ponto cego (ADORNO, 1986) na questão do muro se representa numa anulação do lazer nas cidades, pois ocorre a ocupação do tempo livre na relação paradoxal de se constituir o tempo ocupado para encontrar espaços da educação física entre muros para realização da atividade recreativa.

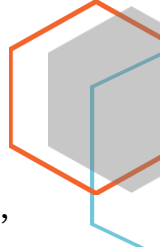
Em relação ao ponto cego na questão do muro, isso se representa em termos críticos, como a expansão do paradigma do espaço urbano delimitado e pautado numa concepção do condomínio completamente murado. É muito pertinente observar que a cidade de São Paulo (Brasil) gira em torno do *Shopping Center* como lugar desencontro entre os sujeitos que consomem a diversão e o lazer num lugar que nada mais é que um condomínio de lojas. É oportuno observar que o hábito de passear em praças públicas foi substituído pelo passeio no interior desses ambientes de consumo entre muros.

Nesses espaços de consumo, o tempo não passa, pois a maioria dessas construções encontra-se completamente iluminada artificialmente, dia e noite se confunde, no sentido de se ampliar o tempo de consumo. Esses espaços possuem uma arquitetura que olhando de cima lembra uma caixa de sapato hermeticamente fechada. Sobre a expansão desses lugares fechados e sem luz natural, o urbanista Peter Marcuse constata que “São Paulo é a cidade com mais muros por metro quadrado do mundo” (MACHADO, 2018, p. 6).

Nesse modelo urbano de condomínio murado que se adota em grande parte das cidades só entram aqueles que não produzem estranhamento e que consomem, trabalham ou habitam os referidos espaços, ou seja, aqueles pertencentes à mesma classe social.

A visibilidade dos muros alimenta a construção de outros muros como uma forma de se evitar o medo ou o furto de materiais e equipamentos. O paradoxo dessa situação é que se tranca um espaço público para se evitar o outro, mas ao mesmo tempo se apresenta uma demanda pelo outro presente no espaço para a realização da atividade, assim, questiona-se: em qual lugar essa demanda por espaço de lazer se constitui nas cidades trancadas pelos muros?

No que diz respeito à educação física entre muros como impedimentos da expressão do sujeito têm diversos espaços na cidade que se encontram cercados com



muros e cercas. Isso parece algo muito esquisito quando se trata de espaço público, mas essas formas de interdições se tornam comuns e os muros passam ser algo natural na vida de todos os intelectuais e gente comum da sociedade.

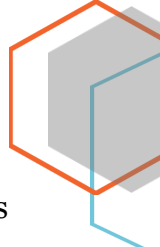
Por algumas vezes a questão do muro se apresenta como uma discussão estética, como exemplo dessa situação tem o muro da raia da USP, que em 2017 a administração do lugar fez a opção de trocar o muro de concreto, que separa a raia da Marginal Pinheiros, por um muro de gradil de ferro, no valor de três milhões de reais, afirmando que isso seria importante para a integração entre a cidade e a universidade (REDAÇÃO, 2018). O mais espantoso na referida proposta seria a retirada do muro de concreto para colocar grades para que a população que passa na Marginal Pinheiros, com velocidade máxima em seus automóveis, pudesse interagir com a universidade.

Foi analisado e constatado que o muro de concreto evita que o nível de poluentes dos automóveis contamine o ar dos praticantes do remo na raia que fica ao lado da marginal do rio Pinheiros, numa extensão de 2 km. A saída, para aqueles que apresentam o ponto cego para essa questão, foi a proposição de algo que permita a visibilidade, mas impeça a circulação da poluição para dentro da raia de remo, a resposta para esse problema foi construir um muro de vidro. Atualmente, tal obra se encontra em construção, com o custo aproximado de quinze milhões de reais (quatro milhões de euros). O fato impressionante é que não se encontra nenhuma manifestação contrária a essa produção (GLOBO, 2018b).

Torna-se importante destacar que a construção do novo muro de vidro vai invadir o espaço de lazer da raia de remo em torno de quatro metros, numa extensão de dois mil metros, e isso representa uma perda total de espaço de lazer de oito mil metros quadrados, ou seja, uma perda considerável no espaço de lazer para o mundo dos automóveis no impossível em se pensar uma cidade sem muro

3. Discussão: a educação e o lazer em cidades construídas na impossibilidade de rupturas dos muros

Como se torna possível pensar o uso do corpo na prática do lazer em cidades que circunscrevem as sociedades organizadas no cerceamento como forma de se evitar o contato com o outro?



Para responder a essa questão, vamos partir da análise de três circunstâncias distintas como propostas de lazer presentes no Brasil, mas que se encontram circunscritas por barreiras físicas e sociais, isto é, formas de se utilizar o tempo livre na prática do lazer, a partir das expressões comuns que circulam no imaginário do social na interface dos sujeitos e na restrição do espaço público.

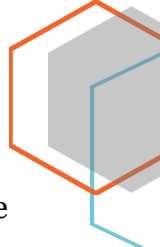
A primeira proposta é “a praia é para todos” a segunda é “a rua é nossa e vamos pedalar”, e a terceira seria concepção de que “andar faz bem para a saúde”. Nessas três concepções de lazer, no campo do senso comum, ocorre uma resignificação dos espaços das cidades, e esses elementos são analisados como proposição de estudos que se encontram inseridos em áreas de pesquisas multidisciplinares.

Neste contexto, busca-se evidenciar de que forma o modo de vida dos sujeitos em cidades muradas viabiliza ou impede a possibilidade da expressão da cidadania, em se tratando do acesso às condições da prática do lazer – educação física entre muros. Assim, o tema deste ensaio insere-se na discussão das relações entre corpo e cidade, que se encontra hegemonicamente estabelecida numa concepção de mundo instrumental e pouco compreendida: “[...] palco da imbricação adensada das heterogeneidades materiais e imateriais da natureza e da sociedade” (FLORIANI, 2011, p. 364).

O uso técnico do corpo na prática do lazer encontra-se restrito a dois aspectos, quais sejam: o saber usar tecnicamente o corpo e o acesso a territórios para realização da prática corporal. A pergunta central é se teríamos outras possibilidades de relações entre corpo e cidade que pudessem resultar numa concepção crítica para além da relação de causa e efeito do uso técnico do corpo em relação ao lugar estabelecido para prática corporal.

Os elementos objetivos e subjetivos apontam para a hipótese de que as cidades não foram feitas para os sujeitos circularem amplamente com seus corpos em aspectos efetivamente democráticos. Basta andar e observar as dificuldades que se apresentam em nossas calçadas para a livre circulação dos sujeitos. Para aqueles que possuem alguma deficiência física, torna-se praticamente impossível a mobilidade urbana e, para aqueles que possuem a condição física inalterada, torna-se um verdadeiro risco caminhar pela cidade.

Isso se representa como uma recusa aos corpos circulando pelas ruas e praças interditas por grades. O que prevalece como elemento que circula nas cidades são



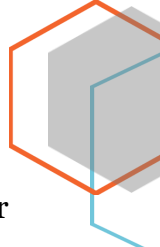
carros, como produção de máquinas de mobilidade urbana, e se os corpos não se desviarem, serão atropelados, mesmo que estes estejam circulando em espaço exclusivo para o pedestre.

Essa falta de urbanidade interfere nas três proposições supracitadas de lazer na educação física entre muros em análise. Todas elas, sendo expressões do senso comum para a realização das práticas corporais, perdem o sentido quanto à integração entre o sujeito e o espaço e, principalmente, entre os próprios sujeitos.

Na ideia de que “a praia é de todos”, no município da Praia Grande (Brasil), que fica no Estado de São Paulo, é impressionante a concentração de pessoas, em finais de semana, aumenta a população local em até quatro vezes, algo em torno de 272 mil pessoas, chegando a aproximadamente um milhão de indivíduos que se aglomeram na orla da praia (PREFEITURA PRAIA GRANDE, 2018).

Nessa massa de pessoas que se concentram na praia, no município da Praia Grande, ocorre o fenômeno do muro invisível: o quartel do exército brasileiro traçou, no canto direito da praia, uma linha imaginária que impede a circulação de pessoas nesse único e restrito espaço vazio. Há um soldado sentado numa cadeira e, toda vez que um banhista atravessa a linha imaginária, o soldado apita e pede para que este se retire. O que impressiona nesse muro invisível é que a massa de banhistas que se concentra nessa praia atende de modo obediente ao chamado do soldado, não ultrapassando o espaço demarcado.

Na segunda proposição, “a rua é nossa e vamos pedalar”, seria uma proposta interessante de lazer se os gestores dessa prática tivessem algum senso crítico no modo de ocupar as ruas. O primeiro elemento crítico dessa situação é reconhecer que, infelizmente, as cidades foram projetadas exclusivamente para circulação de carros. No município de Santo André (Brasil), também no Estado de São Paulo, todo domingo, a prefeitura faz uma faixa de muros de cones, reservando um espaço especialmente para bicicletas numa via central, o que gera certo estranhamento, pois de um lado, há uma fila enorme de carros, e do outro lado, um vazio completo, sem ninguém andando de bicicleta. Quando passa um ciclista nessa via exclusiva, além de este estar consumindo uma quantidade considerável de monóxido de carbono, devido à alta concentração de veículos no trânsito, ele também se encontra numa situação de risco. O muro de cones, na demarcação da via especial para bicicleta, em nada protege o ciclista no caso de algum carro se desgovernar, como foi o caso do rapaz que pedalava em via restrita para bicicleta, na Avenida Paulista, na cidade de São



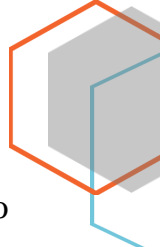
Paulo (GLOBO, 2018a), que sofreu um atropelamento. A pergunta que se faz é: por qual motivo o pedalar de bicicleta ocorre em espaços de alta concentração de veículos?

A terceira proposição seria concepção de que “andar faz bem para a saúde”, o que vai de encontro ao fato de que nas cidades não há espaço público para o pedestre caminhar, como é o caso extremo do município de Diadema (Brasil), também no Estado de São Paulo. Essa opção de lazer ocorre num redondo em que as pessoas ficam andando em círculo, contornadas pelo muro de carros. Cada volta completa nesse contorno de carros possui aproximadamente 150 metros e ninguém pode sair desse confinamento sem o risco de atropelamento por algum automóvel.

Essa condição de confinamento faz lembrar o filme “Expresso da meia-noite” (PARKER, 1978), no qual há uma cena muito marcante sobre os perigos de contrapor-se ao movimento das massas. O personagem principal do filme encontra-se encarcerado e, na atividade do caminhar dos presos, como de costume, todos se exercitam andando no mesmo sentido em volta de uma grande coluna de concreto. Num momento, ele resolve andar no sentido contrário e, ao fazer tal coisa, promove entre todos uma revolta generalizada, ficando impedido de prosseguir, pois acaba sendo arrastado pela massa de presos que não tolera essa diferença. Na sociedade contemporânea, representa-se também na intolerância a pequena diferença, ou o que Freud (1996) denomina “narcisismo das pequenas diferenças” (FREUD, 1996, p. 119), que seria algo que não se resolve em palavras. Talvez o muro seja uma solução antiga, uma vez a distância que um sujeito fica do outro não permite apresentá-lo em toda sua existência e visibilidade.

4. CONCLUSÃO – POR UMA CIDADE QUE PROMOVA A EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO USO DO CORPO

Ao se pensar acerca do processo de *de/formação* do sujeito em relação às questões do uso técnico do corpo, dever-se-ia encontrar elementos que pudessem romper com a concepção da competência técnica e neutra para uma posição de igualdade de acesso aos espaços nas cidades e para o pleno reconhecimento da desigualdade do interdito pelo muro, que se manifesta no impedimento da compreensão e do aceite da circulação dos corpos por lugares restritos, o que faz os sujeitos compreenderem o mundo a partir dessa experiência vivida. Isso implica,



como ponto de partida, em analisar a questão da qualidade no uso técnico do corpo na prática do lazer, no sentido de produzir políticas de gestão pública radicais na escolha do planejamento de qual tipo de cidade se pretende construir para o pleno acesso ao lazer.

Em termos de análise das interações entre cidade e corpo, este estudo indica que esse fenômeno do excesso de muros nas cidades deixa transparecer o elemento contraditório do conceito de cidadania, que indica uma falta de combinação ou não interação entre o modo de existir dos sujeitos e os espaços destinados à prática do lazer nas cidades muradas - a educação física entre muros como impedimento do lazer. Esse paradoxo se constitui na presença do muro, pautado na ideia da segurança e da inclusão da prática de atividades de lazer em cidades que se tornam constituídas numa representação que também possui como resultado a exclusão do outro.

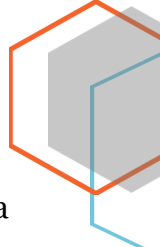
Nesse ponto, tanto os muros como a competência técnica e neutra podem ser interpretados como eixo estruturante na formação do sujeito que se aliena e se embrutece perante a lógica de que

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido [...] Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (CHAUI, 2016, p. 187).

Sendo assim, vivemos em cidades em que não ocorre a partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), em que o fazer, o circular, o sentir, enfim, todos os elementos que nos tornam sujeitos, constituem-se numa hegemonia da reificação das relações humanas e nos tornam restritos a uma educação física entre muros como impedimento do lazer e desse modo nas diversas práticas sociais:

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências para o comum (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Em relação à não existência da partilha do sensível, isso se refere à prevalência da arquitetura dos muros, que cada vez mais se intensifica em todos os espaços. No caso específico da unidade escolar, isso permite o questionamento: seriam todas



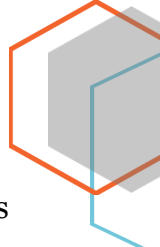
essas grades, cercas e muros para os sujeitos não entrarem ou para não saírem da escola?

Para além da aparência, ocorre a intenção política do uso do muro como interdição dos espaços, que seria a intenção política de toda essa arquitetura que se instaura numa sociedade que circula em torno do medo do contato com o outro como modo de controle e subordinação das inteligências, num processo de embrutecimento, pois “[...] há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2002, p. 31).

Compreende-se que o muro, numa sociedade embrutecedora, segrega e, numa sociedade emancipadora, protege para a garantia da vida. Contudo, de um lado ou de outro, a sua estética não produz o agenciamento do encantamento (GUATTARI, 2000), pois sua totalidade transparece o impedimento da livre circulação dos sujeitos e pode representar, em traços concordantes, o segregar e o proteger, numa arquitetura em que a beleza encontra-se impedida pela realização do corte do olhar para o horizonte. É isso, talvez, uma tentativa de encontrar o horizonte perdido que se encontra espalhado pelos diversos muros pichados e grafitados das cidades dos países periféricos, como o desespero da busca por outra estética do embelezamento instituída em nossa modernidade.

Tudo indica que o muro vem a responder à constituição do real, sem nenhum tipo de encantamento, na lógica do mercado que se apresenta na disputa de ocupação de área pelas gangues e é atravessado pela violência das periferias, que também invade o centro das grandes e pequenas cidades. O real das cidades é a expressão da exploração do capital, que, em seus iluminados *outdoors*, convida a todos para o consumo. Nesse caso, já convivemos harmonicamente com muros em que são desenhados “riscos e rabiscos” como forma de elementos de oposição à estética do outro olhar, que podem promover outros significantes nessas barreiras físicas, como uma tela que se expressa na arte que possa favorecer sua compreensão do real no conjunto das sínteses das múltiplas determinações (MARX, 1983).

Pode-se constatar que todos os espaços são invadidos pela tecnologia dos muros como discurso científico hegemônico, e alguns conceitos tornam-se recorrentes, como por exemplo: uma sociedade sem muro para inclusão, uma fábrica com muro para o rendimento, a escola entre muros para aprendizagem, as fronteiras de um país com muro para o desenvolvimento, e tantos outros que giram em torno da condição de interpretar as interfaces entre o sujeito e o muro.



Geralmente, tais formulações inovadoras apresentam-se como adequações tendo paradoxalmente como resultado o embrutecimento em *de/formar* o sujeito como objeto manipulável acrítico e não participativo. Sempre se deveria ficar em dúvida sobre como se torna possível constituir na formação do sujeito crítico e participativo, pois o que se apresenta como modelo de sistema econômico e social coloca em questão a vida sustentável do próprio planeta, portanto

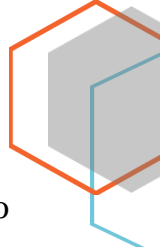
O conjunto da divisão do trabalho, seus modos de valorização e suas finalidades devem ser igualmente repensados. A produção pela produção, a obsessão pela taxa de crescimento, quer seja no mercado capitalista ou na economia planificada, conduzem a absurdidades monstruosas. (GUATTARI, 2000, p. 33).

Assim, podem-se observar diversos aspectos daquilo que se denomina processo formativo no campo da educação física como algo para tornar o sujeito produtivo na realização de “máquinas totalitárias capitalistas” (GUATTARI, 2000). Novamente, coloca-se a questão: seria possível a tentativa de reelaborar esses conceitos hegemônicos dos muros em nossa sociedade em outra ordenação simbólica para emancipação do sujeito e, portanto, em corpos livres de circulação pelos espaços das cidades?

Para tanto, inicia-se e termina-se essa questão do muro e a educação física tentando compreender, em território específico, a interdição dos espaços, uma determinada reinterpretação dos muros, tendo como base a crítica do senso comum que o compreenda somente como resultado da perda de espaço numa falta da competência técnica de gestão pública.

Seria oportuno identificar nesses elementos o paradoxo de que a interdição dos espaços é a grande competência da gestão pública, que torna senso comum o impossível, as rupturas e a reelaboração daqueles que, por destino de vida, produzem um conjunto de construções de muros que podem servir de indicativos para avaliar os impossíveis caminhos da oposição singular do sujeito perante o capital, que tenta encontrar outros modos de expressar sua engenhosidade em ocupar espaços livres para o lazer, pois não se consegue representar a si como sujeito emancipado.

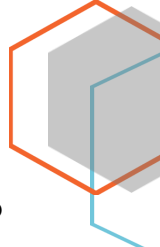
Em pequenos espaços das cidades, pode-se encontrar para si algum lugar em que, em se possam destituir os muros e que possa transparecer a tentativa do surgimento da engenhosidade perdida e que, talvez, ainda beírem os sonhos daqueles buscam a emancipação. Para os educadores, isso seria a esperança de encontrar no



processo formativo a diversidade de narrativas sobre a constituição do sujeito emancipado entre palavras e ações que se possam representar numa educação física que encontre brechas nos muros para realização da recreação como forma de recriar a si mesmo na educação do corpo. Isso, em última instância, constitui a formação do sujeito, numa sociedade democrática e, portanto, a sociedade sem muros, seria a posição do saber/fazer como elemento de acesso a todos que participam e usufruem da ciência e tecnologia como instrumento do pensamento e material para a melhoria da qualidade de vida de toda a população.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. & HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- CANETTI, Elias. **Massa e Poder.** Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- FLORIANI, Dimas. Construção interdisciplinar do programa de pós graduação em meio ambiente e desenvolvimento da UFPR. In PHILIPPI Jr, Arlindo; NETO, Antonio J. Silva. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação.** Barueri: Manole, 2011.
- FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização (1930 [1929]). In: _____. **Obras Completas.** v. XXI. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- FOLHA. Conheça cinco cidades muradas pelo mundo. In: **Folha de S. Paulo.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/turismo/2018/02/conheca-cinco-cidades-muradas-pelo-mundo.shtml>. Acesso em: 09 jan 2018.
- GLOBO. Ciclista é atropelado na Av. Paulista e tem braço amputado no acidente. In: **G1.** Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/03/ciclista-e-atropelado-na-avenida-paulista.html>. Acesso em: 19 fev. 2018a.
- GLOBO. Vidro de 2 km que vai separar a raia olímpica da USP da Marginal Pinheiros custará R\$ 15 milhões. In: **G1.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/vidro-de-2-km-que-separa-raia-olimpica-da-marginal-pinheiros-custara-r-15-milhoes.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2018b.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose.** São Paulo: Ed. 34, 2000.



LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Cassiano Elek. Urbanista se assusta com feudos de SP. **Folha de S. Paulo**, Caderno 3, 07 de junho de 1998, p. 6, 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff07069817.htm>. Acesso em: 22 jan.2018.

MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Contribuições à crítica da economia política**. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. **Sociologia e Antropologia**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 2 v. 1974.

PARKER, Alan. **Expresso da meia-noite (Midnight)**. USA, Columbia Tristar, 121 minutos, 1978.

PREFEITURA PRAIA GRANDE. **Praia Grande**. Disponível em: http://www.praiagrande.sp.gov.br/praiagrande/index-.asp?cd_pagina=77. Acesso em: 22 jan. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Trad. Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO/Editora 34, 2009.

REDAÇÃO. Parceria com Prefeitura vai demolir muro da Raia Olímpica da USP. In: **Jornal da USP**. Disponível em: <http://jornal.usp.br/universidade/parceria-com-prefeitura-vai-demolir-muro-da-raia-olimpica-da-usp/>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SESC. Exposição sobre vida e obra do filósofo Vilém Flusser chega ao Sesc Ipiranga. In: **online**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/11411_EXPOSICAO+SOBRE+VIDA+E+OBRA+DO+FILOSOFO+VILEM+FLUSSER+CHEGA+AO+SESC+IPIRANGA. Acesso em: 05 fev. 2018.

SOBRE O AUTOR

Graduado em Educação Física (Unesp - 1987), Especialista em Teorias e Métodos de Pesquisa (1989 - Unicamp). Mestre e Doutor em Educação (UNICAMP) Pós Doutor em Filosofia da Educação (2017 - USP) e Professor Titular da Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI. e-mail: rrunifei@hotmail.com

Tramitação:

Recebido em: 25/02/2021.

Aprovado em:31/03/2021.

TRABALHO INFANTIL EM ODISHA OCIDENTAL E ESTUDO DE CASOS

CHILD LABOUR IN WESTERN ODISHA & CASE STUDIES

Dr. Samir Kumar Nanda
Ministry of Labour & Employment, Govt. of India

RESUMO

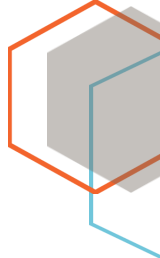
A conceitualização dos fatores de produção como terra, trabalho, capital e organização já não é um fenômeno aceitado. Além de terra, a força de trabalho, o maquinário e a gestão são os verdadeiros parceiros da produção no sistema econômico moderno. A inclusão de leis trabalhistas e esquemas do governo enriqueceram o cenário trabalhista em Odisha ao longo de sua história. O National Child Labour Project (trad. Projeto Nacional do Trabalho Infantil) tem tido um papel fundamental para a identificação, reabilitação e integração de mão-de-obra infantil nas últimas três décadas. Baseando-se em investigação em Odisha, na Índia, esse artigo descreve a situação de trabalho infantil no estado. Odisha tornou-se um estado próprio em primeiro de abril de 1936. Oitenta e dois anos depois, relações trabalhistas e a situação da mão-de-obra infantil assim como a de trabalhadores migrantes em Odisha sofreu grandes mudanças. O artigo também aborda a magnitude do problema do trabalho infantil e os passos tomados pelo governo para eliminá-lo.

Palavras-chave: Trabalho infantil. Odisha ocidental. NCLP, integração. STC, migração.

ABSTRACT

The traditional concept of factors of production namely land, labour, capital and organisation are no more accepted phenomenon. Apart from land, the manpower, machine and management are the actual partners of production in modern economic system. Inclusion of various labour laws, schemes by the Government have enriched the labour scenario of Odisha since its inception. National Child Labour Project plays a vital role for the identification, rehabilitation and mainstreaming of the child labour during last three decades. Based upon research in the state of Odisha in India, this article describes the child labour scenario in the state of Odisha. Odisha became separate state on 1st April 1936. Eighty-two years since the momentous day, much has changed in the Labour relation, Juveniles, Child Labour problem & Migrant Workers of Odisha. This article also explains the magnitude of child labour and steps taken by the Government to eliminate child labour Problem of child labour is very sensitive.

Keywords: Child Labour. Western Odisha. NCLP, Mainstreaming. STC, Migration



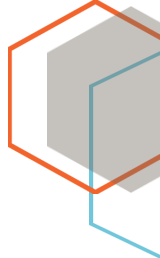
INTRODUCTION

"Children resemble the fragrant flowers of the universe". They have the right to flourish, they are the gift of the God". Today's child is tomorrow's citizen. So many lofty and rosy words we are using for the children, yet we are helpless for their interests. The development of a country is solely dependent on the welfare of the children. In most of the developing and underdeveloped countries the children are deprived of their right to enjoy their childhood. Child labour is one of the most violated human rights issues and therefore it is universally condemned. Over the years, there has been a growing concern among different social partners on the prevalence of child labour, whereby thousands of children are deprived of their essential qualities of childhood and are forced as cheap substitutes for adults. Despite its vast natural and human resources and substantial progress achieved during the last 50 years plan of development, Odisha continues to be one of the less developed States in India.

History of Child Labour

World famous Novelist Charles Dickens had highlighted the exploitation of children and juvenile in different factories of England. Although the condition of different countries has improved yet the exploitation of children remain as usual. According to the history child labour was not a new phenomenon in the world. During 3rd century the great Economist Kautilya has mentioned about the existence of child labour. He has described in his "Arthashastra" that child labours were working like slaves whose age were below 8 years of age.

In the past in our country it is also seen that the students in "Gurukuls" were engaged in cleaning and sweeping of the premises of the Ashrams. In addition to that they collect water, firewood and engage in cattle care. The Gazetteer of Calcutta, August 11, 1831 had reported the case of two minor girls fleeing from domestic service, who had been bought and employed as slaves [Sinha, 1991:3]. But independent India is bowed under the weight of sheer magnitude. Millions of children continue to work regularly.

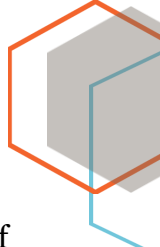


Western Odisha

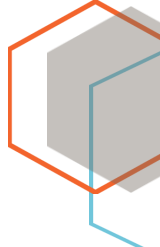
Western Odisha comprises the vast geographical and culturally homogeneous area of Odisha. Dakshin Kosala Kingdom is one of the several names by which this region was known in the ancient period, i.e. prior to the 5th century A.D. The region exhibits a great degree of cultural uniformity in terms of demography and life-style, and extends from Kalahandi district in the south to the Sundargarh district in the northwest, thereby including whole of the pre-1993 districts of Sambalpur, Kalahandi, Sundargarh and Balangir district and some part of the then-undivided Koraput, Dhenkanal and Phulbani districts. The Sonepur, Balangir, Nuapada, and Kalahandi districts of this region are also part of Kalahandi Balangir Koraput or KBK. The whole Western Odisha includes ten districts of Odisha State namely-Balangir, Bargarh, Boudh, Deogarh, Jharsuguda, Kalahandi, Nuapada, Sambalpur, Sonepur & Sundargarh districts. Despite its vast natural & human resources and substantial progress achieved during the past 60 years of plan development, Western Odisha continues to be one of the less developed regions of Odisha with nearly 79% of its population depends on agriculture and nearly 48% live below the poverty line. The challenge before planning to devise programmes to transform a relatively underdeveloped economy characterized by high incidence of poverty and unemployment, low-per capita income, inadequate exploitation of abundant natural resources and inadequate development of socio-economic infrastructure into a vibrant economy on the path to self-sustaining economic growth with equity. 24.83% of the total population of Odisha state resides in Western Odisha. Out of which 40% are Tribal population. Around 10 % of the population belong to Agharia community migrated from north-western Uttar Pradesh. It is found that around 23.38% of Scheduled castes and 33.9% Scheduled Tribes population of Odisha are residing in this region. This area has 29.75% of economically backward people of the total population of the state, 25.8% are cultivators, 27.52% are agricultural labourers, 32.18% are house-hold industrial worker, 25.36% are workers, 30.54% are marginal workers and 22.87% are non-workers of the state of Odisha.

Migration

The contribution of migration in sustaining rural livelihoods in Odisha, cannot be denied. With declining agricultural incomes and inability of rural households to



sustain with farming alone, the countryside in Odisha is witnessing an emergence of what one can term “migrarian” livelihoods – where migration and agriculture form the major providers, accounting for more than 55-60 per cent of the annual incomes. The policy prescriptions on livelihoods, on the contrary, do not account for migration as a significant contributor to rural incomes. If anything, lack of a policy stands on internal migration and poor safeguards for labour interests have given way to a perverse migrant labour economy thriving on abundant and unregulated access to cheap rural labour from Odisha, easily recruited, circulated and cast away at will. The Kalahandi-Balangir-Koraput (KBK) region of Western Odisha has long been known for all the wrong reasons — starvation deaths, drought, famines, poverty and distress, and, over the past six years or so, Maoism. With unproductive landholdings and very few means of sustenance, the rural poor are plunged into crisis every year. Their only option is to migrate to other States in search of work. Among the most favoured destinations for them are the brick kilns firing the construction boom in cities such as Hyderabad. A well-entrenched chain of labour contractors and middlemen, starting from dons based in Andhra Pradesh and going down to touts located in the interior villages of the KBK districts, organise the trafficking of labour from these villages to the cities. Every year, after the 60-day paddy crop is harvested around the beginning of September, comes the festival of Nuakhai, meaning “eating new rice,” an old tradition of Western Odisha. Poor families take an advance from the labour contractors at this time. Soon after, men, women and children start migrating in large numbers to pay off this advance by offering their labour to the contractors. They live on brick kiln sites in makeshift shanties, braving the harsh weather with no protection. With no toilets and no sources of drinking water, these sites are hotbeds of misery and disease. Sexual exploitation of women is rampant. On the journey, travelling with their belongings and children in overcrowded trains, people lose life and limb. Attempts to escape from the work site can meet with instant and ruthless reprisal as the two migrants found out. Children are preferred in the brick making industry because they are short, so while filling brick making frames with mud, they need not bend down like adults. Also, when freshly made bricks are piled up, there is no space for an adult to walk and overturn the bricks for drying. Children can walk on top of the bricks and overturn them without causing damage. So, the labour is contracted according to the traditional Pathariya system, where Pathariya is a work unit comprising a man, a woman and one or two children. And, in the process, every law of the land is violated to keep shining.



Methodology

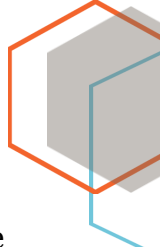
It is an empirical-analytical study. To make a review of related literatures, books & journals were referred. For collection of data in a systematic manner questionnaire were prepared. With the help of a questionnaire and the interview schedule data were collected from the sample districts of Western Odisha. The author spent a lot of time in the area in different times of the year & freely mixed with the parents of the child labour & established good rapport with them. He was allowed to collect all relevant information about the parents and child labour. He also collected valuable data from the State Labour Department Officials, National Child Labour Project (NCLPs) and other related departments working in the area. The Instructors of NCLP schools, village level workers and the workers of NGOs have also supplemented lot of information regarding the socio-economic life of the child labours and their parents. Having classified and analyzed the field data the researcher tried to draw logical inferences and make some suggestions for the rehabilitation and elimination of child labour system from the Western Odisha.

Meaning of child labour

Fundamentally, the child labours are the child workers involved in the chores that are hazardous to their overall development. This vicious cycle results in their abuse and exploitation. Millions of child labours abound in higher percentage in Asian countries, Africa, USA & Europe. They are primarily seen working in hazardous factories, policing shoes, hotels, field & as domestic help. Considerable differences exist between the many kinds of work children do. Some are difficult and demanding, others are more hazardous and even morally reprehensible. Children carry out a very wide range of tasks and activities when they work.

Definition of Child Labour

The Child Labour (Prohibition and Regulation) Act, 1986 defined child as labour who has not completed his 14 years of age. Whether part-time /full time in any occupation, engagement of child in the labour force simply means a complete or partial denial of childhood to him. He is not



merely deprived of the jobs and carefree life of a child, but also of desirable mental and physical developments. This is not only injustice to him as child. but also, as adult throughout his life, for the foundation of his adulthood is built on extremely weak structure of under development. According to V. V. Giri, the term child labour is commonly interpreted in two different ways; First as a economic percale and secondly, as a social evil. The impact of work on child's development is the key to determining when such work becomes a problem. Work that is harmless to adults can be extremely harmful to children. In reality, children do a variety of works in widely divergent conditions.

UNICEF defines child labour as work that exceeds a minimum number of hours, depending on the age of a child and on the type of work. Such work is considered harmful to the child and should therefore be eliminated.

Review of Literature

Dr R.N.Mishra has indicated in his study that, in Odisha the coastal districts with long coast line have affected regularly by natural calamities while the districts of Western Odisha are drought prone area. As 60% of the population of Odisha is under BPL Category therefore due to poverty child labour is engaged in various types of hazardous and non-hazardous sectors.

Nikhil Raj and Anoop Kumar Satpathy in their study of Household Food Insecurity and Child Labour: Some Evidences from Rural Odisha have thrown light on the cause of child labour in Western Odisha. According to them the sample survey conducted in the rural areas of the three districts(Sambalpur, Bargarh & Balangir) of Western Odisha indicate that social and economic backwardness as reflected in terms of land ownership, caste of the households and the literacy levels of the heads of the households, apart from the family size determine the degree of food insecurity of households. The greater the intensity of this insecurity, the more the children would be forced to join work, even though it is a first option for only one-fifth of the households. The transition of households from the FISM (Food Insecurity with Hunger Moderate) To FISS (Food Insecurity with Hunger Severe)needs to be checked urgently to avoid further increase in the proportion of child labour. Analysis of household consumption expenditure shows that the standard of living of the households is higher

in Bargarh and Sambalpur districts compared to Balangir district. Further the highest proportion of child labour was concentrated in households who fall in the lowest MPCE (Monthly Per Capita Consumer Expenditure) classes. Lastly, it was established beyond reasonable doubt that, though household food insecurity is a necessary condition for child labour, it is by no means, a sufficient one. For a higher incidence of child labour, other factors like relative levels of development of a district and existence of demand for labour, among others have to coexist simultaneously vis-à-vis household food security.

Mohapatra and Dash (2011) examined the socio-economic problem of child labour between the time periods (2009-2010). The major variables used in poverty, illiteracy, unemployment, low wages, ignorance, social prejudice, regressive tradition, poor standard of living, backwardness, superstition, low status of women have combined to give birth to the terrible practice of child labour of women have combined to give birth to the terrible practice of child labour. Method used in growth rate sample data through investigation or interview, they found that the migrant's family form various district of Odisha their social economic condition is very poor which make them to go for labour.

Mishra (2012) examined the Child Rights and Situation of Children in Odisha between the time periods 2010-2011. The major variable used income, education, standard of living, lack of education, poverty, and unemployment etc, method used in this paper only secondary data. He found that migrant family and uneducated adults generally send their children to work in an early age.

Magnitude of child labour

Table-1 ***Magnitude of Child Labour in India, Odisha & Western Odisha***

Census Year	India	Odisha	Western Odisha
1971	1,07,53,985	4,92,477	1,89,414
1981	1,36,40,870	7,02,293	2,70,112
1991	1,12,85,349	4,52,394	1,39,526
2001	1,25,91,667	3,77,594	1,09,276
2011	43,53,247	92,087	75,440

The above table shows the number of child labours detected in India, Odisha and Western Odisha during the census conducted in the year 1971,1981,1991,2001& 2011.If

we compare the above statistics we will find that in 1981 census maximum number of child labours identified at National level, State level and in Western Odisha also. If we go through the census report of 2011, we observe that the number of child labour has decreased in the country, Odisha and Western Odisha.

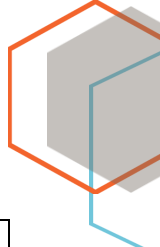
Table-2 *Magnitude of Child Labour in Western Odisha*

Survey Year	1971	1981	1991	1997	2001	2005	2011
10 districts of Western Odisha	1,89,414	2,70,112	1,39,526	58,131	1,09,276	1,49,299	75,440
Trend		42% increased	48% decreased	58% decreased	88% increased	37% increased	49% decreased

The above table indicates the number of child labours identified in the 10 Districts of Western Odisha during the year 1971,1981,1991, 2001& 2011 Decadal Census and 1997 & 2005 District Level Child labour Survey conducted by the National Child Labour Project & District Administration. If we observe the trend of the above figures, we will find that, the percentage of child labour decreased to 48 % in the year 1991 in comparison to 1981, 58% in 1997 survey in comparison to 1991 census and 49% in the 2011 census in comparison to 2005 survey. But during the rest of the survey period there is an increasing trend. In the 1981 census percentage increased up to 42% than in 1971, in 2001 census the figure again increased to 88% than 1997 survey and in 2005 survey it has been increased 37% in comparison to 2001 census.

Table-3 *Agricultural statistics of Western Odisha*

Sl	Districts	Agricultural Land (In hector)	Irrigated Land (In hector)		Agricultural Products	Electrified Village
			Area	%		
1	Balangir	32000	17920	56%	Paddy, Sugarcane, Groundnut & Horse Gram	1290
2	Bargarh	348747	225904	65%	Paddy, Groundnut	1154
3	Boudh	95142	42483.47	45%	Paddy, Pulses	522
4	Deogarh	66795	16032	24%	Paddy, Wheat, Sugarcane	356
5	Jharsuguda	298886	134498	46%	Paddy, Oilseeds, Vegetable, Condiments, Pulses	380



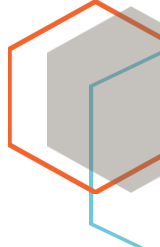
6	Kalahandi	272000	108800	40%	Rice, Wheat, Sesame, Coffee, Sugarcane, Jowar, Maize	907
7	Nuapada	189170	56943	30%	Paddy	481
8	Sambalpur	194020	56466	29%	Paddy	1037
9	Sundargarh	336000	117600	35%	Paddy	1220
10	Sonepur	135415	70415	52%	Paddy	613

If we go through the above table, we can find that Bargarh is the highly irrigated district whereas Deogarh is the lowest irrigated district in the Western Odisha. However, number of villages electrified in Balangir District is maximum and Deogarh district is the minimum. In almost all districts paddy is the important agricultural products except in Kalahandi districts. However, Kalahandi district is producing maximum agricultural products.

Table-4 Details of Children and enrolment in Western Odisha

Sl. No	Districts	5-14 populations	No. of Primary & U.P Schools	Enrolment	Out of School
1	Bargarh	2,90,084	2,325	2,17,324	72,760
2	Balangir	3,01,583	3,290	2,61,461	40,122
3	Boudh	84,780	1,025	78,714	6,366
4	Deogarh	65,367	780	54,712	10,655
5	Jharsuguda	1,15,812	947	84,357	31,455
6	Kalahandi	3,07,070	2,985	2,71,980	35,090
7	Nuapada	1,27,649	1,445	1,20,300	7,349
8	Sambalpur	2,09,180	1,724	1,20,300	7,349
9	Sonepur	1,27,180	1,221	1,43,875	65,305
10	Sundargarh	4,34,316	3,441	92,087	35,093
	Total	20,63,021	19,183	14,45,110	3,11,544

If we make an analysis of the above table it can be seen about the number of children in Western Odisha who are out of school. About 14,45,110 numbers of children out of a total of 20,63,021 children have been enrolled in 19,183 numbers of Primary and U.P Schools in 10 districts of Western Odisha. The rest 3,11,544(15%) of children are out of school. It can be observed in the table that Deogarh District around 10,655(16%) children per year are out of school. If such a large number of children of 5-14 age group do not attend the school then what they actually do? The answer is either they help their parents at home or they must be engaged at work for wages.

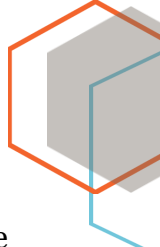


The National Child Labour Project (NCLP) Scheme is a Central Sector Scheme. Under this Scheme the District Project Societies (DPS) are set up at the district level under the Chairmanship of the Collector/District Magistrate for overseeing the implementation of the project. Under this Scheme, the children in the age group of 9-14 years are withdrawn from work and put into NCLP Special Training Centres, where they are provided with bridge education, vocational training, mid-day meal, stipend, health care etc. before being mainstreamed into formal education system. The children in the age group of 5-8 years are directly linked to the formal education system through a close coordination with the Sarva Shiksha Abhiyan. Further, to ensure the effective enforcement of the provisions of the Child Labour Act and smooth implementation of NCLP Scheme, a dedicated online portal named PENCiL (Platform for Effective Enforcement for No Child Labour) is developed in order to make the NCLP successful through better monitoring and implementation ensuring the timely disposal of work with transparency. Under this Scheme, funds are provided directly to the District Project Societies who in turn engage and allocate the funds to NGOs/Voluntary Agencies/Civil Societies Organisation etc. for running of Special Training Centres.

The NCLP Scheme seeks:

To eliminate all forms of child labour through identification and withdrawal of all children in the Project Area from child labour, Preparing children withdrawn from work for mainstream education along with vocational training, Ensuring convergence of services provided by different government departments/agencies for the benefit of child and their family.

To contribute to the withdrawal of all adolescent workers from Hazardous Occupations / Processes and their skilling and integration in appropriate occupations through identification and withdrawal of all adolescent workers from hazardous occupations / processes, facilitating vocational training opportunities for such adolescents through existing scheme of skill developments. Raising awareness amongst stakeholders and target communities, and orientation of NCLP and other functionaries on the issues of 'child labour' and 'employment of adolescent workers in hazardous occupations/processes and Creation of a Child Labour Monitoring, Tracking and Reporting System.



NCLP is a central sector scheme where 100% of the funding is provided by the Government of India through the Ministry of Labour and Employment. Funds under the existing NCLP scheme are released by the Central Government directly to the registered NCLP District Project Society under the chairpersonship of the administrative head of the district namely District Magistrate/District Collector (DM/DC)/Deputy Commissioner of the district who is under administrative control of the State Govt. 1.28 million children have been mainstreamed to formal education since the inception of National Child Labour Project (NCLP) scheme. Till 9th Plan 100 Projects were sanctioned for covering about 0.211 million children in 13 States. Under the Scheme 4002 schools have been sanctioned in 100 NCLPs. During the Ninth Plan 4,00,200 working children have been covered under the scheme. About 0.308 million children have been mainstreamed into formal education system till 2012. On the basis of census figures of 2001, other new 100 districts have been identified for setting up of NCLPs during the Tenth Plan. In the Eleventh Plan Period another 21 districts were included in the NCLP scheme. Presently, NCLPs are functioning in 313 districts in 21 states in India.

Impact Evaluation

After implementation of NCLP scheme in Western Odisha many changes took place among the identified child labour. During the period from 1994 to 2010 around 1,62,305 child labours have been identified in Western Odisha out of which 83,042 students have been enrolled through NCLP Special Training Centres which is 51% of the total child labour. 87% of child labour students enrolled have been mainstreamed into higher education after passing from NCLP Special Training Centres during the period which is 45% of the total Child labour identified. About 53% of the students enrolled in NCLP Special Training Centres have undergone Vocational Training for self-employment after being educated which is 27% of the total child labour identified in the Western Odisha after implementation of NCLP Scheme. So NCLP Scheme had played a major role for the rehabilitation, identification, elimination and mainstreaming of the child labour in Western Odisha. The Project Directors & the Programme Managers of the National Child Labour Projects of 24 NCLP districts play an important role for the success of the project. National Child Labour Project of Odisha has conducted State Level Sports Meet of the students of 24 NCLP districts for

seven times. The child labour students of NCLP Special Training Centres have many Government jobs after mainstreaming.

Table-5 Details of National Child Labour Project (NCLP) in Western Odisha

Districts	Date of commencement	Registration No.	No. of NCLP Schools sanctioned	No. of schools opened	Sanctioned Strength
Bargarh	04.12.1995	601/190/(95-96)	40	40	2000
Balangir	30.01.1996	3347-837(95-96)	40	40	2000
Boudh	No NCLP	-----	-----	----	-----
Deogarh	08.09.1995	27/ (95-96)	20	40	2000
Jharsuguda	07.09.1995	190-44(95-96)	50	50	2750
Kalahandi	14.11.1995	1528/79(95-96)	50	50	2500
Nuapada	16.09.1995	113/32	20	20	1000
Sambalpur	29.04.1994	46866(95-96)	70	40	3500
Sonepur	Jan,1997	128/29(95-96)	40	40	200
Sundargarh	2007	-----	40	40	2000

The above table describes us regarding the creation of NCLP schools in different districts of Western Odisha. In Odisha the first NCLP was inaugurated in Sambalpur district in the year 1994 however, in other districts NCLP started after 1995. Primarily, in the year 1994 only one NCLP was there and in 1995 NCLP schools were started in 17 districts and in the year 2002 another 06 NCLP districts have been functioned. In Western Odisha NCLP started in five districts in the year 1995, in Balangir during the year 1996, in Sonepur in the year 1997 & in Sundargarh in the year 2007. The number of NCLP schools sanctioned for Sambalpur district is 70 because under Sambalpur NCLP 02 blocks were adopted of Sambalpur district and one block of Jharsuguda Subdivision. But, in 1995 Jharsuguda became a separate district. As per the present status Jharsuguda and Kalahandi districts have maximum number of schools and Nuapada district has minimum number of Schools. No NCLP has yet been opened in Boudh district.

Table-6 Enrolment/Rehabilitation of Child Labour through NCLP in Western Odisha

Number of Districts	Enrolment of Child Labour in NCLP centres					
	1994-95 to	2000-01 to 2004-05	2005-06 to 2009-10	Total Enrolment	Identified Child Labour	% of Child Labour

Number of Districts	Enrolment of Child Labour in NCLP centres					
	1999-2000					Enrolled/Rehabilitated by NCLP
o8	20423	24358	27702	72483	162305	51%
Balangir	10559					
Boudha	o	o	o	o		
Total 10	20423	24358	27702	83042		

In the whole Western Odisha maximum number of child labour enrolled in the year 1995-96 and minimum in the year 1997-98. Out of 1,62,305 number child labours identified in the Western Odisha 83,042 number child labours i.e., around 51% have already been rehabilitated till 2009-10 through only NCLP. So far, the case of Deogarh district is concerned out of 14,924 number of child labours identified around 9,390(63%) child labours have been enrolled in the NCLP Schools during the said time period and Deogarh comes in 3rd position in Western Odisha in enrolment and rehabilitation through NCLP. From this analysis we can conclude that NCLP School plays an important role for the rehabilitation of child labour in Western Odisha.

Vocational Training

Vocational Training has been given special emphasis in the NCLP scheme. The reason is that the children enrolled are mainly in the older age group of 9-14 years and have had previous work experience. It was also felt that choice of vocational training should be available to those children who wish to take up skill-based work after the initial training in the special training centres.

Table-7 Enrolment for Vocational Training in Western Odisha

Number of Districts	1994 - 1999	1999-2004	2004-2009	Total	Enrolment	Identification	% of Enrolment	% of identification
08	2790	11046	20981	34817	83042	162305	53%	27%
Balangir				9487				
Boudh	0	0	0	0				
10 Districts				44304				

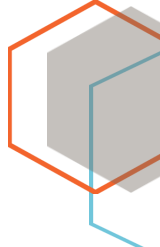
Number of child labour students undergone Vocational Training in the different NCLP of the Western Odisha are given above. Almost all the districts have provided more than one type of Vocational training and all the trades are self dependent trades and all are related to local needs. As per the data available Nuapada NCLP has provided vocational training to maximum number of child labour students in term of enrolment. Likewise, Bargarh NCLP ranked the lowest in term of both enrolment and identification of child labour students. In the whole Western Odisha 53% of child labour students had undergone Vocational Training in term of enrolment and 27% in term of identification. Again, all the NCLP districts have adopted the education system same as SSA which make clear that both NCLP and SSA students are getting equal opportunity in the field of education. In Deogarh district 40 NCLP Schools are functioning where Vocational Training in the trades of Tailoring, Cycle repairing, Commercial Art & Painting and Tasar Reeling, Spinning & Weaving are being imparted to the students. So far, the Vocational figure of Deogarh district is concerned it is 31% of the enrolment of child labour and 20% of the total child labour identified in the district. As Boudha district has no NCLP therefore the Vocational Training in the said district does not arise. So, from this table we can see that the child labour identified in Western Odisha have undergone vocational training through which they can become self dependent.

Mainstreaming (Mainstreaming of Child Labour through NCLP)

The main purpose of the NCLPs is to mainstream the children rescued from work either into regular schools or else in the vocational stream and subsequently, on reaching legal age for employment, in acceptable and productive work, suited for their aptitude and skills. Priority to these children in admission to residential schools such as those under the Kasturba Gandhi Balika Vidyalaya scheme, Ashram School hostels etc would help in retention of these children in the mainstream schools. The district administration / State Government is required to oversee this crucial support to children rescued from work and admitted to NCLPs Special Training Centres.

Table-o8 Mainstreaming in Western Odisha

Number of Districts	Year	Number of Mainstreaming	% of Enrolment	% of identification
09	1995-96 To 2011-12	55,986	87%	45%
	2012-2014	16,250		



Total		72,236		

The number of Child labour students mainstreamed from NCLP Schools into higher education after completion of three academic years in the sixteen states of India and Odisha up to the academic session 2011-12 and Western Odisha up to the academic session 2013-14 is indicated in the above table. So far, the whole Western Odisha is concerned around 87% of child labour students mainstreamed through NCLP in terms of enrolment and 45% of students mainstreamed in term of total identified child labour in the whole Western Odisha. If we see the data of Deogarh district we find that the percentage of child labours mainstreamed is 100 % (12444) in terms of enrolment and 56% (22087) in terms of total child labour identified in the district.

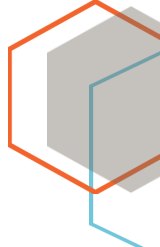
Causes of child labour

In all the districts poverty is the main reason and next to it is illiteracy. However, alcoholism, socio-economic conditions, drought, lack of industry and awareness generation as well as family tradition are also among the causes of child labour in some districts. From the information of Deogarh district we can see that poverty and alcoholism are the main reasons in increase of child labour system.

Not merely poverty, but social & economic factors sometimes influence the parents' decision for sending the children to work or the school. Maximum parents stated a lot of reasons of child labour. Having more numbers of children, migration due to lack of works in the villages, alcoholism and bad habits of the elders, using of girl children to assist their mother at home and taking care of younger siblings, low wages, illiteracy of parents, inability of the sick & unhealthy parents on feeding their children, severe economic problems, family debts, barren lands & waste lands, high rate of interest on loans are all the reasons.

Consequences

The consequences of Child labour system in Western Odisha are Educational deprivation, creating of more poor people, illiteracy, bad impact on the society and retarded children growth.



Remedial measures

As per the data available in the study awareness among the people, financial assistance to poor, close watch by District Level Task Force, proper implementation of the act, increasing literacy rate of people, increasing the earning capacity of the poor and rapid inspection of the act can only eliminate the problem.

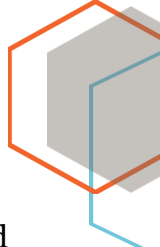
Awareness Generation Programme

According to the study it can be observed the impact of the awareness generation programme on the evil of child labour system. It is also clear that awareness among people can help for elimination of child labour system in the Western Odisha. Again, we can also see that the child labour can be mainstreamed into higher education and become success like other children in the society. In Deogarh district awareness programmes like Rallies, Padayatra, Publication in News Papers and programme in District festival are being a result of which public became aware of the evil practices of child labour. About 1269 families of child labours have been included in anti poverty programmes of the Government. Till date more than 1000 child labours students of NCLP have qualified HSC Examination and some of them have admitted in Sports Hostel.

Inferences

Here we found that in Western Odisha 79% of people depend upon agriculture & 48% live below poverty line. Not merely poverty but social & economic factors, more numbers of children, migration, low wages, illiteracy, family debts, family tradition, less industries, castism are the main causes of child labour. Deogarh has the highest population of child labour in Western Odisha.

40% of populations of western Odisha are tribal. Deogarh district has the highest child labour population in Western Odisha & lowest irrigated district. No. of electrified villages also found less in Deogarh district. Only NCLP in the Western Odisha plays an important role for the identification, rehabilitation, mainstreaming of child labour. If we go through the consequences of child labour, we find here that educational



deprivation, creating of more poor people, illiteracy, bad impact on society are found here. Awareness programme, poverty alleviation programme, implementation of labour laws can only eliminate child labour in Western Odisha.

15% of children in Western Odisha & 16% in Deogarh district are out of school. Again, in Western Odisha 15.6% villages & in Deogarh district 22% villages have no school. Around 79932 ST children are out of schools in Western Odisha for different reasons. Out of which 43% are due to engagement at home & 15% are engaged for earn of money.

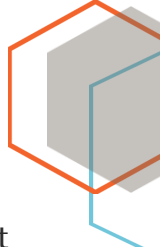
It is found that the NCLP scheme plays a vital role for rehabilitation of child labour & attraction of child labour to the schools with stipend, MDM, study materials & sports activities. The NCLP scheme only works in Western Odisha for the rehabilitation. Out of 1,62,305 numbers of child labours identified in Western Odisha, 51% have been rehabilitated through NCLP, out of which 55% have been, mainstreamed into formal education through NCLP only.

Employers disliked Labour Inspector visits and made the children run away as soon as they reached there for inspection. Employers do not allow them to interrogate child workers regarding age, hours of work, payment of wages etc.

About 85% of parents say that if they will be provided with works on a regular basis then they will send their children to schools instead of sending them to works. They also stated that while they are migrated to the other states to earn living at that time the children are also accompanying them. In the neighbouring states as no facilities of study in the Oriya languages available therefore they forced to engage the children in the works to earn money.

Case Study-1

In this case it is found that due to poverty how the parents forced to work the children and how the children opposed it. Rairakhol is a Block positioned in Sambalpur district in Odisha. Positioned in rural region of Odisha, it is one of the 9 blocks of Sambalpur district. According to the government records, the block number of Rairakhol is 25. The block has 214 villages and there are total 13430 homes in this Block. As per Census 2011, Rairakhol's population is 55833. Out of this, 28021 are males while the females count 27812 here. This block has 7047 kids in the age group of 0-6 years. Among them 3623 are boys and 3424 are girls. Literacy rate in Rairakhol block is 66%. 36974 out of total 55833 population is educated here. In males the literacy rate is 75% as 21016

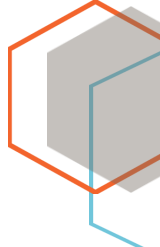


males out of total 28021 are literate however female literacy rate is 57% as 15958 out of total 27812 females are literate in this Block. The Negative side is that illiteracy rate of Rairakhhol block is 33%. Here 18859 out of total 55833 persons are illiterate. Male illiteracy rate here is 24% as 7005 males out of total 28021 are illiterate. In females the illiteracy rate is 42% and 11854 out of total 27812 females are illiterate in this block. The count of working person of Rairakhhol block is 27946 however 27887 are non-working. And out of 27946 employed person 6675 peoples are entirely reliant on agriculture.

Two children namely Bikash Munda, aged about 10+ and Madan Munda aged about 9+ of Chatuni Village in Charmal Police Station area under Rairakhhol Block of Sambalpur District were studying in Class-V and IV respectively. Both of them are brothers and they are living with the widowed mother. Both the children are from poor family. Due to abject poverty the mother discontinued their study and one day forced them for cow grazing. But both the sons opposed their mother's decision and denied to do so. They told that they want to continue the study. They were very much interested to go to school. But the poor mother became angry, abused them and beaten up them. As a result of which one day both the sons left home and went to Sambalpur by walk which is about 55 Kilo Metre away. On the way they arrived Naxapali village and asked a hotel owner for food. They also disclosed the whole matter to the hotel owner. The hotel owner helped them for food. Again, one Self Help Group of the locality rescued them and admitted in the residential school under State Welfare Department with the help of the Collector & District Magistrate, Sambalpur.

Case Study-2

Madhaba Meher & his wife Sumitra Meher residing at Chamarpada area near Farm Road in Sambalpur Town with 02 sons & 02 daughters. Both Madhaba & wife Sumitra are very poor, sick and bed ridden. The eldest son Manbodh Meher who is about 12 years old is a dropped out and engaged in cow & goat grazing. Two daughters Tapaswini & Debaki are out of schools. But, 2nd son Srikanta Meher engaged in shoe polish work and feed the whole family in the last 2 years. Srikanta was working in shoe polish work in front of Sambalpur Collectorate. Srikanta comes daily with empty stomach from home & after working sometimes he takes tiffin of Rs2/-to Rs4/-.Daily he earns about Rs.20/- and give the whole amount to the parents by which the whole family manage their feeding. Srikanta disclosed the fact that he was very much interested for study but due to poverty, want of food, family burden and sick parents he became a child labour.



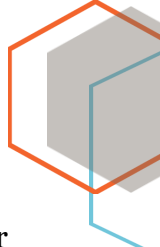
Case Study-3

Bhatli is a Block placed in Bargarh district in Odisha. Located in urban region of Odisha. It is one of the 12 blocks of Bargarh district. According to the administration records, the block number of Bhatli is 7. The block has 84 villages and there are total 21986 homes in this Block. As per Census 2011, Bhatli's population is 90321. Out of this, 45513 are males whereas the females count 44808 here. This block has 9298 children in the age bracket of 0-6 years. Among them 4687 are boys and 4611 are girls. Literacy rate in Bhatli block is 67%. 61331 out of total 90321 population is literate here. In males the literacy rate is 75% as 34397 males out of total 45513 are educated while female literacy rate is 60% as 26934 out of total 44808 females are educated in this Block. The dark part is that illiteracy rate of Bhatli block is 32%. Here 28990 out of total 90321 people are illiterate. Male illiteracy rate here is 24% as 11116 males out of total 45513 are illiterate. Among the females the illiteracy rate is 39% and 17874 out of total 44808 females are illiterate in this block. The count of working person of Bhatli block is 43812 while 46509 are non-working. And out of 43812 occupied people 14203 individuals are fully reliant on farming.

Here we take the case of Kalpana Deep a 12 years old daughter of Sri Jayram Deep of Mulbar village under Bhatli Block of Bargarh District. Kalpana was interested for study. But due to abject poverty father forced Kalpana to work in Brick kilns where she has to work very hard from morning to evening. Due to hard labour in the brick kiln Kalpana left home and moved here & there in the market. Some people rescued her and rehabilitated her in short stay home in the locality.

Case Study-4

Manu Rai a 13 years old son of late Promod Rai of Cheruapara of Sambalpur Town has 5 brothers & sisters. Father expired in 2005. Manu is the 3rd child of his parents. After the death of father, the financial condition of Manu's family became severe. Manu's two elder brothers were working hard to manage the home & to educate Manu but due to severe poverty they couldn't continue. At last Manu left school from class-VIII. Now Manu is working in a garage in Bareipali area of Sambalpur Town for 2 years. He is getting Rs250/- in a week and helping his widow mother by giving the whole amount. He helps for family management as well as the study of 2 younger brothers & sisters. He opined that after some years he will be trained & become a good mechanic



& will open a garage of his own. He also stated emotionally that he was interested for study but due to acute poverty he could not do so

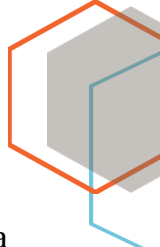
Case Study-5

If we will go to the Railway Station area of Rourkela in Sundargarh District we will find Lumi Ekka a 12 years old child who does not know about her parents and engaged in begging. In the past she was staying at Chakradharpur Railway Station of Jharkhand State. She came to Rourkela 3 years ago. She begs daily in Rourkela Railway Station area. She manages her food from begging. But if on any day she does not get money or food she takes Dendrite as a food to quench her hunger. Instead of food she inhales the Dendrite solution and suppresses her hunger. The solution is available in the local market @Rs5/- and at a times, 5 to 7 children take that solution for the purpose. Like Lumi others like, Utuni (10+), Sutia(13+) Sakati(12+) and Tuma(9+) also followed the same system of quenching their hunger.

Case Study-6

Jharagogua is a village placed in Tileibani Block of Deogarh district in Western Odisha. Located in rural part of Deogarh district of Odisha, it is one of the 246 villages of Tileibani Block of Deogarh district. According to the government records, the village code of Jharagogua is 382787. The village has 84 houses. According to Census 2011, Jharagogua's population is 361. Out of this, 183 are males while the females count 178 here. This village has 66 children in the age bracket of 0-6 years. Out of this 32 are boys and 34 are girls. Literacy rate in Jharagogua village is 53%. 192 out of total 361 population is literate here. In males the literacy rate is 62% as 114 males out of total 183 are educated however female literacy rate is 43% as 78 out of total 178 females are educated in this Village. The dark portion is that illiteracy rate of Jharagogua village is 46%. Here 169 out of total 361 individuals are illiterate. Male illiteracy rate here is 37% as 69 males out of total 183 are illiterate. Among the females the illiteracy rate is 56% and 100 out of total 178 females are illiterate in this village. The count of working person of Jharagogua village is 197 yet 164 are un-employed. And out of 197 employed people 9 persons are fully dependent on agriculture.

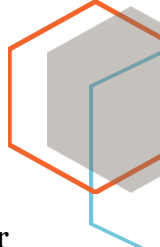
The village is surrounded by hills, jungles and deep forests. Wild animals like elephants, bears, monkeys and snakes are found in this area. The area was underdeveloped since independence. But after Deogarh became a separate district, in



some areas communications, electricity has been developed partly. Jitendra Jhankar a 42 years old man lives in the said village with his wife Kanak Jhankar and 4 sons. Jitendra Jhankar is a lazy man and always drinks alcohol. He has no income as he does not work. Rather he forced his wife & sons to work and to earn some money to provide him alcohol. He does not care for the food, milk, clothes and medicines of the family. He also forces his eldest son Sukdev Jhankar who is only 9 years old to work hard earn money. If the son refuses than Jitendra tortures him in a locked-up room without food. He also physically tortures his other sons and his wife, with weapons. The Head Instructor of Haridabahl NCLP Centre Mrs Anstacia Lakra & Programme Manager have rescued Sukdev Jhankar and his 3 brothers from a locked-up room and reported the matter to the Superintendent of Police, Deogarh for justice. As a result of which the said Jitendra Jhankar is in Jail now since 2009. Mrs. Lakra has admitted Sukdev Jhankar in class III in the Haridabahal NCLP Centre where he was continuing his study satisfactorily. All the children are affected with skin diseases like scabies. Sukdev is very much happy with the schooling and interested for higher study. He also stated that he will become a Police Officer and will help all the families like him.

Case Study-7

Nuapada is a village located in Khariar Block of Nuapada district in Odisha. Positioned in rural part of Nuapada district of Odisha, it is one among the 116 villages of Khariar Block of Nuapada district. According to the administration records, the village code of Nuapada is 421968. The village has 101 families. According to Census 2011, Nuapada's population is 371. Out of this, 201 are males while the females count 170 here. This village has 52 children in the age group of 0-6 years. Among them 25 are boys and 27 are girls. Literacy rate in Nuapada village is 43%. 161 out of total 371 population is educated here. Among males the literacy rate is 56% as 113 males out of total 201 are educated whereas female literacy rate is 28% as 48 out of total 170 females are educated in this Village. The dark portion is that illiteracy rate of Nuapada village is shockingly high 56%. Here 210 out of total 371 individuals are illiterate. Male illiteracy rate here is 43% as 88 males out of total 201 are uneducated. In females the illiteracy rate is 71% and 122 out of total 170 females are illiterate in this village. The count of occupied people of Nuapada village is 196 while 175 are non-working. And out of 196 working person 1 peoples are entirely reliant on agriculture.



A shocking incident happened in Odisha; an eight-year-old child was tortured for months by a royal family in Khariar in Nuapada district of Western Odisha. The incident, however, came to light following intervention of a local NGO which demanded action against Bhubaneswar Singhdeo and his wife Pushpalata Singhdeo for causing grievous injury to their domestic helper Prashant Nahak. Police said the boy, hailing from Polsara in South Odisha, had been staying with the royal couple for the last ten months. Lying on a bed in the surgical ward of the MKCG Medical College Hospital in Berhampur, 8-year-old Prashant Nahak evokes sympathy among whoever comes across him. Prashant, who belongs to Sadaka village in Ganjam District, used to water the plants, wash clothes, shopped for household items and at times cooked in the house of the Singhdeo couple. Prashant said that "I tried to do all the work but if committed any mistake I was thrashed," he sobbed. "once I was asked to sit on a heater, which was hot. I cried out in pain but no one listened, he said recounting his ordeal (Suffering) at Khariar. His relative said that they had sent Prashant to Khariar so he can stand on his own legs, but have found him in such condition.

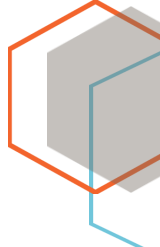
Police had registered a case against the culprits and Government of Odisha had handed over the case to Crime Branch of police. Government of Odisha had also announced that all the medical expenses of the child who had sustained severe burn injuries would bear by the Government.

CONCLUSION

The future implication of child labour in Western Odisha will create multiple adverse conditions in our growing economy. The human resource development will suffer a great set back if corrective measures are not effectively implemented. Mere promulgation of an Act to eliminate child labour is not possible without generation awareness among the people to stop menace of the problem. The task is to properly implementing the programme meant to eradicate illiteracy, poverty, unemployment and generating awareness among the stakeholders. Though the policy adopted by the Government to get rid of the child labour problem and to provide them security and safe way to have a better childhood, enactment of various acts safeguard the interest of children. Convergence of other Government sponsored intervention programme related to fight against the root cause of child labour will help to a great extent to eliminate the problem from Western Odisha.

REFERENCE: -

1. Gagan,Vishal(2005).ChildLabour.SRADHA,Vol-1,Sambalpur, Odisha.NCLP
2. Giri, V.V., (1958), Labour Problems in Indian industries, Mumbai: Asia Publishing House, p. 360.
3. Karthikeyan, Sujata (2007), Chairman's Desk. Prayas, IVth edition, Cuttack, Odisha, NCLP
4. Manual for Implementation of NCLP (2006), New Delhi Ministry of Labour & Employment, Government of India.
5. Mishra, Dr. R.N., Problems of Child Labour in India. Published by Commonwealth Publishers, New Delhi,2004.
6. Mishra, L.D., (2009), 'Abolition of Child Labour and Right to Education',National Human Rights Commission, New Delhi, Government of India.
7. Mohapatra and Dash, (2011). "Child Labour-A product of socio-economic problem for India, findings and preventives-A case of Bhubabaneswar (a state capital of India)", Educational Research, vol-2, issue-6, pp-1199-1209.
8. XXXXs (2017). Labour Scenario in Odisha. Odisha Review, LXXIII (10), I& PR. Department, Govt. of Odisha
9. XXXXs (2016). Give My Childhood. Bhubaneswar, Publishing House.
10. Orissa reference Annual (2009), Geography of Orissa, Bhubaneswar,Information & Public Relation Department, Govt. Of Orissa.
11. Odisha- Brief Profile (CL Profile- SLI/UNICEF)
12. Raj, Nikhil & Satpathy, Anoop Kumar, Household Food Insecurity and Child Labour: Some Evidences from Rural Orissa, Coming to Grips with Rural Child Work, Institute for Human Development, New Delhi,2002.
13. Sinha, Swapan Kumar,1991, Child Labour in Calcutta
14. Sekar, Dr Helen.R.(2015). The Child Labour (P& R) Act,1986& its Implementation, Noida, VVGNLI
15. Souvenir, Chikiti Mahavidyalaya (2013), Berhampur University.
16. The Child Labour (Prohibition and Regulation) Act, 1986

- 
17. The Hindu, 3rd January, 2014
 18. www.labour.gov.in-schemes-child labour-census data
 19. www.labdirodisha.gov.in-child labour
 20. www.labdirodisha.gov.in-sli
 21. www.vvgnli.gov.in
 22. [www.wcdodisha.gov.in/child welfare/oscp](http://www.wcdodisha.gov.in/child-welfare/oscp)
 23. www.wikivillage.in
 24. [www.unicef.org/protection/index-child labour](http://www.unicef.org/protection/index-child-labour). hotmail

SOBRE O AUTOR

India Ministry of Labour and Employment: DEOGARH, Odisha, IN e Sambalpur
University: Sambalpur, Orissa, (<https://orcid.org/>) E-mail: drsamir.2015@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 29/09/2020.

Aprovado em: 02/12/2020.

A DIMENSÃO POLÍTICA DO GRÊMIO ESTUDANTIL NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ

THE POLITICAL DIMENSION OF THE STUDENT GRENADIAN IN THE SCIENTIFIC PRODUCTION OF TEACHERS OF THE STATE OF EDUCATION OF PARANÁ

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)

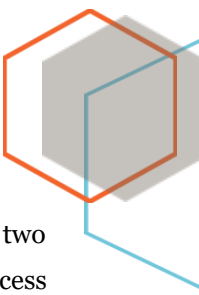
RESUMO:

O artigo tem como objetivo abordar sobre a dimensão política dos grêmios estudantis nos artigos produzidos pelos professores do Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – (PDE/PR). O referencial teórico metodológico que orienta as reflexões é o Materialismo Histórico e Dialético, com a contribuição dos escritos do filósofo marxista italiano Antonio Gramsci. A coleta de dados foi realizada no acervo digital da Secretária do Estado de Educação do Estado do Paraná – (SEED/PR), no qual foram localizados 45 artigos, cujo objeto de pesquisa era o grêmio estudantil. Desses artigos, 04 aprofundaram as reflexões sobre a dimensão política dos grêmios. Estruturalmente o artigo está dividido em duas sessões: Na primeira discorre sobre a contribuição dos grêmios estudantis no processo de emancipação política e humana. Em seguida, analisa a dimensão política dos grêmios estudantis nas produções dos professores do PDE. Nas considerações finais, indica que a produção científica dos professores do PDE considera os grêmios como espaços políticos de formação, ressaltando a necessidade de os mesmos desenvolverem ações que contemplem os interesses coletivos.

Palavras chave: grêmio estudantil, dimensão política, participação estudantil, produções do PDE.

ABSTRACT:

The article aims to address the political dimension of student unions in the articles produced by teachers from the Educational Development Program of the State of Paraná - (PDE / PR). The theoretical and methodological framework that guides the reflections is Historical and Dialectical Materialism, with the contribution of the writings of the Italian Marxist philosopher Antonio Gramsci. Data collection was carried out in the digital collection of the Secretary of State for Education of the State of Paraná - (SEED / PR). 45 articles were found with the object of student council research, of these, 04 deepened the



reflections on the political dimension of the associations. Structurally, the article is divided into two sections: In the first, it discusses the contribution of student unions' political initiatives in the process of political and human emancipation. Then, it analyzes the political dimension of student unions in the productions of PDE teachers. In the final remarks, it indicates that the scientific production of the PDE teachers considers the unions as political training spaces, emphasizing the need for them to develop actions that contemplate the collective interests.

Keywords: student organization, political dimension, student participation, PDE productions.

1- INTRODUÇÃO

Para Gramsci (2014, p. 406 - 407) “o homem é essencialmente político, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os outros homens realiza a sua humanidade e a natureza humana”. Isso significa que o mundo e as relações sociais instituídas não são definitivas, ao contrário são constantemente transformadas pela ação humana. É nesse sentido que, a criação de uma realidade superior à que temos demanda o desenvolvimento de uma consciência política que vislumbre os trabalhadores no centro do processo social.

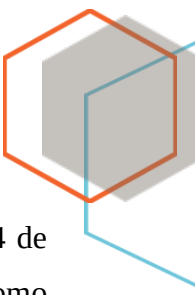
Vásquez (2011) enfatiza que na práxis política, ou seja, aquela que é orientada, organizada e direcionada para a transformação social, o homem amplia seu conhecimento sobre a realidade. Sendo assim, há um caráter educativo na “atividade política”, o qual se revela, no “choque de contraposições de ideias, projetos, programas” (VÁSQUEZ, 2011, p. 233) que contemplem iniciativas políticas. Portanto, na ação prática inclinada para o objetivo da transformação da realidade mais imediata em que o ser humano se insere.

Tomando como referência a reflexão em tela, consideramos a dimensão política dos grêmios estudantis, enquanto mecanismos de representação do corpo discente, que possibilitam o aprofundamento da conscientização sobre a realidade social, política e econômica da atual estrutura social. A partir dessa conscientização a organização discente pode ocorrer com vistas ao enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano escolar, na comunidade ou na realidade social mais ampla.

Este artigo tem como objetivo abordar sobre a “dimensão política” dos grêmios estudantis nas produções¹ científicas desenvolvidas por professores vinculados ao Programa de Desenvolvimento Estadual – (PDE) do Estado do Paraná.

¹ Essas produções constituem artigos científicos resultantes do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola aplicado pelos professores do PDE/PR.





O PDE é uma política estadual normatizada pela Lei complementar n. 130 de 4 de julho de 2010, destinada para professores da rede estadual do Paraná. Esse programa tem como objetivo a capacitação docente, por meio “ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica”. (PARANÁ, 2010)

Para participar do PDE, os professores deverão compor o quadro do magistério da rede Estadual de ensino do Paraná, possuir diploma de licenciatura plena e ter cumprido o período de estágio probatório (PARANÁ, 2010). Os estudos e pesquisas desenvolvidas por professores participantes do PDE,

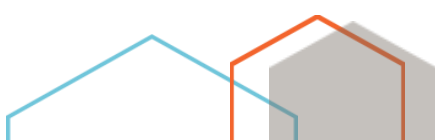
[...] ocorrem em parceria com Instituições Públicas de Ensino Superior, proporcionando ao professor o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial, e devem ser desenvolvidos por meio de atividades teórico-práticas orientadas e definidas a partir das necessidades da Educação Básica, considerando três eixos: a proposta de estudo – desenvolvida ao longo de dois anos, a elaboração de material(is) didático(s) – para uso na escola, e a orientação de Grupo(s) de Trabalho em Rede – que envolve o conjunto dos professores da rede pública estadual. (BIANCO; NONATO JR, 2008, p. 02)

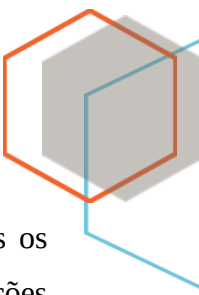
As atividades oferecidas pelo PDE são na modalidade presencial e a distância, sendo que os professores desenvolvem um Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola em que estão lotados, o qual é elaborado sobre a supervisão de um professor orientador, vinculado à faculdades ou universidades estaduais paranaenses. (PARANÁ, 2010)

A busca do material empírico que compõe este artigo, foi realizada no banco de produções científicas do PDE, disponível no site da Secretaria do Estado de Educação do Estado do Paraná – (SEED/PR). Para este levantamento, não estabelecemos um recorte temporal específico e selecionamos todos os artigos disponibilizados nesse acervo digital.

Localizamos um total de 45 artigos, produzidos entre os anos de 2008 e 2016. Realizamos a leitura e fichamento desse material com o objetivo de evidenciar debates sobre a dimensão política dos grêmios estudantis. Verificamos que 25 artigos indicaram a dimensão política dos grêmios estudantis, mas não ampliaram as reflexões acerca dessa dimensão, limitando-se a apenas mencionar a existência da mesma.

Somente 4 artigos aprofundaram o debate em torno do caráter político dos grêmios estudantis. Com base nesse material realizamos nossas análises para esse estudo.





Estruturalmente o artigo está dividido em duas partes. Na primeira destacamos os grêmios estudantis, enquanto espaços formativos que possibilitam o desenvolvimento de ações de caráter político, que contribuem para o aprofundamento da consciência crítica dos jovens e para um posterior processo de emancipação política e humana. Em seguida, analisamos a presença da dimensão política dos grêmios estudantis nos 4 artigos selecionados, a partir do levantamento empírico das produções do PDE.

Por fim, as considerações finais indicamos que embora a maioria dos artigos produzidos pelos professores do PDE, não tenham aprofundado reflexões acerca da dimensão política dos grêmios, 4 artigos moveram-se nesse objetivo. Esses, além de pautaram argumentos na defesa dos grêmios como espaços de formação, debate e desenvolvimento de atitudes políticas, consideram a necessidade de os grêmios desenvolverem ações conciliadas com os interesses sociais coletivos.

2- Considerações sobre a dimensão política do grêmio estudantil

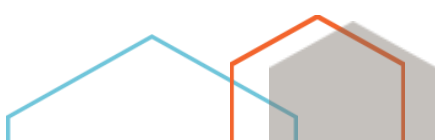
O grêmio estudantil é uma instância colegiada, ligada ao movimento estudantil, que representa os estudantes do ensino fundamental, médio e técnico de uma instituição de ensino. A organização discente em grêmios estudantis, é garantida por lei² e possui finalidades sociais, culturais e políticas.

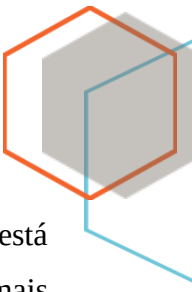
Portanto, o grêmio além de dar voz aos estudantes, é um espaço de sociabilidade, que possibilita o debate sobre questões políticas e a organização das demandas e reivindicações do coletivo dos estudantes e, por isso, também pode ser considerado como um instrumento que viabiliza o desenvolvimento de aprendizados e experiências políticas, permitindo a “discussão de importantes temas referentes à cidadania, inclusive à própria ideia de justiça e igualdade. Ao se pensar na escola, é preciso salientar que o objetivo é a aprendizagem dos alunos. Esta concepção está inserida no conceito de igualdade, ou seja, para todos”. (KAMADA; BRAGA; MARQUES, 2017, p. 201)

Em relação as demandas³ realizadas pelos movimentos estudantis, Bringel (2012) aponta que as mesmas podem ser internas e externas. As demandas de caráter interno se referem

²Em referência a Lei Federal 7.398 de novembro de 1985.

³ De acordo com Gohn (2008), as demandas dos movimentos sociais são construídas a partir de uma situação de carência ou de privação, a qual pode ser material, política, econômica ou cultural.





as pautas particularizadas aos espaços e instituições nas quais o movimento estudantil está inserido. Já as demandas externas ultrapassam as especificidades locais, sendo mais abrangentes, por se articularem a uma luta maior, ou seja, podem visar a ampliação de direitos para um amplo grupo social. (BRINGEL, 2012)

A articulação entre a pautas específicas e de abrangência geral, bem como também a definição de linhas de ações, objetivos e encaminhamentos das lutas estudantis, são facilitadas quando há uma relação de parceria entre os grêmios estudantis de diferentes instituições de ensino e as demais instituições representativas do movimento estudantil brasileiro, as quais são representadas pelas Uniões Municipais dos Estudantes – (UMES) com sede nos municípios brasileiros, Uniões Estaduais dos Estudantes Secundaristas, localizadas nos diferentes Estados do Brasil e pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (UBES), que é a entidade que organiza em nível nacional os estudantes secundaristas. (UNE, 2011)

O direito a participação de jovens em grêmios estudantis é garantido por uma legislação específica, a Lei Federal 7.398 de novembro de 1985, batizada de Lei do Grêmio, a qual prevê:

Art. 1º - Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembléia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral.

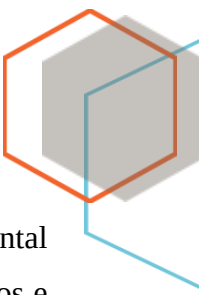
Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

Brasília, em 04 de novembro de 1985; 164º da Independência e 97º da República.
(BRASIL, 1985)

Além de garantir a participação em grêmios estudantis, enquanto um direito dos estudantes, a Lei 7.398/1985 também indica sobre o seu funcionamento e como deve ocorrer a escolha de seus representantes. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, também dispõe sobre o “direito de organização e participação de jovens adolescentes em entidades estudantis” (BRASIL, 1990), dentre as quais o grêmio estudantil se insere.

Cabe destacar que, além da participação discente em entidades representativas ser um direito dos jovens e adolescentes brasileiros, a Lei do Grêmio Livre aponta que a participação discente deve ocorrer de forma autônoma, ou seja, desvinculada das interferências dos sujeitos



alheios aos grêmios estudantis. Entretanto, para que isso se torne uma realidade, é fundamental que a escola, disponha de suporte físico e pessoal para que os alunos realizem seus projetos e desenvolvam ações sem a intervenção de professores ou gestores, pois conforme destaca Veiga (2007, p. 123) o “grêmio estudantil não é um instrumento de luta contra a direção, mas uma organização onde se cultiva o interesse dos estudantes, onde eles têm possibilidade de democratizar decisões e formar o sentimento de responsabilidade”.

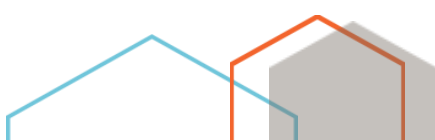
Para que a relação entre grêmio, gestão e demais sujeitos que compõe a comunidade escolar contemple os interesses coletivos dos estudantes, é importante que haja o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Para as autoras Pavão e Carbelo (2013), isso constitui um aprendizado para além dos muros da escola, conforme destacam no fragmento em destaque:

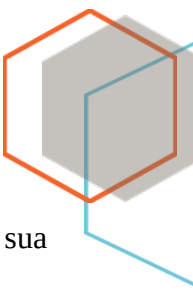
Atentamos que é importante que o grêmio estudantil seja organizado pelos estudantes e se constitua em espaço de debates, deliberações e encaminhamentos de assuntos de interesse dos estudantes. A atuação do grêmio estudantil não se reduz ao âmbito escolar, ultrapassa os muros da escola, pois uma das finalidades do grêmio é envolver os alunos com o aprendizado das regras da vida em sociedade, promovendo a consciência política. Os estudantes passam a debater direitos e deveres dentro e fora da escola. São essas experiências que contribuem para o aprendizado fundamental de organização política. (PAVÃO; CARBELO, 2013, p. 1.399)

O debate político sobre os direitos e deveres e o estímulo à participação discente contribui para o desenvolvimento de aprendizados e experiências que auxiliam para a construção da cidadania, para a análise da conjuntura econômica, social e política em que os jovens se inserem, ou seja, para um processo no qual os jovens podem se emancipar das relações de domínio e subordinação vivenciadas na atual organização societária. Nesse sentido:

[...] ao participarem de grêmios estudantis, os jovens vivenciam a democracia na prática, conhecem seus direitos e deveres e lutam para a conquista de novos direitos dentro da escola e no âmbito da sociedade civil. Essas lutas, geralmente agregam estudantes secundaristas, que sendo oriundos de diferentes realidades, compartilham entre si experiências, projetos políticos, pautas, práticas organizativas e demais saberes. (BOUTIN, 2021, p. 112)

A participação de jovens em grêmios estudantis possui uma dimensão política, a qual se evidencia na medida em que eles compreendem que o papel do grêmio é a luta pelos interesses da maioria dos estudantes e não apenas de um grupo restrito de alunos, professores, gestores ou demais funcionários ligados a escola. Quando a participação contempla as demandas dos discentes, o grêmio se fortalece e ganha representatividade junto aos demais estudantes, pois as ações desenvolvidas são baseadas nos interesses coletivos. A partir disso, a





participação “situa-se no âmbito da política e oportuniza a vivência da democracia em sua plenitude”. (BOUTIN, 2021, p. 110)

De acordo com Gramsci (2014, p. 314) quando há o rompimento com a consciência individual e egoística, estruturada sobre os interesses de pequenos grupos, para ceder lugar uma forma de consciência estruturada nos projetos e interesses coletivos, ocorre o momento denominado de “catarse”. Nesse, é evidenciada:

[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isto significa também, a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da “necessidade a liberdade”. (GRAMSCI, 2014, p. 314)

A catarse envolve a compreensão ampliada do mundo e da realidade social, política e econômica presente na sociedade de classes. No momento catártico, as ações e os projetos desenvolvidos contemplam os objetivos da maioria, e desse modo, possuem conotação ético política. A práxis decorrente deste modo fazer política é orientada para a emancipação política e humana, ou seja, é política no sentido que seu objetivo é a transformação social e a criação de uma realidade infinitamente superior a realidade fundamentada no modo de produção capitalista. (VÁSQUEZ, 2011)

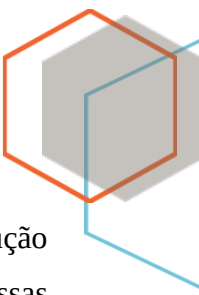
De acordo com Vásquez (2011) a práxis política:

[...] pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses fins é condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade. Uma política que corresponda a essas possibilidades e que exclua todo o aventureirismo exige um conhecimento dessa realidade e da correlação de classes para não se proporem ações que desemboquem inexoravelmente em um fracasso. A luta tem de ser, portanto, consciente, organizada e dirigida [...]. (VÁSQUEZ, 2011, p. 233)

A práxis política se estabelece no contato com a realidade social mais ampla, a partir do qual, possibilita-se a leitura dos determinantes sociais, culturais, políticos e econômicos, presentes na sociedade de classes, e vislumbra-se a necessidade de encaminhar as lutas no sentido de superá-los. Vásquez (2011, p. 233) afirma que o produto da práxis política é a práxis revolucionária, a qual corresponde a uma “etapa superior da transformação prática da sociedade” pois “permite mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se assenta o poder material e espiritual da classe dominante e, instaurar assim uma nova sociedade” fundamentada nos interesses sociais coletivos da imensa maioria que é a classe trabalhadora.

A criação de uma nova realidade, portanto, é uma ação pensada, guiada e sistematizada, que decorre da práxis política. Contudo é importante destacar que as alternativas





revolucionárias desenvolvidas ou que estão em vias de desenvolvimento no modo de produção capitalista são apaziguadas por ideologias impostas pelas classes dominantes. Essas desenvolvem iniciativas cujo objetivo é o “amoldamento” e o “apassivamento” dos segmentos sociais subalternizados (IASI, 2013, p. 72). Isso significa que os trabalhadores “pensam o mundo e a si mesmos a partir dos elementos que constituem a consciência da burguesia” (IASI, 2013, p. 72), pois a classe dominante detém a primazia sobre a produção, divulgação e perpetuação das ideias e concepções que contribuem para a manutenção do seu poder e domínio em toda a sociedade.

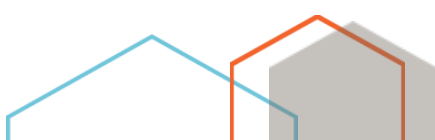
A respeito desse debate, Marx e Engels (2007) nos alertam que:

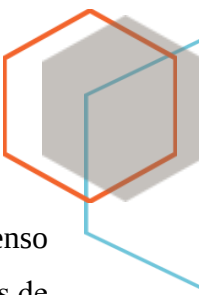
As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época. [...]. (MARX; ENGELS, 2007, p. 49)

Assim sendo, as ideias que são hegemônicas em determinada conjuntura social ou política não estão desvinculadas da economia. De acordo com Gramsci (2014, p. 94) o domínio de uma classe sobre a outra é viabilizado por meio da “direção intelectual e moral”, que se estabelece por meio da sedimentação de ideologias que direcionam para o mesmo “modo de pensar e agir”, transformando-se em senso comum, ou seja em uma filosofia homogênea que movimenta ideologicamente homens e mulheres em direção a determinado projeto político.

Para o filósofo sardo, o senso comum é um instrumento político da classe dominante, que contribui para que as ideologias burguesas se transformem em ideias comuns, cooperando para a desmobilização da classe trabalhadora e para a fragmentação de suas lutas. (GRAMSCI, 2014). Portanto:

O senso comum [...] é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas; seu traço fundamental e mais característico é o de ser uma concepção (inclusive nos cérebros individuais) desagregada, incoerente, inconsequente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia. (GRAMSCI, 2014, p. 113)





A difusão e aceitação de ideias ou concepções de mundo fundamentadas no senso comum em todo o terreno social é facilitada mediante a atividade dos “organismos privados de hegemonia” (GRAMSCI, 2016, p. 121), os quais são representados pelas “organizações ditas privadas como a igreja, os sindicatos e a escola” (LIGUORI, 2003, p. 179), os meios de comunicação de massa e outras instituições que contribuem para a difusão de determinadas visões de mundo, exercendo influência cultural, política e ideológica sobre as camadas populares. (LIGUORI, 2003)

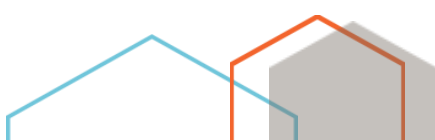
A educação formal, institucionalizada na escola, é uma prática social que não está neutra nesse processo. Para Mészáros (2008, p. 35), a educação que se desenvolve no modo de produção capitalista contribui para a transmissão dos interesses vinculados à classe dominante, na medida em que padroniza os pensamentos e as ações necessárias para a manutenção da sociedade de classes.

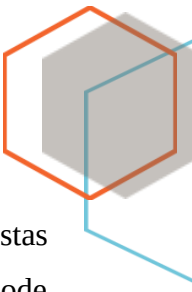
Para o autor,

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

É por meio da educação gestada e desenvolvida na atual estrutura social que os interesses estratégicos da classe dominante, suas visões de mundo e concepções são sedimentadas em todo o terreno social. Para Cury (2000) isso se explicita na dimensão técnica e na dimensão política assumidas pelo ensino. A dimensão técnica tem como objetivo a formação da mão de obra qualificada para a inserção imediata de homens e mulheres no mercado de trabalho e para a manutenção das estruturas produtivas por meio da produção de bens e mercadorias para a geração da mais valia (CURY, 2000). A dimensão política, visa a transmissão de um conjunto de valores, que são fundamentais para a manutenção da situação de exploração, domínio e submissão que os trabalhadores estão imersos. (CURY, 2000)

Mészáros (2008, p. 35) ressalta a necessidade de superar a lógica capitalista, perseguindo “de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito”. Por isso, é preciso estimular na geração de jovens, o desenvolvimento de práticas que desconstruam essas ideologias e que inspirem a práxis política no interior das instituições de ensino.





Lenin (2015) no discurso proferido no Terceiro Congresso das Juventudes Comunistas realizado no dia 02 de outubro de 1920, destacou a juventude como um segmento que pode contribuir para a construção de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem. De acordo com o autor:

No tempo que os jovens passam pela escola, esta tem de fazer deles participantes na luta para se libertarem dos exploradores. A União das Juventudes Comunistas somente será digna desse nome, de ser união da jovem geração comunista, se vincular cada passo da sua instrução, educação e formação a participação na luta comum de todos os trabalhadores contra exploradores. Vocês sabem perfeitamente que enquanto a Rússia for a única república operária, e no resto do mundo subsistir o antigo regime burguês, seremos mais fracos do que eles; vocês sabem que estamos constantemente sob ameaça de novos ataques, e que somente aprendendo a manter entre nós a coesão e a unidade triunfaremos nas lutas futuras e, depois que tivermos nos fortalecido, nos tornaremos verdadeiramente invencíveis. Portanto ser comunista significa organizar e unir toda a jovem geração, dar exemplo de educação e de disciplina nessa luta. [...]. (LENIN, 2015, p. 35)

O grêmio estudantil, enquanto instância colegiada que representa o coletivo dos estudantes de uma instituição de ensino e também uma fração dos jovens que estão vinculados aos movimentos estudantis⁴, possui a potencialidade de conciliar suas atividades aos objetivos comprometidos com a realização da práxis política. De acordo com Mandel (1979, p. 48) os estudantes organizados, podem desenvolver processos de lutas, denunciando os limites da sociedade de classes e com isso difundir uma consciência “revolucionária anticapitalista no seio da classe operária”.

Mandel (1979) considera que um processo de emancipação humana não ocorre sem a ampliação da consciência da classe trabalhadora e sem o rompimento com as amarras ideológicas que sustentam o modo de produção capitalista, pois:

[...] o grande movimento de libertação da humanidade deve ser guiado por um esforço consciente para reconstruir a sociedade, para ultrapassar uma situação na qual o homem está dominado pelas forças cegas da economia de mercado e começa a tomar as mãos do próprio destino. Este ato consciente de emancipação não pode ser conduzido com eficácia, e muito menos até o fim, sem que o homem tome consciência do ambiente social em que vive, das forças sociais com que deve enfrentar-se e das condições econômicas e sociais gerais desse movimento para a libertação. (MANDEL, 1979, p. 20).

A organização estudantil em grêmios e em instituições representativas do movimento estudantil constitui um modo de desafiar os modos incorporação dos padrões, ideias e práticas que movimentam a sociedade de classes, na medida em que auxilia no processo de compreensão

⁴ Em referência as demais instituições representativas que compõe o movimento estudantil brasileiro, como as entidades municipais, estaduais e nacional.



dos mecanismos de funcionamento do sistema capitalista e de sua lógica expansiva fundamentada na contradição entre capital e trabalho.

Isso ocorre porque no interior dos grêmios os jovens tomam conhecimento dos problemas vivenciados tanto nas instituições de ensino, vinculada ao grêmio, como também na comunidade ou em toda a sociedade. A partir do conhecimento de tais problemas os jovens podem debatê-los conjuntamente e buscar alternativas visando a sua solução. Essas alternativas muitas vezes passam pela busca do atendimento de direitos já existentes na forma da lei, como também requerem o desenvolvimento de lutas que confrontam o poder instituído e buscam a ampliação dos direitos sociais coletivos.

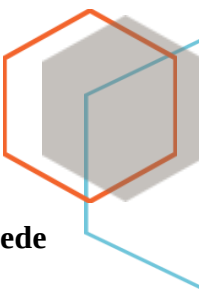
É importante destacar que o desenvolvimento de lutas ou iniciativas políticas pelos grêmios estudantis, muitas vezes é permeado por dificuldades. A respeito desse debate, as pesquisas de Boutin (2016) e Carlos (2006) evidenciaram a existência de situações ou pessoas que interferem diretamente no engajamento dos alunos em grêmios estudantis nas instituições de ensino.

De acordo com Boutin (2016), os elementos que inibem a participação discente em grêmios estudantis, podem se fazer presentes nas relações interpessoais, estabelecidas entre os alunos, gestores, professores ou demais funcionários da instituição de ensino vinculada ao grêmio. Também pode ser um fator limitador da participação discente em grêmios estudantis, a ausência de materiais ou espaços físicos necessários para o desenvolvimento de ações e projetos políticos. Ainda há de se considerar a condição social ou econômica dos alunos que participam das agremiações, pois conforme Carlos (2006) evidenciou em sua pesquisa de mestrado, o fato de que parte dos alunos está inserida no mercado de trabalho ou a procura de uma atividade remunerada é um entrave à participação discente em grêmios.

Consideramos que o aprofundamento do debate e a reflexão ampliada sobre a importância da organização juvenil em grêmios estudantis, constitui uma das estratégias para superar os condicionantes que por vezes limitam a participação nessa instância colegiada. O debate em relação ao grêmio não pode estar desvinculado do esclarecimento sobre a sua dimensão política, já que esse é um instrumento de organização e formação política e cultural, que no interior da sociedade burguesa pode se converter em uma alternativa na luta pela emancipação humana.

Na seção que dá sequência a reflexão proposta para este artigo, temos como objetivo analisar as produções científicas dos professores do PDE- PR e a partir disso localizar a dimensão política do grêmio estudantil presente em tais produções.





3- A dimensão política do grêmio estudantil nas produções dos professores da rede estadual de ensino do Paraná

A práxis política decorre do conhecimento da realidade, do questionamento do que está estabelecido, naturalizado e solidificado no terreno social e, portanto, envolve conflitos e embates com as relações de hegemonia que imperam em toda a sociedade. Esses embates podem se desenvolver ou estar presentes em diferentes instituições da sociedade civil, como na escola e em espaços que estão sob o controle dos grupos que detém a hegemonia na economia, na política e na cultura. (GRAMSCI, 2016)

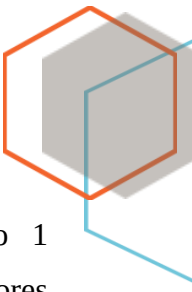
O controle da hegemonia é um mecanismo utilizado pelas classes dominantes para a conservação da atual estrutura societária. Por isso, colocar a hegemonia dominante em xeque, significa abrir uma fissura para a materialização de transformações sociais, sejam essas imediatas, em caráter de urgência, ou gerais, ou seja, aquelas pautadas em objetivos estabelecidos a longo prazo.

No processo de lutas pela construção de uma nova realidade, destacamos a necessidade da união dos trabalhadores, enquanto classe, em lutas, ações políticas e projetos conciliados aos interesses coletivos, pois “a união não é só aproximação entre corpos físicos: é comunhão de espíritos, é colaboração de pensamento, é apoio recíproco no trabalho de aperfeiçoamento individual, é educação recíproca e recíproco controle” (GRAMSCI, 2004, p. 212). Por isso, o desenvolvimento da práxis política requer a convergência de forças, o engajamento classista e o compartilhamento de ações que visem objetivos comuns.

Os grêmios estudantis são espaços dotados de dimensões políticas, na medida em que possibilitam a reflexão, o debate e o desenvolvimento de ações ou iniciativas políticas não somente em determinada instituição escolar, mas também na sociedade. Contudo, ao realizarmos as análises do material empírico levantado para esta pesquisa, constatamos que o aprofundamento do debate em relação a dimensão política dos grêmios estudantis, foi desconsiderado nas produções acadêmicas dos professores paranaenses, vinculados Programa de Desenvolvimento Estadual – (PDE).

Verificamos que embora o conjunto da produção científica, desenvolvida pelos professores do PDE, não deixassem de considerar a dimensão política dos grêmios, a maioria não ampliou as reflexões sobre as contribuições das iniciativas políticas desenvolvidas pelos grêmios estudantis, para a formação da juventude e para a materialização de transformações sociais coletivas





Buscando ilustrar os conteúdos presentes em tais produções, no Quadro 1 sistematizamos o levantamento da produção científica sobre grêmios estudantis dos professores do PDE, contemplando as temáticas e objetivos presentes nos artigos levantados e o total das produções.

Quadro 1- Levantamento das produções científicas sobre o grêmio estudantil no acervo do PDE/PR

Levantamento das produções sobre grêmio estudantil no acervo do PDE/PR	Total
Artigos que trouxeram o grêmio estudantil como objeto de análise	45
Artigos que apontaram para a existência da dimensão política dos grêmios estudantis	25
Artigos que aprofundaram as reflexões sobre a dimensão política dos grêmios estudantis	04

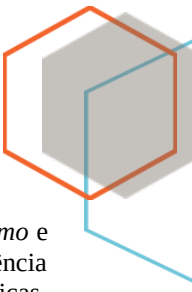
Fonte: Dados da pesquisa

Nota: Sistematizado pela autora

Do total de 45 artigos acadêmicos produzidos por professores da rede estadual de ensino do Paraná para o Programa de Desenvolvimento Estadual – (PDE), que apresentaram abordagens sobre o grêmio estudantil, 25 apontaram para sua dimensão política. Contudo, apenas 04 ampliaram os debates ou reflexões acerca dessa dimensão e destacaram as contribuições dos grêmios estudantis para a formação política dos jovens no interior das instituições de ensino.

Este achado de pesquisa, evidencia a invisibilidade do caráter político, desta instância representativa dos alunos, na percepção dos professores da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Porém, é importante destacar que os quatro artigos que conferem ênfase à dimensão política do grêmio estudantil, explicitaram sobre as potencialidades formativas dessa instância colegiada, ressaltando o seu caráter pedagógico no desenvolvimento de aprendizados que subsidiam a formação de uma consciência crítica. De acordo com esses escritos, os grêmios estudantis, são espaços de socialização da cultura política, a qual é fundamental para a compreensão dos mecanismos de funcionamento da atual estrutura da sociedade e para a adoção de ações políticas. (BIANCO; NONATO JR, 2008; PRADO; PERRUDE, 2016; DENKER; WEBER, 2012; SILVA, 2009)

Considerando a dimensão política dos grêmios estudantis e a necessidade da organização discente tendo em vista o desenvolvimento de sua dimensão política, o artigo de Bianco e Nonato JR (2008) ressalta que as manifestações políticas dos alunos podem se expressar nos diferentes contextos e práticas desenvolvidas nas escolas, como por exemplo durante uma aula, em seminários, debates, apresentação de trabalhos orais, entre outros. Entretanto para os autores, é no grêmio estudantil que as lideranças são formadas e que se exerce o caráter educativo da participação, conforme expressam por meio do exposto:



O Grêmio é o espaço apropriado para a aprendizagem do *por que, para quê, como e com quem* na participação social, sendo o local de desenvolvimento da consciência crítica que permite refletir sobre os erros e acertos nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se estabelecem dentro das escolas, é experimentando o uso da voz e da vez e a respeitar os outros que se efetiva a participação condição necessária ao processo de democracia. (BIANCO; NONATO JR, 2008, p. 17, grifos dos autores)

A partir das reflexões presentes no fragmento em destaque, podemos compreender os grêmios estudantis como espaços de contestação das relações instituídas na escola e na sociedade, os quais facilitam o desenvolvimento de aprendizados e ampliam as possibilidades de participação dos jovens na tomada de decisões e na construção de projetos coletivos na escola e, por isso possuem uma dimensão política.

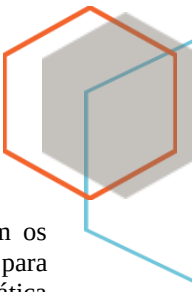
Bianco e Nonato JR (2008) ainda acentuam que, para que a escola cumpra a sua dimensão política, é necessário que a mesma resgate nos alunos a sua capacidade de mobilização, preparando-os para a “tomada de decisões e participação coletiva” (BIANCO; NONATO JR, 2008, p. 18) em instâncias de participação discente como o grêmio estudantil. Com base nesse entendimento, compreendemos o grêmio estudantil como um mecanismo de participação, cuja potencialidade é “forjar um bloco intelectual-moral” (GRAMSCI, 1978, p. 20), que torna “politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais”.

Ao abordarem sobre o conceito de grêmio estudantil, Prado e Perrude (2016) não perderam de vista a dimensão política dessa instância colegiada:

Grêmio Estudantil é uma instância colegiada de representação máxima dos estudantes na escola e seu principal objetivo é fomentar a discussão entre os estudantes de seus deveres e direitos fortalecendo o processo pedagógico e permitindo a construção de um espaço privilegiado de aprendizagem, cidadania, convivência, responsabilidade e de luta por direitos dentro do princípio da gestão democrática, inclusive em torno da comunidade escolar. (PRADO; PERRUDE, 2016, p. 05)

O grêmio estudantil, na perspectiva em tela, se converte em um espaço singular de luta pela conquista, ampliação e gozo de direitos, os quais podem ser de ordem particular (restritos aos espaços em que os grêmios se inserem) ou então podem ultrapassar os muros escolares, contemplando os interesses da comunidade situada no entorno da escola, ou ainda de uma classe social inteira. Prado; Perrude (2016) ampliam a reflexão sobre a dimensão política dos grêmios estudantis argumentando que a conscientização e a inquietação com os problemas vivenciados se constroem na luta, na participação e na organização no interior das agremiações.

Assim sendo,



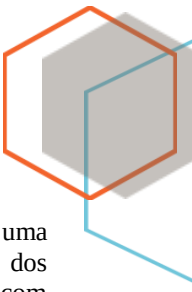
Na participação do Grêmio Estudantil os estudantes devem se inquietar com os problemas do cotidiano ao seu redor e unir-se para pensar alternativas e soluções para os problemas na escola, objetivando efetivar a sua participação na gestão democrática da instituição escolar. No processo de formação da agremiação estudantil os interessados são inicialmente desafiados a organizarem-se para sua fundação, mobilizando os demais alunos e negociando com professores, equipe diretiva e pedagógica da escola. A participação dos estudantes, em especial no Grêmio Estudantil, está intimamente ligada ao processo de aprendizagem que vai sendo construído na prática e nas atividades cotidianas dentro da escola. (PRADO; PERRUDE, 2016, p. 20)

É claro que um grêmio estudantil, pautado em tal objetivo, não significa que os jovens devam deixar de realizar eventos culturais, festivos ou esportivos. Contudo, Prado e Perrude (2016, p. 17) ressaltam a importância de não perder de vista os grêmios estudantis como espaços privilegiados de promoção da cidadania, da “democracia” e da “ética”, que auxiliam para o desenvolvimento da “consciência crítica e política”.

O desenvolvimento da consciência política, para Gramsci (1978. p. 21), se efetiva na luta por “hegemonias políticas, de direções contrastantes”. Para o autor, a “consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência” que superou o senso comum. Denker e Weber (2012, p. 13) avaliam que a perspectiva política dos grêmios estudantis se desenvolve a partir do momento que os alunos se vislumbram como sujeitos de direitos e que entendem as funções e potencialidades da organização discente, pois sendo o grêmio estudantil “um órgão de representação do corpo discente da escola; ele deve representar a vontade coletiva dos estudantes e promover a ampliação da democracia, desenvolvendo a consciência crítica”.

O artigo de Silva (2009) destaca o desenvolvimento da consciência crítica como um processo decorrente da formação política, a qual está relacionada com a capacidade de compreensão da organização e dos mecanismos de funcionamento da sociedade capitalista. Nesse sentido, para o autor “o grêmio não pode ser entendido como um órgão simples de representação dos alunos” (SILVA, 2009, p. 9), mas um mecanismo que viabiliza a compreensão das contradições da sociedade de classes e, tendo isso, como premissa, a participação estudantil deve ser “contínua”, atuante, engajada e “contemplar os interesses coletivos” (SILVA, 2009, p. 9).

Em face a existência de entraves de ordem política, ideológica, material e institucional, que dificultam a organização discente em grêmios estudantis no interior das instituições de ensino, é necessário ressaltar a importância do desenvolvimento de iniciativas pautadas na formação e implementação de grêmios estudantis nas escolas, pois:



[...]. Formar um Grêmio é estabelecer um direito humano, porque o Grêmio é uma associação política importantíssima para a realização dos sonhos e projetos dos alunos. Daí a importância de lutarmos por sua efetivação, ou seja, trabalhar com persistência pela formação do Grêmio, exercendo nossa cidadania participativa, a única verdadeiramente transformadora da sociedade que vivemos. Em outras palavras, isso significa que não basta termos direitos, precisamos lutar para torná-los realidade, isso é, efetivá-los. (SILVA, 2009, p. 8)

Nas ações desenvolvidas para organização e implantação de grêmios estudantis nas escolas ou mesmo em atividades realizadas pelas agremiações já constituídas, é possível evidenciar a presença da cidadania política. Desde a montagem de chapas para concorrer nas eleições e, em todo o processo eleitoral dos grêmios, os alunos podem experimentar aprendizados que ultrapassam os currículos formais de ensino. As negociações, as alianças realizadas, as táticas políticas, os debates, as argumentações, a idealização de propostas e os projetos a serem desenvolvidos, são ações que exigem a “disciplina política” (GRAMSCI, 2004, p. 87), fornecem “a vida uma finalidade” (GRAMSCI, 2004, p. 87), e possibilitam a vivência da práxis política em sua essência.

De acordo com Gramsci (2004, p. 87) “associar-se a um movimento significa assumir uma parte da responsabilidade pelos eventos que estão sendo preparados, tornar-se artífice direto destes mesmos eventos”. Para esse autor a participação dos jovens em movimentos juvenis é um ato libertador, que propicia o desenvolvimento de experiências e aprendizados, nos quais se situa a “disciplina política” (GRAMSCI, 2004, p. 87). Tais aprendizados são essencialmente importantes para a práxis alinhada às transformações societárias.

Embora a maioria das produções dos professores do PDE não tenha aprofundado as reflexões sobre a dimensão política dos grêmios estudantis, os 04 artigos que realizaram essa empreitada, apontaram elementos essenciais para a materialização de práticas de caráter político no interior dos grêmios estudantis, destacando a importância do respeito da autonomia dos grêmios estudantis, da reflexão e debate sobre a realidade social, econômica e política em que os jovens se inserem.

Percebemos que as produções que analisaram o caráter político dos grêmios, defenderam o desenvolvimento de ações que superem o caráter local em que as agremiações se inserem e, principalmente que essas ações se desenvolvam levando em consideração o interesse do conjunto de estudantes e não dos outros sujeitos inseridos no contexto escolar. Também foi possível evidenciar que os artigos em questão jogaram luz na necessidade de dar voz aos jovens para que esses possam ser vistos como sujeitos de direitos e que podem e devem pautar suas reivindicações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos jovens em grêmios estudantis, talvez seja a primeira experiência política da maioria dos estudantes brasileiros. No interior dessa instância colegiada de representação discente, a juventude, aprende o sentido do ato de fazer política, e a partir disso, pode se organizar e debater as demandas estudantis, transformando o espaço escolar em um espaço de luta.

Por isso é importante incentivar a participação da juventude nos grêmios estudantis e fomentar o debate sobre a dimensão política que permeia esse canal de representação discente. Consideramos que as experiências que decorrem da participação de alunos em grêmios estudantis, instrumentalizam a percepção das relações hierárquicas, concentradoras do poder, de mando e submissão que podem estar presentes tanto em uma instituição escolar, como também toda a sociedade. A partir dessa percepção os jovens podem se organizar em lutas ou iniciativas que busquem o rompimento com tais situações.

Ao analisarmos as produções dos professores do PDE, constatamos que a maioria dos artigos que elegeram o grêmio estudantil como objeto de pesquisa, consideraram a sua dimensão política. No entanto, apenas 04 artigos aprofundaram o debate sobre essa dimensão. Embora, esse dado expresse a invisibilidade do caráter político dos grêmios na visão dos professores, ressaltamos a potencialidade das reflexões desenvolvidas pelos artigos analisados, os quais além de pautarem argumentos na defesa dos grêmios como espaços de formação, debate e desenvolvimento de ações políticas, consideraram a necessidade de os grêmios desenvolverem ações que contemplem os interesses coletivos estudantis ou então da comunidade na qual as agremiações se inserem.

Por isso, esses artigos podem contribuir para o adensamento das reflexões sobre a práxis política estudantil enquanto um dos caminhos que conduzem para a emancipação política e humana, pois “pode -se dizer que nenhum movimento real adquire consciência de seu caráter totalitário de um só golpe, mas apenas por experiências sucessivas, isto é, quando percebe através dos atos que nada do que existe é natural”. (GRAMSCI, 2016, p. 333).

REFERÊNCIAS

BIANCO, A. A.; NONATO JR, R. A contribuição do grêmio estudantil para o exercício da gestão democrática. In: **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: PDE, 2008. p. 01-42.





BOUTIN, A. C. B. D. **Grêmio estudantil e participação do estudante:** limites e possibilidades para o processo de emancipação em comunidades de periferias da cidade de Ponta Grossa, PR. 2016, 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

BOUTIN, A. C. B. D. Contribuições do grêmio estudantil para a formação discente. In: SILVA, A. M.; PEREIRA, A. L.; SANT'ANA, C. de C.; GABRIEL, F. A. (Orgs). **Docência:** processo do ensinar e do aprender, vol. 5. São Carlos: Pedro e João editores, 2021. p. 97-114.

BRASIL, **Lei Federal, nº 7.398**, de 04 de novembro de 1985. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7398.htm > Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL, **Lei Federal nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm > Acesso em: 13 jan. 2019.

BRINGEL, B. Ciclo de protestos e lutas estudantis no Brasil. **Perspectiva histórica**, Salvador, n. 02, p. 29-44, jan./jun. 2012.

CARLOS, A. G. **Grêmio estudantil e participação do estudante.** 2006, 118 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em educação política e sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CURY, J. C. R. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DENKER, I. R. M.; W. A. Estatuto da criança e do adolescente: uma oportunidade dos alunos exercerem política na escola através do grêmio estudantil. In: **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense.** Curitiba: PDE, 2012. p. 01-18.

GOHN, M da. G. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GRAMSCI, A. **Escritos políticos**, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**, vol. 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IASI, M. Educação e consciência de classe: desafios estratégicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v.31, n. 1, p. 63-83, jan./abr. 2013.

KAMADA, M. Y.; BRAGA, C. P.; MARQUES, D. V. Grêmio estudantil: uma constante busca democrática. In: VARANI, A. et al. **Seminário avaliação da escola pública sob o viés da qualidade social.** Campinas: [Anais eletrônicos]...2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Daniel-Maldonado/publication/314246075_Inovacao_pedagogica_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_da_escola_publica_brasileira/links/58bdd7ff45851591c5e9ba0a/Inovacao-pedagogica-nas-aulas-de-Educacao-Fisica-da-escola-publica-brasileira.pdf#page=202>. Data de acesso: 14 abr. 2021.





LENIN, V. I. **As tarefas revolucionárias da juventude**. São Paulo: Expressão popular, 2015.

LIGUORI, G. Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (Orgs). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 173-189.

MANDEL, E. **Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes**. Lisboa: Antídoto, 1979.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARANÁ. **Lei Complementar 130 de 14 de julho de 2010**. Casa Civil do Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria da educação. PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED on line, 2021. Disponível em:
<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Data de acesso: 14 abr. 2021.

PAVÃO, G. C.; CARBELLHO, S. R. Grêmio estudantil: uma instância colegiada em debate. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC, 2013, p. 1387-1401. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10217_6140.pdf>. Data de acesso: 10. fev. 2019.

PRADO, A. A.; PERRUDE, M. R da S. Grêmio estudantil: uma proposta de participação política e democrática na escola. In: **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE**. Curitiba: PDE, 2016. p. 01-24.

SILVA, S. A. Uma alternância a barbárie: formação continuada para os grêmios estudantis. In: **O Professor PDE e os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE**. Curitiba: PDE, 2009. p. 01-15.

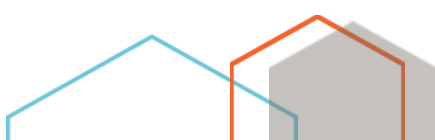
UNE – União Nacional dos Estudantes. **Estrutura do Movimento Estudantil**. São Paulo: UNE, 2011. Disponível em: <<https://www.une.org.br/2011/09/estrutura-do-movimento-estudantil/#:~:text=Se%20organiza%20basicamente%20a%20partir,reunindo%20todas%20as%20entidades%20e>>. Data de acesso: 24 de jun. de 2020.

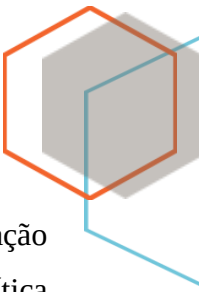
VÀSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Z. de P. A. As Instâncias Colegiadas da Escola. In: VEIGA, I. P. A; RESENDE, L. M. G de. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007. (p. 113-126).

SOBRE A AUTORA

Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Graduada em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro



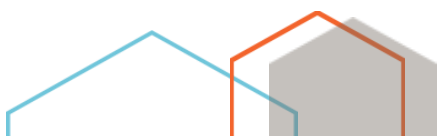


do Grupo de Pesquisa Capital, Trabalho, Estado e Educação: Políticas Educacionais e Formação de Professores. Suas pesquisas concentram-se na linha de História da Educação e Política Educacional, com ênfase em Movimento Estudantil. Email: audiboutin@hotmail.com

Tramitação:

Recebido em 30/11/2019

Aprovado em 14/04/2021



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: QUESTÕES CANDENTES

EDUCATIONAL POLICIES AND PUBLIC SCHOOL TEACHER WOK: ISSUES ON THE SCENE

Susana Scherer
Universidade Federal de Pelotas

Resumo

Este estudo objetiva analisar as políticas educacionais e aferir algumas de suas implicações sobre o trabalho docente na escola pública brasileira. Abrange um olhar multidimensional sobre a docência, no âmbito das questões globais (do Estado e das políticas educacional), reconhecendo as inferências de cunho neoliberal, sustentadas na ideia de Nova Gestão Pública (NGP), e nos mecanismos de gerencialismo e performatividade. Os resultados da pesquisa reconhecem a presença da NGP e do gerencialismo na educação nacional, principalmente, através de avaliações externas e em larga escala com estudantes e docentes como ferramentas para medir a qualidade educacional, metas e desempenhos como princípios via Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e ações no campo da formação e seleção de professores assim como da avaliação daqueles professores já atuantes nas escolas, repercutindo em mudanças sensíveis com a construção de um perfil de professor orientado pela performatividade.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; trabalho docente e escola; performatividade e gerencialismo.

Abstract

This study analyzes the educational policies and assess some of their implications in Brazilian public school teachers work. The discussion covers a multidimensional view of teaching, in the context of global issues (State and educational policies), recognizing the inferences of neoliberal, and the ideas of New Public Management (NPM), and the mechanisms of managerialism and performativity. The research results identify the NPM and managerialism presence in national education, mainly through external and large-scale evaluations to students and teachers as quality indicators, the Basic Education Development Index and it goals and performance as principles, as well as teacher training and selections also mechanism to evaluate and orient that already teachers in school, reflecting in the construction of a kind of teacher oriented by performativity.

Keywords: Public educational policies; teaching work and school; performativity and managerialism.

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva analisar as políticas educacionais e aferir algumas de suas implicações sobre a docência na escola pública brasileira. Tem-se como pretensão, tal qual o apontado por Oliveira (2004), projetar um olhar multidimensional sobre o trabalho docente.

Nessa perspectiva, o trabalho docente é compreendido como uma forma de trabalho social particular, que é um campo político, sobretudo, no bojo de uma sociedade com projetos em disputa (KUENZER, 2011; OLIVEIRA, 2004). Assim, são contemplados os impactos do processo de reconfiguração capitalista econômico-produtiva, iniciada nos anos 1990 e em plena vigência, produzindo, para além de transformações na esfera produtiva e econômica, uma nova conformação social, por meio de uma proposta de redefinição do Estado e no tocante de seu papel enquanto ente de materialização das políticas públicas, e nessa linha também com reflexos na educação, na escola e na profissão docente.

No cerne das intenções deste estudo se analisa o modelo de Nova Gestão Pública (NGP), assumido no quadro do neoliberalismo, segundo um tipo de Estado Gerencial que se expressa, entre outros itens, pela performatividade, e concretiza mecanismos de responsabilização (*accountability*), padrões (*standards*) e sistemas avaliativos (MAROY; VOISIN, 2013).

Na educação pública brasileira se destaca o papel assumido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), criado para gerir as avaliações nacionais e aferir a qualidade educacional.

Assim, a escolha por estudar as ações realizadas pelo INEP foi intencional. Analisam-se documentos legais e oficiais do instituto, notícias e outras informações, veiculadas em seu *site* oficial ou em outros espaços da mídia, compreendendo que esses materiais dizem muito, ecoam objetivos, metodologias e, finalidades que produzem concepções educacionais e docentes, mas que, algumas vezes, não são claros, requerendo um trabalho minucioso de análise e mapeamento dos interesses que lhes subjazem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).



Depois, cotejam-se os resultados dos documentos analisados com as teorizações sobre o tema, buscando refletir sobre as implicações destas políticas educacionais na docência.

O horizonte assumido nessa pesquisa se coaduna às perspectivas críticas da sociologia de educação, da qual se filiam Ball (2009) e Mainardes (2006), dando ênfase aos processos macrossociais e micropolíticos, com a finalidade de analisar a completude envolvendo o espaço da política educacional para além do que acontece e é visível na realidade escolar, refletindo-se mais profundamente a respeito de questões sobre o projeto de educação e sociedade em curso.

Para Ball (2009), uma política é quase como o processo de atuação em uma peça teatral, na qual se têm as palavras do texto que precisam ser transformadas em ação, e que na particularidade educacional tem como protagonistas a figura dos professores.

No entanto, como diz Mainardes (2006), embebido dos pressupostos de Bernstein, as políticas são discursos e moldam ações e concepções. Logo, é preciso identificar tudo o que envolve o processo escolar, e que vai muito além do que simplesmente parecem ser ou do que se vê em sua superfície, levantando-se em conta as relações históricas, de poder e os interesses envolvendo o fenômeno educacional, e que não são de forma alguma um dado harmônico e neutro, mas um produto e produtor de orientações e que aqui, neste foco, manifestam-se no cotidiano de sala de aula através do trabalho dos professores, como um dos elementos principais.

Assumindo-se tais desafios se usa como amparo a abordagem do ciclo de políticas, apresentada em estudos de Ball (2009) como um modelo de orientação para a pesquisa em política educacional. Ele é sistematizado em três grandes contextos: (1) o contexto de influência e estratégia política; (2) no contexto da produção do texto; e (3) o contexto da prática escolar e de seus efeitos. Tal proposta tem em vista conceber as relações entre os três contextos de modo interativo e alinear. Contudo, pode-se dizer que a numeração de 1 a 3 tem em vista apresentar um modo de orientar a pesquisa, do global para o local, ou do contexto até a realidade. Assim, parte do contexto em que as políticas nascem no campo da luta das ideias e disputas pelos sentidos da educação, passando pela sua culminância nos textos e materiais políticos consolidados pelo Estado, até a sua materialidade na prática escolar. Assim, cabe reconhecer que cada um destes espaços



possui especificidades, mas podem existir vinculações e os contextos se intercalarem.

A partir desses horizontes, para sustentar o estudo, a reflexão se encontra organizada em três partes. Na primeira, situa-se o contexto de disputas e influências sobre a docência, no âmbito de elucidar as questões macrosociais, políticas e estatais, especialmente, as diretivas propagadas pelo projeto capitalista neoliberal na orientação do Estado e das políticas de educação, sobretudo, àquelas voltadas aos docentes.

Depois é delineada a forma de Estado Gerencial, no cerne da perspectiva de NGP que é disseminada pelo projeto econômico capitalista global. Aludem-se seus princípios e suas implicações sobre o setor público e as formas políticas desenvolvidas. Feito isso, é explicitada a lógica gerencialista assumida na educação brasileira e evocando um tipo de Estado Avaliador, baseando-se, para tal, na análise de documentos legais e oficiais, as iniciativas políticas deliberadas, e o cotejamento desses dados com a literatura sobre o tema.

Ao final, buscam-se tecer alguns dos principais desdobramentos decorrentes do modelo de políticas avaliativas externas e em larga escala levadas a cabo no Brasil, em nível de exprimir reflexos nos docentes e na escola pública.

Os movimentos permeando o professor: Conjecturas sobre as políticas educacionais

Parte-se da prerrogativa de que o trabalho docente não está alheio ao cenário macrosocial. Assim, constata-se um quadro importante de reflexos no contexto particular do capitalismo que, perpassado por uma crise, assume como principais estratégias de superação: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (HARVEY, 2013; MÈSZÁROS, 2013), as quais, “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p. 1), inclusive, escolar e docente.

Globalização exprime o processo de unificação dos mercados mundiais pela expansão das finanças globais, a fim de possibilitar lucros com investimentos especulativos fluidos e desregulados, mediados por grandes grupos econômicos multilaterais, tais a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico



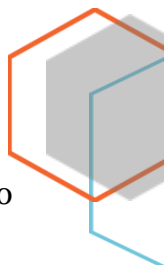
(OCDE) e o Banco Mundial (BM).

Conforme Antunes (1999), o programa global infere em transformação na forma de acumulação produtiva fordista, repercutindo em mudanças na completude do mundo do trabalho e dos trabalhadores, e, em consequência, na vida social, política e cultural como um todo.

No mundo do trabalho e dos trabalhadores o modelo produtivo industrial padronizado, do executor brutalizado e operador rígido de funções programadas, definidas e controladas é substituído pelo trabalhador terceirizado, precarizado, subcontratado, flexível e em tempo parcial, e com o esvaziamento de direitos laborais em sua forma universal. A partir disso, é suscitado o envolvimento total do operário na produção, com a valorização de aspectos como empreendedorismo, cooperativismo, voluntariado etc.; assim como do espírito de trabalho em equipe com vista a maior produtividade e na qual cada trabalhador controla a si mesmo e seus pares para garantir a qualidade; destarte a um combate cerrado ao sindicalismo e a propagação de discursos individualistas e meritocráticos. O objetivo é a captura subjetiva do funcionário para que lhe não reste nada mais do que senão pensar e fazer pelo e para o capital (ANTUNES, 2001).

No campo político os preceitos neoliberais embasam a passagem do Estado de bem-estar, prevalecente no Pós-Guerra até a crise de 1970 se fortalecer. Sua proposta prevê processos de privatização, com o enxugamento do papel estatal na provisão pública via direitos sociais. Tal paradigma ganhou terreno no governo de Margaret Thatcher (Gestão Partido Conservador, 1979-1990), no Reino Unido para superar o modelo de bem-estar keynesiano, que concedia benefícios sociais e trabalhistas (ANDERSON, 1995).

O neoliberalismo coloca a culpa da crise nos amplos gastos, sobretudo, no atendimento de demandas populares através de políticas sociais, conforme as que eram propiciadas pelo Estado keynesiano, entendendo as políticas sociais como forma de distribuição de renda e de saque à propriedade privada e as possibilidades de progresso individual, além da democracia popular como prejudicial para o caminho do livre mercado. Propõe, então, um tipo de Estado mínimo na execução e coordenação da vida social, quanto a direitos, bens sociais e com incisivas penas à democracia em sua forma



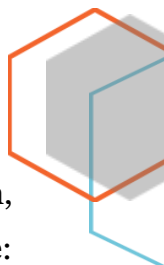
pública, assumindo-se como novo parâmetro, daí em diante, um modelo de gestão pública consonante à qualidade do mercado.

Essas questões são importantes, pois na especificidade do setor público, os professores, são partes da materialização do Estado e das formas que ele assume em suas ações. Quer seja, entende-se que “a política educacional não é, simplesmente, determinada pelas mudanças macrosociais e econômicas, mas é parte constitutiva” (PERONI, 2013, p. 3). Logo, as mudanças na educação são partes do movimento social, econômico e político mais amplo, o qual, sobretudo, no período particular do programa neoliberal incita redimensionamentos no papel do Estado para com o tratamento das políticas sociais, o que reflete sensivelmente nas políticas educacionais, e, consequentemente, nos professores escolares.

De acordo com Ball (2001), no campo da educação a globalização imprime um novo paradigma de governo educacional o qual repercute no desaparecimento gradual das políticas específicas sociais específicas de cada país, dando lugar à construção de uma zona global comum situada e articulada em nome de um novo pacto entre Estado e capital. E para remodelar a educação e o setor público a esse novo modelo se tem a instalação de um conjunto de tecnologias políticas para disseminar novos valores, relações e subjetividades cotidianas (BALL, 2001).

Conforme Hood (1995), para disseminar os pressupostos administrativos para a revitalização do metabolismo capital pós-1970 são em prol de uma NGP, baseada em metas, padrões de desempenho, foco no resultado e em eficácia, e na responsabilização centrada no *self*, em liderança, auditorias etc. Para Clarke e Newman (2012), a NGP injeta um tipo de Estado Gerencial, com o ímpeto, essencialmente, de metamorfosear o sentido da qualidade do setor público para assemelhá-lo ao mercado.

Conforme Ball (2001, p. 104), a introdução da forma empresarial na provisão pública institui uma “nova relação do Estado com o setor público”, o que faz emergir um ambiente moral de reconstituição do preceito de ética, que se orienta para servir as necessidades do/a cliente e do julgamento comercial. Consolida-se, nesse quadro, uma comunidade cultural corporativa, na qual as relações de compromisso individual e ação organizativa cedem espaço para relações entre gestão e performatividade, e que se pautam pelo aumento da individualização ao passo da destruição da solidariedade e de



identidades profissionais comuns e baseadas em filiação sindical. Legitimam-se, por fim, processos de mercantilização do setor público e de seus funcionários, uma vez que: “profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances” (BALL, 2006, p. 15).

A gestão gerencialista funciona como instrumento de administração para mudar a estrutura e a cultura dos serviços públicos introduzindo novas orientações e criando relações de poder no cotidiano escolar e de forma mais ampla nas políticas sociais (BALL, 2005). Esta forma de gestão se impõe utilizando comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção, segundo Ball (2014), via auditorias, inspeções, avaliações e autorrevisões a fim de garantir a qualidade, sistemas de avaliações e de indicadores para produzir um indivíduo autogerenciado e autônomos. Isso permite moldar desempenhos e, conseqüentemente, sujeitos e relações sociais que acabam por tornar “o indivíduo uma empresa, [...] uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos” (BALL, 2014, p. 67).

Tal modelo de gestão empresarial permite ampliar o leque de controle do comportamento dos profissionais públicos se combinando com a performatividade. Performatividade refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça”, diz Ball (2005, p. 544). Compreende, em síntese, o processo de mercantilização profissional, imprimindo sentimentos de responsabilização nos próprios sujeitos pelo sucesso da educação, em contrapartida da desresponsabilização do Estado.

Em suas contribuições, Ball (2014) diz que a performatividade tem uma ação tanto individualizante quanto totalizante, produzindo docilidade ativa e produtividade sem profundidade. Pois, quando os desempenhos se tornam o eixo de orientação da escola se produz um arcabouço de incertezas, incompletudes que trabalham poderosamente por dentro das cabeças das pessoas e atingem a totalidade do ser humano, fazendo os sujeitos querer trabalharem duro, cada vez mais rápido e de um modo sempre melhor e no qual buscam impulsionar sua produtividade, como parte de autovalorização e da sua equipe. Enfim, é oferecida uma incansável concorrência em se atingir a excelência, sendo melhor do que se era e até melhor do que os outros em seus próprios termos que retira de cena debates mais amplos sobre compromissos sociais e



educacionais da escola.

Assim, reconhece-se a pertinência de analisar a presença e reflexos destes movimentos e seus impactos na docência, uma vez a performatividade se apresenta como um mecanismo político central na modificação dos sujeitos e relações, caracterizando-se por critérios de responsabilização, competitividade, individualismo, meritocracia, entre outros princípios que se afastam de um programa de educação pública manifestado por justiça, igualdade e democracia.

As políticas educacionais e suas implicações no trabalho docente no Brasil.

No Brasil, Peroni (2013) aclara as orientações gerenciais assumidas para o Estado nacional a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE), efetivado no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (FHC, Gestão PSDB, 1995-2002).

Conforme Adrião e Peroni (2009), o PDRAE apresentou influências neoliberalistas ao alocar a crise no Estado e sugerir como resposta adotar o modelo gerencial, de forma a “[...] reformá-lo, por meio da adoção de mecanismos de gestão vigentes no campo empresarial” (p. 109). Em seu diagnóstico o plano colocou os funcionários públicos e o investimento em políticas sociais como os culpados pela crise, prevendo para superar tal cenário a ênfase do Estado na lógica mercantil e a inclinação do eixo político-social em critérios de maior eficiência e eficácia da máquina pública via processos de descentralização das responsabilidades estatais ao passo da promulgação de maior autonomia escolar e docente (PERONI, 2013).

Na sua aplicação no setor educacional e escolar, o Estado gerencial se embasa em modelos de Estado avaliador, identificados por Maroy e Voisin (2013), por aqueles que,

[...] implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem “dirigir” o sistema, “controlar” melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário. Além disso, os procedimentos para avaliar os resultados dos estabelecimentos e, indiretamente, o trabalho dos professores são elaborados acompanhados de mecanismos mais ou menos instantâneo de prestação de contas. Estes dispositivos de *accountability* são supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade. [...] A meta declarada é a de melhorar a eficácia do ensino, reduzir as desigualdades e diferenças de desempenho entre grupos de alunos (a equidade), enfim controlar ou então reduzir os custos, ou seja, melhorar a eficiência. A escola

fica, dessa forma, cada vez mais sujeita a obrigação de resultados e de desempenho (p. 882).

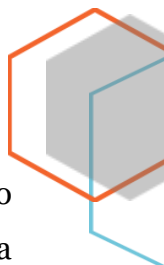
No caso brasileiro se observa com destaque o papel assumido pelo INEP, autarquia federal vinculada ao MEC, “cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como a produção de informações claras e confiáveis” (INEP, 2020). Especificamente, no que refere à escola, o instituto desenvolve seis ações nucleares, contornando de um índice escolar a avaliações em larga escala, para estudantes de todas as fases escolares e docentes (Quadro 01).

Quadro 01: Ações do INEP na educação básica brasileira.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)	Indicativo que traça metas de qualidade educacional nacional por meio de escores de aprovação e de avaliações em larga escala.
Censo Escolar	Instrumento de coleta de dados escolares, estudantis e docentes da educação básica.
Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	Meio avaliador em larga escala que fornece os coeficientes para o IDEB. Compõe-se por três testes: a ANEB/SAEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA.
Provinha Brasil	Diagnóstico do Ciclo de alfabetização público.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avalia concluintes no Ensino Médio; e serve também de Vestibular para o Ensino Superior e para o pleito de vagas no PROUNI; bem como de certificação no ENCEJA médio.
Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA)	Promove a certificação, no ensino fundamental a pessoas que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos em idade própria.
<i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), projeta metas e indicadores educacionais globais.
Prova Nacional para Ingresso na Carreira Docente	Iniciativa que visa subsidiar a realização de concursos públicos para o ingresso e a contratação de docentes para a educação básica.

Fonte: Construído pela autora, baseado em INEP (2020).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, sob a responsabilidade do INEP, contempla um indicativo comparável nacionalmente que traça metas de qualidade educacional, que expressa, para o INEP (2020), “em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo”. Os escores de fluxo escolar são apurados a partir das taxas de aprovação no Censo Escolar; e as médias de desempenho/aprendizagem por meio de avaliações em larga escala em todos os níveis



escolares. Efetivado por meio de um sistema eletrônico, que conta com a participação das escolas e colaboração dos distritos estaduais e municipais, o Censo Escolar é a principal coleta de informações da educação básica e tem seus dados coletados em âmbito nacional, a cada ano, em escolas públicas e privadas, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, sobre estabelecimentos, turmas, aluno e profissionais escolares.

Quanto às testagens, o principal instrumento avaliador do INEP é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Criado no final dos anos 1980 e nomeado de Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º Grau, foi redimensionado na forma do SAEB e teve sua primeira aplicação no decênio de 1990. Esse, é um método de avaliação em larga escala e externo; em larga escala pela quantidade expressiva de alunos que envolve; e externo por ser concebido, planejado, elaborado, corrigido e ter resultados analisados fora da escola. Para o INEP (2020), esta “é uma metodologia adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente”, possibilitando com que resultados aferiram habilidades e competências estudantis passíveis de comparações por rede, escola e estudante, ao longo do tempo.

O SAEB, atualmente, é constituído pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), realizada desde os primórdios do sistema. É uma avaliação amostral, inclui alunos de ensino fundamental e médio de redes privada e pública, que fornece o IDEB dos Estados e nacional. Abrange amostralmente alunos de redes públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais, no 5ºano e 9ºano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. O modelo amostral inclui um grupo considerado estatisticamente representativo dos alunos do ano escolar avaliado, a fim de que os dados obtidos e as análises feitas possam ser considerados válidos para aquela população. Assim, tem um caráter global, mas não individualizado.

Por sua vez, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) foi agregada ao SAEB em 2005, através de Portaria n.º 931, de 21 de março, na forma de uma avaliação censitária do ensino público, realizada somente com alunos de ensino fundamental. Afere o IDEB detalhado por municípios e escolas, recebendo, por isso, o nome de Prova Brasil. É um tipo de avaliação censitária, o que quer dizer que abranger toda ou a maior parte dos alunos no período escolar testado, focalizando a obtenção de dados amplos sobre o desempenho da população, e a identificação de dados em conjunto

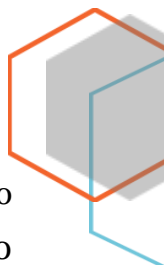


e de cada aluno avaliado. Cabe dizer que desde 2007 as provas da ANEB/SAEB e Prova Brasil são realizadas bianualmente juntas e medem habilidades de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Língua Matemática (foco na resolução de problemas), tendo incluído desde 2013 também o teste em Ciências (no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio).

O SAEB conta ainda com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aprovada em 2013, a partir da Portaria nº 482. O teste surgiu para servir de parâmetro para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012, assim como para atender as Metas do Compromisso Todos pela Educação/PDE: alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental. Realizada anualmente e próximo ao final do ano letivo, de forma censitária, envolve estudantes no 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas por meio de um Teste de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, e da avaliação das condições de oferta do Ciclo de Alfabetização.

Outra iniciativa promovida pelo INEP no âmbito escolar é a Provinha Brasil, instituída por Portaria nº. 10, de 24 de abril de 2007, e aplicada desde o ano de 2008 em periodicidade anual. Ela não é usada diretamente no IDEB, funcionando como um meio diagnóstico de alunos no 2º ano escolar e os quais já tenham cursado ao menos um ano de alfabetização. Sua efetivação se dá por meio da distribuição do Kit Provinha, elaborado pelo INEP e perpassado às secretarias educacionais municipais, estaduais e do Distrito Federal, ficando a cargo dos órgãos e redes locais a sua efetivação, que pode ser conduzida por professores do quadro interno e não obrigatoriamente por um agente externo. Sinteticamente, a prova afere habilidades de Leitura e Matemática, em duas etapas: no início do 2º ano escolar (preferencialmente, até o mês de abril) e no final letivo (sugerido que seja até o final de novembro). De tal modo, ainda que a Provinha não componha diretamente o IDEB, vê-se que o INEP (2020) deseja que seu uso oriente ações político-pedagógicas, que possam, junto com outras iniciativas, melhorar as práticas pedagógicas e com isso impulsionar o IDEB de estados e municípios, a médio e longo prazo. Ou seja, trata-se de uma estratégia de regulação do processo escolar que possibilitem atender ao SAEB e metas projetadas para a educação nacional.

Uma importante iniciativa do INEP é também o Exame Nacional do Ensino



Médio (ENEM). Criado em 1998 e que até 2009 serviu especificamente para testar o desempenho do estudante no final da educação básica a partir de uma prova de 60 questões interdisciplinares e de múltipla escolha, além de uma prova dissertativa de Redação, quando então passou por reformulações e incluiu outras funções. A partir de 2009 o exame foi ampliado e se tornou, também, mecanismo seletivo de ingresso no ensino superior, tanto como fase única de seleção – que é o que acontece na maioria dos casos –, ou combinado com processos próprios de cada Universidade; passou a servir, ainda, para o pleito de vaga no Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 para fornecer bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior; além de funcionar, entre 2009 e 2017, como meio de certificação de jovens que não concluíram o ensino médio na idade adequada, mas, o certificado foi recentemente, em 2017, retornado a ser viabilizado pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), assim como nos casos do ensino fundamental que já oferecem essa possibilidade desde 2002, de forma voluntária e gratuita, a pessoas, no Brasil ou no Exterior.

As mudanças no ENEM a partir de 2009 incluíram a sua reestruturação, mantendo a realização de uma prova Dissertativa de Redação, mas organizando-se daí em diante em quatro áreas do saber, contendo cada qual 45 questões de múltipla escolha. São elas: Ciências Humanas (disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza (conhecimentos de Química, Física e Biologia); Linguagens e Códigos (comportando Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira - Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e as Tecnologias de Informação e Comunicação); Língua Matemática (que inclui apenas os conhecimentos matemáticos). Ainda que não contabilizado para o cálculo do IDEB, o exame conta com um sistema próprio, e a parte do SAEB, no qual os desempenhos são apresentados por área do conhecimento, individualmente, por escola e rede de ensino.

Para Lopes e López (2010), a concepção presente no ENEM apresenta indicadores que claramente apontam para a “construção de um discurso favorável à cultura da performatividade” (p. 90). Tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, segundo uma perspectiva instrumental que limita o conhecimento ao saber-fazer e se vincula a dimensões pragmáticas que reduzem a ideia de currículo, de



conhecimento e de formação humana. Dessa forma, para as autoras,

O ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 104).

Em fato, compreende-se que a noção de qualidade, traduzida nas avaliações tal como do ENEM e do SAEB, vinculadas a medir o que os alunos devem dominar, é incompatível com o processo pedagógico. A restrição da qualidade educativa a resultados e desempenhos desassocia as finalidades educacionais e reduz o sentido da educação. Por certo, melhorar a qualidade, como objetivo educacional, é desejável. Porém, deve-se colocar em pauta a concepção de qualidade que se defende, como fazer para atingi-la, e qual a função da escola e do professor nesse processo. A perspectiva de qualidade que se aspira reconhece a importância dos resultados educacionais, mas compreende ser preciso ir além, pois entende o sujeito em sua totalidade e a educação como *locus* de formação humana (CÓSSIO, 2014).

Observa-se que as metas são importantes elementos, e projetam o caminho de evolução individual dentro dos índices escolares, segundo o INEP (2020), tendo-se, por isso, metas diferenciadas para cada rede e escola, apresentadas bienalmente para que cada Estado, município e escola se dediquem a melhorar seus índices para contribuir, em conjunto, para o Brasil alcançar um patamar de qualidade educacional. Essa meta do país foi fixada no Compromisso Todos pela Educação, o eixo central do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a partir de então os sistemas municipais e estaduais se incumbiram de se ocupar de “28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes” (INEP, 2020).

Embora seja dito que “o Inep/MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino” (INEP, 2020), é explícito que o objetivo do IDEB é que seus resultados sejam “incorporados por professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, fomentando um debate e um

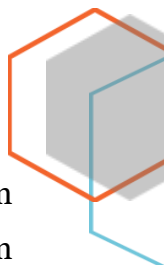


consequente trabalho pedagógico que subsidie a melhoria da qualidade educacional em todo o país” (INEP, 2020). Ou seja, é uma metodologia que suscita professores e escolas a práticas pedagógicas articuladas às metas educacionais, o que é bastante questionável pelo fato de condicionar o trabalho docente a parâmetros prescritivos e padronizados que esvaziam as potências autônomas e criativas.

Deve-se dizer que a referência para o IDEB é a média de 6,0 no ensino fundamental que equivale ao índice estipulado pela OCDE. Sendo que, para atingi-la uma das principais ações criadas pela OCDE é o *Programme for International Student Assessment* (PISA, em português Programa Internacional de Avaliação de Estudante. O Brasil participa do PISA desde sua primeira aplicação em 1998 (INEP, 2020). A prova é realizada de forma amostral e comparada e é aplicada a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e com 15 anos - idade prevista para o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países - a cada três anos focando em cada aplicação uma de três áreas, entre Leitura, Matemática e Ciências.

Conforme o site do INEP (2020), a penúltima rodada do PISA em 2015 teve 65 países participantes e inovou ao ser realizado, pela primeira vez, via computador e avaliar duas novas áreas: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. Já a última rodada da prova, realizada em 2018, se centrou na área de Leitura e contou com 79 países participantes, e envolveu também questionários com dados sobre professores, estudantes e suas famílias.

Pode-se dizer que os resultados do PISA servem como indicadores educacionais, tendo por base as perspectivas globais que orientam a OCDE e que se sustentam em princípios de cunho mercantis, empresariais, neoliberais e gerenciais, típicos de um Estado avaliador (FREITAS, 2011). Além disso, são características desse tipo de prática elementos como competitividade, individualidade e meritocracia, refletindo na organização das grades curriculares, nas práticas pedagógicas, nas formas didáticas, nos processos formativos de professores etc. relacionados uma determinada noção de qualidade educacional (CÓSSIO, 2014).



Ao se observar as ações da OCDE, ressalta-se a ampliação de iniciativas para além do PISA¹, o que inclui a criação da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey, TALIS*) que tem em vista formar um modelo de professor. O TALIS resultou de um estudo prévio da organização (OCDE, 2006), produzido com apoio do BM, etc outros organismos mundiais. Seu objetivo é coletar dados comparáveis mundialmente sobre a profissão docente (baseando-se em critérios diversos, como liderança escolar, condições de trabalho e ensino, eficácia), para constituir um arcabouço sobre condições efetivas para qualificar o processo educacional. Na rodada atual de 2018, em sua terceira edição, segundo a OCDE (2018), mais de 45 países participaram do programa com vistas a aprofundar o debate internacional sobre como recrutar, preparar e manter as pessoas certas na docência.

Entende-se que o trabalho desenvolvido pela OCDE, através do TALIS imprime mudanças basilares na atividade docente, o que é fortalecido por ações e relações com outros organismos, como, por exemplo, o programa SABER/Teacher do BM.

O SABER/teacher é uma proposta resultante da agenda 2020 do BM (2011). Segundo o BM (2011) explicita, nesse então projeto é proposto fortalecer a obtenção de resultados nos sistemas educativos próprios, a fim de subsidiar a construção de uma base de conhecimento de alta qualidade para a educação em nível global. Nesse sentido, propõe-se a criação de mecanismos de prestação de contas e de monitoramento, com indicadores, respectivamente, de desempenho/performance, resultados e impacto - *performance, outcome, and impact indicators*.

Assim sendo, o SABER/Teacher (BM, 2012) se traduz como uma iniciativa para alinhar as políticas docentes. O programa se desdobra, basicamente, em três etapas: primeiro coleta informações sobre as políticas para professores, via questionários, levantamento de dados quantitativos e documentações legais; depois analisa esses materiais e os classifica, de acordo com a forma como se comportam em oito núcleos

¹ São outras iniciativas a plataforma de dados estatísticas do GPS educativo, e o Programa Internacional de Avaliação de Competências de Adultos (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*) que mede a proficiência de adultos em habilidades compreendidas como básicas (alfabetização, raciocínio e resolução de problemas em ambientes ricos em tecnologia). Seu início aconteceu em 2008, tendo como participantes 24 membros da OECD e nove países adicionais, de modo que em cada um deles pelo menos 5 mil pessoas, entre 16 e 65 anos, foram selecionadas aleatoriamente e, então, entrevistadas e avaliadas. Na última rodada, iniciada em 2014 e válida até 2018, mais de 40 países participaram do programa.



bases; finalmente, as análises são divulgadas na forma online, física e em *workshops* para subsidiar a melhoria da qualidade educacional.

Nos oito pontos que embasam o programa se percebe que pressupõem, ao cabo, motivar os professores para o desempenho/performance – “*motivation teacher to perform*”² (BM, 2012, p. 20). E, conforme dito no próprio site do BM (2018), atualmente, o foco tem recaído em quatro destes itens: atrair e reter os melhores para ensinar, buscando candidatos com históricos fortes, talentosos e orientados para a missão enquanto que docentes ineficazes sejam expelidos; promover treinamento mais diretivo e efetivo, com acompanhamento contínuo e técnicas concretas que ensinem a administrar a sala de aula; envolver os alunos, fomentando o processo de ensino, verificando a aprendizagem e explorando o *know-how* para solidificar métricas para atingir melhores resultados; e, por último, motivar os docentes para o desempenho, proporcionando práticas de ensino eficazes e oportunidades que os motivem e os recompensem.

Para Robertson (2013), projetos como o SABER/Teacher e TALIS representam uma intervenção significativa para controlar as práticas pedagógicas. Tais organismos tem uma capacidade de ação semelhante à dos aviões militares não tripulados (*drones*), pelo potencial de se embrenhar em fronteiras nacionais e espaços difíceis de luta militar sem estar presente fisicamente e são capazes de instituir um professor passível de ser controlado em suas decisões pedagógicas de um lado e de outro fortemente orientado pelas demandas econômico-financeiras e cada vez menos fora do alcance do Estado (ROBERTSON, 2013).

Com relação ao Brasil, destaca-se a iniciativa federal da Prova Nacional Docente, decretada por Portaria nº. 03, de 02/03/2011, com a proposta de subsidiar estados, o Distrito Federal e municípios na realização de concursos públicos para o ingresso e a contratação de professores para a carreira. A Prova Docente teve uma experimentação em 2012 (INEP, 2016).

Vê-se que essa avaliação tem clara relação com outras iniciativas bem atuais no campo da profissão docente, como a Política Nacional de formação dos profissionais da

² São eles: 1) Definir expectativas claras para os professores; 2) Atrair os melhores para o ensino; 3) Preparar os professores com treinamento e experiência úteis; 4) Relacionar as habilidades dos professores às necessidades



educação básica, sancionada pelo decreto n.8752 de 08/05/2016. No Artigo 17 dessa proposta é manifestada sua sintonia com a Prova Docente, ao prever “harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional” (BRASIL, 2016b). Outra ação com relações com a Prova Docente é o Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2016a), em situação de análise avançada dentro do governo federal, com vistas a avaliar os docentes atuantes nas escolas do país a partir da instituição de um Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB). De modo que, assim, a Prova Docente sirva como instrumento de admissão do professor à escola e o ENAMEB como certificação dos professores já atuantes.

Pode-se reconhecer o ENAMEB, Prova Docente e Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica como expressões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), política que tomou força em nível federal a partir de 2014 (BRASIL, 2018). A pretensão da BNCC é a de definir os conteúdos mínimos para as escolas do país, dentro de uma parte geral de base para ocupar dois terços do total curricular, ficando o restante a ser definido por cada rede de ensino.

Em 2016 o governo apresentou a primeira versão do documento, que depois perpassou por processos de rearticulação em versões subsequentes e ao final deixou mais fortemente evidentes pretextos econômicos e produtivos de viés gerencial e performativo. Destarte a isso, perto do encerramento de 2017 a versão final da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi homologada pelo governo e passou a iniciar seu processo de execução nas redes de ensino do país. E o tocante ao Ensino Médio passou a ser elaborado em documento específico para se alinhar a proposta do Novo Ensino Médio, aprovado via Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Segundo a página oficial da BNCC (BRASIL, 2018) seu propósito é, sinteticamente, dar suporte à (re) orientação das políticas de avaliação da educação básica, dos materiais didáticos e, também da política de formação inicial e continuada de docentes. Logo, é possível depreender o porquê de passarem a ser suscitadas iniciativas tais como àquelas representadas pelas políticas de formação de professores, Prova Docente e ENAMEB, a fim de atingir as premissas da BNCC.

estudantis; 5) Preparar professores líderes e diretores fortes; 6) Monitorar o ensino e a aprendizagem; 7) Apoiar os professores para melhorar a instrução; e, por fim, 8) Motivar os professores para o desempenho.



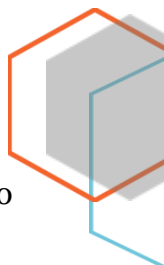
Uma ação já organizada em alinhamento à BNCC no âmbito do trabalho e formação docente aconteceu com a criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), em outubro de 2017, pouco após a homologação da BNCC para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, via edital específico para a adesão das instituições de ensino superior (CAPES 2018). O PRP apresentou a pretensão de reformulação do modelo de Estágios Supervisionados em cursos de Licenciatura, com o alargamento das vivências em sala de aula e na escola a futuros docentes, mas não como uma política universal, e na forma de programa prevendo o recrutamento de alguns licenciandos a partir de bolsas acadêmicas, o que o tornou alvo de muitas críticas. A perspectiva deflagrada de readequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC numa proposta mais prática, específica a alguns graduandos, tende para uma lógica tecnicista e sem maior densidade reflexiva e inclusiva no campo das lutas da área no sentido da formação ampliada entre teoria e prática.

Enfim, vê-se que é preciso questionar qual o motivo de avanço cada vez mais forte de políticas avaliativas de discentes a docentes. São medidas que impactam sensivelmente na função e no papel do magistério transformando-o em nível de seus valores, compromissos e motivações, ao incitá-lo a perspectivas do mundo de negócios e a critérios de competição e individualismo. Trata-se de práticas recorrentemente vistas de forma naturalizada e apolítica, as quais escondem o fato de que a profissão docente uma vez orientada a melhorar os resultados e desempenhos é retirada de compromissos sociais mais amplos quanto a quê e para quê serve.

Finalizando: a necessidade de reafirmar o papel da escola e do professor.

Esse estudo teve por objetivo analisar as políticas educacionais no Brasil e alguns de seus impactos sobre o trabalho docente na escola.

A escola pública é o grande espaço de formação estudantil brasileira, algo correspondente a cerca de 80% do total da faixa estudantil do país (INEP, 2014; MEC, 2015). E os docentes, são sujeitos chave na intermediação da relação de ensino-aprendizagem na escola. É por meio dos processos pedagógicos, didáticos e avaliativos



viabilizados pelos professores que se consolida o projeto de formação escolar daquilo que se entende e se deseja que os estudantes aprendam.

Contudo, veem-se questões latentes envolvendo a escola pública brasileira no contexto das políticas educacionais vigentes, com desdobramentos no modelo de trabalho docente.

Observou-se que a interpelação do modelo de gestão gerencialista, típico daquele promovido no ambiente empresarial, enfoca metas e indicadores que no Brasil são promovidos com o IDEB, juntamente de avaliações externas e em larga escala realizadas com alunos e até mesmo de docentes, construindo um universo de responsabilização sobre o sucesso, ou fracasso, educacional como resultado da incompetência do professor, da escola, e do próprio aluno, que acaba por suprimir o desamparo por parte do Estado da função de provedor e, em fato, de grande responsável, de regular a coisa pública, tal que a educação.

Mostrou-se importante debater sobre os efeitos no trabalho docente, e, em consequência, na perspectiva de educação que é evocada, pelo foco em desempenhos que é incitado a partir das cultura de avaliação externa e em larga escala, com a padronização curricular para melhorar os resultados, com a fragmentação da formação e do trabalho docente quando se alinha a essas lógicas e torna o professor um executor e técnico que se orienta pela melhoria de resultados, muitas vezes, de forma concorrencial e individualista, no cenário de políticas sociais e de um tipo de Estado avaliador que está voltado a atender à economia global.

À medida que os imaginários docentes são minados por exigências e expectativas que lhe são impostos externamente, e, em grande medida, sem devido amparo e formação, ou mesmo condições de trabalho, seu cotidiano é rondado por metas, ranking, e um sentido de qualidade educacional em que são recorrentes questionamentos tais que: Quê direção considerar para desenvolver minhas práticas? Como definir o programa de ensino e onde buscar as bases, instrumentos e conhecimentos para fazê-lo? Oriento-me pelas indicações programáticas do SAEB, da Provinha Brasil, do ENEM e mesmo do PISA, que inclinam a satisfação pessoal docente a um produto de obtenção de boas notas?

No esteio de tal concepção que permeia a cultura de desempenhos o



reconhecimento social docente (principalmente por parte dos pais dos alunos e da comunidade em geral) passa, muitas vezes, a ser resumido pelo potencial de obter boas notas, as quais são incrementadoras do IDEB, em nível nacional, e em nível internacional do ranking brasileiro no PISA. Nisso, os professores escolares são estimulados a atingirem esses índices, o que os envolve em preocupações com os conteúdos a serem trabalhados para a preparação dos testes, enquanto aqueles que não são foco nas provas se tornam de menor importância. As escolas são incitadas para que compartilhem desse mesmo espírito coletivo, tornando-se escolas performáticas e que melhorem seus desempenhos, como sinal de escolas de qualidade. A valoração das avaliações e dos bons resultados, o estímulo a competição entre escolas, entre professores, entre alunos, em busca de melhorar seus resultados, torna-se elemento chave do sucesso e mérito de si próprio como pessoa e em seu trabalho.

Enfim, as problematizações colocadas em questão é que os docentes são envolvidos em uma atmosfera profissional passiva, voltada a atender exigências externas, no lugar de ações democráticas de cunho ativo e motivadas internamente por um compromisso local com a comunidade atendida. É um modelo de atividade docente que se orienta em individualidade e competitividade, ao invés de se relacionar com aspectos como coletividade, solidariedade e cooperação que são características de um projeto escolar de qualidade socialmente referenciada, construído localmente e a serviço da comunidade escolar. Promove-se com isso um perfil docente técnico e despolarizado, dentro de uma concepção comensurável, objetivável e descomplexificada da educação, vinculada a uma forma de docência orientada pela performatividade, contraposta a um modelo docente socialmente construído.

Entende-se que considerar apenas a variável das notas para nivelar a Educação Básica brasileira como o IDEB faz é problemático. Prova Brasil, SAEB e IDEB e programas diretamente voltados aos docentes, tais que a Prova Docente e desdobramentos da BNCC, devem ser instrumentos de monitoramento, diagnóstico e não instrumentos de pressão e responsabilização. As avaliações educacionais precisam ser articuladas com a avaliação institucional e a sala de aula, ou seja, “três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula) devem estar trabalhando articuladamente”, como diz Freitas (2007, p. 979). Logo, “os governos não podem “posar” de grandes



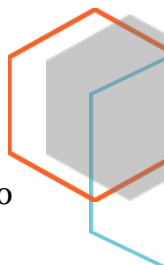
avaliadores, sem olhar para seus pés de barro, para suas políticas, como se não tivessem nada a ver com a realidade educacional do país de ontem e de hoje” (FREITAS, 2007, p. 975).

Conforme bem diz a síntese de Afonso (2007),

[...] tendo em conta a complexidade da realidade social e educacional, não posso, no entanto, defender mecanismos de avaliação que, muitas vezes, parecem pretender medir apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Defendo, por isso, que a escola (pública ou privada) com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efectivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa. Por isso, ao contrário do que, por vezes, nos fazem crer, a adopção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são exclusivamente baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas anti-positivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objectivas. Aliás, a emergência do chamado Estado-avaliador tem significado um importante retrocesso porque, entre outras razões, promoveu a recuperação, actualização e predomínio de muitos dos pressupostos e instrumentos positivistas e quantitativistas em avaliação, favorecendo, assim, a desvalorização social e política da complexidade dos processos sociais e educativos (p. 19-20).

Os tipos de testagens avaliativas que responsabilizam apenas a parte da comunidade escolar, em consonância do descompromisso de governantes para com a qualidade da educação, e em prevalência no âmbito público, fazem parte de um movimento mais amplo das ideias gerenciais, enquanto motores potentes para a hegemonização do programa global, tanto ao disseminar os valores e princípios de mercado, como para propiciar espaços para o mercado atuar e aumentar seus lucros por meio da ruína e fragmentação do carácter público e estatal da educação.

Considera-se ser necessário desvelar o avanço de tais modelos de políticas sobre escola e docentes, mostrando o curso de um projeto social que exaure a educação e esvazia a função dos bens-públicos. Tem reflexos na impotência de um projeto social mais justo e igualitário, desumanizando a vida da imensa maioria populacional que se escolariza nesse espaço e do trabalho realizado pelos professores que atuam neles, na



medida em que aliena as práticas docentes e as faz servirem à lógica do mercado e não aos interesses populares.

Com isso, o professor passa a se sentir, em uma totalizante marginalização e desvalorização a respeito do papel social de seu trabalho, sobretudo, em vista de um Estado que se abstém tanto de promovê-lo como pessoa e profissional reconhecido pelas tarefas que realiza no campo da educação, enquanto bem público, e como fonte de elevação sociohumanitária.

São vastos os dilemas que se produzem sobre o professor, colocando diretamente em pauta o potencial e o significado de suas ações pedagógicas. Pois, afinal, como pode o professor se dedicar a um trabalho ao qual se é continuamente responsabilizado, sem, todavia, verdadeiramente valorizado, especialmente por quem deveria apoiá-lo e propiciar as condições para realizar suas atividades com efetiva qualidade e compromisso social?

REFERÊNCIAS:

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

AFONSO, Almerindo. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, Itajaí, jan/abr, p. 11-22, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. Mesa redonda: Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, nº 1, p. 55-72, 1999.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: **A cidadania negada**. 2001, p. 35-48. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/TextosReestruturacao.html>. Acesso em 10/04/2015.

BALL Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº. 126, set./dez, p. 539-564, 2005.



_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.º. 2, Jul/Dez, p. 10-32, 2006.

BM, Banco Mundial. **Estratégia 2020 para a Educação**: Resumo Executivo. Washington DC, 2011

_____. **SABER/Teacher**. What matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession. Washington DC: WB, jul 2012.

_____. **Site oficial**. Disponível em: <<http://saber.worldbank.org/index.cfm>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. **Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/2018.

_____. Projeto de Lei n.º 6.114-A/2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>. Acesso em 20/05/2016a.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 01/12/2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 01/12/2018.

CLARKE, Jonh; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n.º. 2, maio/ago, p. 353-381, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional**. III CONAVE, Bauru, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: O caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, out, p. 965-987, 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira**, Centro de Estudos

Educação e Sociedade, Campinas, fev., 2011.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.

HOOD, Christopher. The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme’. **Pergamon, Accounting, Organizations and Society**, v. 20, n. 3, p. 93-109, 1995.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília, 2014.

_____. **Site oficial**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 20/03/2020.

_____. **Prova Nacional Docente**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prova-docente>. Acesso em 20/05/2016.

KUENZER Acácia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, v.32, nº. 116. Campinas, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v. 1, nº 2, maio/ago, p. 94-105, 2006.

MAROY, Christian; VOISIN, Annelise. As transformações recentes das políticas de accountability na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013, pp. 881-901.

MEC, Ministério da Educação. **Dados Censo Escolar - 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em 10/03/2016.

MÈSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OCDE, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **TALIS 2018: Survey**. Paris: OECD, 2018. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, nº. 89, Set-dez, p. 1127-1144, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.



_____. Redefinições no papel do Estado: Parcerias público-privadas e a democratização da educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 21, nº. 47, maio, p.1-16, 2013.

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: Um relato relacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul.-set. 2013.

SHIROMA, Eneida; CAMPOS, Roselane; GARCIA, Rosalba M. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.

SOBRE A AUTORA:

Susana Scherer: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre e Licenciada em Educação Física UFPel. Realizou Estágio Doutoral na Universidade do Minho - Portugal com supervisão do Prof. Licínio Lima. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas e Políticas Educacionais (NEPPE-UFPel). E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Tramitação:

Recebido em: 19/04/2021

Aprovado em: 24/06/2021

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

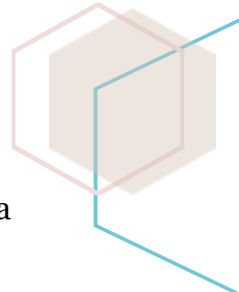
No ano em que se celebra o Centenário do educador Paulo Freire, no Brasil e no mundo, o dossiê temático “Paulo Freire: utopia e práxis” busca destacar, a importância que essas categorias ocupam no bojo do pensamento freireano, sobretudo, como referencial teórico-prático para construção de projetos contra hegemônicos, comprometidos com a justiça social e a democracia, dentro e fora do espaço escolar.

Em sua obra, Freire articula os conceitos sonho e utopia, sendo que, para esse autor, ambos são motores da transformação da realidade. Em uma de suas palestras¹, ao citar o revolucionário guineense Amílcar Cabral, que lutou pela libertação da Guiné e Cabo Verde, Freire deixa claro o papel do sonho para a existência humana. Em uma vibrante narrativa, ele descreve que, certa vez, durante a luta travada contra os colonizadores, enquanto Cabral detalhava qual seria o seu sonho para a Guiné e Cabo Verde após a vitória revolucionária, um dos membros de sua equipe questionou: “Camarada Cabral, mas isso é sonho”. E Cabral respondeu: “Sim, é sonho. Mas, aí da revolução que não sonha! Ai dos revolucionários que não sonham! A questão que se coloca é apenas saber como lutam para viabilizar o sonho.”.

Para que os sonhos se tornem possíveis, em uma perspectiva utópica – ou seja, não de algo inalcançável, impossível, mas, sim, de um tempo que ainda não veio, é preciso trabalhar e educar a ativamente esperança, para que esta não seja uma esperança vã, isto é, pura espera, mera resignação e passividade.

No pensamento freireano, a utopia possui, ainda, dimensões éticas e estéticas fundamentais. Isso se apresenta na insistência do educador pelo sonho

¹ Palestra realizada por Paulo Freire, na Universidade de Brasília, em 08 de novembro de 1985. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/files/amilcar.pdf>>.



de uma sociedade menos desigual, menos injusta, ou seja, de uma vida e de uma educação com mais boniteza, em seu sentido pleno.

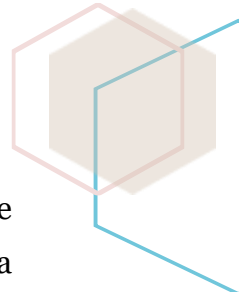
Pode-se dizer que o sonho de transformação ensejado por Freire é gestado a partir da análise do contexto concreto e suas contradições. Nesse sentido, a materialidade das situações desumanizadoras e opressivas configura-se em ponto de partida para a construção de inéditos viáveis, conquistados por meio da luta histórica, em um contínuo movimento de práxis.

Em Paulo Freire, o conceito de práxis inscreve-se na tradição marxista de pensamento, para a qual a realidade concreta, síntese de múltiplas determinações, necessita ser continuamente reexaminada, individual e coletivamente, para que possa ser compreendida com amplitude e profundidade, em uma dinâmica dialética, de sucessivas aproximações, tendo como horizonte a emancipação humana.

Assim, para Freire, não basta que os oprimidos reconheçam-se em situação de opressão. Isso não transformará suas realidades, objetivamente. É somente no impulso prático pela superação das situações-limites, na radical exigência da transformação das realidades opressoras, que mulheres e homens podem recuperar sua condição de sujeitos e caminhar no sentido da utopia de sua humanização.

Esse Dossiê, que busca homenagear Paulo Freire, é composto por 11 artigos nacionais e 01 artigo internacional. O conjunto dessas produções permite afirmar a força e vitalidade do pensamento freireano frente aos diferentes desafios da Educação, na atualidade, intensificados no contexto dos recentes avanços das políticas neoliberais e de ataques à democracia brasileira, orquestrados por grupos liberais e neoconservadores.

Abrindo o Dossiê, o texto “O menino na sombra da mangueira: raízes e frutos da obra freiriana”, de Mariateresa Muraca e Paolo Vittoria, explora a trajetória de vida, teórica e política de Paulo Freire. Retoma o percurso de criação do método de conscientização-alfabetização, analisa reinvenções do pensamento freireano e destaca elementos fundantes da perspectiva do educador pernambucano. Os autores defendem o papel dos movimentos sociais na reinvenção da pedagogia freiriana e na construção de um mundo mais justo e solidário.



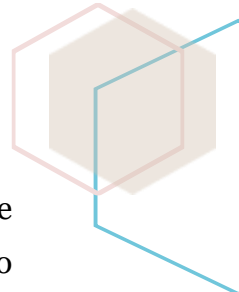
O estudo intitulado “As lutas por democracia no ano do Centenário de Paulo Freire: a concretização do inédito-viável”, de Leandro Capella, denuncia algumas das pulsões antidemocráticas presentes no atual contexto brasileiro, buscando identificá-las como *situações-limite* a ser apreendidas como *percebidos-destacados* que obstaculizam a concretização do *inédito-viável*. Na visão do autor, esse movimento é fundamental para a construção crítica de uma outra realidade, mais democrática.

Paulo Roberto da Silva Leal e Adriana Maria Simião da Silva são os autores do artigo “A educação escolar na concepção político-pedagógica de Paulo Freire”. O texto teve como objetivo abordar a visão freireana de educação escolar, localizando-a no quadro de um paradigma ético-político-pedagógico contra hegemônico. Ao retomar categorias centrais do pensamento de Paulo Freire, o estudo reafirma a importância dos espaços formais de educação na luta política pela construção de uma nova hegemonia, a favor das classes populares.

No artigo “A Pedagogia Freiriana sob a perspectiva da Educação Popular em tempos de negacionismo”, Valdirene Eliane Bailon de Souza, Nádia Marota Minó e Rita Márcia Andrade Vaz de Mello intencionam debater a Educação Popular, a partir da perspectiva freireana, como alternativa factível de enfrentamento ao crescente negacionismo que atinge, sobremaneira, o cenário nacional contemporâneo. Para os autores, essa é uma proposta valiosa que permite às instituições recuperarem práticas coletivas de reflexão e ação, no sentido da emancipação.

De autoria Samuel de O. Rodrigues, Luiz Gustavo Tirolí e Adriana R. de J. Santos, o texto “Aproximações conceituais entre Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez: a categoria práxis como ação criadora, reflexiva e transformadora na ação pedagógica”, busca identificar aproximações conceituais entre Paulo Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, especialmente, no que tange ao conceito de práxis. O estudo afirmou a viabilidade do diálogo conceitual entre os autores e a sua potencialidade de inspirar ações pedagógicas comprometidas com a práxis humana transformadora e revolucionária.

Luis Fernando Bravo de Barros é o autor do artigo “Tensionamento criativo e evocação: uma reflexão sobre o impacto da obra de Paulo Freire no campo dos Estudos De Paz E Conflito”. O texto objetivou apontar a influência do pensamento freireano no trabalho de alguns autores e autoras dedicadas aos



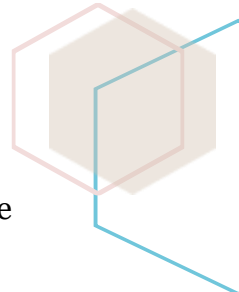
Estudos de Paz e Conflito, apontando as eventuais ressonâncias e correspondências. O estudo soma-se a outras produções que reafirmam o potencial da Pedagogia Freireana como referencial capaz de fortalecer esforços humanizadores, em diferentes campos teórico-práticos.

No artigo “Encontros educativos entre a dança, o ensino da dança e Paulo Freire”, as autoras Camila Moura Cardilo e Cirlene Cristina de Sousa desafiam-se a identificar consonâncias entre a dança, o ensino de dança e a educação humanizadora freireana. Os achados do estudo apontam para a convergência entre a dança, no seu princípio educativo, e a educação freireana, no seu sentido libertador. Ademais, afirmam a dança como atitude humana que envolve um corpo consciente e, que não se resume a uma tarefa mecânica.

O texto intitulado: “Narrativas (mito)poiéticas de uma professora sobre a educação, a corporeidade e o lazer em diálogos com Paulo Freire”, escrito por Vânia Noronha, com uma abordagem autobiográfica, discute o processo tornar-se professora vivenciado pela autora, no desenrolar de sua longa atuação docente. A categoria “corpo consciente”, conforme trabalhada por Freire, é utilizada para articular contextos e experiências constituintes de (auto)formação da pesquisadora, sobretudo no tocante a imbricação entre corporeidade, resistências e utopias.

Beatriz Pereira e Renato Sarti são os autores do texto “Educação Física, PIBID e formação docente: professora ou estudante?”. Com base na metodologia da História Vida, problematizam possibilidades para perspectivas contra-hegemônicas de formação docente, a partir de vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no curso de Licenciatura de Educação Física da UFRJ. Leituras de Freire fornecem um crivo para dizer de aproximações entre essas vivências e uma racionalidade crítico-emancipatória de formação.

O artigo de autoria de Maéve Melo dos Santos e Cosme Batista dos Santos, analisa a barbárie e a retórica de ódio contra Paulo Freire, busca explicitar a discussão contemporânea acerca do trabalho com evidências científicas na alfabetização. O título escolhido, “Intervenções epistêmicas sobre a barbárie e a retórica do ódio contra Paulo Freire”, convida a uma reflexão acerca dos pressupostos e de possíveis repercussões da “guerra cultural” travada contra



Freire e contra a ciência da educação, na atualidade, e ao necessário debate sobre os riscos de retrocessos epistemológicos e políticos.

Shirlei Barros do Canto, no texto “A alfabetização na perspectiva freiriana: práticas ressignificadas”, visa elencar a abrangência das contribuições de Paulo Freire para esse campo de estudos e pesquisas, com destaque para a necessidade articular as experiências sociais dos educandos aos saberes culturais sistematizados. Com a preocupação de discutir a necessidade de ressignificar Paulo Freire, nos dias de hoje, foi conduzido um estudo acerca de práticas de Paulo Freire no Nordeste brasileiro, quando o índice de analfabetismo no Brasil acometia cerca de metade da população.

Por fim, o texto de Adriana Pereira Silva, intitulado: “A influência do pensamento de Freire na organização curricular: dimensões política e prática docente”, buscou evidenciar a influência do pensamento freiriano no campo do Currículo. Para isso, analisa uma política curricular voltada à EJA, desenvolvida na região do ABCDMRR Paulista, cuja ênfase recaiu na luta pela educação como direito à vida digna. O artigo reforça a posição de que a implantação de um currículo crítico-libertador é um processo que exige, entre outras condições indispensáveis, diálogo incessante e democrático.

A multiplicidade de temas e campos de conhecimento presentes nos artigos que integram o Dossiê aponta para a atualidade e relevância do legado freireano que, em meio a intensos retrocessos políticos, econômicos e sociais, segue inspirando ações de resistência!

Prof^a. Dr^a. Fernanda Quatorze Voltas Saul (UFES)
Prof^a. Dra. Sheilla Brasileiro (PUC Minas)
Coordenadoras do Dossiê

Belo Horizonte, dezembro de 2021.

Editorial

Profa. Dra. Fernanda Quatorze Voltas Saul

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

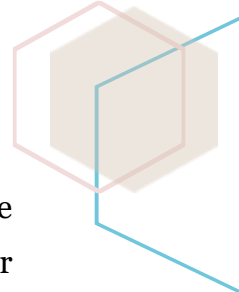
Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. 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. (FREIRE, 1996¹).

Com alegria, a Revista @rquivo Brasileiro de Educação encerra mais um ciclo de publicações, buscando fortalecer o seu compromisso com o aperfeiçoamento e a qualidade de suas edições, bem como, com a socialização de produções acadêmico-científicas socialmente relevantes.

A revista, publicada em formato digital, valoriza o acesso aberto às produções como forma de democratizar conhecimentos produzidos por pesquisadores oriundos de diferentes instituições e geografias. Os artigos são avaliados pelo sistema duplo cego, que garante o anonimato de autores e avaliadores, e adiciona o necessário rigor ao processo editorial.

O v. 9, n. 18 (2021) da @rquivo Brasileiro de Educação celebra o Centenário do educador Paulo Freire, com a publicação do dossiê intitulado “Paulo Freire: teoria e práxis”, organizado pelas professoras doutoras Fernanda

¹ FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.



Quatorze Voltas Saul e Sheilla Brasileiro. A presente edição tem a intenção de colaborar com a disseminação de ensaios e pesquisas que buscam refletir, a partir do referencial teórico-metodológico freireano, acerca dos desafios colocados à Educação, no atual contexto de avanço de políticas neoliberais no Brasil e no mundo. As palavras de Paulo Freire destacadas na epígrafe desse editorial ecoam nos textos selecionados para compor o dossiê, evidenciando a politicidade da educação, sua historicidade e a necessidade de construir alternativas de resistência propositiva frente aos variados contextos desumanizantes, sustentados pela lógica capitalista.

Agradecemos o apoio dos autores, pareceristas e editores cujo empenho e dedicação ajudaram a fortalecer o compromisso da Revista @rquivo Brasileiro de Educação em contribuir, em sintonia com a proposta freireana, com a denúncia das diferentes formas de opressão e anúncio de um outro mundo possível, mais justo e solidário.

Que em 2022 possamos construir juntos novos sonhos, com saúde, coragem e esperança!

O MENINO NA SOMBRA DA MANGUEIRA: RAÍZES E FRUTOS DA OBRA FREIRIANA

THE CHILD UNDER THE SHADE OF THE MANGO TREE: ROOTS AND FRUITS OF FREIRE'S WORK

Mariateresa Muraca - Università di Verona

Paolo Vittoria - Università degli Studi di Napoli Federico II

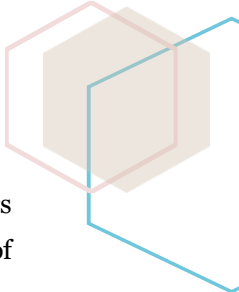
RESUMO

O artigo é articulado em quatro sessões e percorre com estilo narrativo a trajetória de vida, teórica e política de Paulo Freire. A primeira parte debruça no percurso de criação do método de conscientização-alfabetização, explorando suas raízes existenciais e sociais e seus impactos contraditórios no Brasil e no mundo. A segunda sessão analisa as reinvenções da perspectiva freiriana à luz do encontro com outros contextos e intelectuais, detendo-se especialmente na contribuição de Freire ao processo de descolonização das ex-colônias portuguesas na África. A terceira sessão foca em alguns aspectos fundantes da perspectiva freiriana, como a centralidade do diálogo, a elaboração da teoria a partir de uma reflexão crítica sobre a prática, a reciprocidade do processo de aprendizagem entre educador e educando. Finalmente o artigo considera alguns dos principais desafios da atualidade, argumentado o papel dos movimentos sociais como reinventores da pedagogia freiriana.

Palavras-chave: Paulo Freire. educação crítica. alfabetização-conscientização. práxis decolonial. movimentos sociais.

ABSTRACT

The article is organized into four sections and covers Paulo Freire's existential, theoretical and political trajectory in a narrative style. The first part focuses on the path of creating the literacy-consciousness method, exploring its existential and social roots and its contradictory impacts in Brazil and in the world. The second session analyzes the reinventions of the Freirian perspective in the light of the encounter with other contexts and intellectuals, by stressing especially Freire's contribution to the process of decolonization of the former Portuguese colonies in Africa. The third session focuses on some fundamental aspects of Freire's perspective, such as the centrality of dialogue, the elaboration of theory from a critical reflection on practice, the



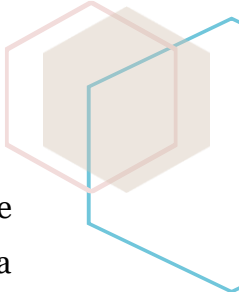
reciprocity of the process of learning between teacher and student. Finally, the article considers some of the main current challenges, arguing the role of social movements as reinventers of Freire's pedagogy.

Key-words: Paulo Freire. critical education. literacy-consciousness. decolonial praxis. social movements.

INTRODUÇÃO

... As árvores sempre me atraíram. As frondes arredondadas, a variedade do seu verde, a sombra aconchegante, o cheiro das flores, os frutos, a ondulação dos galhos, mais intensa ou menos intensa em função de sua resistência ao vento. As boas-vindas que suas sombras sempre dão a quem a elas chega, inclusive aos passarinhos multicores e cantadores. Aos bichos, pacatos ou não, que nelas repousam. Nascido em Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de ser repleta de experiências de sombra. Marcada por um gosto especial pelas sombras, que as gentes nascidas em trópicos cedo incorporam e dele falam como se tivessem nascido com ele. Não foram poucas as tardes em que estudava à sombra da jaqueira no quintal da nossa casa em Jaboatão. Sombra e luz, céu azul, horizonte fundo e amplo dizem de mim. Sem eles apenas sobrevivo, menos do que existo. Minha biblioteca de adulto tem algo disso. Às vezes, é como se fosse a sombra da mangueira de minha infância (FREIRE, 1995 pp. 15-16).

Nessa narração, há muito da relação entre o educador Freire e o menino Paulo. As paisagens tropicais que desenham Recife, cidade do nordeste brasileiro onde Paulo nasceu em 1921, coloridas pelas árvores de fruta e pelo azul intenso de seu céu, a atmosfera do Recife nos evocam elementos vitais de infância de Paulo. Recife, onde a pobreza, a miséria, mas também a criatividade popular fazem parte da história de um país – o Brasil – fruto de séculos de depredação, de uma colonização violenta, que criou e reproduziu colonizações e violências internas, inclusive nas consciências das pessoas. Um sistema que até agora coloca uma pequena parte da população no privilégio dos “opressores” e a maioria na pobreza dos “oprimidos”. Essa realidade era lida por Paulo desde a infância, à sombra daquela árvore. As injustiças eram sofridas com tristeza e desejo de resgate. Paulo Freire jamais teria escrito *Pedagogia do Oprimido* se aquele menino à sombra daquela árvore tivesse sido indiferente ao sofrimento e às iniquidades que o cercavam.



Paulo Freire não teria escrito *Pedagogia do Oprimido* também se não fosse passado por Angicos, pequena localidade isolada do Sertão, estepe semidesértica da região norte do Brasil. As casas baixas, quase todas em tijolo, são simples, brancas, minutas... essenciais. A terra árida, a chuva parece nunca ter batido numa terra cujo tempo é muito lento e o trabalho muito árduo. No centro de Angicos uma igreja branca, de onde se destaca a torre. Paulo Freire usou essa torre para subir, mapear e organizar os círculos de cultura. Um pouco mais adiante, a rodoviária, outrora estação de trem (quando existiam), os correios, o cemitério, um antigo presídio, uma escola, um mercado e a imensa paisagem ensolarada que cerca Angicos. As ruas atravessadas por rostos marcados pelo sol e pelo trabalho dos campos numa atmosfera quase irreal, porque é lenta... rarefeita (VITTORIA, 2011).

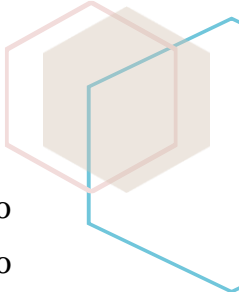
Quebrar a distância entre o saber e a vida: o método de alfabetização-conscientização

Era o 1962, quando Paulo Freire lançou em Angicos uma campanha de alfabetização que marcou profundamente a história da educação no Brasil e no mundo.

Segundo o jornalista Carlos Lyra e seu livro *As quarentas horas de Angicos* (1996), na época, a percentagem de analfabetos era espantosa: em Angicos mais de 7 em cada 10 pessoas não sabiam ler ou escrever. Sobretudo no campo da alfabetização, os processos educativos se baseavam ainda numa memorização mecânica, desligada do contexto e longe da realidade. Como testemunha Marcos Guerra educador que colaborou com Paulo em Angicos:

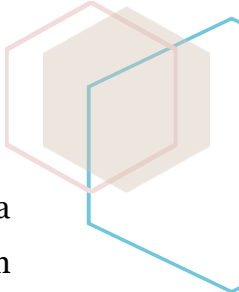
“uma das frases para aprender as sílabas iniciais que o Ministério da Educação utilizava na época era: “Ada deu o dedo ao urubu”. Estamos trabalhando com fonemas simples, mas certamente não fazem parte do vocabulário cotidiano. Ada não é um nome comum da região do Sertão, além disso ela daria o dedo a um papagaio e não a um urubu. Se déssemos o dedo para o urubu, o que o urubu faria com o nosso dedo? Ele provavelmente iria comer. Isso mostra a enorme distância entre o método tradicional e o dia a dia das pessoas. O princípio fundamental da prática de alfabetização de Paulo Freire era quebrar essa distância.”¹

¹ Vittoria, P. Angicos, uma experiência política. Entrevista com Marcos Guerra https://www.youtube.com/watch?v=Y_xt6ZxW7EM&t=1743s



A revolução educativa provocada por Paulo Freire começou antes mesmo de entrar no processo de alfabetização. Nos círculos de cultura havia um diálogo sobre desenhos que expressavam situações existenciais. Aos poucos as pessoas foram sendo levadas a compreender que se existe um mundo que é dado, e são as coisas da natureza, outro mundo é criado sobre ele, obra da intervenção humana: tudo isso é cultura. Cada um podia se descobrir por meio daquilo que fazia em seu cotidiano: o pedreiro, o camponês, o cozinheiro, a dona de casa. Cada um podia se descobrir como pessoa que fazia obras complementares à situação do mundo em que se encontrava. Dessa forma, eles descobriram o valor de si mesmos como pessoas. Ou seja: “Eu também sou um criador”, “Eu também sou um recriador deste universo”. Isso gerou condições para o questionamento daquilo que Paulo Freire chamou de cultura do silêncio, resignação, ideia da impossibilidade de transformar a realidade por causa da opressão e para passar de uma consciência ingênua (as coisas são assim porque é assim mesmo) para uma consciência crítica, capaz de problematizar a realidade existente. Portanto o método freiriano visava a conscientização junto à alfabetização, como duas facetas da mesma moeda. E compreendia a conscientização não como a uma simples tomada de consciência, mas como um processo complexo de superação da esfera espontânea da percepção da realidade, que pode se realizar somente através do enraizamento dos seres humanos na própria realidade e um crescente compromisso com ela (BEISIEGEL, 2010).

Paulo Freire criou uma metodologia baseada na participação e no diálogo. Ao invés de usar frases pré-constituídas e distantes da realidade, o grupo de educadoras e educadores fez emergir do diálogo as palavras mais significativas, parte do cotidiano da comunidade e que apresentavam uma adaptabilidade fonética à aprendizagem. Paulo Freire as definirá em *Pedagogia do Oprimido* “palavras geradoras”. Expressões do cotidiano: povo, tijolo, milho, água, seca. Palavras que emergiram de ditos, canções, orações, festas, reuniões de trabalho, reuniões sindicais, fruto de pesquisas participativas e comunitárias. A palavra é considerada em seu sentido mais profundo, relacionado ao cotidiano, à experiência que traz, à intencionalidade que possui, às emoções que desperta. A palavra viva passa a ser a base do processo de alfabetização, indo além da mera repetição mnemônica e abrindo-se ao diálogo: como dizia Paulo Freire, “leitura da palavra, leitura do mundo”.



Em Angicos no final da experiência de alfabetização, que ficou conhecida como as 40 horas de Angicos (porque os alunos aprenderam a ler e escrever em 40 horas), um trabalhador se levanta e pronúncia as seguintes palavras:

Senhor presidente da República, senhor governador Aluizio Alves e todos, autoridades que estão presentes, meus professores e minhas professoras e todos os colegas.

Em outra hora, há poucos dias, ninguém não sabia ler, não sabia de letras algumas, como eu era um que não sabia; só sabia o que era um “O”, que era que nem a boca da panela; o “A”, que nem um ganchinho de pau. E hoje em dia, graças a Deus e os meus professores, já assino o meu nome e leio algumas coisas, graças a Deus.

Tanto, que fiquei bastante satisfeito, com o alfabetismo que faz a nós aprendermos. Eu já com a idade avançada, com 51 anos, mas graças a Deus tenho a inteligência e vou já escrevendo qualquer coisa.

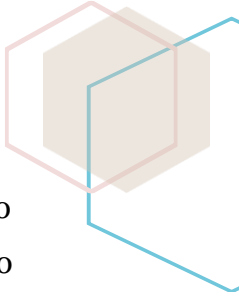
Hoje mesmo, fiz uma cartinha pra o senhor presidente da República, dizendo algumas coisas.

E do mais que peço a Sua Majestade, que é a pessoa maior que nós enxerguemos no Brasil, é o presidente da República, qualquer coisa, viu. Peço que continue o curso de aula para nós todos, não tão somente no Rio Grande do Norte, como em todos os lugares por aí que tem necessidade, milhares e milhares que não sabem as primeiras letras do alfabeto.... falta alguma coisa (LYRA, C. 1996 pag.115).

O discurso foi recebido com fragorosos aplausos. Infelizmente, porém, o curso não continuou. Paulo Freire, aquele menino à sombra da mangueira, foi perseguido, junto com educadores e alunos.

A disseminação e a radicalização da pedagogia freiriana no encontro com outros contextos

O fato de ter alfabetizado 400 pessoas em 40 horas e 40 dias causou para Paulo Freire os mesmos dias de prisão. Com o golpe de estado de 2 de abril de 1964, a repressão militar no Brasil, arbitrária e extremamente violenta, usou o pretexto de uma suposta ameaça comunista. Não faltaram casos de pessoas que sofreram diversos tipos de torturas ou pagaram com a vida a própria militância política e o compromisso com a democracia. Dava-se início a página dolorosa da ditadura militar no Brasil. Nesse contexto difícil, a situação pessoal do educador Paulo Freire não era mais compatível com o novo clima político do país latino-americano. Educadores que colaboraram com ele, como Marcos Guerra, foram presos na tentativa de eliminá-los, de fazê-los desaparecer. Alguns alunos queimaram ou esconderam seus cadernos por medo de perseguição, como se as palavras geradoras fossem verdadeiras armas. Na verdade, eram armas:

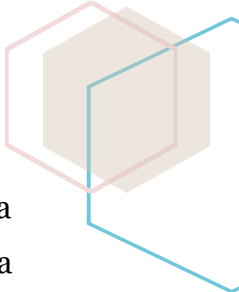


perigosas armas do pensamento crítico. Como muitos companheiros, Paulo Freire, depois do cárcere, foi para o exílio, mas como ele mesmo testemunhou, o exílio não significará absolutamente resignação:

“Sofrer o exílio é assumir o drama da ruptura que caracteriza a experiência de existir num contexto de empréstimo. Sofro o meu exílio ao lidar melhor com as dificuldades provocadas pela impossibilidade de voltar à minha origem. Ao resolver as contradições entre o presente que vivo num espaço em que não vivi o passado, e o futuro a ser construído num espaço incerto (FREIRE, P. 1995, pag.51).

Ocorreriam mais de 15 anos após esse depoimento para o retorno de Paulo Freire ao Brasil. Iniciou-se uma longa peregrinação que o levou do Brasil à Bolívia, onde ficou somente algumas semanas devido à forte pressão atmosférica e um outro golpe militar. Da Bolívia ao Chile – onde coordenará um plano de alfabetização integrado à reforma agrária por mais de 5 anos através do qual o país chileno conseguiu o prêmio da UNESCO por superar o drama do analfabetismo. Do Chile aos Estados Unidos onde lecionou na Universidade de Harvard e criou um grupo de pedagogia crítica, discutindo e disseminando seu pensamento em universidades norte-americanas. Dos Estados Unidos à Suíça – como consultor em educação de adultos no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. E da Suíça para a África engajando-se em programas de alfabetização em países de língua portuguesa como Cabo Verde e Guiné Bissau, que lutavam para se descolonizar do fascismo do Portugal de Salazar. Para, então, voltar ao Brasil no início dos anos 80. Neste sentido, como assinala Streck (2008), a pedagogia de Freire se configura como uma pedagogia de movimento num sentido profundamente existencial: é uma pedagogia que nasce de deslocamentos, atravessamentos, partidas, retornos, e tráficos de ideias.

Com certeza Paulo Freire não reclamava, mas projetava, como ele mesmo escrevia. Não há dúvida sobre isso. Projetar significa reinventar. Não repetir ou reproduzir. As experiências não transplantam, elas se reinventam – escreveu Paulo Freire (1977). E mais uma vez nos advertiu: “Não quero ser seguido, quero ser reinventado”. Uma das preocupações permanentes do educador Paulo Freire era não atribuir a pretensão de universalidade às próprias experiências e métodos educacionais, mesmo os de maior sucesso. Nisso reside a humildade de buscar aprender constantemente com a prática e de considerar a teoria como reflexão crítica sobre a própria prática.

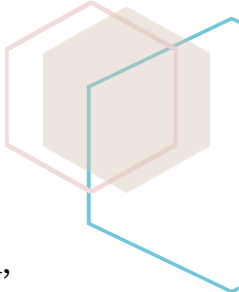


Consequentemente, a perspectiva e o desafio eram os de construir uma compreensão cada vez mais crítica do caráter político e libertador da alfabetização de adultos, das relações entre alfabetização e pós-alfabetização, do projeto global de sociedade, das relações entre educação e sistema produtivo. Além disso Paulo Freire buscou compreender a importância da educação política e, em particular para a experiência africana, a relação entre educação e sistema de produção e educação e as políticas descoloniais. Freire admirava profundamente Amílcar Cabral, líder da independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau, e concordava com sua afirmação de que a luta pela Independência é “Um fato cultural e um fator de cultura” (FREIRE, 1977).

Segundo Paulo Freire, a colonização utilizou a escola para manipular a realidade, inculcando na mente e na vida do colonizado uma condição de dependência do colonizador da que consegue a falsa crença de inferioridade, incapacidade, baixa autoestima. O que Paulo Freire chamou de cultura do silêncio referindo-se aos contextos rurais do Brasil. A “escola colonial” sobrepôs sua cultura dominante à cultura de um povo colonizado, sua história, suas línguas, suas expressões culturais, tradições, a imaginação. Dessa forma, criou-se uma espécie de realidade paralela. Nesse contexto a identidade e a consciência pessoal se dividem entre a cultura própria e a do colonizador. Segundo Albert Memmi (2007), um dos inspiradores do pensamento de Paulo Freire, colonizados e colonizadores são duas figuras especulares, que se reproduzem reciprocamente. Portanto para alcançar uma autêntica libertação é necessário reformular radicalmente essa relação.

Em particular, os oprimidos hospedam o opressor dentro de si, portanto a consciência de sua própria opressão é distorcida pelo fato de se encontrarem imersos na realidade dos opressores e ter o opressor como seu único modelo. Aderindo a eles, não podem adquirir autoconsciência, como pessoas, muito menos consciência da classe oprimida:

Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. A liberdade, que é uma conquista e não uma doação, exige uma permanente busca ... Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de assumi-la. (FREIRE, 2006, p.37)



Colonizar significa impor um sistema e anular outro. Inculcar uma cultura, mortificar a outra. Há colonizações evidentes, mas também há colonizações mais subterrâneas, menos reconhecíveis, são aquelas em que os oprimidos não sabem ou não têm plena consciência de sê-lo, porque não veem os opressores. A colonização histórica que devastou os países mais frágeis se integra à colonização do Ocidente que oprime, porque usa o capitalismo como instrumento de dominação e persuasão. A dialética escravo-senhor em Hegel, o conflito proletário-burguês em Marx se dissolve em nosso tempo em que a humanidade em um nível global se oprime não renunciando ao caráter predatório do capitalismo, mas tornando-se caçador e preda, oprimido e opressor.

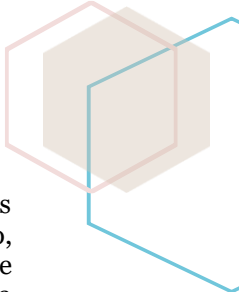
Se cria um vórtice que ameaça a existência da terra, seu equilíbrio ecológico, bem-estar e vida em comunidade. Venceu o pensamento único do capitalismo, que vê cada divergência com desconfiança e tenta explorar todas as ferramentas possíveis, mídia de massa, novas tecnologias, redes sociais, a própria educação, para reprimir por meio de dispositivos de vigilância. Precisamente para não resignar, para projetar, é preciso reler autores como Paulo Freire e compreender a sua prática de libertação à luz do nosso tempo. Devemos lutar para que o mundo da educação não se alinhe com o pensamento único de competitividade, excelência, produtividade, sucesso, mas busque continuamente espaços de diálogo, debate, escuta, solidariedade. O exílio de Paulo Freire se explica não pelo delirante relatório do julgamento militar que queria nos fazer crer que ele era um comunista soviético, inimigo da pátria, ou que as palavras geradoras eram como armas de destruição em massa, mas com um projeto que vem de longe e quer reduzir a humanidade a um só pensamento.

Aprender com os outros: uma teoria que surge da reflexão sobre a prática

... Um dia... falei longamente... baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança... Ao terminar, um homem jovem ainda, de uns 40 anos, mas já gasto, pediu a palavra e me deu a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador

...

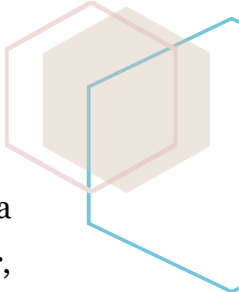
... “Acabamos de escutar”, começou ele, “umas palavras bonitas do dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem-ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras, mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem...



Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam... Me fitou manso... e perguntou: “dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?” Começou então a descrever a geografia precária de suas casas, a escassez de cômodos, os limites ínfimos dos espaços em que os corpos se acotovelam. Falou da falta de recursos para as mais mínimas necessidades. Falou do cansaço do corpo, da impossibilidade dos sonhos com um amanhã melhor. Da proibição, que lhes era imposta, de ser felizes. De ter esperança.

“Pois bem, doutor, sua casa deve de ser uma casa solta no terreno, que a gente chama de ‘oitão livre’. Deve de ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é para três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a ‘linha Arno’... Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia para começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites, não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não deixa muito para escolher (FREIRE, 1992, pp. 24-27).

Paulo Freire narra esse episódio. Ele sempre se lembra disso em seu trabalho e explica que com aquele trabalhador ele aprendeu o que é o conhecimento de classe. Ele compreendeu com o tempo que a educadora, o educador não deve tanto falar *para*, mas falar *com*. E isso implica respeito pelo conhecimento construído na experiência. Paulo Freire entendeu através da humilhação que aquele trabalhador sofria que – apesar de alguns anos de experiência como educador – ele sempre partia de seu mundo como se devesse ser o único elemento para dar à luz aos seus alunos, “Foi como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo tivesse o poder de guiá-los” (FREIRE, 1992 p. 27) – admitiu Paulo Freire. Com o tempo foi lembrando da sabedoria daquela crítica áspera recebida como se fosse a capa de um livro sempre deixado aberto na busca de suas experiências. Com humildade, ele transformou a frustração de uma lição recebida pela veemência de uma crítica pública em sábio conselho. Um dos ensinamentos que ele, então, nos passou e que ainda nos fazem refletir é o de se colocar em uma condição de humilde aprendizagem não só dos livros e da teoria, mas também e sobretudo da prática. Aprender da prática à teoria e da teoria à prática, o que significa uma disposição aberta e permanente para o diálogo. Inspirado também por essa experiência, pela dura lição recebida pelo



trabalhador, Paulo Freire foi assumindo uma postura crítica ao longo de sua vida com relação àquela abordagem didática que prevê um sujeito ativo, o professor, e mais os objetos receptores, os alunos.

Freire tenderá continuamente a superar uma abordagem relacional adaptativa e conformadora, que ele definirá em sua obra como sendo “educação bancária”. Na Educação Bancária, os conteúdos perdem a vitalidade que assumiriam através do debate e do diálogo e se apresentam como meras noções a serem assimiladas, transformando-se em noções arquivistas que se somam e se depositam. Justamente por isso, Paulo Freire define essa prática também como educação depositária. Um modelo de educação em que o professor tem a primeira e a última palavra e os alunos só podem aceitar passivamente o que o professor diz, talvez repetindo de forma mnemônica. A Educação Bancária propõe um esquema técnico ainda muito presente em nossas escolas e universidades. O conhecimento é estático na transmissividade, ao invés de evoluir no diálogo. Como o próprio Paulo Freire afirma, na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido a quem se considera seu dono e que acredita que nada sabe. Projetar ignorância absoluta sobre os outros é uma característica de uma ideologia de opressão, disse Paulo Freire.

Paulo Freire contrapõe a Educação Bancária à Educação Crítica. A educação crítica centra-se na criatividade, na dialética entre teoria e prática, ação e reflexão, respondendo à necessidade humana de intervir na realidade não só interpretando e compreendendo-a, mas também fazendo da própria interpretação um motivo de transformação, tendendo a um saber que não é um conhecimento pré-embalado ou pré-estabelecido, mas se constrói através do diálogo.

A premissa da educação crítica está no diálogo. O diálogo surge de uma condição de estar consciente de não ser imutável, mas que sabe de ser incompleto. Precisamente da incompletude do ser humano surge a necessidade existencial de diálogo, à qual a educação deve dar uma resposta. A relatividade do aprender, do saber, do ensinar implica uma condição de humildade do professor que, na visão de Paulo Freire, não deve e não pode ser colocado na falsa presunção de transmitir conhecimentos a grupos de ignorantes, mas deve colocar-se numa dimensão comunicativa respeitando e valorizando o saber de quem encontra.

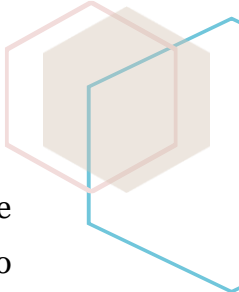
Freire hoje: os movimentos sociais construtores do inédito possível

Em uma declaração pública, o atual Presidente do Brasil Jair Bolsonaro, excitado e aclamado por pouca, mas exaltada gente, insulta a memória de Paulo Freire, chamando-o de “energúmeno” e – obviamente em um sentido depreciativo – de “ídolo de esquerda”. O fato de chamar “energúmeno” – literalmente fanático, obcecado, obcecado – um educador humilde e profundamente sensível como Paulo Freire enraíza-se eficazmente nessa grande escala de setores – digamos não exatamente moderados – que nos levam a um mundo de cenários da inquisição. As expressões maledicentes do ex-militar tendem a buscar a todo custo o bode expiatório para o setor público de educação e deixam espaço para a mais inescrupulosa iniciativa privada.

Por outro lado, essa perseguição raivosa contra Paulo Freire, na verdade, sinaliza a força de seu pensamento. Se no século XX as armas para silenciar o autor da *Pedagogia do Oprimido* foram as do exílio e da força militar, em nossos anos dominam as armas da fake news, da calúnia, do tráfico de uma falsa identidade.

Mas por que Paulo Freire assusta tanto a extrema direita?

A esperança em Paulo Freire não é apenas uma atitude romântica, mas a raiz concreta de um método baseado na denúncia das condições de opressão e na consequente organização política para superá-las, o que provoca interpretações de sentido, leituras de mundo, pontos de vista até aquele momento inéditos. Esse é o sentido da educação em Paulo Freire, que não teria sido exilado e perseguido se o seu método de alfabetização, inserido em um sistema político-educacional mais amplo, não tivesse sido realmente gerador de transformações na história. A esperança, como necessidade existencial, deve estar ancorada na prática: é essa prática que encontra raiz histórica em organizações políticas como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por exemplo, e outros movimentos populares rurais e urbanos, sindicatos autônomos, comunidades de base, movimentos de mulheres, de camponeses, trabalhadoras e trabalhadores, que, por serem sujeitos de um processo político de educação popular, constroem o que ainda não existe, mas pode-se criar: o inédito possível.



O inédito possível se gera e cresce na construção de relações que pretendem superar a exploração de uma classe, de um gênero, de um sujeito sobre o outro.

O sentido político da educação ou, como ele mesmo dizia, a educação como ato político, está profundamente enraizada nos movimentos e organizações de base, porque tem um sentido poético profundo. O que enfurece a ordem estabelecida sobre sistemas de opressão e exclusão é a poesia da educação que é ver a realidade não só como ela é, através de estudo, rigor e análise histórica, mas como ela poderia ser ou não ser, como poderia devir. O que move o ser em devir é a capacidade criativa: “O mundo não é o mundo está sendo”.

Referências bibliográficas

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco-Editora Massangana, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P., **À sombra dessa mangueira**, São Paulo: Olho D'Água, 1995.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2006,

LYRA, Carlos. **As quarentas horas de Angicos**. São Paulo: Cortez, 1996

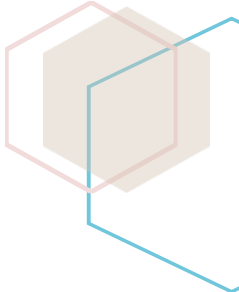
MEMMI, A. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

STRECK, Danilo R. Uma pedagogia em movimento: os movimentos sociais na obra de Paulo Freire. In: MAFRA, Jason et al. **Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Esfera, 2009, pp.63-72.

VITTORIA, P. **Narrando Paulo Freire**. Para uma pedagogia do diálogo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

Vittoria, P. **Angicos, uma experiencia política. Entrevista com Marcos Guerra**

https://www.youtube.com/watch?v=Y_xt6ZxW7EM&t=1743s



Vittoria, P. **Leggere il mondo con Paulo Freire.** Podcast per Il Manifesto
<https://ilmanifesto.it/paulo-freire-un-alfabeto-di-speranza/>

Sobre os autores

Mariateresa Muraca: Possui graduação em Scienze della Professionalità Educativa - Università degli Studi di Perugia (2007), mestrado em Educazione permanente - Università di Bologna (2010), doutorado em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2015) e em Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua - Università di Verona (2015). Atua principalmente nos seguintes temas: educação popular, movimentos sociais, educação dos adultos, pensamento decolonial latinoamericano, teorias feministas, metodologias de pesquisa críticas e dialógicas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-0988>

Paolo Vittoria: Desde 2017 Professor de Pedagogia da Università Federico II di Napoli - Itália. Departamento de Estudos Humanísticos. De 2011 até 2017 Professor de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação e no Departamento de Fundamentos da Educação. Licenciado em Letras - Università degli Studi di Napoli Federico II UNINA (2002), Doutorado em Pedagogia da Formação - Università degli Studi di Napoli Federico II - UNINA - (2008); Pós-Doutorado em Políticas da Educação - Universidade Federal Fluminense - UFF - Rio de Janeiro (2010) apoio bolsa FAPERJ. Adjunct Professor da Catedra Interdisciplinar UNESCO em Desenvolvimento Humano e Cultura da Paz. Professor Visitante na Universitatia Lucian Blaga de Sibiu (Romênia) "Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic". Anglia Ruskin University (Chelmsford - London), Universidad de Santiago del Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6978-3523>

Tramitação:

Recebido em: 05/11/2021

Aprovado em: 20/12/2021

AS LUTAS POR DEMOCRACIA NO ANO DO CENTENÁRIO DE PAULO FREIRE - A CONCRETIZAÇÃO DO INÉDITO-VIÁVEL

THE STRUGGLES FOR DEMOCRACY IN THE YEAR OF PAULO FREIRE'S BIRTH CENTENARY - THE ACHIEVEMENT OF THE *UNTESTED FEASIBILITY*

Leandro Capella - Universidade Anhembi Morumbi-SP

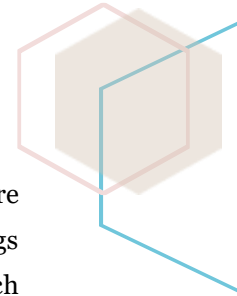
RESUMO

No contexto histórico pós-jornadas de junho e pós-golpe de 2016, vivemos sob a constante ameaça de forças que colocam em risco o Estado Democrático de Direito. No ano do centenário de Paulo Freire, o presente artigo objetiva denunciar essas *situações-limite* e defender a importância de apreendê-las como *percebidos-destacados* que obstaculizam a concretização do *inédito-viável*. Diante disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica orientada pelas categorias *democracia* e *inédito-viável*. Para discutir as concepções de *democracia*, o estudo ampara-se nas ideias de Marilena Chaui, Boaventura de Sousa Santos e Rubens Casara. As postulações acerca do *inédito-viável*, categoria essencial à matriz do pensamento de Paulo Freire, embasam-se em obras do autor e de alguns de seus comentadores, com destaque para os escritos de Ana Maria Araújo Freire. Nessa direção, procura-se compreender as categorias que subjazem o *inédito-viável* (*situação-limite*; *percebido-destacado*; *ato-limite*; *ação editanda*) e articulá-las a esse conceito. Finaliza-se apresentando alguns possíveis caminhos que possam orientar a conquista do *inédito-viável* aqui proposto, um mundo democrático marcado pelos valores de igualdade de poder, justiça social e paz.

Palavras-chave: Paulo Freire. Democracia. Percebido-destacado. Inédito-viável. Utopia.

ABSTRACT

After the protests of June 2013 and the *coup de e'tat* of 2016, the political scenario in Brazil has been under constant threat from forces that put the Rule of Law in jeopardy. In the year of celebration of Paulo Freire's birth centenary, this article aims to denounce those *limit-situations* and defend the importance of apprehending them as *stood out realities* that hinder the realization of the *untested feasibility*. Thus, we carried out a bibliographical research focused on the concepts of *democracy* and *untested feasibility*. To discuss *democracy*, we found support in the ideas of Marilena Chaui,



Boaventura de Sousa Santos and Rubens Casara. The postulations about the *untested feasibility* were based on works by Paulo Freire and some of his commentators, giving special attention to the writings of Ana Maria Araújo Freire. In this direction, we seek to comprehend the categories of thinking which underlie the *untested feasibility* (*limit-situation; stood out reality; limit-act; testing action*) and link them to that concept. We conclude by presenting some possible ideas that can guide us in the achievement of the *untested feasibility* here proposed, a democracy marked by the values of equality of power, social justice and peace.

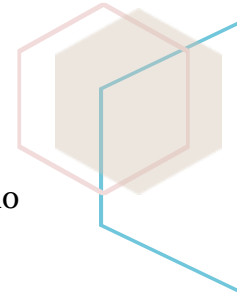
Keywords: Paulo Freire. Democracy. Stood out reality. Untested feasibility. Utopia.

Imagine um país que ganhou o seu nome de uma árvore: pau-brasil. Sua tinta vermelha a levou à beira da extinção. Só ficou o nome. Onde mais escravos morriam que nasciam, era mais barato importar outro da África. Onde todas as rebeliões foram brutalmente esmagadas e a república veio através de um golpe militar. Um país, que depois de 21 anos de ditadura, restabeleceu sua democracia e se tornou uma inspiração para muitas partes do mundo. Parecia que o Brasil tinha finalmente quebrado a sua maldição. Mas aqui estamos, com uma presidente destituída, um presidente preso e o país avançando rapidamente rumo ao seu passado autoritário. Hoje, enquanto sinto o chão se abrir embaixo dos meus pés, temo que a nossa democracia tenha sido apenas um sonho efêmero (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019).

INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada por golpes políticos. A Proclamação da República em 1889, que levou ao fim do império, nasceu de um golpe. Em 1937, por meio de outro golpe, Getúlio Vargas impôs seu governo populista, marcado por inúmeras contradições. Em 1964, os militares destituíram o presidente João Goulart e instauraram um regime autoritário que feriu gravemente nossa infante democracia e durou mais de 20 anos. Uma ditadura militar, que alinhada ao proselitismo macartista estadunidense, torturou e matou milhares de brasileiros e brasileiras - homens, mulheres e crianças. O regime militar que prendeu Paulo Freire pelo *crime* de alfabetizar conscientizando o povo das reais razões de seu sofrimento e que levou nosso autor homenageado a uma vida no exílio¹. Que assassinou covardemente outro

¹ Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2016), Paulo Freire refere-se, em diversas passagens, à sua vida no exílio. O terceiro episódio (O EXÍLIO, 2019) da série documental *Paulo Freire, um homem do mundo*, da Sesc TV, também retrata o tema.



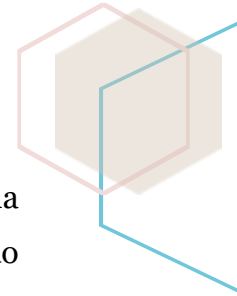
grande educador, Anísio Teixeira, e montou a cena de descoberta de seu corpo, como se sua morte não passasse de um trágico acidente².

Dizer que vivemos em um Estado Democrático de Direito pleno é mais que uma imprecisão histórica. É a negação de que, na realidade, vivemos em um constante regime de exceção que nos permite algumas breves e esperançosas pausas que nos fazem sonhar e viver experiências genuinamente democráticas, como a Gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo³. Experiências também vividas durante os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) que, mesmo com as incontáveis contradições e problemas de uma gestão alinhada a partidos da direita brasileira e aos interesses do capital financeiro, erradicaram a fome no país, instauraram políticas efetivas de redução da pobreza e possibilitaram o acesso da população mais carente a direitos que outrora se encontravam apenas declarados nos documentos oficiais.

Experiência democrática que ruiu a partir das jornadas de junho em 2013, quando “[...] um pequeno protesto contra o aumento da tarifa de ônibus acirrado pela repressão policial e com a ajuda da mídia e das redes sociais logo se transformaria em uma das maiores manifestações da história do país” (DEMOCRACIA EM VERTIGEM, 2019). Um movimento que gestou reivindicações difusas, e que, sequestrado por coletivos supostamente apartidários, serviu de berço às pulsões mobilizadoras que passariam a questionar o jogo da democracia representativa. Que deu força, cara e cor aos subterfúgios maquiavélicos que levaram a ex-presidenta Dilma Rousseff a sofrer um golpe jurídico-midiático-parlamentar em 2016 (CARDOSO JR.; REIS, 2018). Um golpe que, mais uma vez, feriu gravemente a nossa *ainda-em-processo-de-recuperação* democracia. A ex-

² Em *Breve história de vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador*, João Augusto de Lima Rocha (2019) apresenta a tese de que a versão oficial da morte de Anísio Teixeira teria sido forjada por agentes de repressão da ditadura militar, que teriam assassinado o educador após sequestrá-lo na manhã de 11 de março de 1971, quando ele se dirigia à casa do acadêmico Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

³ Na obra *A educação na cidade* (2001), Paulo Freire relata a sua experiência à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Em *Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo* (FREIRE, 2020), os organizadores Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça reapresentam *A Educação na cidade* e acrescentam outros escritos de Freire e de educadores que atuaram em sua gestão.



presidenta e ex-militante Dilma Rousseff, cujo torturador teve o nome exaltado na farsa-espetáculo da votação que legitimou o golpe. Exaltado por um deputado conhecido por suas inclinações antidemocráticas, que viria a se tornar o presidente da república dois anos depois.

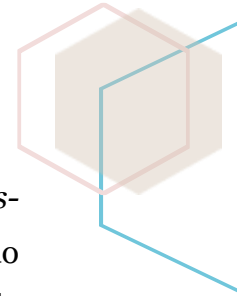
Chegamos a 2021, ano em que celebramos o centenário de nascimento de Paulo Freire, em meio à barbárie. Ano em que a pandemia da Covid-19 perdura sob os impulsos negacionistas do presidente da república Jair Messias Bolsonaro. Que vê sua popularidade derreter juntamente com a sua péssima gestão⁴. Um presidente que quanto mais acuado se sente, mais a barbárie professa. Que nega sua queda de popularidade e a justifica com teorias de conspiração infundadas. Atenta contra os poderes do jogo democrático. Questiona o sistema de voto eletrônico. Sugestiona a não realização das próximas eleições.

Dentro desse cenário de frágil democracia, indagamos o que Paulo Freire, se estivesse completando 100 anos, nos diria acerca das patologias democráticas que habitam nosso espaço-tempo. Como nosso homenageado as denunciaria? Quais temas ele realçaria? Que *situações-limite* ele condenaria? Quais epistemologias ele proporia para nos orientar - educadores e cidadãos progressistas - em nosso projeto de transformação de mundo, em busca do *inédito-viável*?

Tendo em vista que jamais teremos respostas precisas para essas perguntas, o presente artigo busca compreender a noção prevalecente de *democracia* no Brasil de 2021 e apresentar algumas respostas que nos guiem a estratégias de superação das *situações-limite* em busca de um Estado Democrático de Direito em sua plenitude, o *inédito-viável* que é objeto desta discussão. Discute-se o conceito de *democracia* nos tempos atuais e defende-se que as pulsões antidemocráticas emergentes são *situações-limite* que devem ser conscientemente percebidas e destacadas pelos coletivos progressistas engajados nas lutas para a sua superação.

Para isso, a primeira parte do artigo apresenta um breve histórico da categoria *democracia* com base em Chaui (2019), discute algumas de suas concepções

⁴ De acordo com a pesquisa do Datafolha divulgada em 8 jul. 2021, o índice de reprovação do governo de Jair Messias Bolsonaro atingiu a marca de 51%, o maior desde que ele assumiu o governo, em 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/07/datafolha-rejeicao-a-bolsonaro-sobe-a-51-novo-recorde-do-presidente.shtml>. Acesso em: 20 jul. 2021.

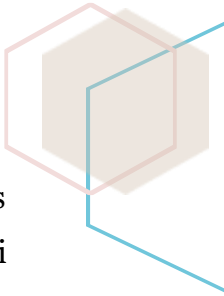


conforme as postulações de Santos (2016) e ampara-se no conceito de *Pós-Democracia* sob o ponto de vista jurídico de Casara (2018). Na sequência, tendo como principal fonte de pesquisa, dentre outros comentadores, o pensamento de Paulo Freire (1987, 2001, 2016, 2020) e os escritos de Ana Maria Araújo Freire (2000, 2016, 2017), procura-se discutir o *inédito-viável* e suas categorias subjacentes: *situação-limite*; *percebido-destacado*; *ato-limite*; *ação-editanda*⁵. Essa base teórica alimenta as discussões presentes na terceira e última parte deste trabalho, que visa ensaiar alguns possíveis caminhos que nos transportem de nossa enferma democracia enquanto *percebido-destacado* ao (re)estabelecimento do Estado Democrático de Direito, o *inédito-viável* que aqui se sonha.

1 A DEMOCRACIA, SEUS ROMPIMENTOS E *SONHOS POSSÍVEIS*

O conceito de *democracia* surgiu na antiguidade clássica, na Grécia. A etimologia da palavra exprime os sentidos de *poder do povo* ou *Estado do povo*. Sua conotação original guarda semelhanças com o conceito de *república*, cujo significado é *coisa pública*. Se a democracia foi inventada pelos gregos, a república é criação dos romanos; e a queda de ambas ocorrera devido ao ressurgimento dos impérios: “o de Alexandre, que destruiu a democracia grega; o de Augusto, que destruiu a república romana” (CHAUI, 2019, p. 9). Conforme Chaui (2019), essa jornada autocrática fundada na união Igreja-Estado perpetuou-se durante toda a Idade Média e somente foi rompida no período da Renascença, com o surgimento das cidades republicanas italianas, com a Revolução Holandesa de 1581 e com a Revolução Inglesa de 1648. Contudo, “com o surgimento e desenvolvimento do capitalismo mercantil, as

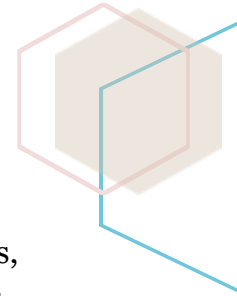
⁵ Na produção do *Abstract* deste artigo, procurou-se respeitar fielmente a tradução de Myra Bergman Ramos para o inglês do conceito *inédito-viável* e de suas categorias subjacentes, conforme em *Pedagogy of the Oppressed* (FREIRE, 2005). No entanto, constatou-se que a tradutora optou por não conceber um termo que representasse a categoria *percebido-destacado* na língua inglesa. Conforme é notado a seguir, o verbo *to stand out* (tornar-se notável, destacar-se) é utilizado para explicar o momento em que as *situações-limite* são apreendidas como *percebidos-destacados*: “Once perceived by individual as fetters, as obstacles to their liberation, these situations stand out in relief from the background, revealing their true nature as concrete historical dimensions of a given reality” (FREIRE, 2005, p. 99). Por essa razão - e devido ao fato de que o verbo em questão carrega em si ambos os sentidos (ser percebido; destacar-se), optou-se por traduzi-lo neste trabalho como *stood out reality*, de modo que o particípio do verbo *to stand out* exerce a função de adjetivo que qualifica o substantivo *reality*, em tradução livre, *realidade destacada*.



experiências republicanas são perdidas, e são restaurados a monarquia absoluta e os grandes impérios coloniais” (CHAUI, 2019, p. 9). Ainda de acordo com a autora, foi preciso aguardar a Revolução Francesa com seus ideais de igualdade e liberdade, o desenvolvimento do capitalismo industrial e a revolução industrial inglesa no século XIX para que a ideologia burguesa impulsionasse o surgimento da democracia moderna como democracia liberal.

Para compreender os sentidos de *democracia* a partir do século XX, recorremos a Santos (2016, p. 133), que a define como “todo o processo de transformação de relações de poder desigual e relações de autoridade partilhada. Onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização”. O autor traz para o centro da discussão a legitimidade de poder do povo cruelmente vilipendiada durante a Idade das Trevas e busca um ajuste histórico que retome os ideais de igualdade de representatividade e de participação e, em um sentido mais amplo, de igualdade nas relações de poder. Acerca do recorte histórico supramencionado, houve períodos em que “os debates foram relativamente plurais, e a diversidade das aspirações democráticas, intensamente vivida” (SANTOS, 2016, p. 13), com destaque para o início do século XX e o período pós-segunda guerra mundial. Especialmente em relação ao segundo, o capitalismo fez importantes concessões - visando à sua própria sobrevivência, ressalta-se - que possibilitaram políticas de bem-estar social, tais como: tributação progressiva; nacionalizações; intervenção do Estado na economia. No entanto, a partir dos anos 1980, o capitalismo financeiro retoma “a sua pulsão originária: acumulação infinita, concentração da riqueza, transformação potencial de qualquer atividade humana ou da natureza em mercadoria” (SANTOS, 2016, p. 163). E assim, a democracia liberal transformou-se em democracia neoliberal, que, por sua vez,

dá total primazia ao mercado de valores econômicos e, por isso, o mercado de valores políticos tem de funcionar como se fosse um mercado de ativos econômicos. Ou seja, mesmo no domínio das ideologias e das convicções políticas, tudo se compra e tudo se vende. Daí a corrupção endêmica no sistema político, corrupção não só funcional, como necessária. A democracia, enquanto gramática social e de acordo de convivência cidadã, desaparece para dar lugar à democracia instrumental, a democracia tolerada enquanto serve aos interesses de quem tem poder econômico e social para tanto (SANTOS, 2016, p. 22).

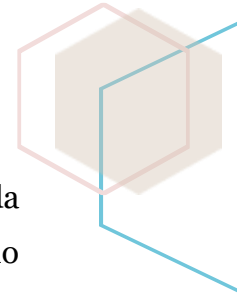


Se por um lado, na democracia liberal os valores políticos são inegociáveis, eles recebem preço na democracia neoliberal - tais como os objetos do mercado de valores econômicos. Trata-se de um regime democrático de baixa intensidade em que tudo e todos são transformados em mercadoria. Na democracia instrumental neoliberal, o acesso aos direitos constitucionais estabelecidos e aos valores consensualmente chamados de democráticos está disponível à grande parcela da população somente até o ponto em que eles não se chocam com os interesses dos atores que detêm o poder de interferir na conjuntura social, política e econômica – que se ocultam sob a égide de um ser místico e supostamente inatingível, um *ser onipotente e onipresente* chamado *mercado*.

1.1 Concepções de *democracia* (e possíveis superações)

Acerca das diversas concepções de *democracia*, Santos (2016, p. 20 e 126) cita como exemplos as Constituições do Equador de 2008 e da Bolívia de 2009, em que 3 dessas concepções são declaradamente articuladas: a democracia representativa; a participativa; e a comunitária. Conforme aponta o autor, o modelo democrático mais difundido, base da democracia liberal, é a democracia representativa, em que o povo concentra seu poder democrático na eleição de seus representantes. Embora Santos (2016, p. 119) postule a representatividade como um elemento essencial para a democracia, ele adverte que a democracia representativa se torna patológica quando a distância entre representantes e representados se alarga, e faz os segundos perderem a percepção de que seus interesses estejam sendo defendidos.

O autor defende como possível caminho para a superação dos limites da democracia representativa a sua articulação com a democracia participativa, cujo modelo centra-se na participação efetiva do povo nos processos de tomada de decisões, por exemplo, por meio de plebiscitos e referendos. Na história do Brasil pós-ditadura, tivemos dois exemplos de chamadas de consulta popular. O primeiro ocorreu em 1993, quando o povo foi consultado acerca de qual regime político o país deveria adotar: presidencialismo, parlamentarismo ou monarquia. O segundo foi o



referendo de 2005, que consultou o povo sobre a proibição ou não da comercialização de armas no país. No primeiro caso, ganhou o presidencialismo; no segundo, o voto para que o comércio de armas não fosse restringido saiu vitorioso.

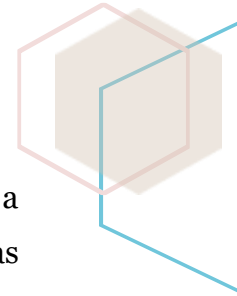
Santos (2016) também discute as práticas democrático-participativas em nível local, e utiliza como exemplo os orçamentos participativos municipais na cidade de Porto Alegre, no final da década de 1980.

O êxito da experiência foi surpreendente mesmo para seus protagonistas, reproduziu-se em muitas cidades do Brasil e de toda a América latina, suscitou a curiosidade dos líderes municipais de outros continentes – nomeadamente da Europa –, que sob diferentes formas foram adotando a prática do orçamento participativo, e acabou por levar o Banco Mundial a chamar a atenção para as virtudes dessa forma de democracia participativa e recomendar sua adoção (SANTOS, 2016, p. 125-126).

Outra experiência que merece destaque é a Gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante o mandato da prefeita Luiza Erundina, entre os anos de 1989 e 1992. Os objetivos que marcaram a ação da administração de Freire foram:

1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) *democratizar* o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma *substantividade democrática*; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI; TORRES, 2001, p. 14-15, grifos nossos).

A proposta de Paulo Freire, como ele gostava de dizer, visava *mudar a cara da escola* (FREIRE, 2001; SAUL, 2020) de maneira profunda, não somente enfocando a *boniteza estética*, mas também a *boniteza ética*. No projeto freireano de *mudança da cara da escola*, além das reformas de salas, carteiras etc., também estavam implícitas mudanças no processo de formação de professores, na transformação do Currículo e na democratização da gestão das escolas, também realizada de forma participativa, por meio dos conselhos escolares. Ana Maria Saul, que trabalhou com Freire em sua gestão, relata seu entusiasmo e suas práticas



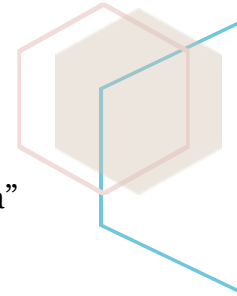
rigorosamente democráticas: “Paulo Freire queria ouvir sempre e atentamente a posição de sua equipe sobre todas as propostas. Ouvia ponderações, recriava suas propostas, estimulava e dava espaço a novas proposições; externava preocupações, colocava parâmetros” (SAUL, 2020, p. 289).

Essa discussão reafirma a importância da participação efetiva do povo nas decisões em diferentes níveis, em suas formas de organização coletivas, para que a democracia representativa possa ser articulada a formas de democracia participativa, de modo que os limites da primeira sejam superados. No entanto, Santos (2016, p. 120) nos alerta que, assim como no caso da democracia representativa, a democracia participativa também possui seus limites, nomeados pelo autor *patologia da participação*, que ocorre quando os cidadãos deixam de acreditar que seu voto mudará a situação concreta vigente e, por isso, deixam de votar. Assim, aos poucos a *patologia da representação* transforma-se na *patologia da participação*, pois a mudança de representantes não muda o cenário político, tampouco o sistema político, ou seja, as eleições mudam pouco as coisas.

Santos (2016) ainda discute um terceiro tipo de democracia, a comunitária. Para isso, ele utiliza as Constituições da Bolívia e do Equador como exemplos de importantes marcos na construção de um movimento democrático contra-hegemônico. No caso da Bolívia, salienta-se

a consagração de três tipos de democracia – representativa, participativa e comunitária [...]; no caso do Equador, a consagração do Sumak Kawsay (viver bem, *el buen vivir* em quechua) e dos direitos da natureza (pachamama) como princípios de organização econômico social (SANTOS, 2016, p. 156).

Em ambas as Cartas Magnas há o encontro de valores eurocêtricos e indígenas por meio de propostas que enfocam o pluralismo econômico, social e cultural; a questão da participação e da divisão territorial é desenhada de forma inédita no continente (SANTOS, 2016, p. 20). Na democracia comunitária, a questão da multidiversidade e do plurinacionalismo são elementos sofisticados que apresentam caminhos possíveis à construção de uma democracia contra-hegemônica, “uma nova gramática que rompa com o autoritarismo, o

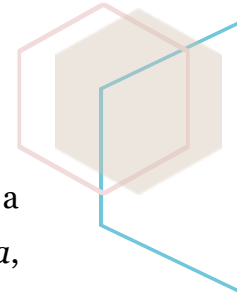


patrimonialismo, o monilitismo cultural, o não reconhecimento da diferença” (SANTOS, 2016, p. 18).

Essa articulação entre democracia representativa, participativa e comunitária é tratada por Santos (2016) como um forte impulso para a construção de uma democracia de alta intensidade, pautada em valores que almejem a igualdade, a justiça social, a defesa da natureza e dos povos originários. Para isso, aponta o autor, as formas da democracia contra-hegemônica (também, democracia radical ou revolucionária) exigem uma práxis desmercantilizadora e descolonizadora, que leve à construção de epistemologias que questionem e afrontem os causadores seculares dos rompimentos democráticos: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo. Guiando-se pelas palavras-chave *democratizar*, *desmercantilizar*, *descolonizar*, o autor postula:

Democratizar a própria democracia, já que a atual se deixou sequestrar por poderes antidemocráticos. [...] Desmercantilizar significa mostrar que usamos, produzimos e trocamos mercadorias, mas que não somos mercadorias nem aceitamos relacionar-nos com os outros e com a natureza como se fossem apenas mercadorias. Somos cidadãos antes de sermos empreendedores ou consumidores e, para o sermos, é imperativo que nem tudo se compre e nem tudo se venda, que haja bens públicos e bens comuns, como água, saúde, educação. Descolonizar significa erradicar das relações sociais a autorização para dominar os outros sob o pretexto de que são inferiores: porque são mulheres, porque têm uma cor de pele diferente ou porque pertencem a uma religião distinta (SANTOS, 2016, p. 180-181).

Com base nas discussões sobre as concepções de *democracia* e de como essas se articulam com nosso espaço-tempo, postula-se que, embora a democracia representativa seja o modelo proeminente que povoa o universo simbólico da maioria das pessoas, a democracia não pode ser reduzida a apenas uma de suas diversas formas. Para que a democracia representativa não sofra da *patologia da representação* e, então, possa ser superada, faz-se necessário articulá-la a outros tipos de democracia, tais quais a participativa e a comunitária. Ainda, para que a *patologia da representação* não se transforme em *patologia da participação*, é preciso que os coletivos progressistas, organizadamente resistam e lutem contra as pulsões antidemocráticas que habitam o cerne do capitalismo em sua aliança com o colonialismo e o patriarcalismo.



Santos (2016), por meio de três palavras-chave, salienta quefazer para a busca do *inédito-viável* que é objeto deste artigo: Democratizar a *democracia*, considerando-se que o atual modelo fora culturalmente invadido pelas pulsões antidemocráticas do capitalismo, do patriarcalismo e do colonialismo; Desmercantilizar no sentido de que ressignifiquemos nossos modos de consumir, de olhar para o outro, para a outra e para a natureza como sujeitos de direitos; Descolonizar significa que expurguemos o opressor de dentro de nós – assim como postulado na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1987) -, que nos emancipemos e nos livremos das amarras coloniais e patriarcais que habitam as relações de poder, nas lutas contra todos os tipos de preconceito, na formação de novas epistemologias de ser, de poder e de conhecer que satisfaçam as necessidades nossas, como povos do Sul global, neste espaço-tempo.

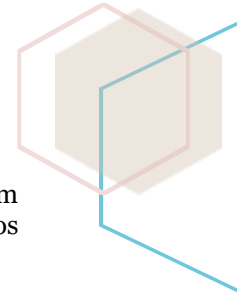
1.2 Rupturas democráticas e(m) nosso espaço-tempo

Centrando-se em nosso recorte histórico, marcado pela violação dos direitos democráticos no Brasil, esta discussão apoia-se na concepção jurídica de Casara (2018), que traz o conceito de Estado Pós-Democrático de Direito,

um Estado que, do ponto de vista econômico, retoma com força as propostas do neoliberalismo, ao passo que, do ponto de vista político, se apresenta como um mero instrumento de manutenção da ordem, controle das populações indesejadas e ampliação das condições de acumulação do capital e geração de lucros (CASARA, 2018, p. 16-17).

Em consonância às postulações de Santos (2016), Casara (2018) enfatiza a despretensão do Estado Pós-Democrático de Direito de se satisfazer com as violações dos limites de poder, pois nutre total desinteresse em fazer valer quaisquer limites.

Um Estado que, para atender o ultraliberalismo econômico, necessita assumir a feição de um Estado Penal, de um Estado cada vez mais forte no campo do controle social e voltado à consecução dos fins desejados pelos detentores do poder econômico. Fins que levam à exclusão social de grande parcela da sociedade, ao aumento da violência - não só da violência física, que cresce de forma avassaladora, como também da violência estrutural, produzida pelo próprio funcionamento “normal” do Estado Pós-Democrático -, à inviabilidade da agricultura familiar, à destruição da



natureza e ao caos urbano, mas que necessitam do Estado para serem defendidos e, em certa medida, legitimados aos olhos de cidadãos transformados em consumidores acríticos (CASARA, 2018, p. 25).

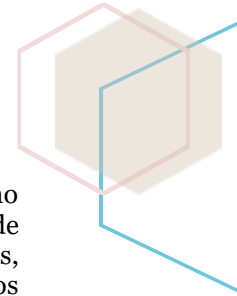
Nasce, assim, uma nova configuração política, em que o capitalismo atua em sua forma cada vez mais distanciada do Estado de Bem-Estar Social, impondo a lógica do lucro a qualquer preço, que será garantida com o apoio das forças repressivas do Estado. Medidas que podem embelezar parâmetros macroeconômicos de interesse do capital financeiro, mas que, fatalmente, serão responsáveis pelo aumento das desigualdades sociais, pela perda de direitos historicamente conquistados, pela destruição da natureza, pela transformação de seres humanos, por um lado, em mercadoria e, por outro, em consumidores acríticos, que apenas servem à manutenção dos interesses do *onipotente e onipresente deus-mercado*.

Outro fenômeno que Casara (2018) aponta como característica do Estado Pós-Democrático de Direito é a espetacularização do judiciário e a maneira com que decisões se tornam arbitrárias para se adequarem aos interesses políticos, econômicos e midiáticos. Como exemplo, o autor menciona o julgamento da Ação Penal 470 pelo Supremo Tribunal Federal, que ficou conhecido como *Mensalão*.

Deu-se, desde o início do caso do Mensalão, “o primado do enredo sobre os fatos”, que caracteriza o processo penal do espetáculo. Com isso, a pretensão de reconstruir por meio de provas o que de fato aconteceu acabou substituída pela necessidade de confirmar a hipótese acusatória, já afirmada pelos meios de comunicação de massa como verdadeira e previamente aceita pela maioria dos julgadores, preocupados em dar respostas simbólicas às campanhas midiáticas contra os acusados (CASARA, 2018, p. 194).

Também, alguns processos da Operação Lava Jato⁶ foram tomados pela espetacularização, em que se deram

⁶ Operação Lava Jato é o nome de uma série de investigações realizadas pela Polícia Federal a partir de 2014 no combate à corrupção e à lavagem de dinheiro. “Na época, quatro organizações criminosas que teriam a participação de agentes públicos, empresários e doleiros passaram a ser investigadas perante a Justiça Federal em Curitiba. A operação apontou irregularidades na Petrobrás, maior estatal do país, e contratos vultosos, como o da construção da usina nuclear Angra 3”. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato/entenda-o-caso>. Acesso em: 20. jul. 2021.



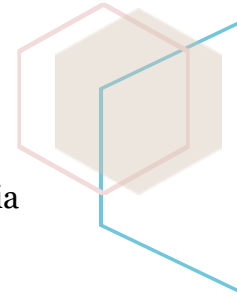
seguidas atipicidades que foram apontadas por vários juristas como violações de direitos e garantias dos investigados e dos réus, em sua grande maioria toleradas pelo Poder Judiciário. Direitos e garantias fundamentais, vistos como obstáculos aos objetivos repressivos, moralizantes e políticos da Operação Lava Jato, teriam sido afastados (CASARA, 2018, p. 200).

Dentre as atipicidades citadas, temos: violações de imparcialidade; crimes que deveriam ser julgados em outras instâncias e que foram reunidos em uma das varas federais de Curitiba; vazamento seletivo de conversas telefônicas; vedação da prova ilícita e da cadeia de custódia probatória (CASARA, 2018, p. 201).

A figura que habita o universo simbólico como *herói* no julgamento da Lava Jato - com grande contribuição da mídia, salienta-se - e que, no entanto, é responsável por boa parte das violações à democracia ocorridas na Operação é, indubitavelmente, o juiz Sérgio Moro. Ao conduzir os processos que levaram à condenação do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva de maneira arbitrária - cujas *provas* foram apresentadas pelo jurista Deltan Dallagnol por meio de uma famigerada apresentação de *powerpoint* -, Sérgio Moro exerceu o papel de juiz acusador, com práticas que remetem à Inquisição Espanhola, e passou a julgar o processo ao seu próprio gosto e arbítrio, como bem demonstra o jurista Elmir Duclerc acerca das circunstâncias do julgamento do ex-presidente Lula:

[...] “um juiz que, dentre outras coisas, conduziu-o, coercitivamente, fora das hipóteses legais; violou, reconhecidamente, o seu sigilo telefônico; divulgou, publicamente, conteúdo sigiloso e ilegalmente obtido; exigiu seu comparecimento, ilegalmente, a todas as audiências de oitiva de testemunhas de defesa” – é “prova cabal de que a Revolução Francesa ainda não chegou ao Brasil” (DUCLERC apud CASARA, 2018, p. 204, grifos do autor).

A história recente do Brasil é marcada por um regime democrático de baixa intensidade. É um regime que privilegia o capitalismo em sua versão neoliberal e utiliza o poder do Estado para controlar as populações indesejadas - aquelas que não podem consumir e/ou serem transformados em mercadoria. Some-se à flexibilização dos valores democráticos a espetacularização do judiciário, que promove julgamentos com roteiros preestabelecidos, alheios aos elementos apresentados nos autos dos processos. Direitos e garantias fundamentais transformam-se em



obstáculos para a confirmação de hipóteses acusatórias que estejam em consonância com os interesses do capital financeiro, das elites, da mídia e da oposição.

Assim, o Regime Pós-Democrático de Direito afirma-se como modelo de baixa intensidade, cujos valores prescritos em nossa Carta Magna - que deveriam ser protegidos pelo poder judiciário - são arbitrariamente flexibilizados de acordo com *a vontade do momento*, sem maior compromisso com o cumprimento integral das leis do país.

2 AS LUTAS POR DEMOCRATIZAÇÃO - DO *PERCEBIDO-DESTACADO* AO *INÉDITO-VIÁVEL*

O *inédito-viável* é uma categoria de grande encanto na matriz do pensamento de Paulo Freire. Esse encanto não vem apenas da beleza de sua imagem acústica, vem também de toda a vontade revolucionária e esperançosa do *sonho possível* que sua semântica carrega. Dentre os comentadores da obra de Paulo Freire, Ana Maria Araújo Freire destaca-se como uma das principais estudiosas do *inédito-viável*. Acerca de seu caráter morfológico e semântico, a autora explica que “O *inédito-viável* não é uma simples junção de letras ou expressão idiomática sem sentido. É uma *palavra* na acepção freireana mais rigorosa” (FREIRE, 2000, p. 15). Sua sofisticação e profundidade de sentidos tornam-se centrais na compreensão da utopia freireana, pois o *inédito-viável* representa seu tempo e espaço, a denúncia e o anúncio, e “carrega no seu âmago, crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas” (FREIRE, 2000, p. 15).

O *inédito-viável* surge primeiramente na *Pedagogia do Oprimido* com base nas categorias *soluções praticáveis*, de André Nicolai, e *consciência máxima possível*, de Lucien Goldmann (FREIRE, 1987; FREIRE, 2017; PARO; VENTURA; SILVA, 2020). Em busca de referências ao *inédito-viável* na obra de Paulo Freire, os pesquisadores Paro, Ventura e Silva (2020, p. 4) analisaram 38 obras publicadas entre 1968 e 2009, “individualmente ou com coautores, em vida ou post mortem, escritos originalmente ou posteriormente publicados em português”. De acordo com

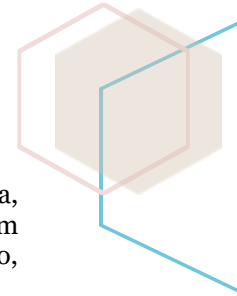
o estudo, foram encontradas referências em 9 dessas obras - escritas por Paulo Freire e outros 5 autores. O Quadro 1 a seguir sistematiza essas informações:

Quadro 1 – Obras de Paulo Freire com referências ao *inédito-viável*

AUTORIA	OBRA(S)
- Paulo Freire	- Pedagogia do oprimido (1968); - Ação cultural para a liberdade e outros escritos (1975); - À sombra desta mangueira (1995).
- Paulo Freire; - Leonardo Boff (prefácio); - Ana Maria Araújo Freire (notas).	- Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (2016).
- Aldo Vannucchi (o embasamento filosófico); - Wlademir Santos (o aspecto metodológico).	- Paulo Freire ao vivo (1983).
- Ana Maria Araújo Freire	- Apresentação de Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos (2000); - Apresentação de Pedagogia da tolerância (2005); - Pedagogia da solidariedade (Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire) (2009).
- Ana Lúcia de Souza Freitas (prefácio)	- Pedagogia dos sonhos possíveis: a arte de tornar o possível impossível (2001).

Fonte: Elaboração própria, com base em Paro, Ventura e Silva (2020, p. 5-6).

Ao discutir o *inédito-viável* em seu artigo intitulado *Utopia e Democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã*, Ana Maria Araújo Freire o define como um “ato de fé e *sonho possível* no poder gerado da possibilidade que temos homens e mulheres de, em procura intencional e coletiva, fazermos-nos mais autenticamente humanos e construirmos uma sociedade mais justa, alegre e fraterna” (FREIRE, 2000, p. 21). Nessa acepção, destaca-se a conotação utópica que o *inédito-viável* carrega, do *sonho possível* que pode vir a ser materializado por meio da vontade coletiva de homens e mulheres construírem conjuntamente um mundo mais igual, justo e democrático. Ainda acerca de sua definição, nas notas de *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2016), a autora o coloca como



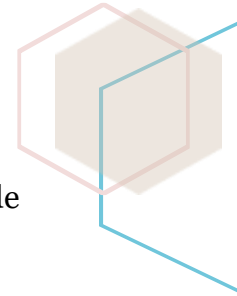
uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido-destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.

Assim, quando os seres conscientes querem, refletem e agem para derrubar as “situações-limite” que os e as deixaram a si e quase todos e todas limitados a *ser menos*; o “inédito viável” não é mais ele mesmo, mas a concretização dele no que tinha antes de inviável (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 279).

No excerto, emergem duas categorias que subjazem o conceito de *inédito-viável* e cuja compreensão é essencial. Na utopia freireana, as *situações-limite* representam os obstáculos e as barreiras que impedem homens e mulheres de concretizarem seu sonho de libertação e transformação do mundo. Essas barreiras, também chamadas de freios, não são constituídas por elementos naturais, que *sempre estiveram ali*. Elas são, de fato, artefatos histórico-culturais cuja existência se dá em razão da vontade e dos interesses movidos pela aliança capitalismo-colonialismo-patriarcalismo.

Ana Maria Araújo Freire (2016, p. 277) destaca que, diante das *situações-limite*, os homens e as mulheres apresentam variadas reações: “ou as percebem como um obstáculo que *não podem* transpor, ou como algo que *não querem* transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenham na sua superação”. No último caso, a percepção da *situação-limite* como *algo que precisa ser rompido* leva homens e mulheres a agir em busca de sua superação e, para isso, exotopicamente, separam-se epistemologicamente e distanciam-se do objeto de *incômodo*. Compreendem-no, assim, como um problema, que, então, passa a ser visto como “algo “percebido” e “destacado” da vida cotidiana – o “percebido destacado” – que não podendo e não devendo permanecer como tal passa a ser um tema-problema que deve e precisa ser enfrentado, portanto, deve e precisa ser discutido e superado” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 277-278).

O *percebido-destacado* é o estado em que a existência da *situação-limite* foi percebida criticamente pelos homens e pelas mulheres e, então, destacada como um problema a ser vencido. Assim, esses coletivos passam a realizar esforços organizados visando à sua superação. A apreensão da *situação-limite* como um *percebido-destacado* deflagrará a concretização do *sonho possível*, o projeto de



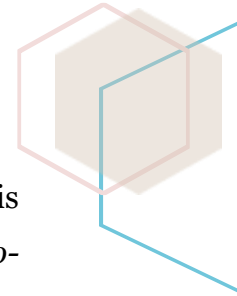
mundo onde queremos viver; que ainda não existe, mas poderá existir por meio de nossas lutas e resistências: nosso *inédito-viável*.

Na *Pedagogia do Oprimido* (1987), Paulo Freire postula que quando as *situações-limite* são apreendidas como freios, elas tornam-se *percebidos-destacados*. Elas revelam-se como “dimensões concretas e históricas de uma dada realidade” (FREIRE, 1987, p. 51), não mais como algo pré-dado, como o fatalismo da visão neoliberal impõe. Dimensões que, o autor coloca, “incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 1987, p. 51).

Freire traz o conceito de *ato-limite* com base no filósofo Vieira Pinto para dar nome às ações que incidem sobre as *situações-limite*. Conforme o autor salienta, essas ações podem estar direcionadas à superação desses freios - quando apreendidas como *percebidos-destacados* por cidadãos utópicos engajados no *sonho possível* de transformação do mundo - ou à negação deles - quando visam à consolidação da *situação-limite* como barreira por aqueles cujos interesses e esforços se concentram na manutenção do *status quo*. Em ambos os casos, os *atos-limite* constituem-se como ações que implicam “uma postura decidida frente ao mundo” (FREIRE, A. M. A., 2016, p. 278). Tanto os homens interessados em sua superação quanto os homens que se beneficiam da existência dos obstáculos (portanto, querem mantê-los) são sujeitos históricos cujas ações (os *atos-limite*) contribuem para a contínua criação e recriação do mundo.

Com o entendimento de *percebidos-destacados* como *situações-limite* cuja nossa consciência crítica permitiu desvelar, postula-se neste trabalho que os *atos-limite* que concretizam o *inédito-viável* são nomeados, na matriz freireana, *ações-editandas*:

As ações para sua superação [dos *percebidos destacados*] podem ser, pois, diferentes dependendo do espaço e do tempo onde são praticadas, as *ações editandas*, que têm a possibilidade de dar concretude aos nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados, quando nos acercamos do historicamente possível ou daquilo que impossível tornarmos possível, em determinado momento histórico (FREIRE, 2017, p. 224).



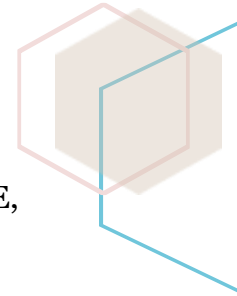
Nessa acepção, os *atos-limite*, quando *ações editandas*, tornam-se possíveis *vir-a-ser* que marcam as transformações do mundo, a concretização do *inédito-viável*. Uma vez concretizado, o *inédito-viável* deixa de sê-lo e transforma-se em *sonho realizado*, objeto de nossa utopia e que dará origem a novos *inéditos-viáveis*. Conforme nos ensina Ana Maria Araújo Freire, essa utopia, mantendo-se no campo dos *sonhos possíveis*, na especificidade de nossa inconclusão humana, não tem um fim.

É sempre, pois devenir, pois alcançado o *inédito-viável* pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o *sonho possível realizando-se*, a utopia alcançada, ela faz brotar outros tantos *inéditos viáveis* quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Isso diante da dinâmica que eles implicam porque sendo palavra/práxis eles estão radical e essencialmente ligados ao que há de mais ontologicamente humano em nós: a esperança *do* e *nos* movimentos de aperfeiçoamento de nós mesmos e de nosso construir social-histórico para a paz, a justiça e a democracia (FREIRE, 2017, p. 225).

A dimensão do *inédito-viável* explicita-se como um ato de esperança, ação e reflexão voltado às transformações do mundo que o desenham como espaço-tempo de paz, de justiça social, de democracia. Paulo Freire nos presenteou com “o *inédito-viável* como tática” que possibilita a concretização de “nossos anseios, necessidades e desejos, aos nossos sonhos socialmente pretendidos, engajados e possíveis [...]” (FREIRE, 2000, p. 16). Sendo assim, a realização do *ser mais* e da democracia devem ser ambicionados, pois correspondem aos nossos *sonhos possíveis* e à nossa materialidade existencial.

3 A CONCRETIZAÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL - CAMINHOS POSSÍVEIS

Para finalizar este estudo, são apresentados alguns caminhos que possam nos orientar em nossas lutas e resistências voltadas à superação das *situações-limite* que obstaculizam a conquista do *inédito-viável*. Na experiência de viver o *sonho possível* de um Estado Democrático de Direito pleno, marcado por valores de igualdade de poder, justiça social, direitos da natureza e paz, tornamo-nos seres *ineditamente-viáveis*, construtores da história, “desde que, vivamos embrenhados e imbricados



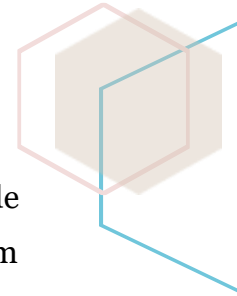
[...] nos sonhos utópicos. No construir humano, ético e político das vidas” (FREIRE, 2000, p. 20).

3.1 A epistemologia freireana é um importante ingrediente revolucionário

As ideias de Paulo Freire mantêm-se epistemologicamente vivas na atualidade e fornecem importantes subsídios para as *leituras de realidade*, na compreensão dos temas que emergem no recorte espaço-temporal que marca nossa existência. A teoria freireana pauta-se na denúncia das diversas situações de desumanização e no anúncio de sua superação. A análise e problematização do par dialético denúncia-anúncio trata educação e sociedade como dimensões indissociáveis nas lutas pela libertação dos homens e mulheres. Conforme Ana Maria Araújo Freire (2000, p. 18) testemunha, “[...] Paulo acreditou e colocou como ponto fundamental de sua teoria do conhecimento: a educação e a sociedade libertadora e dialógica como a utopia a ser atingida”. Dessa maneira, complementa a autora, a sua própria obra é também um *inédito-viável*. Ela nos guia e nos orienta para agirmos em comunhão, organizarmo-nos e mobilizarmo-nos de maneira crítica, tática e consciente.

Paulo Freire falava de democracia não somente por meio de retórica ou argumentos academicistas. Seus escritos e os escritos de seus comentadores recheiam-se de relatos que evidenciam seus quefazer democráticos. Sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo inundava-se pelo *inédito-viável* de *mudança da cara da escola*, por uma gestão democrática que exigia a participação efetiva de todos os sujeitos da escola. Paulo Freire não apenas falou de democracia, ele mergulhou em suas águas. Seus relatos nos inspiram e alimentam nossas lutas, pois são, em sua essência, um verdadeiro ingrediente revolucionário.

3.2 As pulsões antidemocráticas são *situações-limite* que devem ser apreendidas como *percebidos-destacados*



Ao se depararem com as diversas *situações-limite* que a vida em sociedade impõe, homens e mulheres podem reagir diante delas de diversos modos: podem enxergá-las como um obstáculo intransponível; podem não se sensibilizar em torno de sua superação; ou podem reunir esforços com vistas a vencê-las. Apenas no último caso, com esse freio conscientemente vislumbrado e exotopicamente escrutinado, é que a *situação-limite* será apreendida como *percebido-destacado*.

Em nossa sociedade, muitos homens e mulheres não apreendem, necessariamente, as pulsões antidemocráticas pós-jornadas de junho e pós-golpe de 2016 como problemas percebidos e destacados a serem superados. Tomemos o exemplo de coletivos saudosos dos tempos de ditadura, que vão às ruas pedir uma intervenção militar no governo. Relativizam a morte de milhares de homens, mulheres e crianças durante a ditadura e dizem que *naqueles tempos a vida era melhor*. Muitos desses homens e mulheres inspiram-se em um ex-deputado – e agora presidente – que homenageou um dos maiores torturadores desse triste e vergonhoso período de nossa história em plena Casa Legislativa.

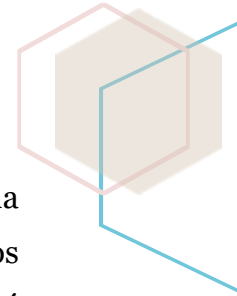
Homens e mulheres que se autoproclamam *cidadãos de bem* e exaltam um juiz que agiu como acusador, como inquisidor. Em uma notável inversão de valores, juízes que violam as leis e líderes políticos que fazem de processos de *impeachment* objetos de barganha são chamados de *heróis*.

Julgamentos são espetacularizados e seus vereditos pouco se atêm à reconstrução dos fatos por meio de provas. O que importa é confirmar a hipótese acusatória (CASARA, 2018).

Um presidente que desafia o Supremo Tribunal Federal, que inflama seus seguidores. Que insinua que as eleições de 2022 só ocorrerão se ele for o vencedor; e que, caso perca, será fraude e, por isso, não entregará o cargo.

São inúmeras as *situações-limite* vividas atualmente que atentam contra o Estado Democrático de Direito. Faz-se urgente que elas sejam percebidas e destacadas como problemas a serem combatidos e vencidos.

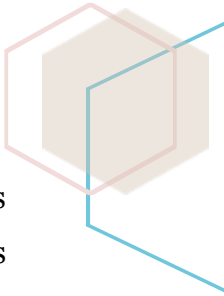
3.3 Devemos pensar outras formas de democracia



Na sociedade capitalista pós-segunda guerra mundial, a democracia representativa emergiu e tornou-se o modelo dominante. Por meio dela, os cidadãos considerados aptos a votar elegem seus representantes. A história da civilização é marcada por impérios, autocracias e regimes ditatoriais. Logo, a democracia representativa é um importante instrumento do exercício de poder pelo povo. No entanto, as pulsões do capitalismo financeiro pressionam o sistema político por meio de *lobby* e verbas eleitorais, dentre outros, para que seus interesses se sobreponham aos interesses da maioria. Dessa maneira, ocorre o fenômeno que Santos (2016, p. 120) nomeia *patologia da representação*, quando a distância entre representantes e representados se torna “ampla e disfuncional”. Sendo assim, propõe-se neste artigo pensar outras formas de democracia e exercê-las em nossas lutas e resistências como *ações-editandas* que concretizem “nossos sonhos socialmente pretendidos” (FREIRE, 2017, p. 224).

Devemos articular à democracia representativa formas de participação popular tais como a experiência de orçamentos participativos de Porto Alegre e a Gestão Paulo Freire em São Paulo. Para que o povo tenha o direito de escolher para onde serão direcionados seus tributos, que possa fiscalizar seu uso, que seja responsável pelas decisões tomadas e, por essa razão, aja responsabilmente. Para que os coletivos sociais se engajem e participem da gestão dos espaços comunitários, da gestão escolar, da manutenção das praças, dos pavimentos etc. Que se sintam representados na figura daqueles que elegeram, e que percebam que seu voto lhes concede o poder de inedita e viavelmente *mudar a cara da polis*.

Com a retomada neoliberal pós-golpe de 2016 e, sobretudo, com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, os direitos da natureza e dos povos originários sofreram um grande ataque cujos efeitos se evidenciam por meio do aumento da área desmatada na Amazônia, da extração ilegal de madeira e das queimadas deliberadas com o objetivo de dar pasto ao gado. As vidas de ativistas ambientais e de lideranças indígenas são sistematicamente ameaçadas por madeireiros, garimpeiros, grileiros, fazendeiros, que agem sob a proteção do governo federal. Em vista dessas denúncias, devemos articular à democracia representativa formas de democracia comunitária que declarem oficialmente os direitos da natureza, que protejam nossa fauna e nossa



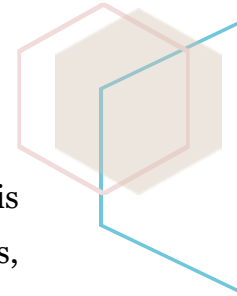
flora e reafirmem os direitos dos povos originários. Formas que assumam esses povos - outrora vilipendiados pelos colonizadores europeus e agora desumanizados pelos homens brancos brasileiros - como nações dentro de uma nação. E que deem voz a todas essas nações, promovendo o protagonismo e a autonomia nas lutas pela manutenção de sua cultura e sociedade.

3.4 *Democratizar, Descolonizar, Desmercantilizar* são lemas a serem adotados e vividos

Precisamos democratizar a nossa democracia, invadida e tomada pelo capitalismo financeiro de mercado, em sua aliança com o patriarcalismo e o colonialismo. Faz-se urgente desenvolver formas de pensar e agir que não permitam que decisões democraticamente tomadas sejam ameaçadas pelos caprichos de uma agência de *rating* ou de uma baixa da cotação nas bolsas (SANTOS, 2016, p. 180). Para que, também, a aplicação e o cumprimento das leis não sejam relativizados em julgamentos midiaticamente espetacularizados.

Precisamos também desmercantilizar. Favorecer o consumo local, sustentável consciente, que respeite os direitos da natureza. Mobilizarmo-nos contra as violações às leis trabalhistas, que nos transformam cada vez em mais em objetos, em *um número no crachá*. Lutarmos contra a *uberização* do trabalho, que vende a ilusão do empreendedorismo e explora o trabalhador em jornadas diárias de 12, 16 horas. Desmercantilizar também significa não permitir que o neoliberalismo, sob a proteção dos aparelhos repressivos do Estado, massacre economicamente e fisicamente as populações consideradas indesejadas.

Descolonizar significa expurgar o colonizador de nossos corações e mentes. É não permitir a aderência do oprimido ao opressor (FREIRE, 1987). É não reproduzir práticas escravistas em nossa sociedade. É lutar contra o racismo, o sexismo, o classismo, e contra quaisquer formas de preconceito. É concretizar a vocação ontológica dos seres humanos em *serem mais* em uma *democracia social*, étnica, sexual, racial, de gênero e religiosa (FREIRE, 2000, p. 17). É desenhar epistemologias que reflitam a nossa *leitura de realidade*, o nosso mundo, o mundo



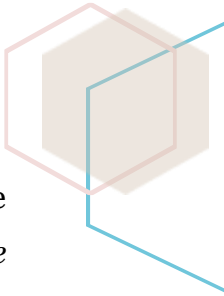
do Sul global. Para que, assim, concretizemos o *inédito-viável* de um Brasil mais igual e justo, respeitando e considerando nossas contradições, anseios, sonhos, ambições, valores, desejos.

CONCLUSÃO

Paulo Freire, além de grande educador, foi também um grande pensador em defesa das causas dos *esfarrapados do mundo*. Sua teoria, partindo da dimensão educativa para a dimensão social, torna-se uma “espécie de psicanálise histórico-sociocultural e política” (FROMM apud FREIRE, P., 2016, p. 146) que, sempre orientada à utopia, realiza uma investigação rigorosa acerca das reais causas de desumanização das classes oprimidas *com* essas pessoas, e não *para* elas.

No ano de 2021, Paulo Freire, se estivesse vivo, completaria 100 anos. Este momento da história é fortemente marcado pela retomada de forças obscuras que ameaçam a democracia e impõem barreiras para a materialização do *sonho possível* de um mundo genuinamente democrático. Em razão da ameaça que essas pulsões antidemocráticas trazem, foram propostos os seguintes caminhos possíveis em direção ao *inédito-viável* aqui vislumbrado: o arcabouço teórico freireano como fomento às jornadas revolucionárias; a apreensão dessas pulsões antidemocráticas como *percebidos-destacados*; pensar em formas de democracia que transcendam a democracia representativa; apoiar-se nos lemas *Democratizar, Descolonizar, Desmercantilizar*.

Com a consciência de que os estudos sobre as formas contra-hegemônicas de democracia não se encerram nas epistemologias aqui discutidas e de que os caminhos propostos são apenas um pequeno punhado de ideias dentro de um universo de possibilidades, acredita-se que este trabalho pode fornecer valiosos subsídios para a construção do *inédito-viável* e, dessarte, poderá inspirar a concepção de outras soluções, outros *inéditos-viáveis* a serem conquistados por cidadãos utópicos *ineditamente viáveis*.



Sabe-se, também, que o espaço-tempo em que vivemos está em constante transformação e, nesse devenir, novos desafios, novas lutas, novas *situações-limite* surgem a todo instante, obrigando-nos a refletir e tomar distância do problema para, então, agir com vistas à sua superação. Sigamos *esperançando esperançosos* em nossas lutas e lembremos que, por mais difíceis que possam ser, a concretude mora sempre nelas como possibilidade.

REFERÊNCIAS

CARDOSO JR., José Celso; REIS, Sérgio Roberto Guedes. Resistência social e contestação popular ao golpe de 2016 no Brasil: aporias a uma era de mediocridades e outros insultos. **Interfaces Científicas** – Direito, Aracaju, v. 6, n. 3, p. 11-26, junho 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/direito/article/view/5864/2905>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CASARA, Rubens R. R. **Estado pós-democrático**: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Breve história da democracia. In: **Democracia em colapso?** – A democracia pode ser assim: histórias, formas e possibilidades (curso). São Paulo: Boitempo/Sesc, 2019. Parte 1 – Aulas, p. 9-13.

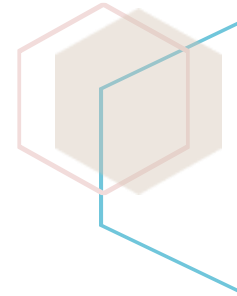
DEMOCRACIA EM VERTIGEM. Direção: Petra Costa. Busca Vida Filmes (prod.), Netflix (distr.), 2019. (121 min).

FREIRE, Ana Maria Araújo. Utopia e Democracia: os inéditos viáveis na Educação Cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia. (Orgs.). **Utopia e democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFGRS/Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 13-21.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016. p. 277-333.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito-viável (verbete). In: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.

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



FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the oppressed**. 30th anniversary edition. RAMOS, Myra Bergman (translation), MACEDO, Donaldo (introduction). New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-17.

O EXÍLIO. Direção: Cristiano Burlan. In: **PAULO FREIRE, UM HOMEM DO MUNDO**. Bela Filmes (produção), Sesc TV (realização), 2019. (52 min.). Disponível em: <https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=bf784efd4a965a5a8130dd4edb9d935c>. Acesso em: 20 jul. 2021.

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-soloo227>. Acesso em: 19 jul. 2021.

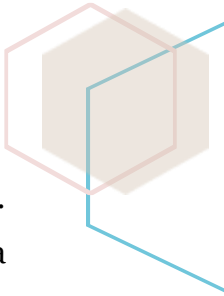
ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história de vida e morte de Anísio Teixeira**: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. Salvador: Edufba, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAUL, Ana Maria. A radicalidade da proposta de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo: a construção da escola pública, popular e democrática. In: FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Erasto Fortes (Orgs.). 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020. p. 287-306.

Sobre o autor

Leandro Capella .Doutorando em Educação: Currículo pela PUC-SP. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Especialista na área de



Educação. Graduado em Comércio Exterior. Pesquisador na área de Educação. Docente da Universidade Anhembi Morumbi-SP. Leciona disciplinas relacionadas a Formação Docente, Currículo, Didática e Linguística nos cursos de Pedagogia e Letras; e a disciplina de Língua Inglesa no curso de Comércio Internacional. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3559-2611> E-mail: capella.leandro@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 29/07/2021

Aprovado em: 29/10/2021

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO POLÍTICO- PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

SCHOOL EDUCATION IN THE POLITICAL-PEDAGOGICAL DESIGN OF PAULO FREIRE

Paulo Roberto da Silva Leal -
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Adriana Maria Simião da Silva -
Universidade Regional do Cariri (URCA)

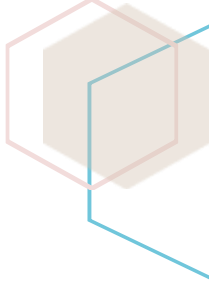
RESUMO

O presente trabalho tem como propósito abordar a concepção do filósofo-educador brasileiro Paulo Reglus Neves Freire (Paulo Freire) sobre a educação escolar. Consideramos que o legado freireano possui elevada pertinência por sua originalidade e radicalidade, pois no quadro das teorias educacionais, destaca-se como paradigma ético-político-pedagógico contra hegemônico. Do início ao fim de sua produção educacional, Paulo Freire dedicou-se à crítica do que denominou educação bancária, como também, cunhou e defendeu como alternativa o que chamou de educação libertadora. Estas duas concepções divergentes em finalidades e métodos, expressam no seu entendimento, visões de mundo antagônicas. Uma a serviço da classe dominante e a outra à classe dominada. Sabe-se que o aparelho escolar, no contexto da dominação de classe capitalista é responsável sobretudo pela preservação da ordem social através da reprodução da lógica de opressão sobre as classes oprimidas. Neste sentido é fundamental compreendermos como uma perspectiva da prática educativa escolar, radicalmente contrária a este modo de sociabilidade humana, pode contribuir para a transformação deste sistema, já que universalmente e sistematicamente não pode ser adotada no âmbito escolar pelo seu caráter cultural e politicamente revolucionário. A partir de uma pesquisa bibliográfica, este trabalho tenciona mostrar a existência de uma perspectiva humanista-libertadora de educação escolar presente na literatura educacional de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Capitalismo. Educação. Escola.

ABSTRACT

The present work aims to approach the conception of the Brazilian philosopher-educator Paulo Reglu Neves Freire (Paulo Freire) about school education. We consider that Freire's legacy is highly relevant for its originality and radicality, because in the context of educational theories, it stands



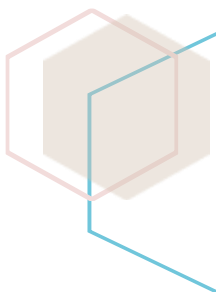
out as an anti-hegemonic ethical-political-pedagogical paradigm. From the beginning to the end of his educational production, Paulo Freire devoted himself to the critique of what he called banking education, as well as coining and defending as an alternative to what he called liberating education. These two divergent conceptions in purposes and methods express in their understanding antagonistic points of view. One at the service of the ruling class and the other for the ruled class. It is known that the school system, in capitalist class domination context, is the main responsible for the preservation of the social order through the reproduction of the logic of oppression on the oppressed classes. In this sense, it is essential to understand how a perspective of school educational practice, radically contrary to this mode of human sociability, can contribute to the transformation of this system, since it cannot be universally and systematically adopted in the school environment due to its cultural and political revolutionary nature. Based on a bibliographical research, this work intends to show the existence of a humanist-liberating perspective of school education present in Paulo Freire's educational literature.

KEYWORDS: Capitalism. Education. School.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito rastrear e expor a concepção político-pedagógica de Paulo Freire sobre a educação escolar. O esforço intelectual para o cumprimento desta tarefa está assentado na convicção de que este educador brasileiro é responsável por produzir uma original e crítica perspectiva sobre a educação formal. Ressalte-se que a sua contribuição enquanto práxis histórica e dialética afirma-se como um paradigma ético-político-pedagógico em defesa dos interesses das classes dominadas e superação dos mais variados tipos de opressão, sob o contexto de dominação capitalista. Para Gadotti (2011, p.10): “Depois de Paulo Freire não é mais possível pensar a educação como um universo preservado, como não foi mais possível pensar a sociedade sem a luta de classes após a dialética de Marx”. Isto porque a filosofia e pedagogia de Freire são juntas, expressões de uma clara e consistente opção pela conscientização e libertação dos oprimidos (as), portadores de sua própria emancipação.

Neste sentido, a escola, para Paulo Freire, é um instrumento de fundamental importância para a defesa dos interesses históricos das classes dominadas. Isto significa afirmar a compreensão dialética de Freire sobre as limitações e possibilidades reais do aparelho escolar no interior do modo de sociabilidade capitalista. A defesa de uma escola humanista e crítica para ele é problemática quando a compreendemos em suas relações de contradição com a



sociedade mais ampla. A visão de Freire sobre a organização escolar formal merece uma atenção especial. Neste trabalho, tentamos apreender como ele equaciona a formação crítica no espaço-tempo escolar e como esta pode vincular-se ao fortalecimento das lutas sociais contra as formas de dominação e alienação da ordem vigente.

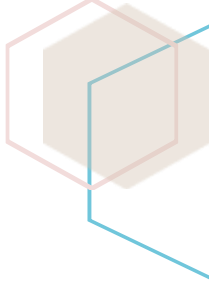
A relevância desta temática também se deve ao fato de que é possível perceber uma dicotomia na apropriação das ideias freireanas. De um lado, Freire é destacado historicamente como o criador de um método revolucionário voltado à educação de jovens e adultos e, do outro, é enaltecido, antes de tudo, por constituir uma densa filosofiada educação. Esta falsa dicotomia é reducionista e impede o entendimento mais sistêmico e profundo da proposta de Paulo Freire sobre a instituição escolar. Autores de grande envergadura da literatura educacional nacional, como por exemplo, Libânio¹ (1994, p. 11) afirma que: “não é próprio da pedagogia libertadora falar em ensino escolar, já que sua marca é a atuação não-formal”. É certo dizer que a visão Freireana está restringida à educação de adultos ou à educação popular no geral? A abordagem libertadora tem contribuições ao campo da educação escolar? Some-se a esta questão importante, as distorções de natureza idealista e reformista que minimizam a dimensão político- revolucionária de seu pensamento educacional.

Este trabalho, de cunho teórico, foi realizado mediante pesquisa bibliográfica. Segundo Severino pesquisa bibliográfica:

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (FREIRE, 2007, p. 122),

A pesquisa aconteceu, fundamentalmente a partir da análise dos próprios textos de Paulo Freire. Contamos, ainda com as contribuições de outros autores clássicos como: Teixeira (1967), Althusser (1985) e Marx; Engels (2005). Acreditamos que este trabalho possui pertinência acadêmica por analisar também as críticas de Paulo Freire à educação bancária, enquanto concepção educativa

¹ O texto do educador José Carlos Libânio chama-se: Tendências Pedagógicas na Prática Escolar e pode ser encontrado no livro: Filosofia da Educação do professor Cipriano Carlos Luckesi



escolar a serviço dos interesses das classes dominantes e por conter também, ainda que de maneira introdutória, uma apresentação de sua proposta educativa no âmbito formal, expressão dos interesses das classes oprimidas na sociedade capitalista. Ou seja, um paradigma ético-político-pedagógico de caráter humanista-revolucionário.

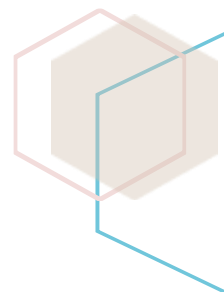
1. A CRÍTICA FREIREANA À EDUCAÇÃO ESCOLAR BANCÁRIA

A História da educação brasileira registra a exclusão da maioria do conjunto do povo dos processos educativos escolares; demonstrando a utilização desta como instrumento reforçador, reproduzidor e legitimador de sua força político-econômica sobre as classes dominadas e exploradas. Devemos recordar a dualidade contraditória desse processo histórico: de um lado, elites conservadoras e reacionárias, lutando para a preservação do *status quo*, e do outro, as camadas populares lutando por seus direitos, ou seja, ansiando por libertação. Paulo Freire, já na segunda metade do século XX, aparece como crítico da realidade brasileira. A perspectiva libertadora da educação escolar ganhou maturidade teórica no pensamento freireano, também no processo de crítica ao que ele denominou de educação bancária.

Historicamente, desde Educação e Atualidade Brasileira (1959) à Pedagogia da Autonomia (1996) são explicitadas as razões pelas quais Freire critica o modelo bancário em benefício do que chamou: libertador. Isto nos leva a convicção de que para compreendermos a abordagem libertadora da educação escolar defendida por ele, precisamos analisar suas críticas à educação bancária. Paulo Freire é um educador que deseja corroborar em pensar um projeto de nação para o Brasil. Suas críticas ao modelo educacional escolar não podem ser entendidas em si mesmas, porque estão articuladas às críticas que ele fazia à conjuntura econômica, política e cultural das décadas de 1950, 1960 e 1970.

Na primeira obra de Freire, estão claros os objetivos educacionais escolares brasileiros, a saber: desenvolvimento econômico e a mentalidade democrática. Para ele, o contexto histórico-cultural brasileiro dava claros sinais de que a educação havia se tornado uma problemática nacional candente. Vejamos, por exemplo, a seguinte passagem de Educação e Atualidade Brasileira (1959):

O problema educacional brasileiro, de importância incontestavelmente



grande, é desses que precisam ser vistos organicamente. Precisam ser vistos do ponto de vista de nossa atualidade. No jogo de suas forças, algumas ou muitas dentre elas, em antinomia uma com as outras. Todo planejamento educacional para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica. (FREIRE, 2003, p. 10).

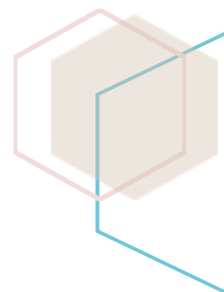
Paulo Freire compreendia que esta relação de inorganicidade da educação em posição à nova fase do país prejudicava de forma acentuada os objetivos citados acima, o que implicaria uma “[...] revisão urgente e total de nossa educação, quase toda ela decorativa e seletivamente antidemocrática.” (FREIRE, 2003, p. 43). Isto demandava a democratização da escola as grandes massas urbanas analfabetas, articulada a formação de novas disposições mentais próprias do novo clima cultural.

Na esteira escolanovista, ele acusava o modelo pedagógico de ser desvinculado da vida do educando e da sua realidade local, regional e nacional. Acusava, ainda de não incentivar o diálogo, a participação, a criticidade, mas ao contrário, de reforçar a inexperiência democrática, ao ser excludente, autoritária, assistencializadora e verbalista.

Em vários momentos da obra *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), Freire cita e concorda com o também educador brasileiro Anísio Teixeira, para quem a educação deveria estar integrada ao contexto concreto do educando e ser integradora e propedêutica. Ou seja, tratava-se de preparar as novas gerações às demandas postas pelo novo cenário econômico, político e cultural.

Em *Educação como Prática da Liberdade* (2013), são retomados de maneira aperfeiçoada os temas abordados na obra anterior com o acréscimo da sistematização de uma metodologia capaz de realizar na alfabetização de adultos os objetivos filosóficos, políticos e pedagógicos. A sistematização teórico-prática desta experiência lhe rendeu reconhecimento nacional. Para Freire, a educação escolar reforçava a alienação política e cultural do homem brasileiro. Os procedimentos didático-pedagógicos inflexíveis, mecânicos, passivos, descontextualizados e acríticos eram expressões concretas do cenário conservador, reacionário e autoritário mais amplo. Segundo Freire:

Nada ou quase nada existe em nossa educação que desenvolva no



nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos achados – o que implicaria o desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade, intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola de modo geral acalenta ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais já é uma posição caracteristicamente ingênua. (FREIRE, 2003, p. 125).

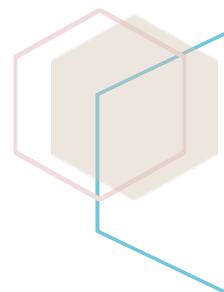
As práticas educativas negavam a “vocação ontológica do homem”, ou seja, a deser sujeito em sua realidade concreta. Os componentes do processo educativo escolar (professor, sala de aula, conteúdo e aluno) carregavam uma tradição mais autoritária e alienadora que dialógica e emancipadora. As práticas educativas de alfabetização de adultos pelo Brasil através do que foi chamado “Método Paulo Freire²” comprovavam que estes elementos e relações precisavam se reestruturar em novos termos e dinâmica.

² Paulo Freire com a colaboração de um grupo de estudantes, em princípios de 1963, na cidade de Angicos (RN), pôs em prática o seu famoso método de alfabetização de adultos. Fazendo com que os participantes aprendessem a ler e escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas.

Para Freire, esta educação escolar de ideias inertes, “[...] desvinculada da vida, centrada na palavra.” (FREIRE, 2003, p. 124), não poderia levar o educando a análise da realidade, à discussão de seus problemas e a intervir criticamente nesta mesma realidade. Freire estava convicto de que a formação do povo brasileiro crítico edemocrático demandava uma nova escola que fosse crítica e democrática em suas práticas pedagógicas.

Críticas também fortemente baseadas nas análises de Anísio Teixeira, para quem a reconstrução educacional tornava-se uma exigência de concretização sob pena de permanecer um país atrasado em relação as novas condições econômicas, políticas e democráticas. Tanto para Anísio Teixeira como para Paulo Freire, a reforma educacional impactaria diretamente na formação do povo e no desenvolvimento brasileiro em todos os sentidos.

Uma perspectiva otimista que colocava sob a escola o posto de reivindicação nacional por excelência e instituição mais cara à realização dos anseios do país. O discurso de Anísio Teixeira na obra, *Educação Não é Privilégio* é ilustrativo, onde nos apresenta que,



Nesse processo de reconstrução, nenhum problema é mais essencial do que o da escola, pois por ela é que se efetivará o novo senso de consciência nacional e se afirmará a possibilidade de se fazer permanente e progressiva a grande mobilização do esforço brasileiro. (TEIXEIRA, 1967, p. 83).

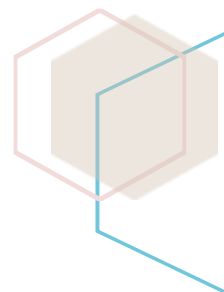
A educação escolar do país caminhava em sentido contrário a estas exigências políticas e culturais. Em *Educação como Prática da Liberdade*, Freire é categórico:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de quem procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2003, p. 127).

As obras: *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) e *Educação Como Prática da Liberdade* (1965) demonstram a insatisfação de Paulo Freire com o modelo educacional e suas relações com a conjuntura econômica, política e cultural brasileira. Todas as expressões e termos de crítica à educação nestas obras formaram os elementos iniciais de uma sistematização consistente, clara e radical do que passou a ser denominada a partir de *Pedagogia do Oprimido* (1968) de educação bancária. Nas obras anteriores, a crítica escolar do Brasil tem a sua solução em uma proposta reformadora e conciliadora de classes.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1968), tendo sido influenciado de forma significativa pelo marxismo, Freire conclui que os objetivos políticos-ideológicos da classe dominante não são e nem podem ser os mesmos da classe dominada, portanto, visões radicalmente antagônicas de mundo só podem construir projetos educativos também inconciliáveis. É por isso que a educação bancária não corresponde às necessidades ou interesses da classe trabalhadora. O que está no centro da questão é mais do que um conflito de tendências pedagógicas; é o conflito fundamental da sociedade, ou seja, a luta de classes.

A concepção bancária da educação está assentada em pressupostos antropológicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos, e políticos que compreendem o ser humano em seu processo de educação, como ser de e sujeito à passividade, acomodação, alienação, desumanização, etc. Ela expressa em



objetivos e formas o projeto político-educativo das classes dominantes às classes dominadas. Em qualquer nível educacional, através de variadas tendências pedagógicas, históricas e culturalmente construídas, é reforçada a ordem capitalista vigente. Em Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos, Paulo Freire constata:

Neste, a escola não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando a seu meio” e a escola, em regra não vem fazendo outra senão isto. (FREIRE, 2011, p. 164).

Freire também dialoga com o pensamento marxista de Louis Althusser ao reconhecer que a escola é um aparelho ideológico do estado. A educação bancária reproduz uma perspectiva conservadora da sociedade. Vejamos o que Althusser em sua obra, Aparelhos Ideológicos do Estado, fala sobre a escola enquanto mecanismo de reprodução das formas de produção e relações capitalistas:

[...] ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se nas escolas as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação classe. (ALTHUSSER, 1989, p. 58).

Em Política e Educação, Freire (2014, p. 62) explica que “não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores”. Fica claro dessa forma que a educação tem uma natureza política. Isto, diga-se de passagem, independe da vontade docente. As concepções e práticas no interior das escolas possuem intenções políticas. Para Paulo Freire, a educação que deseje ser ou ter uma qualidade libertadora não pode utilizar-se das concepções e práticas de dominação da educação bancária, pois são radicalmente antagônicas, como ressalva: “Daí que a educação bancária, que a eles serve, jamais possa orientar-se no sentido da conscientização dos educandos”. (FREIRE, 2011, p. 85).

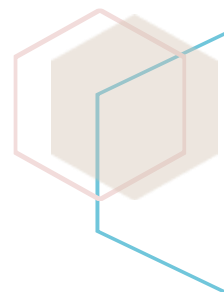
Uma das expressões práticas da educação bancária no cumprimento de sua função de mantenedora das relações de opressão está na contradição construída e alimentada entre educador versus educando. No modelo educativo em questão, Paulo Freire, detalha na obra Pedagogia do Oprimido como acontece

esta relação de antinomia:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela: (FREIRE, 2011, p. 82-83).

- a) O educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) O educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) O educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) O educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) O educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) O educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

O educando, considerado “tábula rasa” e/ou recurso humano em potencial, tem seu desenvolvimento profundamente prejudicado, ou melhor, o seu desenvolvimento integral é impossível sob tal modelo vigente. Os esquemas verticalizados, burocráticos, classificatórios, impessoais, são de sobremaneira responsáveis por criarem processos de alienação política e cultural, como fortalecem perspectivas fatalistas da história e naturalizam relações baseadas na opressão. Na condição de ser imerso frente à realidade, preso à situações-limite, o educando não desvela o mundo muito menos intervém nele de maneira crítica.



A lógica intelectualista, produtivista, geradora e reforçadora de competição desta concepção pedagógica, impede a compreensão da historicidade e problematização do saber e tem como finalidade através de procedimentos passivos e/ou ativos à adaptação do educando ao mundo capitalista. Em sua obra *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire esclarece que,

Embrutece a força de trabalho submetida a procedimentos rotineiros faz parte da natureza do modo de produção capitalista. O que se dá na produção do conhecimento na escola é, em grande parte, mesmo que possamos fazer o contrário, a reprodução desse mecanismo. Na verdade, quanto mais se "embrutece" a capacidade inventiva e criadora do educando, tanto mais ele é apenas disciplinado para receber "respostas" a perguntas que não foram feitas, como salientamos antes. Quanto mais se adapta o educando a tal procedimento, tanto mais ironicamente se pensa que essa é uma educação produtiva. No fundo, essa é uma educação que reproduz o autoritarismo do modo de produção capitalista. (FREIRE, 2011, p. 78).

É importante ressaltar que a existência da pedagogia ou educação bancária para Freire, após a produção de *Pedagogia do Oprimido* (1968), deve-se a existência de uma sociedade dividida em classes. Portanto, a pedagogia dominante será necessariamente a pedagogia da classe dominante. Tendo superado uma perspectiva liberal-democrática dos primeiros escritos, a crítica à educação fortemente marcada por conteúdos e formas alienadoras e dominadoras, dá vida ao seu contraditório, ou seja, a educação libertadora, como proposta contra hegemônica das classes dominadas.

Neste sentido, a educação bancária, como educação da classe dominante à dominada, revestida sob diversas pedagogias e metodologias, é capaz de não só colaborar para a reprodução das desigualdades sociais e culturais, como também gerar nos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar a "falsa consciência", ou melhor, as representações alienantes nos próprios discursos e comportamentos dos oprimidos, tornando-os seres com uma "consciência hospedeira da opressão". O que os faz tomarem parte em sua condição de submissos e desumanizados, pois estes internalizam passivamente/ativamente e assim legitimam as visões hegemônicas de mundo.

2. A PRÁXIS EDUCATIVA ESCOLAR LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

Enquanto perspectiva crítica à educação bancária, a libertadora, dando-se no ambiente escolar, possui limites frente às múltiplas determinações, mas também possibilidades quando entendida em suas relações dialéticas com a prática social mais ampla da sociedade capitalista. Neste sentido, Paulo Freire propõe uma abordagem da educação formal de natureza política e efetivada através da ação consciente e comprometida de educadores (as) identificados com a superação da ordem social capitalista.

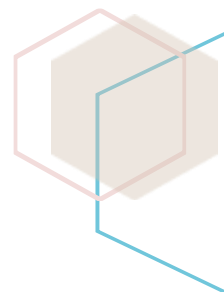
A Pedagogia Libertadora, assim nomeada por Paulo Freire, apenas poderá ser bem compreendida se relacionada dialeticamente aos seus condicionantes econômicos, políticos, culturais. Esta abordagem, de natureza crítica, afirma-se como proposta superadora das perspectivas otimistas-ingênuas e pessimistas quanto às relações entre educação escolar e sociedade, diga-se, capitalista.

Para Freire, a educação escolar, se analisada criticamente, não pode ser elevada à condição de redentora da sociedade; muito menos, como puro reflexo desta. Em *Ação Cultural para a Liberdade* e outros escritos, Freire equaciona esta relação da seguinte forma:

Se me ponho numa posição idealista, dicotomizando consciência e realidade, submeto esta àquela, como se a realidade fosse constituída pela consciência. Assim, a transformação da realidade se dá pela transformação da consciência. Se me ponho numa posição mecanicista, dicotomizando igualmente consciência e realidade, tomo a consciência como um espelho que apenas reflete a realidade. Em ambos os casos, nego a conscientização que só existe quando não apenas reconheço, mas experimento a dialeticidade entre objetividade e subjetividade, realidade e consciência, prática e teoria. (FREIRE, 2011, p. 237).

Esta compreensão indica o ser humano, como ser condicionado, mas não determinado. O que aliás dialoga com o pensamento marxiano, quando na terceira tese sobre Feuerbach, lê-se, “[...] a doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens [...]” (MARX; ENGELS, 2005, p. 122).

Apenas ele é capaz de conhecer a realidade, saber-se condicionado e reagir aos fatores que o dominam. A realidade objetiva produzida pelo capitalismo, alienante e desumana, é resultado da própria ação humana dividida



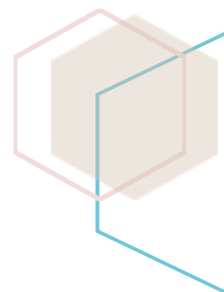
entre grupos ou classes com interesses conflitantes, o que Freire chama de opressores e oprimidos. Sua posição em defesa da desnaturalização e superação desde antagonismo sugere a transformação da realidade social pela ação consciente dos oprimidos (as).

A Pedagogia libertadora defende neste sentido um possível e necessário papel histórico-transformador dos homens e mulheres oprimidos (as), que nos processos deluta contra o seu antagônico constroem objetivos e formas opostas aos daquele. Para Freire esta pedagogia crítica não pode ser forjada pelos opressores, pois seus pressupostos filosóficos e políticos almejam fazer “[...] da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação.” (FREIRE, 2011, p. 43).

Para Paulo Freire é imprescindível reconhecer que a educação escolar, enquanto processo intencional e sistemático, é profundamente marcada pela reprodução da ideologia dominante, ou seja, da visão de mundo burguesa. Isto acontece, mediante uma prática educativa bancária, que implica uma formação humana passiva e/ou ativa, mas sempre acomodada ao mundo capitalista. Este reconhecimento de que a educação formal é aparelho de reprodução ideológica dominante é apenas uma dimensão do papel dialético desta instituição. Diz Freire (2011, p. 36): “[...] as relações entre educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas.”

Isto significa que a escola não é absolutamente autônoma, mas também não é absolutamente dependente dos condicionamentos econômicos e políticos do capitalismo. Segundo Freire (1996, p.99) “[...] é um erro decretá-la como apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é torná-la como força da desocultação da realidade [...]”. Portanto, não é neutra e muito menos a alavanca das transformações sociais. Para Freire, a luta no campo escolar, em tudo o que lhe é específico, pode e deve se dar dentro e contra a ordem vigente. Esta luta, articulada organicamente as lutas sociais mais amplas, pode contribuir de forma significativa para uma perspectiva educativa de natureza crítica.

Recusando leituras funcionalistas e economicistas sobre o papel da educação escolar em suas relações com a sociedade capitalista, Freire aponta os “trabalhos educativos”, construídos pelas classes dominadas e em função de seus interesses, como possibilidades reais de concretização em um contexto de dominação de classe. Procura afastar-se também de concepções idealistas, que



propõem mudanças substanciais no mundo, a partir de projetos educativos que almejam a transformação da consciência e/ou a conciliação de antagônicos.

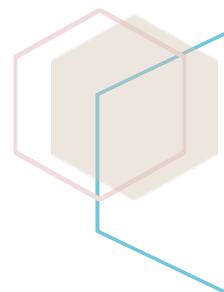
A pedagogia libertadora de Paulo Freire afirma-se como paradigma ético-político-pedagógico de classe. Da classe dominada contra a classe dominante para a superação da opressão de todo tipo e permanente humanização de todos os homens e mulheres. Em *Ação Cultural para a Liberdade* e outros escritos, Paulo Freire explica ainda que:

A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade. (FREIRE, 2011, p. 177).

No que diz respeito à escola pública, escola em que estão os trabalhadores (as) e seus filhos (as), é possível compreender a partir desta perspectiva como estão equacionados os limites e possibilidades desta escola no interior da luta de classes e como pode agir o educador (a) identificado com a visão de mundo freireana. A questão basilar desta pedagogia de natureza crítica é saber que a educação não é a alavanca das transformações sociais e que ao mesmo tempo pode ser imputado a ela contribuições importantes. Assim, expressa Freire:

Precisamente porque a educação não é a alavanca para a transformação da sociedade, corremos o perigo do desespero e do ceticismo, se limitarmos nossa luta à sala de aula. O que devemos fazer, creio eu desde o início da nossa experiência como professores, é estar criticamente consciente dos limites da educação. Isto é, saber que a educação não é a alavanca, não esperar que ela vá realizar a grande transformação social. Devemos saber que é possível conseguir algumas coisas importantes no espaço institucional de uma escola, ou faculdade, para ajudar a transformação da sociedade. Se compreendermos como a educação formal se relaciona com a sociedade global, sem ser, apenas, a reprodutora da ideologia dominante, e sem ser, também a principal alavanca da transformação; se compreendermos desse modo nossa prática educacional, evitaremos, então, um certo otimismo ingênuo que pode levar-nos no futuro, a um terrível pessimismo. Ao evitar o otimismo ingênuo no início, estaremos evitando cair no desespero e no ceticismo. (1986. p. 157).

A prática pedagógica do (a) educador (a) para Paulo Freire precisa estar profundamente consciente da relação de autonomia relativa da escola em face da sociedade capitalista. Não espera ingenuamente, por exemplo, que as classes burguesas promovam todas as condições materiais e imateriais necessárias para



efetivação de uma pedagogia crítica. Para ele, toda concepção educativa que não parta da análise dos condicionamentos econômicos, políticos e ideológicos, corre o risco de responsabilizar à educação escolar um papel que ela não pode desempenhar sozinha.

Por isso, ele defende que na prática do (a) educador (a) não estejam dicotomizados clareza política e competência pedagógica para que as lutas do campo educativo escolarse articulem aos conflitos sociais mais amplos. Em *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*, Freire explica como precisa ser compreendido o trabalho pedagógico escolar em conexão ao necessário engajamento político:

Devemos evitar que nos interpretem como se estivéssemos pensando que deveríamos primeiro educar as pessoas para serem livres, para depois podermos transformar a realidade. Não. Devemos o quanto possível, fazer as duas coisas simultaneamente. Por isso, devemos estar engajados na ação política contra o racismo, contra o sexismo, contra o capitalismo, e contra as estruturas desumanas de produção. (FREIRE, 1986, p. 199).

O educador (a) que vai constituindo-se cotidianamente freireano (a) precisa compreender as complexas relações entre a escola e a sociedade capitalista. A adequada análise desta relação o (a) faz entender os limites da ação educativa escolar dentro de um contexto de dominação de classe e as possibilidades reais que tem ou pode construir para viabilizar o processo educativo-crítico que pretende. Se não pode cair em idealismos, também não pode sucumbir ao economicismo, já que estas leituras da sociedade burguesa apenas fortalecem a opressão em que se encontram a classe dominada. Para Freire, “[...] enquanto a transformação radical não se dá, há espaços a serem ocupados.” (FREIRE, 2008, p. 74).

Paulo Freire defende que a escola pública precisa ser defendida enquanto espaço-tempo de luta contra a ideologia dominante, ou seja, contra discursos e práticas opressoras. A organização escolar formal tem um papel fundamental no processo de formação da consciência crítica das classes dominadas. Essa tomada de consciência é fundamental a uma intervenção transformadora da realidade.

Ele advoga uma práxis político-pedagógica que, ao invés de acomodar indivíduos à estrutura social opressora, problematiza, desvela, denuncia e anuncia uma nova realidade a ser criada por homens e mulheres oprimidos (as) da sociedade de classes. Segundo sua visão, este modelo pedagógico não pode ser exercido por educadores (as) a serviço do sistema atual. Em *Política e Educação*,

ele observa que:

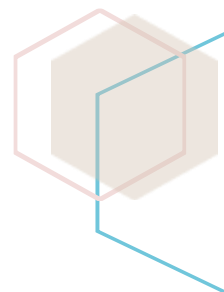
Se a reprodução da ideologia dominante implica, fundamentalmente, a ocultação de verdades, a distorção da razão de ser de fatos que, explicados, revelados ou desvelados, trabalhariam contra os interesses dominantes, a tarefa das educadoras e dos educadores progressistas é desocultar verdades, jamais mentir. A desocultação não é de fato tarefa para os educadores a serviço do sistema. Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra a correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível. (FREIRE, 2014, p. 115-116).

O que não é possível é a neutralidade política da prática educativa escolar. Consciente ou inconscientemente educa-se sempre a favor e/ou contra alguém. Sendo assim, necessita-se de um (a) educador (a) de novo tipo. Nem ingênuo nem astuto. O educador (a) ingênuo transfere à educação que promove um poder quase absoluto, por isso, tende ao psicologismo, romantismo, democratismo, politicismo e pessimismo.

O educador (a) astuto, por outro lado, está ciente das contradições em que se acha a educação escolar, porém, opta pelo silêncio, omissão, ajusta-se e evitando o conflito político-pedagógico, reforça os interesses da classe dominante. A politicidade da pedagogia freireana demanda um educador (a) que busca estabelecer uma relação de coerência entre seus objetivos políticos-pedagógicos liberadores e suas formas metodológicas de atuação. O que faz desta perspectiva um paradigma ético para a ação educativa-crítica. Aqui, a coerência é uma qualidade que não pode estar ausente da prática educativa libertadora.

Neste sentido, para atingir as finalidades proclamadas, o educador (a) necessariamente recorrerá a formas de ação radicalmente divergentes dos métodos pedagógicos efetivados em práticas educativas que objetivam a alienação e não a criticidade. Para Freire, a coerência político-pedagógica do (a) educador (a) é a expressão concreta da autenticidade de uma posição política libertadora. “É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso.” (FREIRE, 2011, p. 37).

Esta ênfase ao caráter político da educação não está desarticulada da função social da instituição escolar, ou seja, a socialização dos conteúdos. Na pedagogia freireana o ato de ensinar-aprender é um processo de conhecimento e de politização. Se na prática educativa bancária o aprender é o ato de burocratização da mente e de adaptação do educando à realidade dada e



alienante, a prática educativa libertadora consiste em associar dialeticamente a leitura do mundo com a leitura da palavra.

Como já destacado, para Freire, a clareza política está sempre condicionada à competência pedagógica, como esta àquela e ambas estão a serviço de um processo educativo escolar em que a democratização do saber é compreendida de maneira crítica. Em *Política e Educação*, ele explica como esta relação está equacionada:

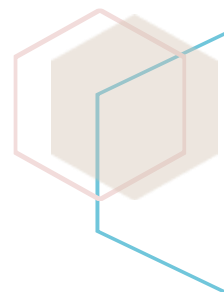
Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele — a de desopacizar a realidade enevoadada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica. (FREIRE, 2014, p. 62).

Nesse sentido, conhecer pressupõem uma atitude crítica de ambos os sujeitos envolvidos no processo pedagógico, mediatizados pelo objeto cognoscível. Para Freire, esta situação gnosiológica é marcada não pela transferência de um saber acabado e neutro pelo professor ao aluno, como na educação bancária, mas através da relação dialógica que, problematizando o conhecimento, promove a superação da curiosidade ingênua pela curiosidade epistemológica, da consciência ingênua pela consciência crítica, do conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcance a razão da realidade.

Na filosofia educacional de Paulo Freire destaca-se essencialmente como proposta humanista de educação escolar. A práxis educativa libertadora pressupõe um conjunto de saberes, princípios e condutas organicamente articulados à opção política e a competência pedagógico-científica do educador (a) de perspectiva crítica. Em suas palavras:

[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com seriedade. (FREIRE, 1996, p. 24).

Entendida a educação como processo de formação humana em seu



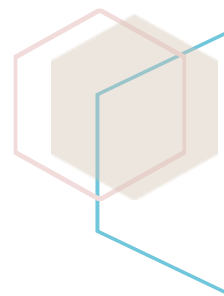
sentido mais amplo e não como treinamento, a prática do (a) educador (a) de perspectiva libertadora expressa em seu modo de ser e relacionar-se qualidades indispensáveis ao fazer docente-crítico. Estas qualidades se forjam na própria relação com a prática refletida e contribuem por legitimar os propósitos defendidos pelo próprio educador (a). Neste sentido a práxis do (a) educador (a) crítico é permeada de eticidade. Segundo Freire, à docência: “[...] é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se exigir seriedade e retidão.” (FREIRE, 1996, p. 65). Ou seja, sem o que Paulo Freire chama de “corporeificação das palavras pelo exemplo”, sem uma prática “testemunhal” de uma visão de mundo libertadora, não há consistência e autenticidade na opção político-pedagógica o que torna a práxis educativa escolar freireana uma multidimensionalidade em busca de integração entre a lucidez política, a competência didático-pedagógica e o compromisso ético.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho, pudemos evidenciar a defesa indispensável e intransigente que Paulo Freire faz da organização escolar formal. Trata-se de uma característica que perpassa a obra freireana, ou seja, desde sua obra *Educação e Atualidade Brasileira* (1959) até *Pedagogia da Autonomia* (1996). Sua crítica radical-dialética à escola não sugere, de maneira alguma, sua negação. Muito pelo contrário, seu olhar em torno da instituição de educação formal sempre esteve condicionado a um otimismo político-pedagógico substantivamente crítico. Em um primeiro momento de sua obra, com traço reformista, conciliador e liberal.

A partir de *Pedagogia do Oprimido* (1968), com forte teor radical. Esta inflexão teórica é compreensível e natural, principalmente se acompanharmos a historicidade e dialeticidade de sua práxis enquanto um educador-educando que, pensando a prática, reelaborou e amadureceu sua teoria, a fim de melhor apreender e intervir na realidade objetiva. A partir da exposição e análise deste artigo, fica claro que o legado freireano é um paradigma ético-político-pedagógico contra-hegemônico.

Para Paulo Freire, o sistema educacional escolar também expressa a contradição fundamental da sociedade, ou seja, o antagonismo das classes sociais.



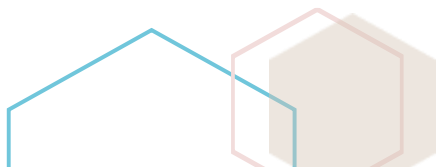
As classes/grupos dominantes destinam às classes dominadas um processo educativo alienador na busca de uma aceitação passiva e/ou ativa destas ao modo de sociabilidade capitalista. Por isso, o combate a educação bancária tem por base uma opção política que rejeita a perspectiva neoliberal de que não existe mais alternativa ao sistema atual.

Os processos didático-pedagógicos que constituem a educação bancária compreendem o ser humano em suas relações com os conhecimentos socializados no ambiente escolar, de maneira passiva, a-histórica, acabada, autoritária, acrítica, epretensamente neutra. Portanto, essa educação não pode interessar a classe trabalhadora e aos seus (as) filhos (as).

A fim de não cairmos em idealismos e muito menos em uma visão de cunho fatalista-pessimista, há de partir desta constatação freireana: o aparelho escolar está voltado à manutenção consentida da sociedade de classes. Isto significa formar as novas gerações segundo os interesses e necessidades da ordem vigente. Isto, contudo, não significa desconsiderar, o papel da organização escolar formal para a luta da classe trabalhadora contra o capital. Considerando que esta luta pode e deve ser potencializada pela dimensão cultural, a organização escolar formal é indispensável à elevação intelectual e política das classes subalternas.

Este paradigma educativo busca estabelecer a articulação necessária entre a socialização crítica do conhecimento escolar com o propósito de construir e/ou fortalecer a emancipação política. Como horizonte mais amplo de construção, a pedagogia crítico-radical libertadora está voltada para à superação revolucionária do capitalismo, na direção de uma sociedade radicalmente democrática, econômica, política e culturalmente, ou seja, socialista. Isto só é possível pela ação consciente e organizada por parte dos portadores da transformação e humanização do mundo: os oprimidos (as).

A obra freireana é profundamente original e atual. Ela é provocadora e convocadora à militância em torno da defesa de uma educação escolar que, articulada a um projeto de sociedade divergente da capitalista, educa para a emancipação, também por dentro e contra este modelo de produção e de alienação.



REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado** [tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros deCastro: introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque]. 12º ed. Rio de Janeiro:Edições Grall, 1985.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e Educação**. [Organização Ana Maria de Araújo Freire]. 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 15º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 14º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 7º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. 3º ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCHESE, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. 8º ed. São Paulo: Centauro, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23º ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2º ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

Sobre os autores:

Paulo Roberto da Silva Leal: Graduado em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Localizada na cidade do Crato, Ceará. Especialista em Psicologia Aplicada à Educação pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Estudante do curso de Gestão Escolar pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Participante do Grupo de estudo: Café com Freire. E-mail: paulogogia@hotmail.com

Adriana Maria Simião da Silva: Professora Associada da Universidade Regional do Cariri (URCA), Departamento de Ciências Sociais.
E-mail: adriana.simiao@urca.br **ORCID:** [adriana.simiao@urca.br](https://orcid.org/adriana.simiao@urca.br)

Tramitação:

Recebido em: 26/11/2021

Aprovado em: 10/12/2021

A PEDAGOGIA FREIRIANA SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE NEGACIONISMO

FREIRIANA PEDAGOGY UNDER THE PERSPECTIVE OF POPULAR EDUCATION IN TIMES OF NEGATIONISM

Valdirene Eliane Bailon de Souza

Nádia Marota Minó

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

RESUMO

Neste artigo, visamos refletir sobre a Pedagogia Freiriana, no que diz respeito à abordagem da Educação Popular em espaços distintos, sobretudo em tempos de negacionismo. A Educação Popular, tão enfatizada na literatura de Freire, sempre esteve pautada no caráter social e político, em defesa da parte excluída e oprimida da sociedade. Assim, para a realização do presente estudo, fizemos, inicialmente, um levantamento bibliográfico das obras de Paulo Freire, a fim de evidenciar a importância de seu legado, que sempre foi baseado no princípio da coletividade, ao demonstrar preocupação com todos(as). Percebemos que tal premissa está em inconsonância com o atual sistema no poder, que por sua vez é movido por interesses próprios, desdenhando os pensamentos de esquerda e ditos como comunistas. Desse modo, com a intenção de oferecer autonomia e capacidade crítica aos sujeitos, recomendamos uma compreensão ético-política para assumirmos nossa responsabilidade para/com o “outro”, diante da necessidade de pensarmos o nosso tempo, planejarmos o futuro e construirmos o inédito viável, conforme defendido por Freire.

Palavras-chave: Pedagogia freiriana; Educação popular; Negacionismo.

ABSTRACT

In this article, we aim to reflect on Freirian Pedagogy, with regard to the approach of Popular Education in different spaces, especially in times of denial. Popular Education, so emphasized in Freire literature, was always based on the social and political character, in defense of the excluded and oppressed part of society. Thus, to carry out this study, we initially carried out a bibliographical survey of Paulo Freire works, in order to highlight the importance of his legacy, which has always been based on the principle of collectivity, by showing concern for everyone. We realize that such a premise is inconsistent with the current system in power, which in turn is driven by its own interests, disdaining leftist thoughts and said to be communist. Thus, with the intention of offering autonomy and critical capacity to the subjects, we recommend an ethical-political understanding to assume our responsibility to/with the "other", given the need to think about our time, plan the future and build the viable unprecedented, as defended by Freire.

Keywords: Freirian pedagogy; Popular education; Negationism.

INTRODUÇÃO

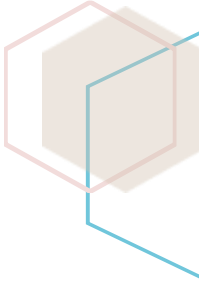
Como assunto central abordado no presente estudo, fundamentamos na Pedagogia Freiriana enquanto cerne para a Educação Popular de qualidade, em distintos espaços, proposição que deve ser reforçada mediante tempos de negacionismo¹.

Apresentamos o negacionismo como a negação de fatos históricos e de tudo que se alcançou pelas ciências, sendo alimentado por informações falsas com a intenção de se instaurar a dúvida em determinados fatos e situações. São propagadas suspeitas em métodos e conhecimentos verídicos, apresentando como alternativa o saber construído a partir da experiência e de depoimentos (MOREL, 2021; VILELA; SELLES, 2020; ROQUE, 2020). Nesse sentido, percebemos o negacionismo de forma desatinada pelo governo contra a figura do educador Paulo Freire, que vai desde a negação da sua importância para a educação até a sua culpabilização pelos problemas da educação brasileira.

Sobre essa questão vale mencionar que embora o negacionismo científico e as pós-verdades guardem pontos em comum, existem contendas que valem a pena apontar. A primeira seria o negacionismo científico mantido por uma mentalidade arranjada, na qual há supostamente um grupo ou um conjunto de ideias, que representa o oposto dos valores que os grupos ultraconservadores desejam preservar, estando neles comunistas, esquerdistas, feministas, baderneiros, ateus, homossexuais, intelectuais, dentre outros, contra os guardiães da moralidade, que buscam resguardar os ditos “bons costumes” a todo custo. Por outro lado está o negacionismo científico elaborado pela comunidade científica, ou seja, a pós-verdade² com caráter mais genérico e amplo.

¹O negacionismo é diverso e heterogêneo, formando um fenômeno complexo da negação de fatos estabelecidos, partindo de métodos escusos como a falsificação, o ataque e o descrédito na realidade cientificamente comprovada. De acordo com Morel (2021), o termo negacionismo, tal como o entendemos hoje, começou a ser utilizado pelo historiador francês Henry Rousso (1990) ao se referir àqueles que negavam o holocausto promovido pela Alemanha nazista na Segunda Guerra Mundial. Era preciso distinguir o trabalho corriqueiro do historiador – o questionamento permanente das interpretações históricas – da negação de fatos estabelecidos, partindo de métodos escusos como a falsificação, o ataque, o descrédito do testemunho de sobreviventes etc.

² Informação que distorce deliberadamente a verdade, ou algo real, caracterizada pelo forte apelo à emoção, e que, tomando como base crenças difundidas, em detrimento de fatos apurados, tende a ser aceita como verdadeira, influenciando a opinião pública e comportamentos sociais. Disponível em: <<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>>. Acesso em: 31 out. 201.

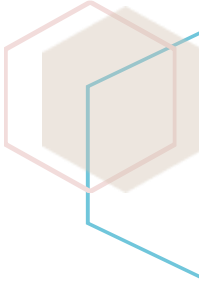


Informações são fabricadas ou distorcidas e acabam reforçando o preconceito e a intolerância sobre aqueles grupos que ameaçam os valores conservadores (VILELA; SELLES, 2020, p. 9).

Diante o cenário expresso a educação defendida por Paulo Freire é uma ferramenta de transformação social e um ato político de resistência, frente a um momento marcado pela irracionalidade, pelo ódio e desprezo ao povo, de forma que o legado freiriano nunca se fez tão importante para a preservação da democracia e do estado de direito na sociedade brasileira (ROMÃO; ROMÃO, 2020).

Segundo Pini (2019), Paulo Freire iniciou a práxis da Educação Popular na década de 1960, no Brasil, ao perceber que o aumento do analfabetismo se destacava acima dos indicadores nacionais. Como homem apaixonado por sua terra e pelas pessoas, Freire tornou-se responsável por desenvolver pressupostos teóricos e metodológicos que pudessem intervir na realidade social de homens e mulheres. Nesse sentido, a Educação Popular enfatizada na literatura de Freire foi baseada no caráter político, a serviço de uma sociedade excluída e oprimida. De acordo com a Pedagogia Freiriana, a educação consiste no principal instrumento das classes populares para emancipação e libertação do sujeito. Em outros termos, a promoção do processo educativo, a partir da ótica da Educação Popular, configura um compromisso fidedigno e rigoroso com o próprio meio de existência, em luta por melhores condições sociais e culturais.

Importante ressaltarmos que várias práticas da Educação Popular assumem função significativa, não estando restritas a apenas um movimento de construção ideológica - trata-se da orientação das relações sociais e de trabalho, além de ações políticas na realidade concreta, principalmente para reivindicar políticas públicas e melhorias em geral para a realidade do povo. Com base nas informações elencadas, a educação popular não se restringe apenas a adultos, ou seja, ocorre nas escolas públicas e comunitárias assim como ONGs de todo o Brasil, com o objetivo de contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, mas, principalmente para que as classes discriminadas tomem consciência das suas condições e os problemas que as atingem.



O ano de 2021 marca a comemoração do centenário de Paulo Freire³, sendo relevante discutir sua vida e obra, sobretudo quanto às premissas da Educação Popular, já que esse autor assumiu a condição de patriota injustiçado, ao arriscar a própria liberdade para abrir as portas do mundo, da história e da cultura aos analfabetos, oprimidos e excluídos. Sua escolha humanitária custou um exílio que durou 16 anos, mas lhe trouxe o acesso ao mundo e a todos(as) ao mundo dele. Diante da trajetória de dúvidas, medos, incertezas e apontamentos dos contrários à sua proposta de vida, Freire conquistou espaço por sua “ousadia, com valentia e tenacidade, acreditando nas pessoas, nos sonhos democráticos, num Brasil em um mundo próspero com a participação das camadas populares” (FREIRE, 2006, p. 128).

Consideramos que a Pedagogia Freiriana na realidade atual pode favorecer a articulação de uma educação que engloba ciência, arte e cultura, em tempos de negacionismo e de crise sanitária (Covid-19). Observamos, recorrentemente, discursos de ódio, *fake news* e ataques às instituições científicas, à educação e à saúde, o que reforça a necessidade de expor, a cada dia mais, o olhar Freiriano, que é um olhar de amor, de respeito, de acolhida e novas possibilidades, tanto na escola como nos espaços de educação não formal.

Para a realização do presente estudo, efetuamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico das obras de Paulo Freire, buscando artigos e textos científicos que apresentem, de forma reflexiva, discussões envolvendo pressupostos da sua pedagogia.

Dessa forma, estruturamos o artigo em dois eixos, para além da parte introdutória e das considerações finais: primeiramente, realizamos uma contextualização das contribuições de Paulo Freire e de seu legado educacional, sobretudo no que tange a Educação Popular, uma vez que sua vida e obras e concretizou na práxis, enquanto militante, mas acima de tudo de um cidadão, junto aos movimentos sociais e demais espaços formativos. Ainda, no segundo eixo, pontuamos as dificuldades do meio educacional e científico frente a desvalorização e cortes recorrentes por parte do governo atual, explicitando os tempos obscuros que vivenciamos.

³ Paulo Reglus Neves Freire nasceu na Estrada do Encanamento, 724, no bairro de Casa Amarela, no Recife (PE), às 9 h da manhã, do dia 19 de setembro de 1921. Morreu na UTI do Hospital Albert Einstein, na cidade de São Paulo, às 6h30, do dia 2 de maio de 1997, de infarte agudo do miocárdio (FREIRE, 2006).

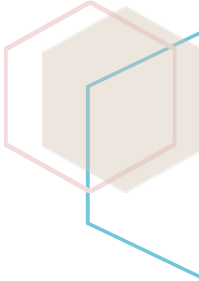
100 anos de Educação Popular com Paulo Freire: reflexões e novas teorizações

Em seu período de vida, Paulo Freire foi pedagogo, escritor, filósofo, professor e, acima de tudo, humano. Iniciou seus trabalhos na educação de jovens e adultos, incluindo trabalhadores rurais, operários e pescadores ribeirinhos, no Rio Grande do Norte, onde em apenas 45 dias alfabetizou cerca de 300 educandos. Após essa primeira iniciativa, Freire desenvolveu um método inovador de alfabetização, que foi adotado primeiramente em Pernambuco, mas que depois ficou conhecido em território nacional e internacional (FREIRE, 2001).

Para recordar brevemente o contexto histórico, no início da década de 1980, período de transição política, o Brasil viveu um processo de redemocratização, surgindo a Educação Popular como concepção pedagógica. Na mesma época, Paulo Freire havia retornado ao país, após um exílio de 16 anos, assumindo a frente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, no governo da ex-prefeita Luiza Erundina de Sousa. Como secretário da pasta educacional, Freire construiu o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova)⁴, e organizou um processo de redemocratização da escola pública, com base no argumento de que “mudar é difícil, mas é possível e urgente” (FREIRE, 2000, p.8).

Para complementação dessa proposição, citamos o livro intitulado “*Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*”, que representa uma das importantes contribuições da Educação Popular, visto que retrata a educação de jovens e adultos (incluindo camponeses, operários e pescadores), precisamente em 1963. Voltado para classe popular, o educador adquiriu reconhecimento internacional, recebendo diversos convites para a coordenação de projetos de

⁴No Brasil, o Mova ainda é desenvolvido em diversas administrações populares com muitas variações, mas a proposta idealizada por Paulo Freire tem estado presente em ideias de participação popular, espírito democrático, combate ao autoritarismo e defesa de direitos (MENEZES, 2021). Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/mova/>>.



alfabetização em países africanos, conforme experiências relatadas no livro supracitado (FREIRE; MACEDO, 2013).

Para Freire, não bastava que as autoridades brasileiras buscassem somente o progresso econômico e social do país; ele defendia a política de Educação como base, sendo que, além da alfabetização, era necessária a adaptação dos desfavorecidos ao mundo moderno. Esse olhar especial, que abrangia os indivíduos do meio rural, para que eles tivessem acesso à leitura, à escrita, à convivência social e até mesmo às condições de higiene, o colocou em posição de cidadão participativo e crítico. Gohn (2002) descreve bem essa transição, ao apontar que o surgimento da Educação Popular era pautado em ideais Freirianos, estando centrado nos sujeitos, em sua cultura e em suas representações.

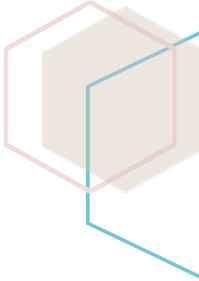
Sobre a denominação do que realmente representa a Educação Popular, Freire explicita, em seu livro *Ação cultural para a liberdade*, de 2007, que a

Educação Popular é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças (FREIRE, 2007, p. 103-105).

Para Freire, qualquer que seja o espaço formador, o educador/mediador necessita ter ampla responsabilidade no intuito de que os educandos consigam compreender a dimensão mais profunda do processo de aprendizagem. Assim, a intervenção deve ocorrer como ato consciente do processo de ensino-aprendizagem, momento em que o docente intervém para que eles percebam a dimensão das coerções sociais que estabelecem as assimetrias entre os sujeitos que detêm ou não o poder (FREIRE, 2007).

Além disso, sua obra retrata justamente as diferenças que são impostas no meio social, por meio da educação. Freire (2009, p. 23) postula que “o ato de estudar demanda humildade”. Assim, se o sujeito que estuda assume uma posição humilde, coerente com a atitude crítica, ele não se sente diminuído caso encontre dificuldades, reforçando a significação mais profunda do espaço habitado.

Desse modo, é preciso reacender os princípios Freirianos, diante da situação de negacionismo da educação e da ciência, sobretudo no ano do seu



centenário. Sua grandiosa obra teórica possui incontestável “gentidade posta ao lado de sua epistemologia a serviço de homens e de mulheres de todo o mundo”(FREIRE, 2006, p. 18).

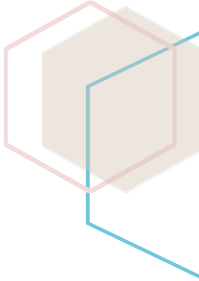
Salientamos que a teoria Freiriana é pautada em elementos aglutinadores das massas, estratégia de eliminação do analfabetismo, o que contribuiu para o fortalecimento dos grupos populares, no que diz respeito ao enfrentamento da violência e da desigualdade. Nesse sentido, a Educação Popular, proposta durante toda sua vivência, teve/tem por propósito a construção de uma sociedade justa, democrática e com equidade. Essa proposta pedagógica, reafirmada pelos autores Liu, Pini e Góes (2011), considera a realidade da população, disseminada pelos movimentos sociais, valorizando a dialogicidade, a horizontalidade e o conhecimento prévio do sujeito, além de promover a autonomia por meio da ação-reflexão-ação.

Paulo Freire versus o negacionismo na conjuntura atual

As breves páginas que compõem esse tópico vêm suscitar aspectos da Pedagogia Freiriana e do negacionismo atual que entrelaça os setores da sociedade e da educação como um todo. No Brasil e no mundo, Paulo Freire é lembrado pelo seu legado que inspira uma educação libertadora e transformadora da realidade, justamente por seu pensamento ainda ser contemporâneo e orientar a teoria/prática de docentes, bem como o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. No entanto, o contexto político⁵ que vivenciamos vem passando por constantes alterações negativas, por aqueles que impedem a emancipação da sociedade por meio da educação.

Sobre a questão educacional atual, reforçamos que a situação no ensino superior não fica aquém da educação de base. Nos últimos anos, tem havido severos cortes em bolsas de estudos e em verbas destinadas à ciência e pesquisa nas/das instituições federais, empecendo grande parte dos estudos nacionais. Contudo, a luta dos estudantes e pesquisadores fez o governo recuar em algumas decisões, sendo que estas conquistas da sociedade mostra que a esfera

⁵Período iniciado em 01 de janeiro de 2019 com o capitão reformado, Jair Messias Bolsonaro, 38º presidente do Brasil.



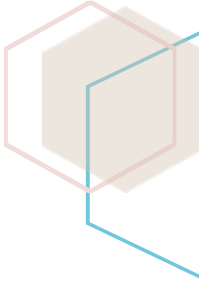
governamental não tem carta branca para agir como deseja e terá que ouvir as demandas populares. Nesse cenário, pesa o sentimento de incerteza em relação ao futuro educacional do país, pois não sabemos o próximo passo direcionado a educação do país, já que ela não é prioridade pelos governantes no momento.

Diante dessa exposição, ainda é possível ter esperança e continuar sonhando, como o próprio Paulo Freire sempre enfatizou em seus textos. Podemos democratizar o nosso Brasil por meio da educação, livrando-nos dos clientelismos, dos elitismos, dos colonialismos, das corrupções, dos desprezos ao povo, dos apoderamentos das coisas públicas e da figura do salvador da pátria (Mito) (FREIRE, 2006).

Tal cenário ameaçador, e ainda sob efeitos de uma crise sanitária, oriunda do Covid-19, gera desafios significativos à sociedade. Segundo Morel (2021), o negacionismo experienciado, a circulação avassaladora de *fake news* e os ataques à ciência estimulam o crescimento da extrema-direita e produzem o aumento da necropolítica:

Os negacionismos são diversos e heterogêneos, formando um fenômeno complexo. Ainda assim, eles se articulam. O negacionismo do racismo, por exemplo, está articulado ao negacionismo histórico nos movimentos recentes de negacionismo da escravidão brasileira. O negacionismo da pandemia, por sua vez, está articulado ao negacionismo científico: quem nega a gravidade da Covid-19 parte, muitas vezes, da negação dos discursos científicos. Sem perder de vista as especificidades do negacionismo da pandemia no Brasil, é importante situá-lo também dentro de um movimento mais amplo (MOREL, 2021, s. p.).

Nesse sentido, a pós-verdade vem alcançando dimensões no mínimo preocupantes, sobretudo, porque acaba por impactar políticas públicas. Observamos, nesse sentido, o desprezo pela cultura nacional, à censura à divulgação de dados de pesquisas de instituições consagradas, à promoção de aglomerações da população em meio a uma pandemia que ainda não acabou, ao desprezo sobre recomendações de organismos internacionais de saúde e meio ambiente e ao corte de recursos que viabilizam o desenvolvimento científico no país. Diante do avanço do negacionismo científico e da circulação avassaladora de pós-verdades, nos cabe o enfrentamento de difíceis questões (VILELA; SELLES, 2020, p. 4)

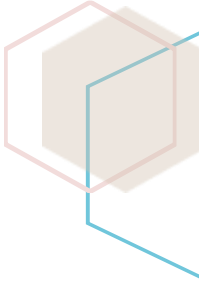


Assim, resta-nos o enfrentamento desses pontos, refletindo sobre tais problematizações com base na extensa obra Freiriana. O que Paulo Freire sempre trouxe como princípio, e lutou por todos à sua volta, é totalmente contrário ao projeto de poder atual movido por interesses próprios, os quais desprezam as instituições propagadoras do pensamento de esquerda, considerado por seus críticos como pensamento “comunista”. Freire foi um dos intelectuais brasileiros que conseguiu captar os anseios dos oprimidos e fazer disso uma bandeira de luta, pois tinha a capacidade intelectual de organizar o conjunto dos trabalhadores na década de 1960 para refletir sobre a situação em que viviam. Desse modo, enquanto instrumento de luta política, surgiram os movimentos de cultura popular. Os diversos estados brasileiros, em particular, o estado de nascimento de Paulo Freire, Pernambuco, é a expressão da produção da cultura popular, como transformadora da realidade.

O atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, questiona frequentemente o título de Freire - patrono da educação brasileira, concedido ao educador pernambucano pela Lei nº12.612/2012, sancionada pela ex-presidenta Dilma Rousseff⁶. O referido tributo ao filósofo foi sugerido pela deputada federal e ex-prefeita de São Paulo (SP), Luiza Erundina⁷, que teve a consciência de mostrar, não só aos brasileiros, mas ao mundo, a importância desse grande educador. Em sua última entrevista televisionada, a deputada expôs ao público sua opinião sobre o assunto, esclarecendo que a intenção de alguns parlamentares contrários a Freire é justamente “condená-lo a um novo exílio, mesmo após sua morte”. A revolta elucidada e as críticas infundadas diante a imagem de Freire transparecem que não são aceitáveis propostas revolucionárias para sociedade, cuja intenção é dar autonomia e capacidade crítica aos sujeitos. Agir, pensar e se libertar é algo não tolerado em uma sociedade autoritária e silenciadora como a que vivenciamos no momento. Sobre esse aspecto, Freire, em seu livro “Educação como prática da Liberdade”, expressa claramente essa questão:

⁶Período de governo: 2011-2016. Dilma foi afastada antes de cumprir seu mandato, por um processo de *impeachment*. É economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e a 36ª Presidente do Brasil.

⁷Assistente Social política brasileira, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e atualmente deputada federal pelo estado de São Paulo. Paulo Freire foi secretário da educação, durante dois anos e cinco meses (1989-1991), sendo sucedido por Mário Sérgio Cortella.



Conscientização está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos (FREIRE, 1967, p. 28).

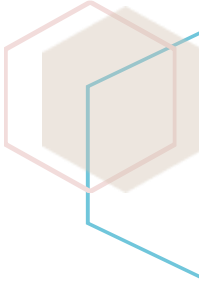
Nessa perspectiva, ponderamos que o objetivo de Freire nunca foi ideologizar ou propor palavras de ordem para as pessoas, como ocorre no momento. Sua intenção era elucidar os caminhos, por meio da educação, para que a classe popular pudesse demonstrar suas insatisfações sociais e entender que uma educação crítica contribui para tomada de decisão e responsabilidade social e política (FREIRE, 2001).

Diante dessa premissa, precisamos entender que o verdadeiro sentido da educação, a partir do olhar de Freire, é fazer com que qualquer indivíduo consiga expressar, criar, recriar, decidir e opinar no mundo, visto que essas ações não podem ser privilégios de uma classe dominante que silencia as demais (FREIRE, 2001). É válido advertirmos, mais uma vez, sobre a incansável recusa política em estimular programas, políticas e ações voltadas para o povo, uma vez que o propósito principal da elite no poder é proibir o “oprimido” de se expressar autenticamente e ser ele mesmo perante seu mundo. Sobre essa alocação, Freire (2007), em seu livro “Ação cultural para a liberdade: e outros escritos”, apresenta:

àqueles e àquelas que veem o povo como “naturalmente inferiores e incapazes”, e atribuem a estes “inferioridade” e todas as deficiências materiais que existe no cotidiano, [...] sugeriríamos que discutissem um dia com eles sobre o que significa sua existência (FREIRE, 2007, p. 25-26).

Adicionalmente, o autor aponta uma pedagogia utópica, não pela necessidade de nutrir sonhos impossíveis ou defender um perfil abstrato de ser humano, mas sim pelo reconhecimento de uma classe social, com o objetivo de “acarretar ações para construção de um mundo de fraternidade” (FREIRE, 2007, p. 31).

Nesse âmbito, é importante expressar que, do ponto de vista das elites, a questão se apresenta de modo claro. É preciso acomodar as classes populares emergentes, domesticá-las em algum esquema de poder ao gosto das classes dominantes. Portanto, se já não é possível aquela mesma docilidade tradicional, torna-se indispensável manipulá-las de modo a que sirvam aos interesses dominantes e não passem dos limites. De modo geral, a chave para domar o povo é justamente não oferecer ferramentas educacionais para sua libertação, coibindo



a educação conscientizadora e problematizadora, para que ele não saia da condição de oprimido.

Assim, destacamos que a pedagogia de Freire é de extrema importância para a sociedade, justamente por contribuir para outros olhares sobre o que está acontecendo e sendo oferecido. Diante da atual conjuntura, trazemos o que se presencia no momento: oferecer menos para os que sempre se nutriram de pouco. Tais críticas são direcionadas para as ações assistencialistas de governo para/com o povo. Sobre esse pressuposto, Freire (1992) adverte:

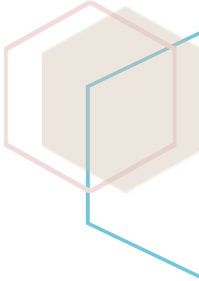
Em primeiro lugar, contradiziam a vocação natural da pessoa - a de ser sujeito e não objeto, e o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de “democratização fundamental” em que estávamos situados (FREIRE, 1992, p. 58).

Em suma, o grande perigo do assistencialismo⁸, diante da concepção Freiriana, está na violência do seu antidiálogo, ao oferecer a homens e mulheres apenas o mínimo, impedindo o pleno desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência e de sermos mais, na visão de Freire. Sem a democracia autêntica, “sem esta consciência cada vez mais crítica, não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (FREIRE, 1992, p. 33).

Para o autor, não se pode aceitar, impassível, a política assistencialista que se oferece, pois esta anestesia a consciência oprimida e prorroga a necessária mudança da sociedade. Em relação à política, Freire ainda alerta que a educação não significa proibir os oprimidos a votarem em candidatos reacionários, “mas sim adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Para ele votar no político reacionário é ajudar a preservação do “status quo” (FREIRE, 2001, p. 42).

Conscientização e inédito viável constituem, também, outras categorias trabalhadas por Freire. Ele salienta, em seus escritos, que os referidos termos estão relacionados ao mundo, implicando em uma utopia. Quanto mais

⁸ O assistencialismo é uma forma de ajuda paliativa aos necessitados, ou seja, uma prática de dominação que de certo modo produz a manipulação do sujeito/situação. As Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para a sociedade sem a sua participação.



consciente/conscientizado, mais é possível ser capaz de anunciar/denunciar o mundo, assumindo um compromisso de transformação social e superação. Assim, se o sujeito se afasta da realidade, ele pode entender o mundo de forma mistificada ou distorcida (SOUZA; MELLO, 2020).

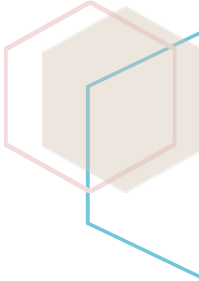
Daí a ênfase dada ao papel da conscientização e do diálogo por meio da educação. Desse modo, a intenção de Freire nunca foi ditar ordens a serem seguidas, o que significaria uma impactante contradição a todo seu legado (FREIRE, 2006). Pelo contrário, o que lhe sempre interessou foi desafiar seus leitores em torno de certos pontos ou aspectos, insistindo que há sempre algo diferente a se fazer na nossa cotidianidade educativa, quer dela participemos como aprendizes ou ensinantes.

Quanto ao cotidiano educativo, destacamos o papel do docente, que necessita estar sempre atento e conectado à leitura de mundo dos seus educandos. Para Freire, o aprendizado do docente ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos (FREIRE, 2000). O aprendizado do docente ao ensinar se verifica à medida em que o(a) professor(a), humilde, aberto(a), se coloca permanentemente disponível a repensar sua prática, revendo suas posições e avaliando diferentes caminhos e possibilidades.

Além disso, nós, educadores, devemos respeitar os diferentes níveis de compreensão que os educandos possuem, não importando quem sejam ou de qual realidade eles advêm. Impor aos (às) alunos (as) uma única compreensão sobre o mundo e da sua própria educação é aceitar soluções autoritárias que negam a solidariedade entre o ato de educar ou de ser educado (FREIRE, 1996).

Há, portanto, uma visão equivocada dos atos de ensinar e de aprender e do que vem a ser um bom aluno. Freire (1996) elucida certos lapsos no cotidiano escolar: o bom aluno não é “o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia e o que recusa ser objeto” (FREIRE, 1996, p. 43). O bom aluno, diante a grande maioria, será justamente o que repete e o que renuncia para pensar criticamente, se posicionando diante de modelos impostos, ou seja, o aluno(a) que não dialoga e nem discute sobre o que lhe é apresentado.

Tal alocação do “bom aluno” se encaixa perfeitamente na concepção bancária, conforme descrito por Freire (1996):



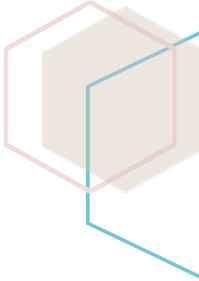
[...] "bancário", que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitoado pode, não por causa do conteúdo cujo "conhecimento" lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, à volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do "bancarismo" (FREIRE, 1996, p. 14).

Nesse sentido, por mais que o educando esteja submetido à educação bancária, este necessita manter vivo o gosto da rebeldia e da curiosidade no aprender, de forma a estimular sua capacidade de arriscar-se e de aventurar-se, contra a capacidade apassivadora e monótona do "bancarismo". Desse modo, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a rebeldia, a curiosidade que supera os efeitos negativos do falso ensinar na prática educativa (FREIRE, 1996).

Em seus escritos, Freire sempre estimulou a importância dos saberes socialmente construídos na comunidade em que o educando vive, no sentido de dialogar a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos, com a finalidade de problematizar o que está sendo aprendido. Nessa perspectiva, o docente deve aproveitar as experiências dos alunos, para contextualizar questões da sua comunidade como: a poluição dos rios e dos córregos, o bem-estar da sua comunidade, os riscos à saúde, a degradação do meio ambiente, entre várias outras situações (FREIRE, 1996).

Sob esse viés, ressaltamos que o ato de ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Na prática docente, a partir de ideais Freirianos, o ensino exige bom senso e vigilância das ações, cuja importância é enorme mediante avaliação de que, a todo instante, devemos perfazer a prática. Algo totalmente contrário ao negacionismo experienciado e propagado pelo governo, que busca atacar a imagem Freire, defensor de uma educação libertária, de forma a gerar dúvidas sobre seu legado, com o intuito de alienar a população em prol dos seus interesses político-ideológicos.

De tal maneira, o ato de ensinar deve ser vinculado ao respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando, procurando contextualizar sempre a bagagem de conhecimento oferecida. Assim, de nada serve, "a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em



democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (FREIRE, 1996, p. 32).

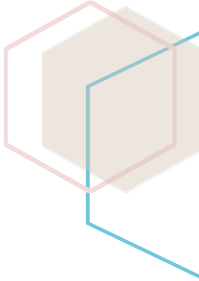
Consideramos, assim, que a competência técnico-científica e o rigor não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. É necessário construir um ambiente favorável à produção do conhecimento, a fim de desvelar o medo do professor e do mito criado em torno da sua figura.

Nesse sentido, ensinar exige do indivíduo humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui salários menos dignos, sendo este um dever irrecusável e não só um direito. Portanto, a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética (FREIRE, 1996).

Freire confirma que o combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte, abrangendo “o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser” (FREIRE, 1967, p. 34 -35). Por isso, um dos piores males que o poder público vem fazendo à classe docente, no Brasil, é o descaso pela educação pública, que culmina na indiferença, acarretando, diante desse cruzamento dos braços, uma atitude acomodada que o povo não pode aceitar.

A partir das pontuações supracitadas, advertimos para o momento de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, evidenciando que a pedagogia de Freirianos apresenta elementos constitutivos para a compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Freire (1996) ressalta a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. Para que isso ocorra, é de suma importância a formação permanente dos professores, para que estes tenham a oportunidade de pensar e de refletir sobre a própria prática. Segundo Freire, é “pensando criticamente a prática de/ou ontem que se pode melhorar a próxima ação” (FREIRE, 1996, p. 26).

Acerca desse assunto, durante a formação contínua/permanente, observamos que o conteúdo teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser concreto, pois “quanto mais estou sendo e percebo a/ou razões de ser porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do



estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 51). Assim, tanto o docente quanto o educando, e a sociedade em si, necessitam querer trilhar caminhos que os levem à compreensão de mecanismos políticos, sociais ou culturais, em prol da mobilização e conscientização das massas, para que, dessa forma, tenham clareza e saibam opinar sobre as questões ao seu redor.

Um dos principais enfoques da Pedagogia Freiriana, que se torna tão contemporâneo, é elucidar a educação como principal ferramenta para liberdade e transformação de uma sociedade. Nesse cenário, a conscientização no ato de educar e a política atrelada à educação revelam ao educando a verdadeira realidade em que se vive.

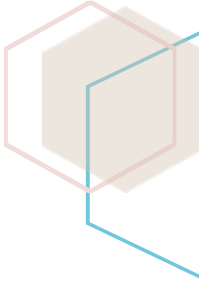
O ato de agir e de refletir perante a sociedade intercruza o passado e o presente, no que diz respeito à reflexão e à prática pedagógica do âmbito educacional e da sociedade atual em si. Nesse aspecto, Freire sempre esteve engajado em contribuir para possíveis mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas através da educação, visto que suas ações sempre estiveram voltadas ao povo e não às elites, estando ainda tão presentes mesmo após sua morte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, debatemos experiências sobre Educação Popular, perpassando discussões em torno da pedagogia libertadora de Paulo Freire, como caminho alternativo para superação e enfrentamento de situações desafiadoras, diante do atual negacionismo vivido em nosso país.

Estamos em um cenário político que duvida e subjuga a educação e a ciência, assim como todos(as) aqueles(as) que venham a ser contrários(as) às suas propostas ou que ameacem essa liderança. Isso posto, visamos construir nossa argumentação com base nas obras de Paulo Freire (e de estudiosos do seu legado), o que muito pode contribuir para ressignificar os ideais do contexto atual, uma vez que a Pedagogia Freiriana valoriza a educação e outros setores essenciais para o bem-estar dos cidadãos brasileiros.

Nós, docentes e pesquisadores, carregamos como proposta a educação popular e humanizadora, baseada na solidariedade, a fim de extrair o melhor do “outro”, dando-lhe a oportunidade de refletir sobre suas próprias ações,



auxiliando-o para sua própria humanização. Assim, aproveitamos para ressaltar que urge a necessidade de novas pesquisas educacionais que concretizem o legado Freiriano, de forma a combater e atravessar a obscuridade vivenciada.

Nesse horizonte, na perspectiva da Educação Popular e da Pedagogia Freiriana, é possível cumprir a tarefa de não se omitir diante a vida, o que vale para nós cidadãos e para as autoridades, sobretudo no ato de educar, de se responsabilizar pelo bem-estar e pela boa convivência, em prol de uma luta coletiva que propicie transformações sociais (fator fundamental na reinvenção do mundo, sobretudo após uma crise sanitária).

Reforçamos que a Educação Popular é uma concepção que permite à escola pública e às instituições de ensino superior uma revisão/reflexão de seu dever. Necessita abranger uma compreensão ético-política que necessariamente nos convida a assumir nossa responsabilidade para/com o “outro”, diante da necessidade de pensarmos o nosso tempo, planejarmos o futuro e construirmos o inédito viável, conforme argumenta Paulo Freire.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana Maria Araújo. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

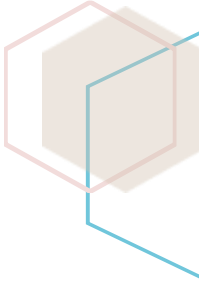
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de: Lólio Lourenço de Oliveira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação Popular na América Latina no Novo Milênio: Impactos do Novo Paradigma. **Educação Temática Digital**, Campinas: v.4, n.1, 2002.

LIU, Emiliano Palmada; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira; GÓES, Washington. Educação Popular. São Paulo: Instituto Paulo Freire, **Caderno MOVA-Brasil**, v. 3, 2011.

MENEZES, Ebenezertakuno de. Verbete Mova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/mova/>>. Acesso em 01 jul 2021.

MOREL, Ana Paula Massadar. Negacionismo da Covid-19 e educação popular em saúde: para além da necropolítica. **Ensaio- Trab. educ. saúde** 19, 2021.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: uma experiência do projeto Mova-Brasil. **Educação em revista (Online)**, v. 35, p. 45, 2019.

ROMAO, J. E. ; ROMAO, N. P. O centenário Paulo Freire - o legado de uma obracinquentenária contra os Gabinetes do ódio?. **Revista Unifreire**, v. 8, p. 109-124, 2020.

ROQUE, T. O negacionismo no poder, **Revista Piauí**, 161, Fev/2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/>>. Acesso em: 31 out. 2021.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V. Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freiriana para a educação. **Revista Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-13, 2020.

VILELA, M. L. ; SELLES, S. E. É possível uma Educação em Ciências crítica em tempos de negacionismo científico?. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, p. 1722-1747, 2020.

Sobre os autores

Valdirene Eliane Bailon de Souza. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestra em Educação e doutoranda pelo Programa de Economia Doméstica na linha de pesquisa Famílias, Políticas Públicas e Desenvolvimento Humano e Social, pela UFV. É integrante do grupo de pesquisa “Políticas Públicas e a formação de profissionais da Educação” (GEPPFOR). E-mail: vbailondesouza@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9855-4823>

Nádia Marota Minó. Graduada em Pedagogia. Mestra e Doutora em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e professora da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Viçosa/MG. E-mail: nadiamino@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2932-9710>

Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Graduada em Pedagogia e Mestra em Extensão Rural pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora pela Université Paris Descartes (Sorbonne). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica da UFV. Coordenadora do grupo de pesquisa Políticas Públicas e a formação de profissionais da Educação (GEPPFOR). E-mail: ritamarciamello@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7473-9559>

Tramitação:

Recebido em: 21/07/2021

Aprovado em: 29/10/2021

**APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS ENTRE PAULO FREIRE E ADOLFO
SÁNCHEZ VÁZQUEZ: A CATEGORIA PRÁXIS COMO AÇÃO
CRIADORA, REFLEXIVA E TRANSFORMADORA NA AÇÃO
PEDAGÓGICA**

**CONCEPTUAL APPROACHES BETWEEN PAULO FREIRE AND
ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ: THE PRAXIS CATEGORY AS A
CREATIVE, REFLECTIVE AND TRANSFORMING ACTION IN
PEDAGOGICAL ACTION**

Samuel de Oliveira Rodrigues.- UEL

Luiz Gustavo Tiroli - UEL

Adriana Regina de Jesus Santos – EEL

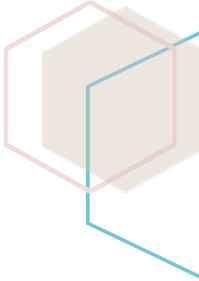
RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compreender o conceito de práxis à luz das concepções de Paulo Reglus Neves Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, a fim de identificar aproximações conceituais entre os autores e suas implicações na ação pedagógica. O caminho metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica amparada nos estudos dos autores supracitados e a partir de outros autores que também trabalham a práxis em suas diferentes formas, tendo como premissa entender o conceito e o contexto da práxis e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Ao término do estudo constatou-se que os diálogos conceituais possíveis entre Freire e Sánchez Vázquez no que tange à categoria práxis são de suma relevância ao campo educacional, sobretudo ao processo formativo de sujeitos, visto que ambas perspectivas têm a ação e a emancipação humana enquanto locus de suas teorias, denotando, com isso, caminhos possíveis em prol de uma educação humanizadora e pautada por práticas pedagógicas enquanto unidades inseparáveis de teoria e prática, pelas diferentes dimensões da práxis, e possibilitando uma ação pedagógica comprometida com a práxis humana transformadora e revolucionária.

Palavras-chave: Educação. Práxis. Ação Pedagógica. Processo Formativo.

ABSTRACT

This article aims to understand the concept of praxis in the light of the conceptions of Paulo Reglus Neves Freire and Adolfo Sánchez Vázquez, in order to identify conceptual approaches between the authors and their implications for pedagogical action. The methodological path chosen was bibliographical research supported by the studies of the aforementioned authors and from other authors



who also work on praxis in its different forms, with the premise of understanding the concept and context of praxis and its implications in the teaching and learning process. At the end of the study, it was found that the possible conceptual dialogues between Freire and Sánchez Vázquez regarding the category of praxis are extremely relevant to the educational field, especially to the training process of subjects, since both perspectives have human action and emancipation as locus of their theories, thus denoting possible paths towards a humanizing education and guided by pedagogical practices as inseparable units of theory and practice, by the different dimensions of praxis, and enabling a pedagogical action committed to transformative and revolutionary human praxis.

Key words: Education. Praxis. Pedagogical Action. Formative Process.

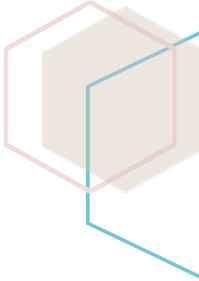
INTRODUÇÃO

A práxis tem sido uma categoria bastante discutida ao longo do tempo, sobretudo no campo da filosofia, consistindo em objeto de estudo de diferentes autores, de diferentes contextos, obtendo, assim, sentidos e significados diversos. Autores considerados clássicos do marxismo como Gramsci (1978), Vázquez (1980) e Konder (1992), consideram a práxis enquanto categoria central da filosofia marxista (ASSUNÇÃO et al, 2021).

No Brasil, Freire (2020), Severino (1994), Gadotti (2000), Sobreira (2013), entre outros, tecem seus estudos em torno da pedagogia da práxis e explicitam uma ação educacional pautada numa práxis humana transformadora e revolucionária (ASSUNÇÃO et al, 2021).

Buscando compreendê-la, Raimundo (2017), em sua dissertação “A práxis como fenômeno formador do/a docente”, também discute acerca de como este conceito contribui na articulação de teoria e prática. Os resultados apresentados pelo autor são compreendidos como aspectos positivos e negativos que corroboram para a concretização da práxis.

Já Correia e Carvalho (2012, p.16), definem que “práxis compreende princípios e regras posturais e de conduta pessoal e social, entrelaçando teoria e prática, visão e ação”. Aliaga (2016), ao analisar os escritos dos Cadernos do Cárcere de Gramsci, aponta para a construção do termo filosofia da práxis como categoria central na perspectiva marxista. Noronha (2005, p.88) compartilha de semelhante perspectiva, posto que afirma que “a filosofia marxista não toma como ponto de partida nem o objeto em si, nem o sujeito abstrato, mas a atividade prática social dos indivíduos concretos e historicamente dados”.



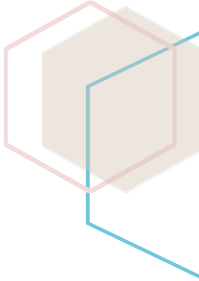
Nas concepções de Caldeira e Zaidan (2013, p.21), a “práxis, na filosofia marxista é um conjunto de atividades realizadas pelo homem que visam transformar a realidade e o mundo”. Batista (2007, p. 173), por sua vez, define que “a práxis se configura como uma categoria filosófica que transcorre todo o movimento histórico da humanidade. Não é por acaso que o percurso desse movimento passe por algumas redefinições ao longo dos séculos”.

Deste modo, a práxis, para Marx, recai material, histórico e dialeticamente ao uso do saber, pois, para este o conhecimento não pode estar a serviço da contemplação e da especulação e, ademais, o conhecimento não pode servir para justificar as contradições percebidas no processo de apreensão como natural ou fatalismo. Mas, ao contrário, o conhecimento deve despertar no sujeito a atitude intransigente na busca da correção.

Atingindo propósitos gerais, essa decisão de mudar, de fazer diferente, tocará a escala social, a totalidade. Desse modo, o conhecimento, para Marx, é a mediação para a emancipação do sujeito e, sobretudo, é o fundamento da práxis revolucionária.

Isso posto, essa ação revolucionária poderá implicar no contexto educacional, por meio da ação pedagógica, tendo em vista que esta pode ser considerada como uma atividade teleológica, ou seja, a ação pedagógica entendida como categoria trabalho, destacada neste ensaio teórico, entende que essa ação como atividade permanente e imanente da própria existência humana e elemento impulsionador para a dinâmica da vida em sociedade. Incidindo de forma decisiva no processo de ruptura do homem com seu meio natural, constitui-se num elemento capaz de explicar o homem em seu caráter de complexidade.

Portanto, a relação entre ação pedagógica e trabalho no cenário educacional tem papel fundamental no desenvolvimento do ser social, tanto na filogênese quanto na ontogênese. Em ambas as linhas de desenvolvimento, cabe à educação realizar o "acabamento", mencionado por Lukács como parte do processo do devenir-homem do homem. Esse "acabamento" consiste na produção das características necessárias para atender às "novas e grandes exigências derivadas da sociabilidade, com as quais se defronta quem está se tornando homem (postura ereta, linguagem, capacidade para o trabalho, etc.)"



(LUKÁCS, 1979, p. 95) e esse movimento é propiciado e objetivado por meio da práxis.

Destarte, surge o seguinte questionamento: de que forma a compreensão do conceito de práxis na perspectiva de Freire e Sánchez Vázquez pode contribuir para a ação pedagógica e consequentemente para a formação de sujeitos emancipados na sociedade contemporânea?

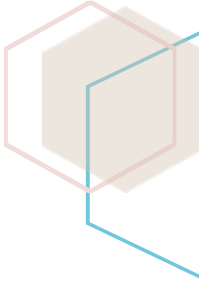
Com a intenção de responder à questão proposta, elenca-se como objetivo compreender o conceito de práxis à luz das concepções de Paulo Reglus Neves Freire e Adolfo Sánchez Vázquez, a fim de identificar aproximações conceituais entre os autores e suas implicações na ação pedagógica. Justifica-se a busca desse objetivo por considerar que mesmo vivenciando contextos históricos, políticos, econômicos, educacionais e culturais diferenciados, o que os aproximam refere-se à percepção de ambos no que tange a categoria práxis.

Para tanto, o estudo em questão tem como pressuposto metodológico a pesquisa bibliográfica, tendo como premissa as obras “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e “A Filosofia da Práxis” de Adolfo Sánchez Vázquez, bem como, leituras secundárias de outros autores que tratam acerca da temática, os quais também auxiliam na compreensão da categoria práxis e suas implicações na ação pedagógica e no processo formativo de sujeitos críticos, reflexivos, problematizadores e emancipados.

Almejando uma melhor compreensão, o artigo está organizado em três seções. Inicialmente, discute-se a categoria práxis em Freire e Sánchez Vázquez, abordando a concepção dos autores e problematizando as possíveis aproximações. Em seguida, analisa-se as implicações da categoria práxis na ação pedagógica e na formação de sujeitos emancipados e finaliza tecendo considerações acerca do estudo em questão.

1 A PRÁXIS EM FREIRE: A BUSCA POR UMA REFLEXÃO LIBERTADORA, AUTÊNTICA, REVOLUCIONÁRIA E VERDADEIRA

Antes de iniciarmos as análises acerca da categoria práxis nas obras de Freire, faz-se necessário apresentar o autor. Nascido em Pernambuco no ano de 1921, Paulo Freire recebeu cerca de 40 vezes o título de doutor Honoris Causa, tornando-se um educador brasileiro internacionalmente reconhecido (FREIRE, 1996), tornando-se o patrono da educação do país, sendo comemorado seu



centenário de nascimento no dia 19 de setembro de 2021. Daí a importância deste estudo em revisitar o pensamento de um educador de perspectivas voluntárias à classe popular, aos subalternos no sistema capitalista, aos oprimidos.

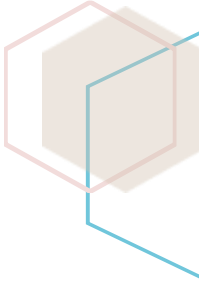
Freire é autor de inúmeras obras, mas a principal delas é a *Pedagogia do Oprimido*, visto ser a terceira mais citada em trabalhos da área de humanas em todo o mundo. Nesta, Paulo Freire problematiza a própria teoria pedagógica, possibilitando aproximações e reflexões críticas sobre diversas áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino. Nisto consiste o pioneirismo de Paulo Freire, o qual reside, pois, no fato de buscar o “pensar crítico” dos menos favorecidos, descrevendo uma práxis revolucionária para superar as contradições do mundo mediante a Educação. Para bell hooks (2017, p. 15), Paulo Freire era um educador que “entendia que o aprendizado poderia ser libertador”.

Justifica-se a escolha da obra *Pedagogia do Oprimido* como premissa de análise deste ensaio teórico por entender que a categoria práxis aparece como categoria central, descrevendo as condições da classe popular a qual deverá se libertar das condições de oprimidos, não a partir de uma tomada de consciência apenas, pois isso não é suficiente para que seja práxis, isto é, a práxis freireana é ação associada a reflexão. Neste sentido, Freire (2020, p.34) expõe:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Para Freire, a categoria práxis é conceituada enquanto “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 2020, p.42). Assim é o sentido de prática da liberdade, posto que a práxis, segundo Freire, permite uma consciência crítica e problematizadora à classe popular, partindo da existência concreta dos sujeitos, não das ideias. Por isso a importância do processo dessa construção de uma consciência crítica acerca da realidade, e por essa razão, uma emancipação da classe popular de suas condições de oprimidos.

Neste sentido, deve-se compreender o conceito de práxis freireana a partir do processo dialético da construção da consciência nos sujeitos, a qual, até ser consolidada enquanto também práxis, precisa percorrer um caminho de

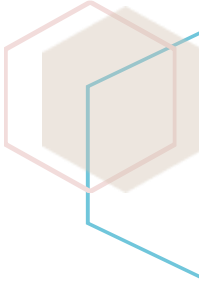


desenvolvimento até atingir o ponto em que a consciência crítica seja de fato objetivada pela classe popular enquanto coletiva e enquanto unidade, denotando a importância da historicidade e da cultura humana para a formação de sujeitos críticos e emancipados, tão logo, livres da condição de oprimidos. Para tanto, um processo teleológico, próprio da ontologia humana, próprio do processo de “hominização”, de humanização do mundo é desencadeado. Neste sentido, bell hooks (2017, p.26) salienta que a práxis para Freire consiste no “agir e refletir sobre o mundo a fim de modificá-lo”.

Para tanto, a práxis é uma categoria que acompanha a formulação conceitual do pensamento de Freire, e que se aproxima do marxismo para buscar no método Dialético o modo de interpretar a realidade num processo de estreita relação com a vida concreta, buscando articular a prática com uma ação transformadora sobre essa prática. Por isso, a práxis é o ser consciente e a busca de interpretação da realidade articulada com a vida, como consequência de uma prática como ação transformadora, ou seja, a pedagogia de Freire é uma pedagogia da práxis, isto é, concebe o ser humano enquanto um ser inacabado e em constante desenvolvimento, e aqui, também, o seu aspecto antropológico de concepção de homem. “Mas, por outro lado, a práxis não é ação cega, desprovida de intenção ou finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele” (FREIRE, 2011, p. 134), ou seja: diferente dos animais que são seres puros e que não “admiram” o mundo, visto que imergem dele, os homens são seres da práxis e, por isso, são seres do quefazer (teoria e prática), que emergem dele, objetivando não só conhecer, mas também a transformar o mundo por meio do seu trabalho (FREIRE, 2020).

Sendo assim, o ponto de partida da práxis, em Freire, é a teoria/prática, sendo que o ponto de chegada não é outro senão também a teoria/prática, mas sempre percorrendo o caminho dialético de ida e volta: Prática-Teoria-Prática. Ademais, deve-se compreender que, em Freire, há quatro tipos específicos de práxis, quais sejam: libertadora, autêntica, revolucionária e a verdadeira.

No que diz respeito à práxis libertadora, é por meio desta que os homens em busca de sua libertação autêntica (que implica ação e reflexão, e por tanto práxis) passam, por meio da consciência crítica, a compreender a concretude de sua situação política e social e, a partir disso, a transformar a sua realidade, a lutar

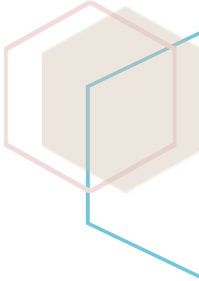


por liberdade ante o mundo da opressão, desvelando a realidade alienante e desmistificando as regras que mantêm verticalizadas as relações entre as classes sociais, e assim dismantelando, paulatinamente, a sua condição de oprimido. E isso não acontece fora da práxis libertadora, visto que é nesta que residem a ação e a reflexão como unidades dialéticas transformadoras dos seres humanos e do seu mundo concreto (FREIRE, 2020).

Referente à práxis autêntica, é com objetivos de combater a educação bancária que o autor propõe uma educação pautada por uma práxis autêntica, uma educação pautada pelo saber autêntico, científico, visando à formação de sujeitos críticos, ativos, criativos, incompletos, mas em constante emancipação e aptos a transformar o mundo por meio da consciência crítica, reflexiva e transformadora, ou seja, uma práxis voltada para ação, uma práxis do fazer, uma práxis da objetividade e da subjetividade, negando e superando o objetivismo e o subjetivismo, os quais naturalizam abstrações idealistas que têm por objetivos incutir discursos de neutralidades e obstruir a objetivação da essência do mundo concreto, não priorizando a historicidade humana, mas impondo um viés de mundo que não o da classe popular, por meio de uma educação bancária.

Por conseguinte, a práxis revolucionária consiste na consciência crítica acerca do quefazer do opressor por meio de uma educação voltada para a formação humana em sua totalidade, formação de sujeitos críticos, criativos, reflexivos, coletivos, revolucionários e não reacionários, ou seja, o novo homem, o ser mais pautado pela ética e pela política/ação. E esse processo tem como ponto de partida e de chegada a condição real que caracteriza a realidade social e política dos oprimidos, haja vista que “seria uma contradição se os opressores, não só defendessem, mas praticassem uma educação libertadora” (FREIRE, 2020, p. 45).

Enfim, mas não menos importante, a práxis verdadeira. Nesta, os objetivos recaem todos sobre os desafios de superar o processo de negação da práxis verdadeira à classe popular empregado pelas opressões no intuito da manutenção da alienação do direito de pensar certo, de compreender a partir de sua percepção crítica de mundo, a superar a sua condição de “quase coisa”, etc. E nesse processo de alienação, semeado pela inversão da práxis, os sujeitos produzem e reproduzem uma condição de aderência à lógica utilizada pelos opressores, sobretudo nas relações de produção, onde os oprimidos são levados



a venderem a si mesmos, a sua práxis ontológica, bem como a sua humanidade histórica e social. Daí a necessidade e importância de uma práxis verdadeira, histórica, social, política e culturalmente produzida pelo e para o coletivo de homens, conscientes, por sua vez, da condição de que, uma vez conquistada a sua liberdade de fato plena de totalidade, não venham a repetir, no seu próximo e nem no seu distante, a relação verticalizada entre opressor e oprimidos.

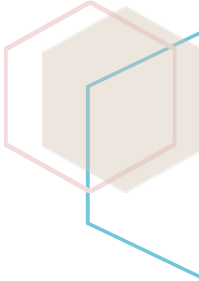
Pronunciar a palavra, para Freire, é pronunciar o mundo, é definir o lugar na história enquanto sujeito - que é agente, ser da práxis e, por sua vez, homem teórico-prático.

2 A PRÁXIS EM SÁNCHEZ VÁZQUEZ COMO ATIVIDADE HUMANA INTENCIONAL

Falar ou escrever sobre Adolfo Sánchez Vázquez é uma ousadia. Ousadia de quem escreve diante da produção do extraordinário e prodigioso filósofo, professor, escritor, crítico literário, poeta, exemplo humano inenarrável. Nesta via de pensamento, sobre sua formação, Álvarez (1995, p 17-18) o descreveu:

O Professor Sánchez Vázquez, para filosofar, partiu de sua experiência poética da juventude e da prática político-militar durante a guerra civil espanhola. Foi uma prática espontânea imposta pelas circunstâncias e pela necessidade de defender ideais e valores atacados. Anos mais tarde nos ambientes austeros e tranquilos da UNAM, entre cátedras e seminários, aquela prática gerou no pensamento de Adolfo Sánchez Vázquez, toda uma filosofia da práxis enquanto “atividade material e objetiva do homem que transforma o mundo natural e social para convertê-lo em um mundo humano. A práxis, assim concebida é o ponto fulcral em que se articula o marxismo no seu tríplice dimensão de projeto de transformação da realidade, de crítica radical do existente e de conhecimento da realidade que se quer transformar.

Nesta acepção, Sánchez Vázquez também entende a práxis como ação com relação a fins, e por isso também apresenta uma função teleológica e transformadora da realidade, isto é, uma práxis revolucionária, visto que não está a conservar as práticas e teorias, mas sim, a superar os modelos hegemônicos de alienação das consciências humanas por meio da práxis enquanto ação criadora, reflexiva e transformadora, dialogando diretamente com as perspectivas de práxis em Freire.



Faz-se necessário ressaltar que Adolfo Sánchez Vázquez em 1961, apresentou sua tese de doutorado intitulada “Filosofia da Práxis” por meio da qual corroborou e ainda corrobora nas buscas de superar os dogmas responsáveis por tentar suprimir o viés crítico e revolucionário do marxismo (MAYORAL, 2007). Além de Filosofia da Práxis, Sánchez Vázquez também escreveu outras obras, tais como: *Ética, Ciência e revolução*, *Filosofia e economia no jovem Marx*, *La filosofía de Rousseau y su influencia en México*, *Las ideas estéticas de Marx*, *El marxismo da Althusser*, *Y ciencia y revolución e Tempo e destempo*, dentre outras obras.

Na obra “Filosofia da Práxis”, o autor define alguns níveis da práxis, quais sejam: criadora, imitativa, espontânea e reflexiva. Esses níveis são discutidos “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo tanto no processo de criação ou humanização de matéria transformada como no produto praxiológico” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1980, p. 267).

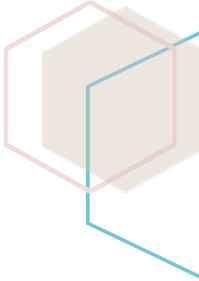
Para Sánchez Vázquez (2011), a práxis é uma relação entre teoria e prática na qual possa haver uma transformação da realidade existente, não havendo a separação entre estes dois elementos, que formam uma unidade.

Corroborando com este pensamento, Arnoni (2006) afirma que:

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 pólos contraditórios, expressa a qualidade da práxis, da comum à crítica. Nesta perspectiva, na práxis pode-se unir conscientemente pensamento e ação – o dever do ser social – e isso possibilita a ação do ser social, no sentido da transformação.

Na definição conceitual do que é práxis, Vázquez (2011) apresenta a junção de três elementos: a teoria, a prática e a realidade. Sendo assim, é por meio do conceito de atividade que é possível compreender cada um desses três elementos. Vázquez (2011) define atividade como a relação de um sujeito que pratica uma determinada ação sobre um determinado objeto resultando em um produto. A atividade humana tem intencionalidade, o homem é consciente de sua atividade com o objetivo de chegar a um resultado ideal a partir da realidade.

Destarte, a práxis implica intencionalidade da ação e não se finda nisto, além da ação em si, a práxis implica o conhecimento do sentido particular desta



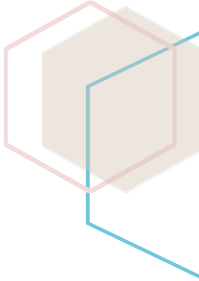
ação. Portanto, a práxis é uma atividade prática do homem que transforma a realidade existente. Vázquez (2011, p. 228) afirma que: “a matéria-prima da atividade prática pode mudar, dando lugar a diversas formas de práxis”. Em primeiro lugar temos a práxis produtiva que o homem pelo seu trabalho transforma a natureza para a sua existência, há intencionalidade no trabalho humano por meio dos instrumentos utilizados nessa transformação. Para Silva (2017, p. 72) “o entendimento adequado da práxis produtiva permite a desmistificação do conceito de trabalho e, conseqüentemente das relações de trabalho e toda a estrutura da produção”. Noronha (2005, p. 88) afirma que:

O homem por exercer trabalho físico, produção, participação ativa em diferentes formas de vida social desenvolvem uma prática material. Esta práxis material por sua vez é constituída de elementos subjetivos tais como a produção e a interpretação das percepções, emoções, a educação dos próprios sentidos, a seleção, o estabelecimento de valores, as operações mentais e demais formas de respostas dadas à realidade.

É na práxis produtiva (material) que se encontra o ponto de partida para o entendimento das outras formas, pois o homem por meio de sua ação com intencionalidade por meio do trabalho modifica o mundo em seu entorno gerando matéria-prima e construções de relações sociais que geram transformação na realidade.

Para Sánchez Vázquez (2007), uma das manifestações do ser humano é a capacidade de criação que resulta em outra forma de práxis, a artística. Conforme Sánchez Vázquez (2011, p. 231) esta “é a produção ou criação de obras de artes”, o homem por meio do seu trabalho envolve-se em um processo de criação ao exercer a sua ação sobre a matéria-prima resultando em um produto como, por exemplo, um quadro, uma escultura. Silva (2017, p.72) afirma que:

A práxis artística se plasma na criação de bens que não têm, a princípio, uma relação direta com os bens de consumo para sobrevivência, conforto etc. Não obstante, estes bens demonstram um maior grau de marca da humanização da matéria, já que exprimem a capacidade da livre criação, que é uma das características distintivas da nossa ação. Em outras palavras, a arte nos permite acessar profundamente a consciência das nossas ações e objetivar no mundo bens que exprimem anseios e até microcosmos cristalizados de mundos existentes, o que permite uma capacidade crítica extremamente poderosa em relação ao mundo.



A práxis artística contribui, assim, no processo de humanização do homem, pois, este expressa o mundo em que ele vive com as suas contradições por meio de músicas, literatura, esculturas, utilizando-se desse meio de expressão para tecer crítica à realidade social existente.

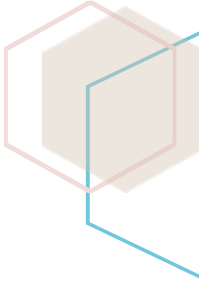
Outra forma de práxis é a experimental. De acordo com Sánchez Vázquez (2011) esta pode ser considerada por dois caminhos diferentes: em um primeiro momento é a atividade desenvolvida em laboratórios como experiência que tem com o objetivo comprovar teorias, como exemplo são os experimentos realizados pelas Ciências Biológicas, que tem um aspecto voltado para o campo teórico. Em outra vertente tem-se as experiências que são realizadas em áreas das Ciências Humanas que ajudam na realização de uma práxis. Silva (2017, p.21) define:

A práxis experimental corresponde aqui à atividade própria das ciências nos moldes modernos, a necessidade da produção de fenômenos em loco e o estudo destes fenômenos para a comprovação de uma teoria dada. A experimentação, neste caso, é consequência da tentativa de provar ou testar a teoria em questão. Não se dá na medida da intensificação da própria experiência como é o caso de outros âmbitos de experimentação (artístico, educacional, por exemplo). Esta característica da práxis experimental é o que dá o tom das pesquisas científicas do nosso tempo.

As três formas de práxis apresentadas: a produtiva, a artística e a experimental ‘percebem o homem como sujeito de uma determinada ação exercida sobre um determinado objeto que resulta em uma transformação da realidade, gerando um produto. Vázquez (2011) ao abordar outra manifestação de práxis, como por exemplo, a práxis política, afirma que o homem simultaneamente é o sujeito da ação e o objeto que sofre a ação.

Silva contribui com essa reflexão afirmando que (2017, p. 73) “a práxis política também é uma forma de ação humana, porém uma forma reflexiva, no sentido de que na política o homem atua sobre si mesmo, sobre suas próprias condições de existência”, ou seja, o homem tem a possibilidade da construção de um pensamento crítico da sua realidade.

Isso posto, o homem como sujeito de uma determinada ação exercida sobre um determinado objeto que resulta em uma transformação da realidade gerando um produto, gerando a práxis em suas diversas dimensões e formas, como já salientado, consiste o lócus da aproximação entre Freire e Sánchez Vázquez, posto que o diálogo possível e autêntico, do conceito da categoria práxis



no processo de humanização, para ambos residem nas ações coletivas, na busca de uma emancipação da consciência, da transformação e da revolução por meio da ação política, crítica e reflexiva da consciência dos sujeitos.

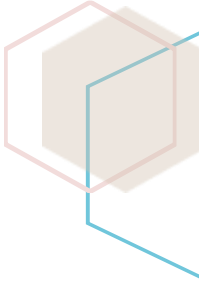
Também é possível estabelecer um diálogo entre ambos a partir da concepção política do homem, em que o conceito de política, para ambos, está relacionado a ação dos sujeitos, e não a partidarismo, mas sim uma ação educativa da consciência, da reflexão, da crítica e da ação transformadora, uma vez que o homem é um ser social que vive em sociedade e não como um sujeito isolado, mas que, permeado pelas contradições, a sua vida é marcada por relações sociais na qual resultam em uma práxis social que é definida por Vázquez (2011, p. 232-233) como “atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade”.

Sendo assim, é por meio da atividade política que o homem compreende a divisão da sociedade em classes com seus interesses antagônicos. Contribuindo com essa reflexão Freire afirma (2017, p.82) que:

A práxis política se define com a ação humana sobre o próprio homem. Em certo sentido é práxis social por excelência, já que lida com a organização e modificação de grupos humanos ao redor do poder concreto que denominamos Estado. No panorama da moderna luta de classes a prática política se faz através de organizações que lutam pela classe que representam.

É importante salientar que Vázquez (2011), ao abordar as diferentes formas de práxis (a produtiva, a artística, a experimental e a política) não realiza uma separação do conceito, não existem quatro tipos de práxis, mas afirma que todas estas são manifestações de uma práxis total humana. E sendo uma práxis total humana, também manifesta um sentido de totalidade enquanto unidade dialética teoria-prática. “[...] Logo, a práxis exclui: o materialismo ingênuo segundo o qual sujeito e objeto encontram-se em relação de exterioridade, e o idealismo que ignora os condicionamentos sociais da ação e reação para centrar-se no sujeito como ser isolado, autônomo e não-social” (MAYORAL, 2007, 336).

Assim sendo, nota-se que as aproximações no que diz respeito à concepção de práxis entre Freire e Sánchez Vázquez permitem diálogos conceituais entre os autores de perspectivas marxistas e voltados para uma formação de consciência não alienada dos fatos e das relações cotidianas. Sendo de suma pertinência, portanto, para o campo da ação pedagógica e à formação de



sujeitos emancipados no contemporâneo, posto que as abordagens conceituais de práxis nos autores, possibilitam uma desnaturalização das diferenças sociais, econômicas e políticas, com vistas a uma educação e uma prática pedagógica pautada na práxis enquanto ação criadora, reflexiva e transformadora.

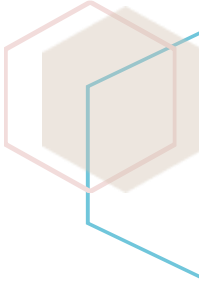
3 IMPLICAÇÕES DA CATEGORIA PRÁXIS NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Consideradas as definições de práxis, Freire ressalta que o educador deve assumir uma postura dialógica, em que o primeiro elemento a ser considerado é o de reconhecimento da cultura, dos fazeres e dos saberes populares, ou seja, não pode haver dicotomia entre teoria e prática na ação pedagógica. Para o educador, o pensar e o agir estão intrinsecamente vinculados. É pela ação dialógica que se chega à tomada de consciência da situação vivida, podendo assim, provocar no sujeito a constituição de uma consciência libertadora, autêntica, revolucionário e verdadeira, que possa situar o sujeito na realidade concreta, ou melhor, na atividade humana, e o impulsionando a transformação da realidade e do próprio ser humano. A práxis, vista desse modo por Freire, é um produto histórico-social do ser humano, situado no mundo, em um processo contínuo de transformação.

Ao afirmar sua crença nos homens, Freire nos ensina que, enquanto houver seres humanos e, portanto, a história, a humanização, o encontro dos homens com a sua essência, a consagração da vocação ontológica do homem, poderão tornar-se fato. Trata-se, a nosso ver, da ideia de homem que, pelo conjunto de suas práticas, produz, simultaneamente, objetos e a si mesmo em resposta à necessidade do próprio ser humano de se constituir como tal, na cotidianidade da vida histórico-social.

Freire por meio da categoria práxis nos aponta também, que a educação não significa um processo de transferência de saberes, mas de trocas. Por isso, é fundamental que o educador conheça e reconheça a sua realidade, composta por educadores e educandos em um contexto social permeado por contradições, por antagonismo e lutas de classes e compartilhada por diferentes sujeitos, cada um com sua concepção e visão de mundo.

Isso posto, a apropriação conceitual e valor de pertencimento da categoria práxis pelo educador contribui para que a sua ação pedagógica tenha respaldo em uma teoria coerente que por meio de sua ação possa realizar a verdadeira práxis. Nesta direção, Sánchez Vázquez (2011, p. 32) pontua que:



A práxis não se trata de práticas encerradas em si mesmas, isto é ativismo. Também, não se trata de uma associação entre teoria e prática, isto é pragmatismo. O conceito de práxis está ligado à dimensão existencial e ontológica do homem, que diante da apreensão da sua realidade pode transformá-la de acordo com as suas intenções, e diante desta transformação se reconhece como sujeito, fenômeno que engendra novas ações em movimento constante.

Neste sentido, a concepção que o educador por meio da sua ação pedagógica possuir de homem, sociedade, educação, teoria e prática e realidade, serão manifestas e implicadas no processo de ensino e aprendizagem. Vale salientar, que a ação pedagógica não se restringe somente à prática didática do educador em sala de aula, mas é cerceada por elementos com potencialidade que nas relações construídas contribuem para a formação crítica do educando, por essa razão que a apropriação do educador sobre o conceito de práxis contribui para uma educação transformadora.

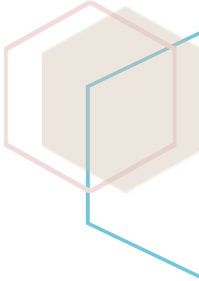
Destarte, tendo como pressuposto as reflexões de Freire e Sánchez Vázquez, a prática pedagógica do educador deve estar implicada com a realidade concreta, contribuindo assim, com a construção da constituição de uma consciência crítica do educando, ao possibilitar que este problematize a sua realidade social. Correia e Carvalho (2012, p. 75-76) afirmam que por meio da práxis, a ação pedagógica tem que ter como princípio:

Uma educação que não dissolva o humano no remoto que foi, nem no presumível futuro que será. Educação, não para uma função, para um fazer. Educação, não para uma entrega doutrinal ou ideológica cristalizada. Mas educação do humano para o humano.

Desta forma, pensar a ação pedagógica tendo como pressuposto as ideias de Freire e Sánchez Vázquez, é entendê-la como uma unidade inseparável da teoria e da prática, pautada pelas diferentes dimensões da práxis, contribuindo assim, para que esta possa ultrapassar o pragmatismo ou ativismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, foi possível perceber que os diálogos conceituais entre Freire e Sánchez Vázquez no que tangem à categoria práxis são de suma relevância ao campo educacional, sobretudo ao



processo formativo de sujeitos, visto que ambas perspectivas têm a ação e a emancipação humana enquanto lócus de suas teorias.

Faz-se necessário ressaltar que a história de vida de Freire e Sánchez Vázquez, mesmo sendo vivenciadas em contextos e países diferentes, foram demarcadas por lutas de classe. Sendo assim, as suas vidas e suas obras representam muito o contexto da educação, pois está também retrata a luta de classes e sua proposta não deve ser apartidária como intenta a ideologia dominante. Portanto, pensar a práxis sob as obras de Freire e Sánchez Vázquez no contexto da ação pedagógica é desenvolver um trabalho, embasado na lógica dialética, ou seja, necessita pensar na contradição e sempre questionar: *sobre o que está a fazer? o que se quer fazer? a quem se está colocando a serviço?*

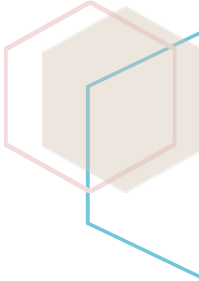
E, estando a serviço da formação para o ser na coletividade, esse educador não poderá medir esforços para possibilitar aos educandos a se perceberem, em seu processo formativo, como sujeitos, como agentes de possíveis transformações, fazendo-os pensar eticamente sobre as contradições para que se sintam parte de um todo e tenham para com essa responsabilidade e valor de pertencimento. A concepção ontológica da ação pedagógica por meio da práxis humana e revolucionária pode contribuir para restabelecer os vínculos envolvendo o conhecimento e o trabalho criativo e transformador do sujeito na e com a sociedade.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, F. **Adolfo Sanchez Vazquez**: los trabajos y los días. México: UNAM, 1995.

ASSUNÇÃO, Josenilda; et al. **A práxis criadora e reflexiva na construção de um Projeto Político Pedagógico baseado na perspectiva freireana**. SciELO. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1747>. Acesso em 30 set. 2021.

ALIAGA, Luciana. Práxis, formação humana e a luta por uma nova hegemonia. In: I JOINGG – JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 2016, Fortaleza. **ANAIS...** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2016.



ARNONI, Maria Eliza B. Ensino e mediação dialética. **Revista Ibero-Americano de estudos em educação**, Araraquara, v.1, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.fclar.unesp.br/iberoa,ericana/article/view/437>. Acessado em 29 jul. 2018.

ARNONI, Maria Eliza B. Mediação dialético-pedagógico e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Revista Educação e Emancipação**, São Luis, v.5, n.2, p.58-82, jul./dez. 2012.

BATISTA, Aline Maria de Melo. Práxis, consciência de práxis e educação popular: algumas reflexões sobre suas conexões. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.21, n.42, p.169-192, jul./dez. 2007.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 10, n.14, p.15-32, jan./jun. 2013

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. Práxis educativa: tempo, pensamento e sociedade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.25, n.2, p. 63-87, 2012.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani. **Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual**. 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 27-64.

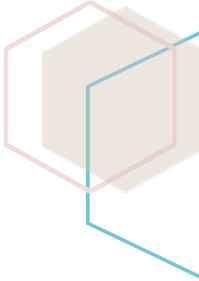
FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

GRAMSCI, A. **A Concepção Dialética da História**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 341 p.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.



KONDER, L. A. M. C. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. 141 p.

LIMA, Rafael Lucas de. **Sobre o conceito de pseudoconcreticidade em karel Kosik.** 2011. 102f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARTINS, Nathalia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Conteúdo e forma na pós-graduação. In: MÉLLO, Diene Eire; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. (Org.). **Educação Superior: cenários e perspectivas.** Londrina: UEL, 2016. P. 216-227.

MAYORAL, María Rosa Palazón. A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires, **CLACSO**, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100715081602/cap13.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR**, São Paulo, n.20, p.86-93. 2005.

RAIMUNDO, Jerry Adriano. **A práxis como fenômeno formador.** 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis.** Trad. Francisco José Martínez e Delegación Coyoacán. México: Siglo Veintiuno Editores, 1980. 387p.

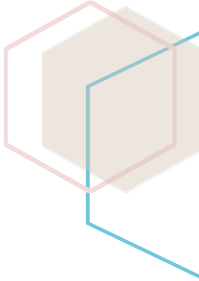
SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed.rev. São Paulo: Cortez, 2007

SILVA, Renatho Andriolla da. **O conceito de práxis em Marx.** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

Sobre os autores

Samuel de Oliveira Rodrigues. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (Universidade Estadual de Londrina) (2020. Especialização em Docência na Educação Superior pela mesma



Instituição de ensino Superior -UEL (2018-2019). ORCID:
<https://orcid.org/0000-0001-5148-5325>.

Luiz Gustavo Tirolí. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Luiz Gustavo Tirolí - Administração pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Discente do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro do grupo de pesquisas e estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL) cadastrado e certificado junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-7912-8319>. E-mail: luiz.gustavo.tirolí@uel.br.

Adriana Regina de Jesus Santos. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Sul do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo, Formação e Trabalho Docente. orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311> E-mail: adrianar@uel.br

Tramitação:

Recebido em: 21/07/2021

Aprovado em: 29/10/2021

TENSIONAMENTOS CRIATIVOS E EVOCÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE O IMPACTO DA OBRA DE PAULO FREIRE NO CAMPO DOS ESTUDOS DE PAZ E CONFLITO

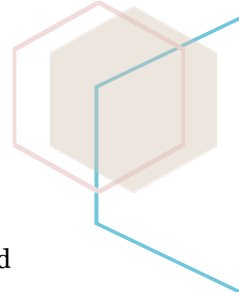
CREATIVE TENSIONS AND THE ELICITIVE: A REFLECTION ON THE IMPACT OF PAULO FREIRE'S WORK ON THE FIELD OF PEACE AND CONFLICT STUDIES

Luís Fernando Bravo de Barros

RESUMO

O presente trabalho se dispõe a um olhar sobre a influência da obra de Paulo Freire no campo dos Estudos de Paz e Conflito. Por intermédio, principalmente, de exploração de bibliografias, e com base nas experiências do autor como educador e facilitador em metodologias de transformação de conflito, contextualiza-se historicamente os desdobramentos iniciais de Paulo Freire na elaboração do seu método, ao mesmo tempo em que eram dados os passos iniciais para o estabelecimento do campo acadêmico dos Estudos de Paz e Conflito. São explicitadas ressonâncias de epistemes selecionadas do repertório de Freire em cotejo com as temáticas da transracionalidade, da transformação evocativa de conflito e da não-violência, reforçando o constatado por autores e autoras, refenciadas no texto, quanto à fecunda importância dos conceitos freireanos na elaboração de ferramentas para trabalho com conflito e construção de paz(es). Ao final, o autor partilha breves insights de sua vivência profissional, como educador e facilitador, destacando, a partir da sua perspectiva, o potencial pedagógico e transformador de posturas que encorajam a troca de ideias, e sustentam tensionamentos em meio à diversidade de visões de mundo, em esforços dedicados à construção de significados por intermédio de espaços dialógicos.

Palavras chave: Paulo Freire, Estudos de Paz e Conflito, Transracionalidade, Transformação Evocativa de Conflito, Não-Violência, Conscientização.



ABSTRACT

The present work intends to look at the influence of Paulo Freire's work on the field of Peace and Conflict Studies. Mainly through some literature reviews, as well as based on the authors life experiences as an educator and facilitator on conflict transformation methodologies, the essay historically contextualizes the initial unfold of Paulo Freire's elaboration of his method at the same time that Peace and Conflict Studies was giving its first steps as an academic field on its own right. Resonances between selected Freire's epistemes and the themes of transrationality, elicitive conflict transformation and nonviolence are highlighted, building up on findings by authors referenced along the text regarding the fruitful importance of some Freirean concepts on the development of tools for conflict work and peace(s)building. By way of conclusion, the author shares brief insights from his professional experience, as an educator and facilitator, emphasizing, from his own perspective, the pedagogical and transformative potential of attitudes that encourage the exchange of ideas, at the same time it harbors tension amongst different worldviews, toward efforts dedicated to the construction of meanings through dialogical spaces.

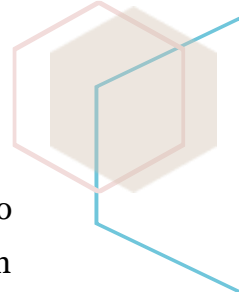
Keywords: Paulo Freire, Peace and Conflict Studies, Transrationality, Elicitive Conflict Transformation, Nonviolence, Conscientization.

“O conflito é a parteira da consciência” (FREIRE, 1982, p. 59).

CONTORNOS INTRODUTÓRIOS

Refletir sobre a obra de Paulo Freire em relação ao campo dos Estudos de Paz e Conflito, como campo teórico e de ciência aplicada, poderia ensejar uma exploração ampla, profunda e volumosa. Isso não cabe na proposta do presente ensaio. Meu almejo, nesta oportunidade, é singelo e despretensioso. Não me considero especialista, menos ainda em educação, pedagogia, e, enfim, na vida e obra de Paulo Freire. Eu me entendo mais como um curioso explorador. Falar da influência das ideias de Paulo Freire no universo das ciências sociais ao redor do mundo é truísmo,¹ mesmo assim, na minha percepção, aqui no Brasil talvez não sejam tantos os esforços e produções a referenciá-lo para além da área da educação.

¹ Pedagogia do oprimido é tida como a terceira obra mais referenciada no mundo, no âmbito das ciências humanas (GREEN, 2016).

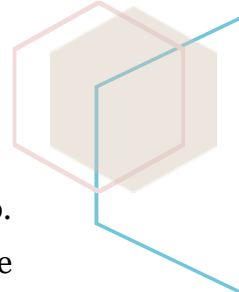


Certamente, no Brasil, são pouquíssimos os que se dedicam a uma reflexão sobre a relação do trabalho de Freire e o campo dos Estudos de Paz. Um interessante exemplo é um breve ensaio de Sidney Nilton de Oliveira, acadêmico da Universidade Federal do Paraná, apresentado no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em 2008, intitulado “Educação para a Paz e Direitos Humanos: contribuições de Paulo freire.” Focando no papel da escola como promotora de transformação, ele problematiza: “A questão da violência na escola é contextualizada por uma sociedade excludente que ensina informalmente a resolução violenta dos conflitos” (p. 04, 2008). E pondera como a prática de uma educação libertadora possibilitará “que as pessoas estejam conscientes e críticas [...] e aprendam desde o início da sua vida escolar a conviver com as diferenças e a resolver de modo não-violento os seus conflitos” (p. 02, 2008).

Outros exemplos brasileiros mais recentes, dos quais tenho conhecimento, são menções, em trabalhos mais amplos não focados dedicadamente à obra de Paulo Freire, por parte de Martha Rabbani, em texto sobre educação e construção de paz (2019), e de Paulo Kuhlmann, Luís Eduardo Ramos, e Suerda Ferreira de Araújo, em texto sobre a conexão e relevância do fazer artístico para a construção de paz (2019).

Na produção internacional, o trabalho de Paulo Freire tem sido cotejado com mais frequência e amplitude no âmbito dos Estudos de Paz. Ainda assim, são poucos os registros de reflexões de Paulo Freire dedicados a este campo, levando em consideração o fato dele ter transitado em diversos espaços universitários ao redor do mundo, desde o seu exílio em 1964, em um momento de franco desdobramento dos Estudos de Paz e Conflito como campo acadêmico autônomo. O único do qual tenho conhecimento diz respeito à Primeira Conferência Mundial do Conselho Mundial para Currículo e Instrução (WCCI), realizada em 1974 na Universidade de Keele, na Inglaterra, oportunidade na qual foi promovido, como painel inicial do evento, um diálogo entre Paulo Freire, Adam Curle e Johan Galtung, com a participação de outros panelistas, como Betty Reardon, sobre a contribuição da educação para a liberdade e justiça (CURLE; FREIRE; GALTUNG, 1976).

Trata-se de um registro significativo, na medida em que tanto Curle (LEDERACH; WOODHOUSE, 2016) quanto Galtung (GALTUNG; FISCHER, 2013; DIETRICH 2012), e também Betty Reardon (BARASH, 2010), são



considerados pioneiros no movimento fundacional dos Estudos de Paz e Conflito. Naquela oportunidade, as reflexões giraram mais em torno da pedagogia de Estudos para Paz.

Meu intuito é, a partir do meu olhar como educador e agente de transformação de conflito, apontar a influência de Paulo Freire no trabalho de alguns autores e autoras dedicadas aos Estudos de Paz e Conflito.

Buscarei, também, cotejar algumas epistemes freireanas com conceitos mais específicos ao campo Estudos de Paz e Conflito, para mim especialmente caros, importantes para o trabalho aplicado com conflitos, apontando ressonâncias e correspondências.

Após contextualizações históricas e conceituais, dividirei a reflexão em algumas temáticas principais, pertinentes ao guarda-chuva dos Estudos de Paz e Conflito:² transracionalidade, transformação de conflitos, e não-violência.³

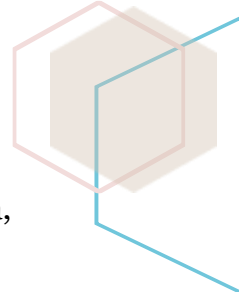
Basearei meu relato em análises bibliográfica e nas minhas experiências, pessoal e profissional, decorrentes da minha dedicação à pesquisa e atuação prática. Venho de, e me identifico com, um referencial mais particular do campo dos Estudos de Paz e Conflito, oriundo do programa de mestrado da Cátedra de Estudos de Paz da UNESCO na Universidade de Innsbruck, na Áustria,⁴ baseado nas teorias das muitas pazes e da transracionalidade (DIETRICH, 2006a, 2012, 2013, 2014, 2018; KOPPENSTEINER, 2020).

Na minha opinião, Paulo Freire propõe uma maneira de engajamento com o mundo disposta a tensionamentos criativos, disposta à problematização como meio para transformação. Uma postura tanto conflituosa, quanto respeitosa: um aparente paradoxo para visões de mundo restritas, dualistas e lineares, principalmente a partir de olhares acomodados com o *status quo*. Nisso um dos

² Eu entendo o campo dos Estudos de Paz e Conflito como uma esfera que dialoga com elementos conceituais tidos por alguns estudiosos como mais ou menos autônomos, ainda que relacionados, por razões epistemológicas, pragmáticas e, também, ideológicas (DIETRICH 2012; JACKSON 2015). De qualquer forma, até para simplificar as coisas, considerarei Cultura de Paz, Educação para Paz, Filosofia da Não-Violência, Ativismo Não-Violento, Justiça Restaurativa, Meios Alternativos de Solução de Conflitos, como componentes dos Estudos de Paz e Conflito, ainda que, ao longo do texto, eu venha a especificar este ou aquele de forma mais delimitada.

³ O rol é bem mais amplo para se pensar o impacto da obra de Paulo Freire em outras esferas do universo dos Estudos de Paz e Conflito, marcadamente a temática da Educação para Paz. Também, o campo da Justiça Restaurativa, ao qual me dedico como trabalho aplicado de transformação evocativa de conflito, em especial na minha atuação junto ao Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP), na Zona Sul da cidade de São Paulo. Organização da sociedade civil fundada em movimentos eclesiais de base, dos anos 1970, de inspiração freireana (BLANEY; BOONEN, 2009; BRAVO, 2018).

⁴ Programa no qual acabei me graduando (BRAVO DE BARROS, 2017).



aspectos mais profícuos do seu trabalho, ele era, por intermédio da sua dialética, um artesão de paradoxos.

Firmemente arrimado na dignidade humana como valor direcionador e finalidade precípua da nossa atuação nesse planeta, ele não se satisfazia com, na verdade não admitia, reducionismos auto-excludentes, dualismos simplórios, e soluções imediatistas para lidar com as complexidades do mundo, especialmente se tudo isso servia, como geralmente tem servido, de anteparo para culturas e estruturas colonialistas, hegemônicas e silenciadoras.

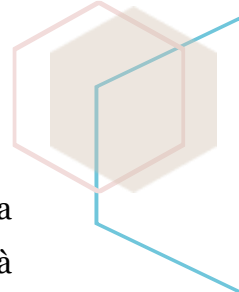
A construção de significados, o ato mesmo de significar, era reconhecido por ele como essência existencial da condição biocultural humana. Diante da opressão, o engajamento do oprimido no caminho de conscientização serve à libertação, também, de quem oprime (FREIRE, 2006). O que se tornou a mais conhecida dinâmica dialética de Freire, a relação entre oprimido e opressor, também um dos seus mais frutuosos conceitos tensionadores.

Aí, ao meu ver, um comprometimento ético eminentemente não-violento. Crítico, tensionador, ativo, emancipador, empoderador, libertador, rebelde e não-violento. A etimologia da palavra consciência, ideia simbiótica à não-violência e conceito tão primordial à obra de Freire, pode servir como um constante elogio à convivencialidade humana: saber com os/as outros/as (HARPER, 2021).

Neste sentido, vai se percebendo a valia e pertinência do pensamento freireano a esforços de se pensar como lidar com conflitos a partir de visões sistêmicas e relacionais, evitando-se autoritarismos baseados em ideias de uma paz monolítica e na destrutividade monológica da linguagem da violência, principalmente as legitimadas institucionalmente. Conflito, então, como possibilidade fecunda para um novo baseado em horizontes inclusivos, sem desconsiderar, ainda assim, o grandioso desafio desse tipo de empreitada.

DE ONDE FALO

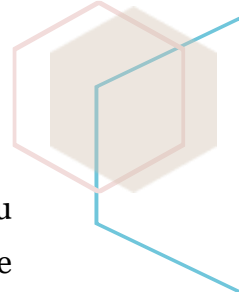
Eu venho do campo do Direito. Graduei-me em 2004, já inserido e dedicado, desde estagiário, na prática da advocacia criminal. Desde o início da faculdade me fascinava o Direito Penal, algo que empiricamente testemunhei



como manifesto em muitos e muitas colegas, mas não levado adiante pela maioria ao longo de suas carreiras profissionais. A certa altura, decidido em dedicar-me à atuação no âmbito criminal, busquei a experiência como estagiário na, então, Procuradoria da Assistência Judiciária do Estado de São Paulo, no Fórum Criminal Central da Capital. Para mim, a mais profunda e enriquecedora experiência humana que havia tido até então: testemunhar de dentro o funcionamento do sistema de justiça criminal, e seu viés punitivista, com todos os seus efeitos destrutivos a todas as pessoas envolvidas por este mecanismo desumanizador, especialmente os impactos perniciosos em quem era implicado como vítima, como acusado, e seus liames familiares.

O testemunho de todas essas violências, procedimentalizadas e naturalizadas, passou a me incomodar de sobremaneira. Impossível não haver outra forma para se lidar com os problemas humanos, ainda que rotulados juridicamente como crimes, pensava eu. Na minha observação, os maiores aprendizados que trago comigo desta vivência resultaram de uma estratégia aplicada por mim, de maneira mais ou menos intuitiva: para poder, diariamente, seguir com a rotina de trabalho neste ambiente desumanizador, sem enlouquecer, eu precisava me conectar com a essência humana das pessoas com quem, em alguma medida, eu me relacionava. Algo nada fácil, tampouco livre de sobressaltos. Contudo, passei a colocar isso em prática, como disse de maneira mais ou menos espontânea, com as pessoas com as quais em mais interação no exercício da minha função de estagiário: as acusadas pela prática de algum crime, muitas delas presas, e seus familiares.

Um desses grandes aprendizados foi a elaboração, em mim, homem branco, hétero, cisgênero com sobrenome ibérico, de classe média, de uma abertura a formas de escuta e de expressão que me permitissem me comunicar com pessoas, geralmente em situações de grande vulnerabilidade social, para além do tecnicismo jurídico, e das referências de mundo do meu lugar de privilégio. Para me conectar, e trocar ideias mais significativas, eu precisei ir além da linguagem do Direito, e isso, evidentemente, demandava mais do que o exercício da fala, senão de gestos corporais, faciais, da atenção aos preconceitos incutidos em mim, e sobretudo de escuta atenta. Isso exigiu uma profunda exploração interna em curso, em mim, até hoje.



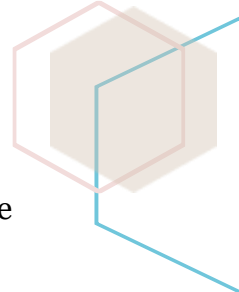
Não obstante, a excelência da atuação da praxe profissional que eu almejava, para o exercício da defesa processual, dependia de um tecnicismo e de uma postura adversarial instilada em mim ao longo dos anos de faculdade e, obviamente, aplicada por mim como estagiário e, na sequência, como advogado. Passaram-se os anos até o inconformismo na busca por formas diferentes, não-violentas, de se lidar com conflitos, gradualmente, se instalar e me levar ao campo dos Estudos de Paz e Conflito, e ao trabalho com Justiça Restaurativa. Um episódio, neste caminho, foi especialmente marcante, ainda que eu fosse perceber sua verdadeira importância tempos depois.

Em 2006, na comemoração do meu aniversário, recebi em casa meus melhores amigos, irmãos de vida, como tradicionalmente fazia. Um destes irmãos, o Alê, tinha, havia pouco tempo, iniciado uma nova caminhada profissional, no campo da educação. Dedicado à atuação teatral, e já há alguns anos envolvido em uma peça sobre a figura de Paulo Freire, ele estava começando a trilhar o caminho acadêmico. Neste meu aniversário ele me presenteou com a 44^a edição, pela editora Paz e Terra, de *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2006). O que mais me marcou foi a mensagem que o Alê,⁵ ao me dar o livro, me transmitiu: “irmão, pra mim a parte mais importante deste livro é a que fala sobre dialogicidade e diálogo. Se não quiser ler o livro inteiro, leia, pelo menos, as dez primeiras páginas do capítulo três. É, ao mesmo tempo, simples e muito potente.”

Demorei um pouco para dedicar-me à leitura de *Pedagogia do Oprimido*. Retornando ao livro, vejo, agora, a passagem ainda grifada por mim: “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2006, p. 92).

É a falta de amorosidade humana, consigo e com o próximo, que justifica a objetificação do outro e a legitimação de violências. Especialmente as violências institucionais testemunhadas por mim no funcionamento do sistema de justiça criminal. Testemunhadas coletivamente ao longo dos últimos séculos, na

⁵ Alexandre Saul Pinto, que concluiu sua dissertação de mestrado (PINTO, 2011) e sua tese de doutorado (PINTO, 2015), ambas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e, presentemente, atua como professor e pesquisador da área da Educação, com foco no pensamento de Paulo Freire.



promoção de atrocidades organizadas e sistematizadas, e na perpetuação de estruturas e culturas desumanizantes.

A epistemologia semeada por Paulo Freire, ao meu ver, vai ao encontro de esforços dedicados a lidar com conflitos que almejam evocação, ao invés de prescrição, significação, ao invés de imposição, respeito, ao invés de humilhação, pluralidade, ao invés de monolatria, enfim, transformação, ao invés de (re)solução.

Não por acaso, o repertório freireano, suas motivações e inspirações, harmoniza-se, em grande medida, com um campo do conhecimento humano recém estabelecido, cujo nascimento se deu num contexto pós-moderno, especialmente, pela irresignação diante das crueldades explicitadas traumáticamente ao longo das grandes guerras. Um campo marcadamente transdisciplinar (FERREIRA, 2016; DIETRICH, 2012; KOPPENSTEINER, 2020), e dedicado a explorações, reflexões, e aplicações práticas na busca pela transformação de padrões que alimentam ciclos viciosos de violência e sofrimento humano, com base numa referência ética de não-violência:⁶ o campo dos Estudos de Paz e Conflito.

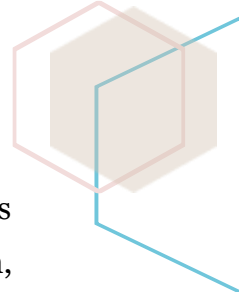
BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO: ENTRECruzando OS PRIMEIROS LAMPEJOS DA PEDAGOGIA PROBLEMATIZADORA E DOS ESTUDOS DE PAZ E CONFLITO

Partindo de uma perspectiva pós-moderna⁷ o campo dos Estudos de Paz e Conflito⁸ se emancipa como campo acadêmico autônomo no pós-segunda guerra,

⁶ Transmito aqui uma interpretação minha de como considero um dos principais referenciais de inspiração para o florescer do campo dos Estudos de Paz e Conflito: a filosofia da não-violência. A conceituação de não-violência, e sua abrangência, não é livre de divergências, tampouco o entendimento sobre o escopo e vieses teórico-pragmáticos dos Estudos de Paz e Conflito. Levo em consideração não apenas o histórico de movimentos pacifistas, contra a guerra e a cultura da violência, ativos desde o final do século dezanove, como a proposta pragmática de transformação pela resistência, pelo tensionamento criativo (JACKSON, 2015).

⁷ Considerando pós-modernismo, conforme trazido por Wolfgang Dietrich, menos como um período cronologicamente pré-definido, mais como uma postura questionadora de grandes narrativas sustentadoras de fórmulas e promessas universais: “*Postmodernity does not relate to an epoch but to a mentality and state of mind, namely the one in which people do not believe in the great narration that has been built upon three pillar saints, Hobbes, Descartes, and Newton*” (DIETRICH, 2013, p. 162).

⁸ É necessário esclarecer minha escolha pelo termo Estudos de Paz e Conflito. São inúmeros os termos utilizados na literatura, especialmente em inglês, para se referir a este mesmo campo do



qual um movimento de questionamento e problematização das grandes promessas por paz que, durante a primeira metade do século vinte, permitiram, senão justificaram, morticínio e sanguinolência em uma escala de atrocidade jamais testemunhada.

Esforços para refletir sobre conceitos de paz, e promover movimentos a evitar guerras e violências em geral, como formas de encaminhamento de conflito, se fizeram presentes desde muito antes, contudo, em grande parte, baseados em discursos idealistas e focados mais no protagonismo do estado nação e na linguagem das Relações Internacionais e do Direito Internacional.⁹ Um padrão que acabou não evitando a Primeira Grande Guerra, e, mais ainda, desembocando na Segunda Grande Guerra (DIETRICH, 2012).

Após o traumático impacto de Hiroshima/Nagasaki e Auschwitz,¹⁰ uma geração de pioneiros e pioneiras profundamente irrequietas “sentiram-se chamados a inventar uma nova disciplina que não mais pretendia focar na prevenção Idealista de guerras reais no âmbito do sistema capitalista, mas em questões de paz independentes de e para além deste sistema” (DIETRICH, 2012, p. 164).¹¹ Também preocupados com a corrida armamentista de um mundo cindido geopoliticamente em duas potências nucleares.

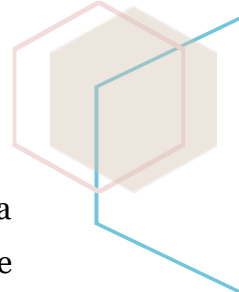
Levemos em consideração um dos expoentes desta geração de pioneiros, o norueguês Johan Galtung. Nove anos mais novo que Paulo Freire, nascido em 1930, testemunhou os horrores da invasão nazista na sua terra natal e resolutivo, aos dezenove anos de idade, estudante da Universidade de Helsinque, foi atrás de livros a respeito de pesquisas sobre paz, e a resposta de uma das maiores

conhecimento humano, ou temáticas correlatas, mesmo sem um maior cuidado epistemológico sobre o que uma ou outra definição pode significar, dentre outros: *peace research* (pesquisa de paz), *conflict resolution* (resolução de conflito), *alternative dispute resolution* (meios alternativos de resolução de disputa/conflito). Em português, um termo tem ganhado considerável espaço: Estudos para a Paz (FERREIRA; MASCHIETTO; KUHLMANN, 2019). Opto por Estudos de Paz e Conflito, do inglês *Peace and Conflict Studies*, para conjugar ambos os conceitos, paz e conflito, e para evitar a singularização do substantivo paz pelo artigo definido a, exatamente por buscar enaltecer a ideia de pluralidade de pazes (DIETRICH, 2013).

⁹ Algo ainda, em medida considerável, persistente na realidade dos Estudos de Paz e Conflito (DIETRICH, 2012; JACKSON, 2015).

¹⁰ Ressaltando a forma inédita como o morticínio em massa colocado em prática impactou a história moderna em diversas vertentes. Sem desconsiderar todo um histórico de movimentos e iniciativas pacifistas que diretamente contribuíram com a consolidação do campo dos Estudos de Paz e Conflito, especialmente desde o final do século dezanove (DIETRICH, 2012).

¹¹ “*felt themselves called to invent a new discipline that no longer wanted to focus on the Idealist prevention of real wars within the capitalist system, but on questions of peace despite of or beyond this system.*”



bibliotecas universitárias da Europa foi de que tais livros não existiam. Sua irresignação levou à dedicação de toda uma vida ao tema, especialmente fascinado e tocado pelo legado do líder político e ativista não-violento da Índia Mohandas K. Gandhi. Em 1959 co-fundou o Instituto Internacional de Pesquisa sobre Paz de Oslo (*International Peace Research Institute Oslo – PRIO*),¹² e em 1964 iniciou o *Journal of Peace Research*, periódico científico dedicado aos Estudos de Paz e Conflito até hoje ativo (GALTUNG; FISCHER, 2013).

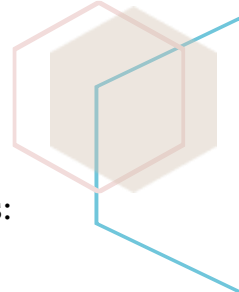
Considero a definição cunhada por Jan Oberg (2021) como a mais ilustrativa, e elucidativa, conceituação a dar contorno ao grande mecanismo moderno sustentador da cultura beligerante desde, principalmente, o contexto da segunda metade do século vinte contra o qual, em grande medida, se baseia a irresignação mobilizadora para o estabelecimento do campo dos Estudos de Paz e Conflito: Complexo Militar-Industrial -Midiático-Acadêmico (MIMAC).¹³

Um portentoso aparato desenvolvimentista e mercantilista, que, atualmente, movimenta trilhões de dólares anuais¹⁴ para a produção e disseminação de estruturas e culturas militares, com todo um investimento em pesquisa de tecnologia bélica e de armamentos, sustentada por discursos de preservação da segurança e manutenção da ordem, e legitimada por parcelas influentes da mídia e da academia, qual um sistema bancário de transmissão de informação e perpetuação de desigualdades para a manutenção de lógicas colonialistas. Uma fisiologia dedicada à legitimação de violências para a busca/preservação de uma suposta paz ideal, muito característico da realidade bipolar da Guerra Fria com todo investimento armamentista por parte das duas potências, então, protagonistas, mas ainda, hoje em dia, prevalente na geopolítica

¹² Para alguns, a primeira instituição a trazer no nome o termo *Peace Research*, ou seja, Estudos, ou Pesquisa, de Paz (WIBERG, 2005).

¹³ Acrônimo do inglês *Military Industrial Midia Academic Complex*. Uma expansão epistemológica do termo *Military Industrial Complex*, mencionado pelo então presidente dos EUA Dwight Eisenhower no seu discurso de despedida, em janeiro de 1961, após dois mandatos, alertando o público do risco que tal estrutura bélico-militarista oferecia, e de fato oferece, à democracia (OBERG, 2021).

¹⁴ O gasto militar no mundo, em 2020, foi de quase dois trilhões de dólares estadunidenses, mais exatamente um trilhão e novecentos e oitenta e um bilhões de dólares estadunidenses. Os EUA lideram o ranking com um gasto de setecentos e setenta e oito bilhões de dólares, quase a soma dos 13 outros países que mais gastam. O Brasil, terceiro maior exportador de armas de pequeno calibre do mundo (dados de 2017) está em 15º lugar neste ranking, com um gasto anual dezenove bilhões e setecentos milhões de dólares (LOPES DA SILVA; TIAN; MARKSTEINER, 2021; FLORQUIN; HAINARD; JONGLEUX, 2020).



internacional (WIBERG, 2005). *Si vis pacem para bellum*, diriam os romanos: se quer paz, prepare-se para a guerra.¹⁵

O aspecto acadêmico do MIMAC, certamente correlacionado ao padrão bancário de educação em geral, servindo ao adestramento e à colonização de mentes, pela transmissão massificada e pouco transparente¹⁶ de informação, dedicada à veiculação de uma realidade relacional ameaçadora, alimentadora de medo, para, assim, justificar e sustentar um *status quo* opressivo, contundentemente criticado e problematizado por Freire (2006).

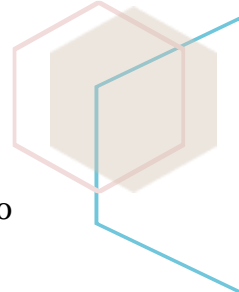
Em 1959, Paulo Freire obteve sua titulação de doutorado, em Filosofia e História da Educação, e em 1962 de livre-docência, na Cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes, ambos os títulos pela Universidade do Recife (FREIRE, 1996).

Em 1964, no editorial do primeiro volume do *Journal of Peace Research* de Oslo, Johan Galtung introduz os conceitos de paz negativa e paz positiva. Uma expansão conceitual crítica ao conceito mais vigente de uma paz silenciadora, monolítica e singularizada, justificadora de ameaças e efetivações de violências pelos discursos geopolíticos de então. Paz negativa, apontada por Galtung, como “a ausência de violência, ausência de guerra”¹⁷ (1964, p. 02). Com sua devida importância, ausência de violência que, no entanto, não necessariamente significaria ausência de tensões sociais subjacentes. Tensões estas que merecem atenção para serem devidamente lidadas na busca de uma experiência de paz mais elaborada, talvez mais rotineira, para além da mera ausência de violência.

¹⁵ Trata-se de um aforisma romano, cuja noção já era fluente durante o período da República, manifesto expressamente na obra *De Re Militari*, de Flavius Vegetius Renatus, no século IV (SUMMY, 2013). Utilizado correntemente para sustentar discursos políticos de legitimação bélica sob o viés da realpolitik no campo internacional, e sob o viés de ideologias de lei e ordem, na seara doméstica: um maneirismo da cultura ocidental para justificar, e muitas vezes trivializar, a prática da violência.

¹⁶ Pouco transparente, quero dizer, por se basear em pressupostos, convenientes à sua perpetuação, sem qualquer evidência científica a sustentá-los, e sem esforços significativos para questioná-los. Talvez, o principal desses pressupostos se arrime na ideia de inevitabilidade da violência, por ser ela um elemento imprescindível para se lidar com conflito, principalmente pelo fato de o ser humano ser intrinsecamente violento. Considerando-se critérios de preservação de bem-estar humano, não há evidências científicas que demonstrem a violência como a melhor ferramenta para se lidar com conflitos, a médio e longo prazo e de forma sustentável: na verdade, ao considerarmos estudos consistentes e bem fundamentados, as evidências demonstram o contrário (JOHANSEN, 2005; SWANSON, 2010; CHENOWETH; STEPHAN, 2011; HORGAN, 2011; SLUTKIN, 2012). Tampouco, não há evidências que comprovem uma suposta natureza humana violenta (ADAMS, 2014; WAAL, 2010; BREGMAN, 2020; SPONSEL 2021).

¹⁷ “the absence of violence, absence of war.”



Galtung, se referia a esta paz como positiva, caracterizada por “integração humana” (1964, p. 02).¹⁸

Isso levou Galtung a um refinamento do seu esforço problematizador da relação entre paz e violência. A ideia de Paz Negativa que pressupunha uma ausência de violências, podia, ao mesmo tempo, se configurar silenciadora, conivente com culturas e estruturas perpetuadoras de situações desumanizantes, algo insustentável na busca por paz positiva. Assim, ele chegou à elaboração de uma tipologia de violências, primeiramente com os conceitos de violência física/direta e de violência estrutural, em 1969 (GALTUNG, 1969) e, mais tarde, em 1990, com o conceito de violência cultural (FISCHER; GALTUNG, 2013).

Ao passo em que a sua forma física/direta se refere, mais estritamente, à violência manifesta, observável em dado episódio conflitivo, a violência estrutural se apresenta igualmente destrutiva e perniciosa¹⁹ atuando em outra camada:

A violência é inserida na estrutura e se expressa como poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida desiguais. [...] da mesma forma quando a distribuição de renda é fortemente desequilibrada, o acesso à alfabetização/educação é distribuído de forma dispar, serviços médicos são oferecidos em apenas algumas regiões e apenas para alguns grupos, e assim por diante. Sobretudo, o poder de decidir sobre a distribuição de recursos é distribuído desigualmente²⁰ (GALTUNG, 1969, p. 171).

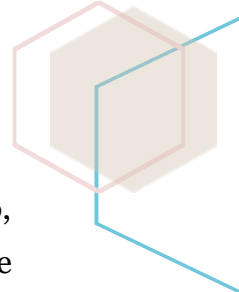
Galtung (1969) chega, até mesmo, a equiparar violência estrutural à condição de injustiça social. Por fim, “violência cultural são aspectos da cultura, a esfera simbólica da nossa existência exemplificada pela religião e ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal, que podem ser usadas para justificar, legitimar violência direta ou estrutural”²¹ (GALTUNG; FISCHER, 2013,

¹⁸ Após essa proposta inicial, ambos os termos seguiram sendo mais aprofundados e lapidados por Galtung ao longo do tempo, com elaborações conceituais mais amplas a continuar influenciando de maneira muito relevante o campo dos Estudos de Paz e Conflito (FISCHER; GALTUNG, 2013; WIBERG, 2005).

¹⁹ Ao que, de forma mais elaborada, no seu trabalho aplicado à Justiça Restaurativa, Sarah Henkeman chama de violências invisíveis (HENKEMAN, 2012; HENKEMAN et al., 2016).

²⁰ “*The violence is built into the structure and shows up as unequal power and consequently as unequal life chances. [...] as when income distributions are heavily skewed, literacy/education unevenly distributed, medical services existent in some districts and for some groups only, and so on. Above all the power to decide over the distribution of resources is unevenly distributed.*”

²¹ “*those aspects of culture, the symbolic sphere of our existence exemplified by religion and ideology, language and art, empirical Science and formal science (logic, mathematics) that can be used to justify, legitimize direct or structural violence.*”

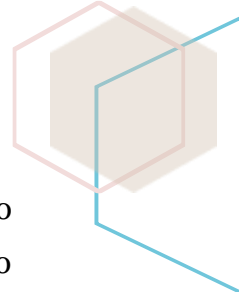


p. 41). Um elemento fundante do que coletivamente é aceitável, até incentivado, de forma consciente, por vezes inconsciente, arraigado numa dimensão que pede por esforços mais amplos e complexos e leva muito mais tempo para ser transformada. Este um insight chave de Galtung na sua produção, e um elemento qualitativamente transformador para o campo dos Estudos de Paz e Conflito, desvelando uma nova amplitude tanto teórica quanto de planejamento e estruturação de ações para se lidar com conflitos e construir possibilidades, mais bem sustentadas, de paz (DIETRICH, 2012).

No final de 1962, Paulo Freire junto à equipe da Secretaria de Expansão Cultural da Universidade de Recife, planejou um experimento, convidado por uma articulação política que mobilizou governos estaduais e agências nacionais, para a alfabetização de adultos, em Angicos, cidade no interior do Rio Grande do Norte, posto em prática em janeiro de 1963, principalmente com base numa metodologia denominada Círculos de Cultura. A proposta era audaciosa: alfabetizar as pessoas ao longo de quarenta horas de atividade (HADDAD, 2019).

Os resultados realizados davam conta de uma maneira de educar envolvente e, por isso, significativa às pessoas dos educandos. Um dado de eficiência relacionado ao engajamento que o próprio método proporcionava a quem se dispunha a participar. A incorporação de um senso crítico de como se colocar no mundo culturalmente, politicamente, pela apropriação da leitura e da escrita, demonstravam a potência da proposta pedagógica de Paulo Freire. As evidências eram alvissareiras, contudo, incômodas demais para os lugares de poder e privilégio, e a mentalidade conservadora de uma sociedade estamental como a brasileira.²² Todo esforço, na sequencia elevado à envergadura de um Programa Nacional de Alfabetização, foi desmantelado como política pública imediatamente com a tomada de poder pelo golpe civil-militar de 1964 (HADDAD, 2019).

²² Os registros históricos dão conta da presença do então presidente da república, João Goulart, na aula de fechamento do programa, oportunidade em que disse: “Que Deus nos ajude para que esta alfabetização [...] possa uni-los nas reivindicações constantes dos pobres, dos humildes, dos alfabetizados e analfabetos na luta constante pelas suas reivindicações por um clima de paz, por um clima de justiça social e por um Brasil emancipado” (*apud* HADDAD, 2019, p. 70). No mesmo evento, estava o general Castelo Branco, Chefe do Estado Maior de João Goulart, e primeiro presidente a assumir pelo golpe civil-militar de 1964. Naquela ocasião ele teria dito a Paulo Freire que “já havia sido alertado sobre o seu caráter subversivo – e que agora estava convencido disso por sua defesa de uma ‘pedagogia sem hierarquia.’” (HADDAD, 2019, p. 72).



Após ficar preso por alguns dias, Freire se exilou poucos meses depois do golpe. Mesmo assim, as quarenta horas de Angicos não deixaram de impactar o mundo. Com a sedimentação desta experiência, e com outras vivências educacionais por países da América Latina, ele inspirou-se com a fermentação de novos insights e escreveu sua mais influente obra, *Pedagogia do Oprimido*, concluída em 1968²³ (HADDAD, 2019).

INTERAÇÃO ENTRE O PENSAMENTO FREIREANO, CONCEITOS DE PAZES E TRABALHO COM CONFLITO

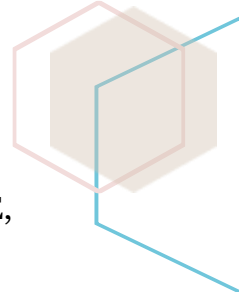
Nos meus primeiros passos em um novo campo de estudo e atuação, me deparei pela primeira vez com uma referência ao trabalho de Paulo Freire ao manusear um compêndio, editado por David P. Barash, com textos relevantes aos Estudos de Paz e Conflito: *Approaches to peace: a reader in Peace Studies* (2010). No capítulo 4,²⁴ dedicado ao tema da paz positiva, um excerto da *Pedagogia do Oprimido*.

Neste excerto, foi destacada a fala de Freire sobre a dialética opressor/oprimido e de como um ciclo vicioso pode se instaurar pela busca do oprimido em querer tomar o lugar do opressor por um “medo da liberdade.” E de como Freire percebe a potência de quebra desse ciclo vicioso pelo “ato de amor” do oprimido, “com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores” (FREIRE, 2006, p. 34).

No mesmo trecho, um elemento chave tocado por Freire, da dinâmica opressor/oprimido, que vejo como de especial relevância para reflexões sobre pazes e maneiras não-violentas de se lidar com conflitos: o da prescrição. “Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que

²³ O livro teve a primeira publicação em inglês em 1970. Foi publicado por várias outras editoras ao redor do mundo antes da sua primeira edição brasileira, somente em 1974, por conta da resistência do regime militar vigente (HADDAD, 2019).

²⁴ Capítulo este, composto por mais outros cinco textos (BARASH, 2010): Ética da terra, de Aldo Leopold; Discurso de aceitação do Prêmio Nobel, de Al Gore; Solidariedade Econômica Global, de Jeffrey Sachs; Carta da Prisão de Birmingham, de Martin Luther King Jr.; e Direitos Humanos, do próprio David Barash.



vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora” (FREIRE, 2006, p. 37).

Claramente perceptível nas práticas escolares, de todos os níveis, a sustentar a eloquência do conceito de educação bancária cunhado por Freire, a tendência prescritiva criticada por ele se faz similarmente presente em diversos ambientes institucionalizados da nossa realidade ocidentalizada. A lógica de submissão a uma referência hierarquizada de modelo a ser seguido sustenta linhas de produção desumanizantes desde a industrialização mercantil, à forma de manufaturar e consumir comida, cuidar da saúde das pessoas, impor padrões universais de religiosidade, e a determinar qual o melhor caminho para uma tal paz. Um modelo de controle vigilante pretensiosamente onipotente, ao que Michel Foucault se referia como panóptico: “funcionamento cotidiano de instituições que enquadram a vida e os corpos dos indivíduos” (2002, p. 107).

Essa tal paz, colocada de forma monolítica, e distanciada da realidade mundana,²⁵ impacta as maneiras como lidamos com conflito, dentre outras coisas, pela legitimação de violências institucionalizadas para adestrar, e se necessário exterminar, a pessoa ou grupo rotulado como mal ajustado. Essa tal paz se perpetua pela submissão a uma cultura de silenciamento, baseada numa relação poder/saber que pressupõe e legitima lugares de privilégio para o exercício do controle panoptista, para dialogar com o conceito foucaultiano. O retrato disso é a massificação da perda de dignidade.

A proposta de conscientização crítica (FREIRE, 1979; 2006; 2015), para muitos autores dos Estudos de Paz e Conflito o elemento nuclear da obra de Paulo Freire (JENKINS; REARDON, 2007; MINGOL, 2009; GUZMAN, 2001; DIETRICH, 2012; KOPPENSTEINER, 2020; HENKEMAN, 2012; LEDERACH, 2011; LEDERACH; CHUPP, 1995; LINDNER, 2017), vem para implodir ideias de paz absoluta e reconhecer a necessidade do conflitar para a efetivação do diálogo, ainda que pela via do tensionamento. Isso nos conduz à possibilidade de muitas pazes, e a encaminhamentos para se lidar com conflitos de maneira construtiva, participativa e, por consequência, transformativa.

²⁵ Pois, prometida pelos centros de poder – religioso, acadêmico, jurídico, político, etc... – para um futuro distante, às vezes mesmo sobrenatural, desde que respeitadas as ditas prescrições (DIETRICH, 2012).

TRANSRACIONALIDADE

Wolfgang Dietrich,²⁶ no editorial de um livro com textos-chave para Estudos de Paz e Conflito, sem conter uma escrita de Freire, afirma, porém, que ele, ao lado de outras e outros pensadores,²⁷ “obviamente, também escreveram textos-chave. Sem [os quais], os Estudos de Paz estariam muito empobrecidos, hoje em dia, para não dizer que seriam algo impensável”²⁸ (DIETRICH, 2006b, p. 166).

De fato, o pensamento freireano, dentre outros, se coloca como aspecto caro para o desenvolvimento das propostas de muitas pazes e de transracionalidade, apresentadas por Wolfgang Dietrich (2006a; 2012; 2013) ao campo dos Estudos de Paz e Conflito, juntamente com uma equipe de docentes com quem trabalhou por aproximadamente dez anos no programa de mestrado da Cátedra de Estudos de Paz da UNESCO na Universidade de Innsbruck, na Áustria.

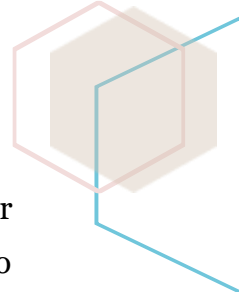
Paulo Freire disse que “a conscientização produz a desmitologização” (1979, p. 16). E é exatamente no pedestal da mitologização que se arvoram ideias monolíticas de paz, apresentando-se de maneira absolutizada a partir de um arcabouço sobrenatural divino, ou metafísico, distanciado da mundanidade das pessoas comuns, pessoas estas geralmente administradas pelo estado, pela igreja, pela escola, e instituições como um todo.

Promessas de uma paz mitologizada que, para serem de alguma maneira viabilizadas, dependem do respeito às formulações e prescrições de especialistas, geralmente homens de pele branca conectados com o Norte Global. Prescrições que, se desrespeitadas, deflagram intervenções, com frequência legitimadas

²⁶ Austríaco da região do Tirol, nascido em 1956, obteve títulos de doutorado em História e Direito, tornando-se docente em Ciências Políticas da Universidade de Innsbruck em 1990. Desde os anos 1980, vem se dedicando a trabalhos com conflito e construção de paz, com atuação em diversas partes do mundo. Foi diretor da Anistia Internacional na Áustria entre 1989 e 1991. Em 2001, fundou o programa de Estudos de Paz e Conflito na Universidade de Innsbruck, desde 2004 estabelecido como Mestrado em Paz, Desenvolvimento, Segurança e Transformação Internacional de Conflito. Em 2008, referido Programa foi contemplado como uma Cátedra de Estudos de Paz da UNESCO, da qual ele foi diretor até setembro de 2021.

²⁷ “Galtung, Laszlo, Goodman, Boulding, Krippendorff, Martinez, Lederach, Young, Kaldor, Mouffe, Panikkar, Boal, Freire, Okamoto, Said, Kothari, Schulz von Thun, Rosenberg, Wilber, to name just a few” (DIETRICH, 2006b, p. 166).

²⁸ “all have of course also written key texts. Without them Peace Studies would be much poorer today, if not unthinkable.”



institucionalmente, sustentadas por discursos de medo e vitimização, em maior ou menor medida violentas. Senão pela destrutividade física, violentas pelo silenciamento e epistemicídio.²⁹ Sob essa perspectiva de centralização de uma paz, manifestações de diferença e de diversidade a padrões impostos podem ser entendidas como ameaças das mais diferentes sortes,³⁰ e, por sua vez, tensionamentos e conflitos passam a ser indesejados por serem percebidos como expressão de descontrole, devendo ser evitados, abafados, oprimidos.

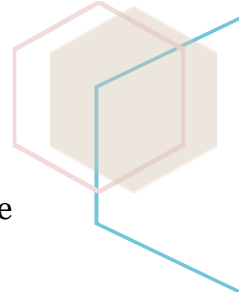
De cara, pela elaboração do conceito de muitas pazes, busca-se dissolver a rígida singularização do conceito de paz, principalmente na visão de mundo ocidental. Diante de uma contextualização histórica, Wolfgang Dietrich (2006a; 2012) destrincha possibilidades culturais de construção do significado de paz, com a delimitação de cinco famílias principais, cada qual com um almejo ético mais pronunciado.³¹ Com isso, é possível compreender melhor os pressupostos sustentadores de pazes exclusivistas e, portanto, violentas, e, sobretudo, oferecer espaço para possibilidades outras de significados conviviais de pazes. Aceito o potencial pluralista do que paz pode significar, proporcionam-se aberturas para diversos encaminhamentos para se lidar com conflitos de maneiras participativas, criativas, significativas e, desejosamente, não-violentas (DIETRICH, 2013; LEDERACH, 2011; FISCHER; GALTUNG, 2013).

Expressões de pazes absolutizadas, monolátricas e prescritivas, são problematizadas por Wolfgang Dietrich, mais delimitadas ao que ele classifica como famílias de pazes morais e modernas (2012). Dialogando com os conceitos dialéticos freireanos de ação/reflexão, e de denúncia/anúncio (FREIRE, 1979; 2006; KRONBAUER, 2010; LINHARES, 2010), entendo que tais ideias de paz se baseiam numa realidade mistificada sustentada por racionalismos enfatuados, fulcrados em teoricidades alienantes e, por isto, carentes de uma práxis coerente.

²⁹ Termo cunhado por Boaventura de Souza Santos a ilustrar o assassinato de conhecimentos e saberes rotulados como periféricos: *“Unequal exchanges among cultures have always implied the death of the knowledge of the subordinated culture, hence the death of the social groups that possessed it. [...] It involves the destruction of the social practices and the disqualification of the social agents that operate according to such knowledges”* (SANTOS, 2016, p. 92 e 153).

³⁰ Identitárias, territoriais, ideológicas, a posições de poder, a lugares de privilégio, etc... (DIETRICH 2012; 2013; LINDNER, 2017).

³¹ Pazes energéticas almejam por harmonia, pazes morais almejam por justiça, pazes modernas almejam por segurança, e pazes pós-modernas almejam por verdade. Além das famílias transraciais, resultantes de esforços na busca pelo equilíbrio dos diversos almejos vivos em dado contexto conflitivo (DIETRICH, 2012).



Discursos, estes, esvaziados de problematização e acomodados em anúncios de um porvir inalcançável, qual um inédito inviável.³²

Daí, a fecundidade do convite ao transracional. Conceito a reconhecer, e a buscar a sustentação de, potenciais humanos para além da racionalidade, com o intuito de expandir os repertórios para esforços de trabalho com conflito e, portanto, ampliar as possibilidades de pazes: “A transracionalidade não nega a racionalidade. Não a supera, senão a atravessa para adicionar o componente estético sempre inerente às relações interpessoais, mas não reconhecido com a devida atenção pela modernidade”³³ (DIETRICH, 2012, p. 266).³⁴

Sob a perspectiva transracional, conflitos são encarados como uma questão comunicacional. A busca, então, passa a ser por transformação da qualidade desta relação, honrando o tensionamento posto. A transformação, assim, “descreve o significado do conflito pela comunicação humana”³⁵ (DIETRICH, 2013, p. 09).

Sob esse prisma, o objetivo para a construção de pazes deixa de ser a prescrição autoritativa de fórmulas pré-estabelecidas na busca por soluções, algo a, geralmente, injetar mais irritação e, portanto, complexidade a um sistema conflitivo já dificultoso. A vivência de paz(es) passa a residir na qualidade da interação relacional, com a ideia de se proporcionar a fruição de um dinamismo animado pelas energias, e pelos saberes, inerentes ao sistema conflitivo (DIETRICH, 2013; KOPPENSTEINER, 2020).

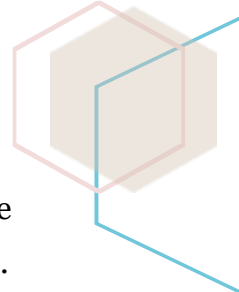
O esforço transformativo bem sucedido proporciona um espaço para que as pessoas envolvidas, protagonistas do conflito e implicadas na criação do próprio processo de transformação, sintam-se engajadas e instigadas a explorar

³² Contraponto que faço ao conceito frutuoso de inédito viável que Freire utiliza como visão instigadora à mobilização por mudança, qual “germe das transformações necessárias voltadas para um futuro mais humano e ética” (FREIRE, 2010, p. 222). Penso que tais ideias monolíticas de paz, distanciadas da realidade corriqueira, possuem um potencial de paralisar e desalentar por apresentarem-se, mesmo, como um inédito inviável: um novo desejável não atingível por uma perfeição tão pristina que chega a ser sobre-humana. Porque não, desumana? Na medida em que nutre desesperança, o que, consigo, traz desconexão e, assim, dá azo a violências (DIETRICH, 2012).

³³ Em diálogo com Jean-François Lyotard, Wolfgang Dietrich define modernidade como “*that chronologically not exactly definable societal project characterized by Newtonian physics, Cartesian reductionism, and the nation state of Thomas Hobbes*” (DIETRICH, 2012, p. 147).

³⁴ “*Transrationality does not deny rationality. It also does not overcome it, but crosses through it and adds the aesthetic component that is always inherent in interpersonal relations but that has not been observed that attentively by modernity.*”

³⁵ “*describes the significance of the conflict through human communication.*”



por respostas significativas a elas: um movimento focado no momento presente que expande o horizonte de possibilidades, com sentido às pessoas participantes.

A práxis da concepção transracional de pazes, portanto, se dá pelo caráter evocativo do esforço de transformação de conflitos (DIETRICH, 2013).

Neste sentido, Wolfgang Dietrich descreve a importância do legado de Paulo Freire: “a metodologia centrada na prática, presente no principal trabalho de Freire [Pedagogia do Oprimido], pode ser considerada como uma precursora da transformação evocativa de conflito”³⁶ (2013, p. 20).

TRANSFORMAÇÃO DE CONFLITOS: E-VO-CA-ÇÃO

Em meados da década de 1980, John Paul Lederach,³⁷ como jovem mediador, recém graduado da faculdade, se aventurava na América Central para trabalhar como consultor em esforços de conciliação em uma realidade severamente atingida pela violência, a Nicarágua.³⁸ Um país afetado por uma guerra civil, com elementos armados do estado, revolucionários e camponeses.

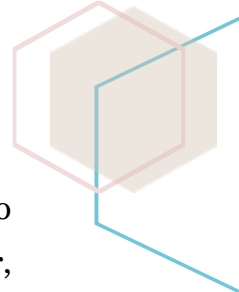
Um desafio extra era lidar com como as diversas pessoas com as quais ele teria que interagir, desde partes do combate armado a membros da comunidade em busca de treinamento em ferramentas não-violentas para trabalhar com conflitos, reagiriam pelo fato dele ser estadunidense. Os EUA, fiéis à sua busca por hegemonia continental, especialmente ainda em meio à Guerra Fria, vinham oferecendo suporte clandestino³⁹ (principalmente por financiamento, equipamento militar e treinamento) a partes do conflito armado nicaraguense, com episódios de atrocidades perpetrados por vários lados.

³⁶ “the practice-centered methods section in Freire’s main work can be understood as a precursor of elicitive conflict transformation.”

³⁷ Estadunidense nascido em Indiana em 1955, se graduou em História e Estudos de Paz em 1980, obteve seu doutorado em 1988 na cátedra de Conflitos Sociais da Universidade do Colorado. Cristão menonita, vem atuando como mediador e consultor em diversos cenários conflituosos ao redor do mundo desde os anos 1980. Em 1990, co-fundou o *Center for Justice and Peacebuilding*, da Eastern Mennonite University, no estado da Virgínia. Em 2001 se tornou docente em *International Peacebuilding* do Instituto Kroc para Estudos Internacionais de Paz, da Universidade de Notre Dame, no estado de Illinois, EUA.

³⁸ Lederach também passou por outros lugares da América Latina, como México e Costa Rica (LEDERACH, 1996; LEDERACH; CHUPP, 1995).

³⁹ Sob uma designação militar de operações especiais, empreendimento denominados por alguns autores como “guerras secretas” (PRADOS, 1996; WOODWARD, 2005).



Talvez essa condição tenha despertado uma maior sensibilidade e cuidado a Lederach para que os esforços dos quais fizesse parte como mediador, conciliador, e consultor, não fossem deslegitimados. Uma oportunidade de colocar em prática muito do que lhe inspirava, e de explorar e vivenciar processos criativos talvez não tão convencionais para trabalho com conflito.

Vale destacar que um dos principais focos de sua atuação, em meio aos projetos nos quais estava envolvido, era o de treinar, capacitar, formar, enfim educar, agentes dedicados ao trabalho com conflito. Lederach resolveu guiar seu esforço pedagógico pela seguinte pergunta: “Como promover um projeto pedagógico que respeite e empodere as pessoas para que compreendam, participem na criação, e fortaleçam modelos de atuação apropriados para trabalharem com conflitos em seus próprios contextos?”⁴⁰ (1995, pos. 538).

Como inspiração, além de diversos outros fatores, sua fé cristã menonita, os textos de Adam Curle (LEDERACH; WOODHOUSE, 2016), e os ensinamentos de um certo educador brasileiro: “nenhuma educação é neutra, sempre possui e compartilha valores e uma ideologia. Paulo Freire diz que a educação [pode] promover um esforço [...] para motivar os estudantes para que sejam mais criativos, responsáveis, e livres”⁴¹ (LEDERACH; CHUPP, 1995, p. 11). Isso dentre duas possibilidades: educação tradicional, e educação transformadora. “Modelos distintos de educação que comparamos, segundo a filosofia de Freire, os quais nos ajudarão no planejamento de uma oficina sobre alternativas à violência e à resolução de conflitos”⁴² (LEDERACH; CHUPP, 1995, p. 11).

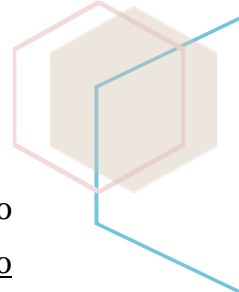
Estas experiências sedimentaram a base pragmática para o livro “*Preparing for peace: conflict transformation across cultures*,”⁴³ no qual Lederach (1995) passou a utilizar o termo evocação, como oposto à ideia de prescrição (talvez, como insight resultante da relação entre educação transformadora e educação tradicional, conforme por ele observado na obra de

⁴⁰ “How do we foster a pedagogical project that respects and empowers people to understand, participate in creating, and strengthen appropriate models for working at conflict in their own contexts?”

⁴¹ “Ninguna educación es neutral, siempre tiene e imparte valores y una ideología. Paulo Freire dice que la educación hace un esfuerzo [...] para motivar a sus estudiantes, para que sean más creativos, responsables y libres.”

⁴² “comparamos dos modelos distintos de educación, según la filosofía de Freire, los cuales nos ayudarán en la planificación de un taller sobre alternativas a la violencia y a la resolución de conflictos.”

⁴³ Sobre a influência de Freire para a elaboração desta obra específica, Lederach disse: “whose seminal work on pedagogy will inform numerous aspects of this book.” (1995, pos. 321).



Freire), atrelando tal qualidade ao trabalho de transformação de conflito. Isso para, mais tarde, ser forjado o termo transformação evocativa de conflito (DIETRICH, 2012; 2013).⁴⁴

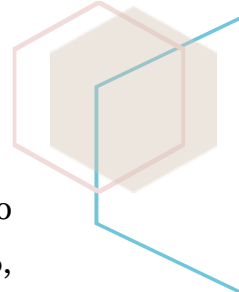
Neste sentido, Lederach (2011) percebe evocação como esforço deflagrador do ato criativo. Assim, o potencial transformador do engajamento das pessoas protagonistas em dado cenário conflitivo, tanto pela amplitude de possibilidades que seus saberes trazem ao esforço de construir o novo, quanto pelo que representa a vivência participativa em si: a experiência de construção de pazes significativas, assim, se faz como algo próximo, tangível e, portanto, humanizante. O modelo prescritivo, geralmente apegado a controles procedimentais com vistas a desfechos definitivos e absolutos, em geral não se dispõe a isto.

Com isso, um ponto de tensão desafiador, tanto para esforços educativos quanto de trabalho aplicado com conflito, é admitir que “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem” (FREIRE, 2013a, p. 26), e, ao mesmo tempo, lidar com o risco do desconhecido, na medida em que nos admitimos inconclusos. As grandes estruturas⁴⁵ incumbidas pelas prescrições de fórmulas para o atingimento de respostas finais não lidam bem com a condição de inconclusão do ser humano, pois não admitem um não saber. Isto desperta um medo reativo de um descontrole que descambaria em desordem, e por consequência insegurança, generalizada.⁴⁶ E em meio a um sistema conflitivo já inflamado por desconfianças e sensações de insegurança, é compreensível que tais medos gerem apego por encaminhamentos mais baseados em autoridades e hierarquias, na busca por controle.

⁴⁴ O termo original em inglês é *elictive conflict transformation*, traduzido para o português, geralmente, como transformação elicítiva de conflito (DIETRICH 2018). Elicetivo é um neologismo, ainda não constante no vernáculo em português, em que pese a existência do verbo eliciar, que pode significar “fazer sair, extrair” (PRIBERAM, 2011, pos. 49191). Opto por usar evocativo, no lugar de elicetivo, para enaltecer a importância do dar voz às pessoas na construção de respostas e significados em meio a esforços de se transformar conflitos, como simbologia, ao meu ver, mais potente para caracterizar o empenho de significação. O próprio Lederach (2011) aborda o conceito de evocação como elemento especialmente caro ao seu método.

⁴⁵ Sob uma perspectiva da cultura ocidental, sistemas de justiça, sistemas de educação, sistemas disciplinares, sistemas de segurança, sistemas religiosos, etc...

⁴⁶ Gosto de me referir a esse estado de medo generalizado, qual uma condição de inconsciente coletivo, como “complexo de Hobbes-Weber”, em referência ao conceito de estado natural de Thomas Hobbes, que considera a situação humana originária como de guerra generalizada, associado ao monopólio do uso legítimo da violência física, como elemento primordial à sustentação do estado nação moderno conforme defendido por Max Weber (BRAVO DE BARROS, 2017).



Não por acaso, Freire afirma que o “medo da liberdade” está no cerne do ciclo vicioso de oprimidos buscando por se tornarem opressores (FREIRE, 2006, p. 34). Penso, pois, que é pela libertação dessas amarras, tanto culturais quanto estruturais, que se expande o horizonte imaginativo e, com isso, torna-se possível apreender inéditos viáveis, para salientar a fecundidade deste conceito em Paulo Freire (2006). Reconhecer o não saber, talvez, como condição libertadora para um porvir transformador: “O não saber em meio a conflitos profundos oferece mais potencial para deflagrar compreensão do que conhecimento acumulado”⁴⁷ (LEDERACH, 2020).

Pensando em esforços de transformação de conflito, ressalto essa postura de não saber como antítese a posturas prescritivas de uma paz singularizada, baseadas em um suposto conhecimento absoluto, autoritativo, sobre o que seria melhor para todo mundo. No final das contas, as pessoas almejam, sim, por definições para se sentirem mais seguras na sua navegação existencial. Uma necessidade humana biocultural (CLARK, 1995; HARMON, 2002) para nos sentirmos mais bem situadas em meio à complexa diversidade das nossas realidades relacionais com o ambiente que nos circunda, com outros seres, outras pessoas, conosco mesmo: necessidade esta, em especial, clamante em meio às dúvidas e incertezas pulsantes em contextos conflituos (DIETRICH 2014).

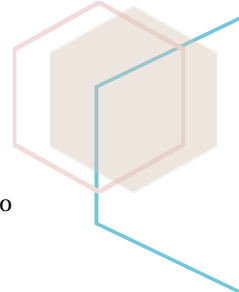
Necessidade por significação que conecto com o que Freire chama de “ímpeto ontológico de criar” (2013a, p. 26). Ímpeto a desdobrar-se, em sua essência, de forma coletiva, pois inevitavelmente relacional.

John Paul Lederach (1995; 2011) traz a ideia de paradoxo para apreciarmos as tensões vivas em cenário conflituos como fontes potencializadoras de transformação, e não como energias antagônicas auto-excludentes;⁴⁸ tensionamentos como mananciais de criação.⁴⁹ Um destes

⁴⁷ “Not knowing in the midst of deep conflict holds greater potential for unleashing understanding than learned knowledge.”

⁴⁸ Em harmonia, ao meu ver, com o olhar dialético de Freire (1979; 2006; 2013a).

⁴⁹ Um olhar importante para teorias e propostas práticas de trabalho com conflito identificadas com transformação evocativa. Carolyn Boyes-Watson (2004), por exemplo, elabora a ideia de “tensões criativas,” ao pensar a relação entre elementos conceituais do sistema de justiça criminal e da visão de mundo da justiça restaurativa. Também, Wolfgang Dietrich (2013), ao cogitar o princípio da correspondência, para a aplicação do método de Mapeamento Evocativo de Conflito, com o intuito de nutrirmos o acolhimento de energias e posições opostas, evitando dualismos auto-excludentes.



paradoxos ele chamou de “A pegadinha de Freire: mudança pessoal e sistêmica”⁵⁰ (1995, pos. 321).

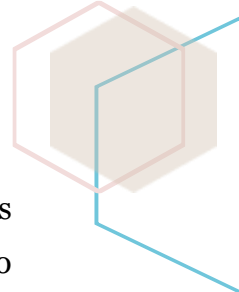
Por um viés adversarial, sob o qual funcionam as instituições do estado nação moderno estabelecidas para lidar com conflitos, tributárias da lógica prescritiva, almejos individuais prevalecem e se legitimam, após uma contenda, com um dizer final da autoridade competente: isso necessariamente pressupõe uma parte vencedora e uma parte perdedora, geralmente humilhada pela sensação de derrota. Diante disso, com frequência, experiências de trauma e injustiça tendem a se perpetuar e, por consequência, ciclos conflitivos destrutivos também.

Pela perspectiva evocativa, as dimensões pessoais e estruturais se retroalimentam em esforços por mudança sistêmica e de construção de paz(es). Para Lederach, o elemento que traz tangibilidade a este insight é o conceito freireano de conscientização, “um conceito que simultaneamente promove transformação pessoal e social” (1995, pos. 326).

De fato, padrões institucionalizados de resolução se estribam em formulações impositivas e prescrições singularizadas, legitimando exclusivismos e individualismos. Esforços de transformação de conflito, por sua vez, podem ser entendidos como buscas realizadas “com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências,” para, em coerência à proposta dialógica, evitar fazer “de umas consciências objetos de outras” (FREIRE, 2013a, p. 23).

O engajamento a esse tipo de interação entre diferentes, em meio à tensão de ambientes conflitivos, e a qualidade significativa da comunicação se dá pela evocação. John Paul Lederach (2011) faz uma relação entre o almejo por transformação e a mobilização e disposição necessárias para a construção do caminho na busca de algo ainda intangível e, por isso mesmo, misterioso: paz. Empreender energia em esforços em direção a algo misterioso é assumir riscos. A corajosa entrega a, e confiança em, tais risco se sustenta pela conexão com algo mais profundo que proporciona sentido e alento. Um chamamento interiorizado ao qual ele se refere como vocação.

⁵⁰ “*The Freire Folly: Personal and Systemic Change.*”



Para Lederach (2011), sentir a ressonância desse chamamento nos proporciona um lugar de assento, de serenidade, de segurança. Lugar, a partir do qual, é possível oferecer a qualidade de presença nutritiva para a sustentação, em meio a ambientes conflitivos, de esforços de evocação de significados na busca por transformação, especialmente considerando o exercício da função de agente facilitador.⁵¹

Uma condição de proficuidade harmônica à ideia de vocação ontológica de Freire: lugar “onde cada pessoa assume a condição de sujeito de sua própria história” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 852). Lugar, assim, de fruição da “vida em sua plenitude criadora” (TROMBETTA; TROMBETTA, 2010, p. 853).

A qualidade evocativa, para a transformação de conflitos, se dá na construção de significado pela interação dialógica. Isso, necessariamente, convida a uma ética de não-violência pela consciência de que lidar com o diferente é tanto um desafio de buscar por encaminhamentos convencionais, quanto uma abertura à exploração interna: algo, a meu ver, imanente à proposta de educação problematizadora e libertadora de Paulo Freire.

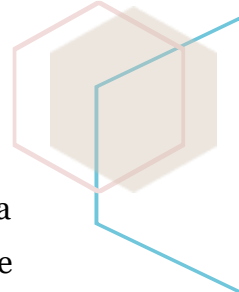
Uma via de interação entre a humanidade no outro e a humanidade em mim pelo reconhecimento de dignidade⁵² compartilhada a sustentar uma postura de mobilização e ação “cujo objetivo é mudar sistemas humilhantes sem lançar mão da humilhação como ferramenta” (LINDNER, 2017, xli). Uma atitude descrita por Evelyn Linder (2017) como o caminho Freire-Gandhi-Mandela.

NÃO VIOLÊNCIA: CONSCIENTIZAÇÃO COMO ARMA

Uma das potencialidades da pedagogia de Freire é de uma pedagogia de resistência. Mais ainda, em se pensando no seu esforço pedagógico por emancipação e libertação de pessoas oprimidas por culturas de silenciamento

⁵¹ Por esta razão mesma, Josefina Echavarría Alvarez, ao versar sobre Mapeamento Evocativo de Conflito como um instrumento à construção de pazes, afirma: “Para catalisar a energia transformativa de qualquer situação de conflito, a ‘ferramenta’ mais importante é o próprio agente evocativo” (ECHAVARRÍA A., 2014, p. 70).

⁵² Conceito amplo e de difícil definição, o compreendo, identificado com as elaborações de Evelyn Lindner (2017), como uma sensação de valor próprio. Algo que para ser vivenciado na sua completude depende de um componente relacional de equanimidade, ao que Lindner nomeia como “*egalization*” (2017, xlviii).



perpetuadoras de desigualdades e desumanidades. Emancipação esta pela arma da conscientização a equipar o contingente de oprimidos com instrumentos de ação para transformação de estruturas opressoras e para conversão de culturas e pessoas que as sustentam. Daí a afirmação de Freire (2006) de que libertando-se a si os oprimidos realizam um movimento de libertação dos próprios opressores.

Uma espécie de revolução não-violenta, como pressuposto do exercício dialógico (FREIRE, 2006), e não pelo fuzil ou coquetel molotov.

Para mim a mensagem de Freire é uma mensagem de não-violência. Sei de como isso é um tema polêmico, ainda, talvez, que não explorado tão a fundo.

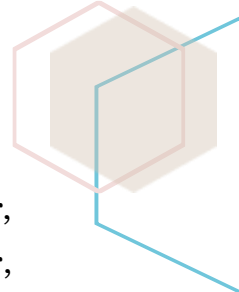
Alguns breves contornos sobre não-violência: o conceito pode se estender por uma perspectiva mais filosófica (MULLER, 2007); pode ficar mais delimitado a repertórios para ações diretas dedicadas à transformação político-social (SHARP, 1983; JOHANSEN, 2007; CHENOWETH; STEPHAN, 2011); na minha opinião, adicionalmente, o vejo como alicerce ético ao campo dos Estudos de Paz e Conflito.⁵³

Ainda que tocando todas essas dimensões, o cotejo que faço é, mais particularmente, para ressaltar o caráter de chamamento da obra de Freire para a transformação pela ação, ou práxis como diria ele (2006).

Considerar ação não-violenta, sob o viés da transformação de conflito, é falar de postura ativa, e não de passividade; é propugnar a realização de ações estrategicamente planejadas, e não a aleatoriedade de manifestações episódicas baseadas em erupções de indignação; é dedicação à prática da mudança no momento presente em coerência ao objetivo sonhado, e não inércia na espera de um porvir que magicamente se realizará. Por tudo isso, exatamente, se trata de oposição a e tensionamento de atos, estruturas e culturas violentas, e não de leniência a posturas opressivas (SHARP, 1983; JOHANSEN, 2007; KURLANSKY, 2013; KING Jr., 2013a): “A não-violência não se confunde nem com a passividade nem com o imobilismo ou a tolerância à injustiça”⁵⁴ (LEDERACH; CHUPP, 1995, p. 232).

⁵³ Em que pese o entendimento de importantes vozes a perceberem a não violência como elemento pouco considerado pela parcela mais ampla do campo acadêmico dos Estudos de Paz e Conflito ainda, em grande medida, colonizado por um foco em estudos de guerra e na violência (JOHANSEN, 2007; JACKSON, 2015).

⁵⁴ “*La no-violencia no se confunde ni con la pasividad ni con el inmovilismo o la tolerancia de la injusticia.*”



Até aqui, foram algumas as vezes que fiz menção ao conceito de amor, direta ou indiretamente referenciando passagens da obra de Freire. Penso amor, no repertório freireano inclusive, como o elemento constitutivo de uma práxis não-violenta. Reitero um dos trechos, para mim, mais inspiradores na Pedagogia do Oprimido, o qual interpreto como verdadeiro chamamento ao engajamento não-violento: “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 2006, p. 92).

Um clamor que relaciono com a magnitude do conceito de amor para as visões de mundo, por exemplo, de Mohandas Gandhi e Martin Luther King Jr, duas das principais lideranças revolucionárias não-violentas do século vinte. Ambos ressaltam o caráter proativo e incondicional à prática de amar.

Martin Luther King Jr. fazia questão, reiteradas vezes, de destacar a ideia de amor não como “palavrório esvaziado de qualquer significado prático e verdadeiro”⁵⁵ (KING Jr., 2013b, p. 21). Não como um elemento intoxicante a promover imobilismo: “quando eu digo ame seus oponentes, não me refiro a amor num sentido de sentimentalismo ou afeição”⁵⁶ (KING Jr., 2013b, p. 21).

Refletindo sobre três palavras que representavam conceitos diferentes de amor na Grécia antiga, Martin Luther King Jr. gostava de gravitar em torno de *agape*, para além das concepções de *eros* e *philia*.⁵⁷ *Agape*, assim, “significa compreensão, uma boa vontade redentora perante todos seres humanos. É um amor transbordante que não busca nada de volta”⁵⁸ (KING Jr., 2013b, p. 23).

Amor não como estupefaciente resignante, senão como energia mobilizadora que por intermédio da própria indignação,⁵⁹ ao mesmo tempo, não rompe minha conexão com a humanidade de quem (me) desrespeita, violenta, enfim, oprime.

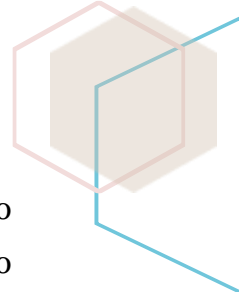
⁵⁵ “empty words devoid of any practical and true meaning.”

⁵⁶ “when I say love those who oppose you I am not speaking of love in a sentimental or affectionate sense.”

⁵⁷ *Eros* como uma expressão mais fugaz de atração estética. *Philia*, por sua vez, como sentimento de amor baseado na reciprocidade (KING Jr., 2013).

⁵⁸ “It means understanding, redeeming good will for all men. It is an overflowing love which seeks nothing in return.”

⁵⁹ Em consonância com esse prisma, a raiva, dentre outras expressões emocionais provocativas, é uma energia frutuosa, a ser reconhecida e legitimada. Admitindo, é óbvio, o quão desafiador é lidar com a sua manifestação, muitas vezes canalizada para ações destrutivas.



Nesse sentido, o reverendo batista enaltece com eloquência um aspecto primordial para a filosofia e prática da ação não-violenta, a diferenciação entre o ser humano e seu agir. A importância disto para não se reduzir a pessoa ao mal que ela faz e, assim, fundamentar um fatalismo maligno da sua essência humana que pode justificar e legitimar, como geralmente o faz, violências expiatórias e de extermínio. Desta forma

“no nível de *agape*, amamos as pessoas não porque gostamos delas, não porque suas atitudes e comportamentos nos agradam [...] Aqui, chegamos a uma posição de amar a pessoa que pratica o mal ao mesmo tempo em que odiamos o ato que ela praticou”⁶⁰ (KING Jr., 2013b, p. 23).

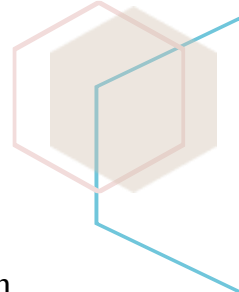
Também é possível considerar os esforços de Mohandas Gandhi, pelo início do século passado, como pioneiros para a estruturação pragmática de ação não-violenta como ferramenta de atuação política para transformação social. Esta elaboração, nomeada de *satyagraha*, um neologismo a significar, no idioma hindi, apego à verdade, foi continuamente lapidada ao longo da sua vida, desde a sua inserção, em 1906, até a sua morte, em 1948, e se fundava em três principais alicerces: verdade, auto-sacrifício, e *ahimsa* (BONDURANT, 1988; GANDHI, 2019).

Ahimsa diz respeito a um preceito ético ancestral, primordial às tradições filosóficas do hinduísmo, do budismo, e do jainismo que, literalmente, significa não ofender. Talvez o aspecto a mais imediatamente vincular a proposta de *satyagraha* à ideia de não-violência, e, por consequência, a concepções limitadas desse tipo de militância como reduzida a atuação passiva e subserviente. Algo, para Gandhi, muito distante do potencial mobilizador por traz deste preceito ético, que ele cuidou de reelaborar em cotejo com o conceito de amor:

“Eu aceito a interpretação de *ahimsa* não como um estado negativo de inofensividade, mas como um estado positivo de amor, de se fazer o bem, ainda que para o malfeitor. Mas isso não significa ajudar o malfeitor a continuar com o que é errado ou tolerá-lo consentindo passivamente. Ao contrário, amor, o estado ativo de *ahimsa*, demanda que vocês resistam ao malfeitor dissociando-se dele, ainda que isso possa ofendê-lo ou prejudica-lo fisicamente”⁶¹ (GANDHI, 1948, p. 35).

⁶⁰ “on the *agape* level we love men not because we like them, not because their attitudes and ways appeal to us [...]. Here we rise to the position of loving the person who does the evil deed while hating the deed that the person does.”

⁶¹ “I accept the interpretation of *ahimsa*, namely, that it is not merely a negative state of harmlessness but it is a positive state of love, of doing good even to the evil-doer. But it does not



Assim, pela perspectiva de ação não violenta, considero amor em consonância com a radicalidade defendida por Paulo Freire de “não pode[r] ficar passivo diante da violência do dominador” (2006, p. 24). Amor, assim, como compromisso ético a trazer coerência entre o agir (os esforços empreendidos na busca) e a finalidade almejada (o sonho anunciado). Amálgama, ao meu ver, do binômio freireano ação-reflexão, para uma práxis transformativa.

De fato, ao longo de sua obra Freire dialoga com, por vezes se declara inspirado por, pessoas que, pelas suas obras e legados, elogiam a violência: Fanon, Sartre, Guevara, Marx, dentre outros (DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010; KIRYLO; BOYD, 2017). Sérgio Haddad (2019), por exemplo, defende que Freire, testemunhando a realidade estadunidense e as lutas contra o apartheid racial lá instaurado, teria, no final dos anos 1960, expresso mais identificação com as ideias de Malcolm X⁶² do que com as de Martin Luther King Jr.

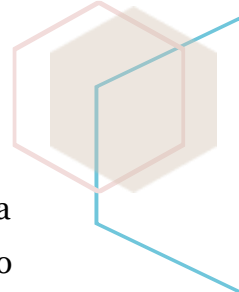
Também, influências importantes ao pensamento de Freire, não tributárias da ação violenta, foram Martin Buber, Erich Fromm, Amílcar Cabral, Simone Weil, dentre outros (DALE; HYSLOP-MARGISON, 2010; KIRYLO; BOYD, 2017).

Tive contato com dois textos de Venício Artur de Lima que, ao meu ver, sustentam, mais eloquentemente, interpretações da obra de Freire como legitimadoras de práticas violentas.

Um texto mais antigo (LIMA, 1982), se propõe a criticar escritos de J. Simões Jorge, especialmente o livro *Sem ódio nem violência e a ideologia de Paulo Freire*. Uma crítica profunda a concluir que Simões Jorge “está, ‘inocentemente,’ colaborando com os mesmos opressores que ele acredita combater ao lado de [Paulo Freire] e ao lado dos oprimidos,” ao defender que Freire não compactua com práticas de violência (LIMA, 1982, p. 49).

mean helping the evil-doer to continue the wrong or tolerating it by passive acquiescence. On the contrary, love, the active state of ahimsa, requires you to resist the wrongdoer by dissociating yourself from him even though it may offend him or injure him physically.”

⁶² Malcolm X defendia o direito à retaliação como meio de legítima defesa contra a opressão racial. Inspirado por leituras do Islã, ele, por muito tempo, pregava métodos violentos de resistência. Foi uma influência importante ao movimento dos Panteras Negras, nos EUA. Porém, pouco antes do seu assassinato, sua peregrinação a Meca um momento divisor de águas, ele começou a contemplar de forma mais aberta o cabimento de estratégias não-violentas em prol de transformação cultural e social (MARABLE 2011).



Em suma, tal entendimento parte da constatação de Freire de que a violência tirânica não é culpa dos oprimidos e é perpetuada para preservar o *status quo* opressivo. Uma conclusão harmônica à dialética paz negativa/paz positiva concebida por Galtung (GALTUNG, 1964; GALTUNG; FISCHER, 2013). E de que, por tanto, a continuação da violência é uma inevitabilidade por parte do oprimido para libertar a si e ao opressor. Assim, seria possível admitir tal violência revolucionária como legítima por ser mais moralmente aceitável, para não dizer necessária (LIMA 1982).

Seguindo essa mesma linha, em texto mais recente, Lima conclui, de acordo com sua leitura de Paulo Freire, que “a resposta do oprimido – que não é só um direito, mas um dever – não é violência” (2021, p. 67).

Destaco duas passagens de Paulo Freire, referenciadas por Lima para sustentar seu entendimento:

“Aí está uma diferença radical entre a violência dos opressores e a violência dos oprimidos. A daqueles é exercida para preservar a violência, implícita na exploração, na dominação. A dos últimos, para suprimir a violência, através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita” (FREIRE, 2013b, p. 32).

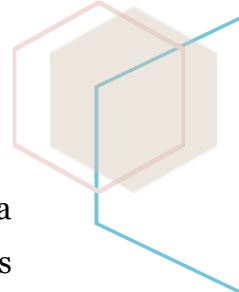
“Diante do problema da violência e da democracia, eu hoje, continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. [...]. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo” (FREIRE *apud* LIMA, 2021, p. 67).

Além dos escritos de J. Simões Jorge, os quais não consegui ter acesso para a elaboração do presente ensaio, outras pessoas se identificam com uma interpretação da obra de Paulo Freire como elogiosa, senão essencialmente conectada, à não violência.

Thomas Weber e Robin Burns afirmam que “as visões tanto de Gandhi quanto de Freire eram revolucionárias, centradas na realização de um mundo melhor e estruturalmente não-violento”⁶³ (1995, p. 21).

John Dale e Emery Hyslop-Margison sublinham “não terem encontrado qualquer evidência [...] sugerindo que Freire defendesse a violência.” Suspeitando que Freire pudesse ter tido contato com as obras de Gandhi e de

⁶³ “*The vision of both Gandhi and Freire was revolutionary, centred on the achievement of a better, structurally nonviolent world.*”



Thoreau,⁶⁴ reiteram que “Freire repedidas vezes rejeitava a ideia da violência como opção política. [...] Ele nunca esqueceu que a violência por parte daqueles buscando transformação simplesmente legitimava opressão e criava uma contradição moral”⁶⁵ (2010, p. 65).

Em reflexão dedicada a um diálogo entre os conceitos de utopia, elaborado por Freire, de comunidade amada,⁶⁶ elaborada por Martin Luther King Jr., e a centralidade da ideia de esperança na atuação de ambos, Drick Boyd chega à seguinte conclusão: “Freire [...] acreditava que os oprimidos, atuando em solidariedade com os não-oprimidos, podem libertar seus opressores da necessidade de se usar violência e de desumanizar as pessoas”⁶⁷ (2020, p. 131).

Além do mais, a ética cristã pela perspectiva da teologia da libertação foi relevantíssima influência para o viés não-violento em Freire, em especial pela proximidade com os trabalhos de clérigos latino-americanos como Gustavo Gutierrez, Juan Luis Segundo, Oscar Romero, em especial os brasileiros Leonardo Boff e Dom Helder Câmara (REYNOLDS, 2013). Com base nesta influência, James Kirylo e Drick Boyd asseveram:

“Freire não era do tipo de consentir com violência, nem de participar com o uso de armas de fogo no seu esforço por uma humanidade mais livre. [...] Ainda que Freire fosse um revolucionário, não era dos que bradavam armas, mas um que promovia educação, politização e conscientização”⁶⁸ (2017, p. 93).

Conforme colocado por Dale e Hyslop-Margison, também acredito que “como fundação filosófica para todas as suas perspectivas, o humanismo, talvez, exerça o papel principal para o entendimento de Freire” (2010, p. 77). A palavra da companheira Ana Maira, sua viúva, nos serve como um testemunho tanto

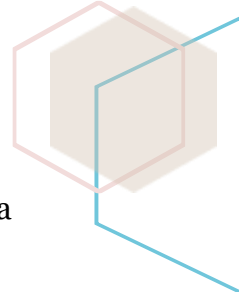
⁶⁴ Henry David Thoreau, filósofo e escritor, cuja obra, especialmente o escrito de 1849 “A desobediência civil” (1997) serviu como importante fonte de inspiração para movimentos baseados na não violência, ao longo do século dezenove e vinte, aqueles liderados por Martin Luther King Jr. e Mohandas Gandhi inclusive.

⁶⁵ “at no time have we encountered any evidence suggesting he [...] advocated violence. [...] Freire repeatedly rejected the idea of violence as a political option. [...] He never forgot that violence by those seeking change simply legitimizes oppression and creates a moral contradiction.”

⁶⁶ *Beloved Community* (BOYD, 2020).

⁶⁷ “Freire [...] believed that the oppressed, working in solidarity with non-oppressed, can free their oppressor from the need to use violence and dehumanize the people.”

⁶⁸ “Freire was not one to condone violence, nor to participate in utilizing arms in his struggle for a more liberated humanity. [...] And while Freire was a revolutionary, it was not one with the carrying of arms, but one that promoted education, consciousness-raising, and awareness.”



significativo quanto sensível: “[Paulo Freire] jamais falou ou foi adepto da violência ou da tomada do poder pela força das armas” (FREIRE, 1996, p. 42).

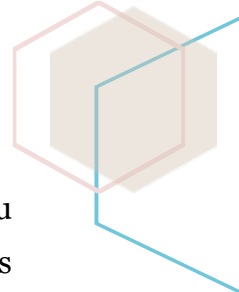
Uma coisa é compreender a violência, outra é legitimá-la. Não existe violência limpa, ou violência boa. Violência sempre traz consigo um inolvidável potencial destrutivo e traumático. Para mim, a postura de Paulo Freire reside num respeito não-julgamentoso e num esforço de compreensão histórico e contextualizado da violência como elemento da experiência humana, em especial em realidades de opressão sócio-políticas. Parte da coerência do seu pensamento, e do seu exemplo de vida, está vinculado a este entendimento.

Um dos elementos chave das inovações trazidas pelos Estudos de Paz e Conflito é o reconhecimento de que, pragmaticamente falando, não há qualquer evidência que sustente ser a violência uma ferramenta mais eficaz para promover experiências sustentáveis de justiça, liberdade, segurança, paz, e para emancipar, de maneira consistente, quem se vê vítima da opressão (JOHANSEN, 2005; CHENOWETH; STEPHAN, 2011; GALTUNG 1969; LEDERACH, 2011; LINDNER, 2017). Ao contrário, são consideráveis as evidências que apontam para ações não-violentas como caminhos de transformação, para experiências sustentáveis de democracia, a médio e longo prazo (SHARP, 1983; KURLANSKY, 2013; JOHANSEN, 2012; CHENOWETH; STEPHAN, 2011). Talvez, por isto, o testemunho de Paulo Freire, ciente das suas limitações como indivíduo, ao se referir à violência como gasto humano: “Meu sonho é [...] encontrar os caminhos da transformação social com um gasto menor” (1982, p.59). “Eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador” (*apud* LIMA, 2021, p. 67).

Arrematando por onde iniciei: na primeira vez que tive contato com a obra de Paulo Freire no âmbito dos Estudos de Paz e Conflito, seu excerto da Pedagogia do Oprimido estava ao lado da Carta da Prisão de Birmingham, de Martin Luther King Jr. (BARASH, 2010).

Escrita em 1963, como resposta a críticas de outros clérigos que pediam temperança a Luther King, após sua prisão liderando a luta pela dessegregação de espaços públicos na cidade do estado do Alabama,⁶⁹ um dos mais racistas dos

⁶⁹ Então governado por George Wallace, político do Partido Democrata que abertamente sustentava a tese da supremacia branca e defendia o apartheid racial vigente, por força legal, em muitos estados do sul dos EUA.



EUA. Do alto da energia criativa resultante da sua indignação, a Carta se tornou um potente manifesto pela ação não-violenta contra injustiças sociais e violências estruturais. Nela Martin Luther King Jr. fala da importância de uma “construtiva tensão não-violenta necessária para o crescimento”⁷⁰ (2013a, p. 68).

O poder construtivo desse tipo de tensionamento deriva exatamente da realidade sistêmica da vida que sustenta a nossa condição interrelacional. Ao passo em que o tensionamento não-violento provê energia ao nascimento do novo, a ação violenta, indiferente ao potencial criativo em meio à diversidade, silencia, nulifica, e, indiscriminadamente, promove esterilidade a um ambiente outrora fecundo. A visão sistêmica de Martin Luther King Jr. se perpetua por uma poética passagem dessa Carta: “Estamos conectados por uma inescapável rede de mutualidade, enredados numa mesma trama de destino. O que afeta a um diretamente, afeta a todos/as indiretamente”⁷¹ (2013a, p. 67).

A mesma visão sistêmica, holística, de mundo, que percebo em Paulo Freire e eloquentemente expressa numa passagem do seu último livro: “Não posso ser se os outros não são; sobretudo não posso ser se proíbo que os outros sejam” (FREIRE; FREIRE, 2015, p. 55).

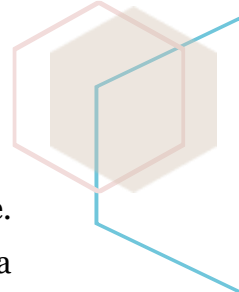
Por fim, um ponto de tensão que tenho visto como obstáculo para a disseminação e acesso ao trabalho de Paulo Freire no Brasil: o fantasma de Marx.

Generalizações reducionistas, a meu ver baseadas em um ranço macartista com traços de paranóia, buscam deslegitimar o trabalho de Paulo Freire por ter ele se inspirado, em parte, na obra de Karl Marx. Acho uma pena que se evite falar mais correntemente de Paulo Freire, seus escritos, ensinamentos e insights, por conta disso. E digo isto por ter sido vítima desse preconceito: com várias ressalvas para me preservar de uma doutrinação comunista, só fui ouvir falar mais apropriadamente de Paulo Freire muito após ter me formado na faculdade.

Paulo Freire era um democrata: não defendia ditadura de nenhuma sorte. Sua obra, seus insights, não são um transplante da mensagem de Karl Marx para a promoção do comunismo por intermédio de esforços pedagógicos. A reflexão de Marx, a partir do contexto histórico de onde escreve, sobre a importância de movimentarmos-nos contra a opressão em busca de transformação social, serviu

⁷⁰ “*constructive nonviolent tension that is necessary for growth.*”

⁷¹ “*We are tied in an inescapable network of mutuality, tied in a single garment of destiny. And whatever it affects one directly it affects all indirectly.*”



como um dentre inúmeros outros componentes para as construções de Freire. Sua obra vai muito além disto. As colocações de Kyrlo e Boyd, talvez, ajudem a trazer clareza e mais leveza a essa discussão: “A adaptação de Marx feita por Freire é complicada. [...] Ele não aceitava o determinismo de Marx, nem sua defesa da violência como caminho à verdadeira libertação”⁷² (2017, p. 46).

Se o desconforto, e preocupação, em torno da figura de Marx diz respeito à sua tolerância por violência, os inúmeros alicerces filosóficos ocidentais que sustentam a concepção de estado nação moderno se baseiam, desde o berço civilizatório greco-romano (TOYNBEE, 1988), na legitimação de uma violência gerida por uns poucos privilegiados em lugares de poder, hoje em dia frequentemente ilustrada pelas perspectivas do inglês Thomas Hobbes e do alemão Max Weber (BRAVO DE BARROS, 2017): problematizemos a violência e sua destrutividade indiscriminada.

Se o pavor diz respeito à emancipação e conscientização dos historicamente excluídos e violentados, conforme propugnado por Freire, é importante trazer essa questão à tona, de maneira sincera e autêntica, para falarmos mais abertamente sobre isso. Eu já carreguei isso comigo, e me sinto mais leve por ter enfrentado esse medo, em algum momento incutido em mim.

Se, no final das contas, o problema é um reducionismo a um dualismo auto-excludente entre a desgraça do comunismo e o capitalismo como salvação da humanidade, fico com a elucidativa mensagem de Martin Luther King Jr.:

“O comunismo esquece que a vida é individual. O capitalismo esquece que a vida é social, e o reino da fraternidade não se acha na tese do comunismo nem na antítese ao capitalismo, mas em uma síntese superior. Acha-se numa síntese superior que combina as verdades de ambos”⁷³ (2013c, p. 158).

⁷² “Freire’s adaptation of Marxist thought was complicated. [...] he neither accepted Marx’s determinism nor his advocacy of violence as the means to true liberation.”

⁷³ “communism forgets that life is individual. Capitalism forgets that life is social, and the kingdom of brotherhood is found neither in the thesis of communism nor the antithesis of capitalism but in a higher synthesis. It is found in a higher synthesis that combines the truths of both.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção foi destacar a influência da obra de Paulo Freire no âmbito dos Estudos de Paz e Conflito. De forma muito breve, fiz um paralelo entre alguns movimentos fundacionais deste recém-nascido, academicamente falando, campo do conhecimento humano e a trajetória inicial de Paulo Freire.

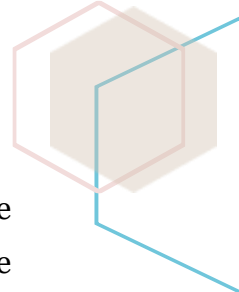
Dediquei-me a uma interação dialógica entre elementos de três aspectos, mais específicos dos Estudos de Paz e Conflito (transracionalidade, transformação evocativa de conflito, e não-violência) e epistemes do repertório freireano.

Procurei evidenciar a importância do pensamento de Paulo Freire para o trabalho e a obra de importantes autores e autoras dos Estudos de Paz e Conflito, de forma mais explícita para alguns do que para outros. Ao longo do meu mergulho para a escrita deste ensaio, eu me surpreendi ao perceber como algumas elaborações de Freire, como, dentre outras, conscientização, prescrição, inédito viável, evocação ontológica, ação/reflexão, utopia, parecem ter servido como fecundação de conceitos fundacionais de alguns autores dos Estudos de Paz e Conflito.

Parece não haver muitos registros escritos de Paulo Freire dedicando-se, especificamente, a reflexões sobre Estudos de Paz e trabalho aplicado com conflitos, a não ser pelo encontro em 1974 com Johan Galtung, Adam Curle, e outros acadêmicos da área (CURLE; FREIRE; GALTUNG, 1976), no qual a conversa se deteve mais a aspectos pedagógicos para a pesquisa e a didática aplicada aos Estudos de Paz e Conflito, temática a qual acabei não me detendo com mais profundidade.

Para mim, até pelo meu trabalho como educador, interessante perceber como, pelo método freireano, a curiosidade e dedicação a práticas pedagógicas convidam a uma concepção de conflito como oportunidade de aprendizado, pela vivência da educação.

Paulo Freire fala de relacionalidade pela comunicação, e do tensionamento como elemento criativo. Os atritos no esforço de aprendizagem, assim como na realidade de um cenário conflitivo, podem desencadear um incêndio, da mesma forma que podem gerar energia criativa e nutritiva.



Como educador e facilitador em metodologias de transformação de conflito, a energia de cada novo encontro, dentro e fora da sala de aula, é o que me entusiasma para me conectar com cada novo grupo de pessoas. Meus principais desafios são ter consciência das minhas próprias vulnerabilidades, abrir minha mente e coração para as conexões que se estabelecerão pela presença, e não exclusivamente pelo conhecimento.

Em um primeiro contato, sempre busco oferecer uma oportunidade para as pessoas, eu inclusive, falarem um pouco das suas histórias, das suas motivações. Em grupos maiores, costumo utilizar a ferramenta do processo circular.

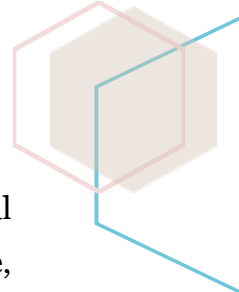
Ao falar um pouco de mim, de maneira aberta e sincera, percebo como as outras pessoas, educandos ou não, se sentem mais convidadas para compartilhar suas visões de mundo de um lugar mais profundo.

A provisão de um espaço seguro e incondicional diz respeito a uma qualidade de presença que me permite, do meu lugar de educador ou facilitador, interagir de maneira acolhedora e respeitosa perante diferentes opiniões e perspectivas. No meu testemunho, essa atitude hospitaleira encoraja diversas visões de mundo a construtivamente se engajarem umas com as outras.

Inevitavelmente, tais encontros se desdobram em conflitos. Honrá-los se mostra como uma valiosa oportunidade para experimentar seu potencial criativo e, por assim dizer, educativo.

A evocação de significados diz respeito à nossa necessidade humana por pertencimento e conexão. Uma das responsabilidades do ofício de educar, ou de facilitar, é encorajar as pessoas participantes a darem sentido aos saberes compartilhados nos contextos dos encontros.

Fossem os círculos de cultura implementados e disseminados em 1964, na sequência da experiência de Angicos, pelo Programa Nacional de Alfabetização, extinto de imediato quando da tomada de poder pelo golpe civil-militar em abril de 1964, é possível que estivéssemos usufruindo de uma realidade social com menos desigualdades, em diversos níveis, e menos violências, culturais, estruturais e diretas. Uma realidade em que conflitos entre a diversidade de visões de mundo, por desafiador que seja, e é, nos servissem como fontes de aprendizado e de transformação.



Por fim, para além das referências masculinas, brancas do norte global que, no final das contas, predominaram no presente texto, falar de Paulo Freire, de sua obra, de seus insights, de sua influência, é um esforço de honrar saberes outros, do Sul, anti-hegemônicos, diversos, indígenas, pretos, femininos, LGBTQIA+, para se pensar pazes e se falar sobre possibilidades de transformação evocativa de conflitos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, David. **The Seville Statement on Violence: preparing the ground for the constructing of peace**. Lausanne: UNESCO, 1991. Disponível em <http://www.culture-of-peace.info/brochure/titlepage.html>. Acesso em 10 mar. 2014.

BARASH, David P. **Approaches to peace: a reader in peace studies**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

BLANEY, Joanne; BOONEN, Petronella M. **Uma arte de viver e conviver – Escola de Perdão e Reconciliação**. São Paulo: CDHEP, 2009.

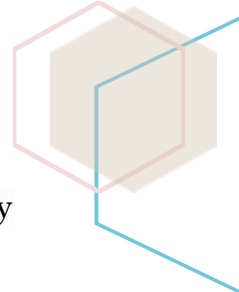
BONDURANT, Joan V. **Conquest of Violence: The Gandhian Philosophy of Conflict**. Princeton: Princeton University Press, 1988.

BOYD, Drick. “The Beloved Community and Utopia: Hope in the Face of Struggle as Envisioned by Martin Luther King, Jr. and Paulo Freire.” In KIRYLO, James D. (ed.). **Reinventing Pedagogy of the Oppressed: Contemporary Critical Perspectives**. London: Bloomsbury Academic, 2020. p. 125-134.

BOYES-WATSON, Carolyn. “What Are the Implications of the Growing State Involvement in Restorative Justice?” In ZEHR, Howard; TOEWS, Barb (eds.). **Critical Issues in Restorative Justice**. Monsey: Criminal Justice Press, 2004. p. 215-226.

BRAVO, Luís. “Justiça Restaurativa: convite para transformação.” **Jornalistas Livres**. 10 set. 2018. Disponível em <https://jornalistaslivres.org/justica-restaurativa-convite-para-transformacao/>. Acesso em 01 dez. 2021.

BRAVO DE BARROS, Luís Fernando. **Restoration and transformation through meaningfulness: a brief exploration of the intersections between Restorative Justice and Elicitive Conflict Transformation through the scope of Transrationality**. 2017. Thesis (Master of Arts in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation). Unit of Peace and Conflict Studies. University of Innsbruck, Austria.



BREGMAN, Rutger. **Humankind: A Hopeful History**. London: Bloomsbury Publishing, 2020.

CHENOWETH, Erica; STEPHAN, Maria J. **Why civil resistance works: the strategic logic of nonviolent conflict**. New York: Columbia University Press, 2011.

CLARK, Mary E. “Meaningful Social Bonding as a Universal Human Need”. In BURTON, John W. (ed.). **Conflict: human needs theory**. The conflict series, v. 2. London: Macmillan Press, 1995. p. 34-59.

CURLE, Adam; FREIRE, Paulo; GALTUNG, Johan. “What can education contribute towards peace and social justice? Curle, Freire, Galtung panel.” In Magnus Haavelsrud (Ed.). **Education for peace: Reflection and action**. Keele, UK: IPC Science and Technology Press, 1976. p. 64-97.

DALE, John Dale; HYSLOP-MARGISON, Emery J. **Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation**. New York: Springer, 2010.

DIETRICH, Wolfgang. **A call for Trans-Rational Peaces**. Innsbruck, 2006a. Disponível em <https://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/transrational.pdf>. Acesso em 19 fev. 2017.

DIETRICH, Wolfgang. “Editorial.” In DIETRICH, Wolfgang; ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina; KOPPENSTEINER, Norbert (orgs.). **Key Texts of Peace Studies**. Wien: Lit Verlag, 2006b. p. 164-167.

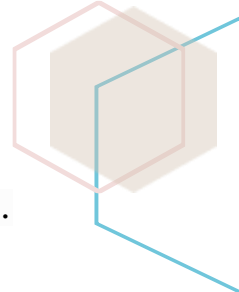
DIETRICH, Wolfgang. **Interpretations of Peace in History and Culture**. Houndmills, Basingtoke and Hampshire: Palgrave Macmillan, 2012.

DIETRICH, Wolfgang. **Elicitive conflict transformation and the transrational shift in peace politics**. Houndmills, Basingtoke and Hampshire: Palgrave Macmillan, 2013.

DIETRICH, Wolfgang. “Beyond the Gates of Eden: Trans-rational Peaces.” In DIETRICH, Wolfgang; ECHAVARRÍA ALVAREZ, Josefina; ESTEVA, Gustavo; INGRUBER, Daniela; KOPPENSTEINER, Norbert (eds.). **The Palgrave International Handbook of Peace Studies: a Cultural Perspective**. New York: Palgrave MacMillan, 2014. p. 3-23.

DIETRICH, Wolfgang. “Uma breve introdução à pesquisa sobre paz transracional e transformação elicitiva de conflito.” Tradução: Neuza L. R. Vollet. **ORGANICOM: Revista Brasileira de Comunicação Organizacional e Relações Públicas**. Ano 15, n. 28, 1º semestre, 2018. p. 90-103.

ECHAVARRÍA A., Josefina. “Elicitive Conflict Mapping: A Practical Tool for Peacework.” **Journal of Conflictology**, vol. 5, n 2, p. 58-71, 2014.



FERREIRA, Marcos Alan S. V. A transdisciplinaridade nos Estudos de Paz. **Revista Transdisciplinar**. Vol. 8, Ano 4, n. 8, julho de 2016. p. 18.

FERREIRA, Marcos Alan; MASCHIETTO, Roberta Holanda; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyola (orgs.). **Estudos para a paz: conceitos e debates**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

FLORQUIN, Nicolas; HAINARD, Elodie; JONGLEUX, Benjamin. **Trade Update 2020: An Eye on Ammunition Transfers to Africa**. Geneva: Small Arms Survey, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire.” In GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 27-67.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “INÉDITO VIÁVEL.” In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 222-223.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. “Quem inaugura a violência não é o violentado, mas quem violenta”. **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, 1(76):51-60, jan./fev. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

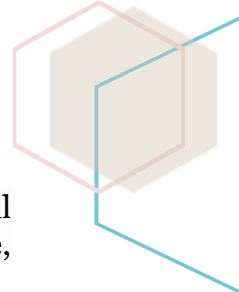
FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

GALTUNG, Johan. “An Editorial.” **Journal of Peace Research**. 1(1): p. 01-04. Oslo, 1964.

GALTUNG, Johan. “Violence, Peace and Peace Research.” **Journal of Peace Research**. 6(3): p. 167-191. Oslo, 1969.

GALTUNG, Johan; FISCHER, Dietrich. **Johan Galtung: Pioneer of Peace Research**. Heidelberg: Springer, 2013.



GANDHI, Mohandas K. “The Meaning of Non-resistance.” In BOSE, Nirmal Kumar. **Selections from Gandhi**. Ahmedabad: Navajivan Publishing House, 1948. p. 34-35.

GANDHI, Mohandas K. **Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade**. Tradução: Humberto Mariotti; João Roberto Moris; Luciana Franco Piva; Marcos Fávero Florence de Barros; Regina Maria Gomes de Proença. São Paulo: Palas Athena, 2019.

GREEN, Elliott. “What are the most-cited publications in the social sciences (according to Google Scholar)?.” **Impact of social sciences**. London: Blog, London School of Economics, 2016.

GUZMÁN, Vincent Martínez. **Filosofía para hacer las paces**. Vilassar de Dalt: Icaria Editorial, 2001.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 2019.

HARMON, David. **In light of our differences: how diversity in nature and culture makes us human**. Washington: Smithsonian Institution Press, 2002.

HARPER, Douglas. “Conscience.” **Online Etymology Dictionary**, 2021. Disponível em https://www.etymonline.com/word/conscience#etymonline_v_18228. Acesso em 23 nov. 2021.

HENKEMAN, Sarah. **Restorative Justice as a tool for peacebuilding: a South African study**. 2012. Thesis (Doctor of Philosophy in Conflict Resolution and Peace Studies). School of Economics and Finance College of Law and Management Studies. University of Kwazulu-Natal. Durban, South Africa.

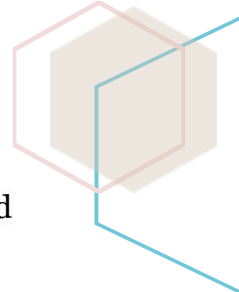
HENKEMAN, Sarah; et al. **Open guide to a deeper, wider and longer analysis of violence**. Cape Town: Centre of Criminology – University of Cape Town, 2016.

HORGAN, John. **The end of war**. San Francisco: McSweeney’s, 2011.

JACKSON, Richard. “How resistance can save Peace Studies.” **Journal of Resistance Studies**. Issue 1, vol. 1. p. 18-48. Irene Publishing. Ed, 2015.

JENKINS, Tony; REARDON, Betty A. “Gender and peace: towards a gender-inclusive, holistic perspective.” In WEBEL, Charles; GALTUNG, Johan (eds.). **Handbook of peace and conflict studies**. New York: Routledge, 2007. p. 209-231.

JOHANSEN, Jorgen. “La complejidad de los conflictos y las opciones noviolentas.” In CANTE, Freddy; ORTIZ, Luisa (eds.). **Acción política no-**



violenta, una opción para Colombia, Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario, 2005. p. 261-288.

JOHANSEN, Jorgen. "Nonviolence: more than the absence of violence." In WEBEL, Charles P.; GALTUNG, Johan (eds.). **Handbook of Peace and Conflict Studies**. Abingdon: Routledge, 2007. p. 143-159.

JOHANSEN, Jorgen. "Nonviolent revolutionary movements." In WEBEL, Charles P.; JOHANSEN, Jorgen (eds.). **Peace and Conflict Studies: a Reader**. London: Routledge, 2012. p. 312-322.

KING Jr., Martin Luther. "Letter from a Birmingham Jail." In CARSON, Clayborne (ed.). **The Essential Martin Luther King Jr.: "I Have a Dream" and Other Great Writings**. Boston: Beacon Press, 2013a. p. 66-82.

KING Jr., Martin Luther. "Facing the Challenge of a New Age." In CARSON, Clayborne (ed.). **The Essential Martin Luther King Jr.: "I Have a Dream" and Other Great Writings**. Boston: Beacon Press, 2013b. p. 16-27.

KING Jr., Martin Luther. "Where Do We Go from Here?" In CARSON, Clayborne (ed.). **The Essential Martin Luther King Jr.: "I Have a Dream" and Other Great Writings**. Boston: Beacon Press, 2013c. p. 151-160.

KIRYLO, James D.; BOYD, Drick. **Paulo Freire His Faith, Spirituality, and Theology**. Rotterdam: Sense Publishers, 2017.

KOPPENSTEINER, Norbert. **Transrational Peace Research and Elicitive Facilitation: the Self as (Re)Source**. Cham: Palgrave Macmillan, 2020.

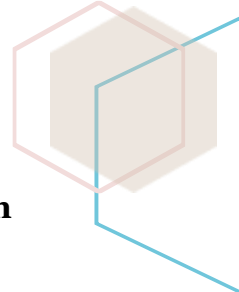
KRONBAUER, Luiz Gilberto. "AÇÃO-REFLEXÃO." In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 23.

KUHLMANN, Paulo Roberto Loyola; RAMOS; Luís Eduardo Santos de Oliveira; FERREIRA DE ARAÚJO, Suerda Gabriela. In FERREIRA, Marcos Alan; MASCHIETTO, Roberta Holanda; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyola (orgs.). **Estudos para a paz: conceitos e debates**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019. p. 459-505.

KURLANSKY, Mark. **Não violência: a história de uma ideia perigosa**. São Paulo: Objetiva, 2013.

LIMA, Venício Artur de. "Do diálogo, da violência e da libertação em Paulo Freire." **Revista de Cultura Vozes**. Petrópolis, 1(76):51-60, jan./fev. 1982.

LIMA, Venício Artur de. **Paulo Freire: a prática da liberdade, para além da alfabetização**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.



LOPES DA SILVA, Diego; TIAN, Nan; MARKSTEINER, Alexandra. **Trends in World Military Expenditure, 2020**. Stockholm: SIPRI, 2021.

LEDERACH, John Paul. **Preparing for Peace: conflict transformation across cultures**. Versão digital Amazon Kindle. Syracuse: Syracuse University Press, 1995.

LEDERACH, John Paul. **A imaginação moral: arte e alma da construção da paz**. Tradução: Marcos Fávero Florence de Barros. São Paulo: Palas Athena, 2011.

LEDERACH, John Paul. “Keynote Presentation.” **Art in place of conflict**. The Playhouse, Londonderry – Northern Ireland, Sep. 17 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=J3IQogQdjhs>. Acesso em 30 nov. 2021.

LEDERACH, Juan Pablo; CHUPP, Marcos. **¿Conflicto y Violencia? ¡Busquemos Alternativas Creativas!** Bogotá: Ediciones Clara-Semillas, 1995.

LEDERACH, Juan Pablo. **Enredos, pleitos y problemas: una guía práctica para ayudar a resolver conflictos**. Bogotá: Ediciones Clara-Semillas, 1996.

LEDERACH, John Paul; WOODHOUSE, Tom (eds.). **Adam Curle: Radical Peacemaker**. Gloucestershire: Hawthorn Press, 2016.

LINDNER, Evelin G. **Honor, Humiliation, and Terror An Explosive Mix – And How We Can Defuse It with Dignity**. Lake Oswego: Dignity University Press, 2017.

LINHARES, Célia. “ANÚNCIO/DENÚNCIA.” In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 45-46.

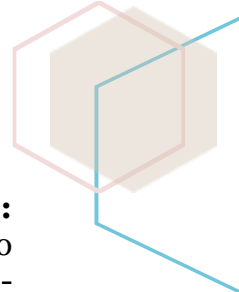
MARABLE, Manning. **Malcolm X: a life of reinvention**. New York: Viking, 2011.

MINGOL, Irene Comins. **Filosofía del cuidar: Una propuesta coeducativa para la paz**. Vilassar de Dalt: Icaria Editorial, 2009.

MULLER, Jean-Marie. **O princípio da não-violência: uma trajetória teórica**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

OBERG, Jan. **MIMAC - The Military Industrial Media Academic Complex**. Vimeo, 9 de junho de 2021. Disponível em <https://vimeo.com/557705016>. Acesso: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, Sidney N. Educação para a Paz e Direitos Humanos. In: **VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: São Paulo, 2008.



PINTO, Alexandre Saul. **Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

PINTO, Alexandre Saul. **Para mudar a prática da Formação Continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico metodológico de Paulo Freire**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

PRADOS, John. **Presidents' secret wars**. Chicago: Elephant Paperbacks, 1996.

PRIBERAM. “Eliciar.” In **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Edição digital para Amazon Kindle. São Paulo: Priberam Informática, 2011.

RABBANI, Martha. “Educação e paz: resgatando nossas competências para fazer a paz.” In FERREIRA, Marcos Alan; MASCHIETTO, Roberta Holanda; KUHLMANN, Paulo Roberto Loyola (org.). **Estudos para a paz: conceitos e debates**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019. p. 507-535.

REYNOLDS, William. “Liberation Theology and Paulo Freire: On the Side of the Poor.” In LAKE, Robert; KRESS, Tricia (eds.). **Paulo Freire's Intellectual Roots: Toward Historicity in Praxis**. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 127-144.

SANTOS, Boaventura De Sousa. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. New York: Routledge, 2016.

SHARP, Gene. **Poder, luta e defesa: teoria e prática da ação não-violenta**. Tradução: Getúlio Bertelli. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

SLUTKIN, Gary. “Violence Is a Contagious Disease.” In IOM (Institute of Medicine) and NRC (National Research Council). **Contagion of violence: Workshop summary**. Washington, DC: The National Academies Press, 2012.

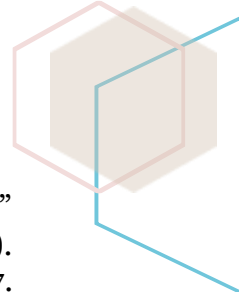
SPONSEL, Leslie E. **Nonkilling Anthropology: A New Approach to Studying Human Nature, War, and Peace**. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2021.

SUMMY, Ralph. “Changing the Power Paradigm.” In PIM, Joám Evans (ed.). **Nonkilling Security and the State**. Honolulu: Center for Global Nonkilling, 2013. p. 35-65.

SWANSON, David. **War is a lie**. Charlottesville: David Swanson, 2010.

THOREAU, Henry David. **A desobediência civil**. São Paulo: L&PM, 1997.

TOYNBEE, Arnold. **A study of history: the one-volume edition**. London: Thames and Hudson, 1988.



TROMBETTA, Sérgio; TROMBETTA, Luis Carlos. “VOCAÇÃO ONTOLÓGICA.” In STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 416-417.

WAAL, Frans B. M. de. “The evolution of empathy.” In KELTNER, Dacher; MARSH, Jason; SMITH, Jeremy Adam (eds.). **The Compassionate Instinct: The Science of Human Goodness**. New York: W.W. Norton & Company, 2010. p. 16-25.

WEBER, Thomas; BURNS, Robin. “Gandhi and Freire on Campus: Theory and Practice in Tertiary Peace Studies Programs.” Malmo School of Education. **Peace Education Miniprints**, n. 76, Mar. 1995.

WIBERG, Hakan. “Investigação para a Paz: Passado, presente e futuro.” Tradução: João Paulo Moreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. n. 71, 2005.

WOODWARD, Bob. **Veil: The Secret Wars of the CIA, 1981-1987**. New York: Simon & Schuster, 2005.

Sobre o autor:

Luís Fernando Bravo de Barros: Bacharel em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004); possui Mestrado de Estudos Avançados em Paz e Transformação de Conflitos pela Universidade da Basileia, Suíça (2015); possui mestrado em Paz, Desenvolvimento, Segurança, e Transformação Internacional de Conflitos pela Cátedra de Estudos de Paz da UNESCO da Universidade de Innsbruck, Áustria (2017); membro do corpo docente da Associação Palas Athena (São Paulo/SP); facilitador e educador em programas de Justiça Restaurativa no Centro de Direitos Humanos e Educação Popular do Campo Limpo (CDHEP); fundador da consultoria Karutana – escutar, dialogar, transformar. ORCID orcid.org/0000-0003-0867-5902 E-mail luisbravo@karutana.com.br

Tramitação:

Recebido em: 27/11/2021

Aprovado em: 20/12/2021

ENCONTROS EDUCATIVOS ENTRE A DANÇA, O ENSINO DA DANÇA E PAULO FREIRE

EDUCATIONAL CONNECTIONS BETWEEN DANCE, DANCE EDUCATION AND PAULO FREIRE

Camila Moura Cardilo - UEMG

Cirlene Cristina de Sousa - UEMG

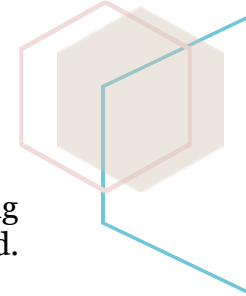
RESUMO

O artigo tem como objetivo identificar possíveis encontros entre a dança, o ensino de dança e a educação humanizadora freireana. Além da leitura de artigos e trabalhos acadêmicos sobre dança, debruçou-se sobre as pedagogias de Paulo Freire. A partir desta pesquisa bibliográfica, notou-se alguns pontos de convergência entre a dança, no seu princípio educativo, e a educação freireana, no seu sentido libertador. A partir dessa convergência, chegou-se a cinco *encontros* fundamentais entre a dança, o ensino da dança e a educação humanizadora freireana, a saber: *dança – movimento*, *dança – emancipação*; *dança – corpo molhado de cultura*; *dança – comunicação e dança – conscientização*. Na conclusão, destaca-se a dança como um exercício libertador complexo do ser humano no mundo. O dançar não se pode resumir a uma tarefa mecânica do corpo. Ao contrário, a dança é uma atitude humana, um fazer-se, um colocar-se como corpo em movimento, como corpo consciente de si e do mundo.

Palavras-chave: Dança. Ensino da dança. Educação humanizadora. Paulo Freire.

ABSTRACT

The article aims at identifying possible encounters between dance, dance education and Freire's humanizing education. In addition to reading articles and academic works about dance, the pedagogies of Paulo Freire were examined. Based on this bibliographic research some points of convergence between dance, in its educational principle, and Freire's education, in its liberating sense, were noted. From this convergence five fundamental encounters were reached between dance, dance education and Freire's humanizing education, namely: *dance - movement*, *dance - emancipation*, *dance - body wet with culture*, *dance - communication and dance - consciousness*. In conclusion, dance is highlighted as a complex liberating exercise of the human being in the world. Dancing cannot be reduced to a mechanical task of



the body. On the contrary, dance is a human attitude, a doing of oneself, a putting oneself as a body in movement, as a body conscious of itself and of the world.

Key-words: Dance. Dance Teaching. Humanizing Education. Paulo Freire.

Introdução

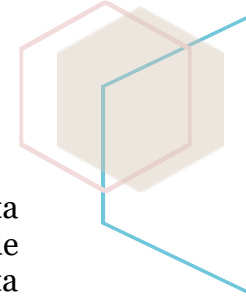
A dança tem uma relação fecunda com a vida humana. Ela é um ato, uma ação, uma atitude de comunicar e vincular a experiência de um corpo consciente, biográfico, sensível, social e cultural num determinado contexto. Ao dançar, homens e mulheres se conectam consigo mesmos e com o mundo. Assim, nossas corporeidades estão atravessadas por memórias e experiências que envolve cada ser com sua própria história. Neste artigo, debate-se a dança no seu sentido educativo humanizador e libertador. Para tanto, fez-se um estudo de artigos científicos sobre a relação dança e educação e a educação humanizadora em Paulo Freire. O objetivo central foi analisar possíveis conexões entre a dança, no seu sentido educativo, e a educação freireana, no seu sentido libertador, como destacaremos nas páginas que se seguem.

Dança no seu princípio educativo humanizador

Sabemos que, desde os tempos mais remotos, os seres humanos já praticavam rituais que envolviam a dança e o movimento do corpo. Neste percurso, a dança permanece nas sociedades, porque faz parte do ser, do sentir de homens e mulheres. Ela ocupa diversos lugares sociais e pode ser uma crença, um costume, um momento de lazer, um trabalho artístico, uma peça denunciativa e ou um elemento do currículo escolar. Ao longo dessa trajetória, a dança foi se tornando *danças* e, muitas vezes, refletindo o que acontecia no mundo e com as pessoas. Danças, ditas no plural, porque ao se colocar como uma experiência do humano, a dança faz notar a própria diversidade posta em nossa humanidade. Dançamos porque somos seres históricos, dançamos porque a história dos nossos corpos são campos de possibilidades de nos aprendermos mais humanos.

Da dança clássica à dança contemporânea, o ser humano vem produzido modos de se comunicar *com* e *no* mundo. Segundo Vianna (2005), sem desconsiderar toda a beleza que a dança clássica carrega, ela hoje não atende à necessidade que o corpo humano diverso tem de se expressar, de se comunicar. Se num sentido mais clássico, o corpo tende a ficar mais preso em movimentos moldados, mecanizados. Ao longo da história, os seres humanos vão apresentando necessidades de novas posturas corporais e de novas formas de se comunicarem. Via tais necessidades, outras maneiras de dançar vão sendo aí reveladas, trabalhadas, ensinadas e aprendidas.

E neste processo, o corpo humano vai ganhando mais liberdade em seus movimentos. Novas manifestações, novos conceitos, novas denúncias e anúncios sobre o nosso ser e estar no mundo vão surgindo e, a dança, tem aí um papel importante. Da dança clássica a contemporânea, por exemplo, foi se observando que



homens e mulheres, ao dançar, vão se conscientizando do seu estar no mundo. Esta dimensão da conscientização tem uma relação direta com a perspectiva educativa de Paulo Freire (1987) pois, para este autor, a prática educativa é aquela que desperta no sujeito uma conscientização de si e do mundo que o cerca; que permite troca de saberes; que motiva os sujeitos, nela envolvidos, a busca contínua de conhecimento; que os liberta de práticas excludentes e estáticas.

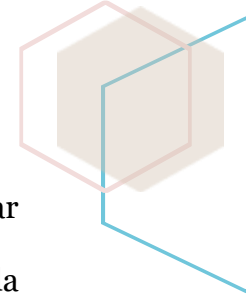
Nesse sentido, o corpo é um lugar fundante das nossas experiências mundanas. Por meio dele, produzimos sentidos e significações, sentimos prazeres e dores, vivemos amores e desamores, anunciamos afetividades e denunciemos opressões. Portanto, o corpo nos serve como bússola que indica direções, caminhos que nos fazem experienciar contornos e contextos diversos sobre o nosso ser no mundo. Como diria Paulo Freire (2020), o mundo é nosso palco e nele os pormenores da vida vão se tornando saberes, “saberes de experiência feitos¹” e tantos outros. Vida que para este educador é práxis livre e emancipada. Nesse mesmo sentido, Jorge Larrosa (2020) destaca que se

a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido e do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...]. (p.32)

John Dewey (2010, p.70) contribui para esse debate ao destacar que a experiência “ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p.109). O ambiente é o local onde a vida se desenrola – “não apenas nele, mas por causa dele” (*Idem*, p.74). Assim, a experiência tem uma relação íntima com a história e com a memória de cada ser humano. O corpo que se permite experienciar é um corpo que se entrega ao tempo e nele vive trocas, diálogos, contradições, reflexões e movimentos. Quando dançamos, permitimos que os corpos se conectam, se percebam e percebam o outro.

Assim, a dança, enquanto movimento que acontece no espaço, no tempo e, principalmente, no corpo, exige de nós atitudes de criação, de recriação, de invenção, e, por isso, é sempre uma experiência formativa e política. Ela é, portanto, indispensável à concretude dos processos de socialização entre os seres humanos.

¹ “Uma coisa continua em mim o respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiência feito”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum” (FREIRE, 2020, p.290).



Neste sentido, a dança, no seu princípio educativo, é capaz de nos fazer experienciar as aventuras e dialéticas de nossa humanização, por isso ela nos educa.

O primeiro autor a falar sobre a dança educativa foi Rudolf Laban², na década de 1910. Ele descreveu o movimento como uma obra construída no espaço que forma desenhos por meio dos ritmos traçados pelo corpo e, assim, mesmo que não tenha um som, é possível identificar a intensidade com que o corpo dança (LOPES, 2008)³ e nesta intensidade o corpo *na*, *com* e *em* dança vai desempenhando o seu papel na vocação humana de ser mais⁴ e, assim, se humanizando.

Em 2018, no *II Congresso internacional Paulo Freire: o legado global*, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi apresentado um trabalho, intitulado: *A dança e a cultura sob um “olhar” de Paulo Freire* (GOMES *et al.*, 2018) que teve como objetivo fazer uma pequena reflexão sobre Freire, a dança e seus contextos culturais. O autor abriu uma discussão a respeito das colocações do encontro das perspectivas freireanas com a dança e o ensino da dança em suas dimensões educativas. Principalmente, em contextos em que homens e mulheres vivenciam ações opressoras e desumanizadoras. Gomes (2018) defende, ser fundamental, um ensino de dança emancipador, ensino de um corpo consciente do seu lugar no mundo. Assim, enquanto uma prática educativa, o ensino da dança deve se comprometer com o processo de conscientização, de autonomia e de libertação dos seres humanos. Nesse sentido, “a dança é a ação e ação dialógica de denúncia de uma realidade opressora e anúncio de sua libertação pelas suas práxis (GOMES *et al.*, 2018, p.6).

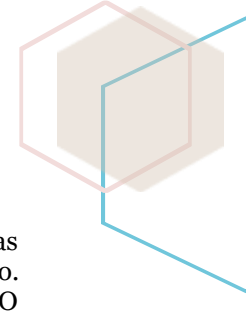
Para Gomes (2015), a educação precisa estimular a visão crítica e formar sujeitos para a emancipação, autonomia e humanização. No entanto, é preciso cuidado quando o ensino se faz mediante técnicas ou práticas corporais, podendo esse, seguir um percurso contrário a educação emancipadora (ADORNO, 1995 *apud* GOMES, 2015). Para Gomes, o ensino de dança somente estimula a formação humana se oferecer caminhos para a subjetividade; possibilidades de autocrítica, autorreflexão e autonomia. O autor nos lembra ainda que para Paulo Freire qualquer ensino que dê “algo dado”, concreto e definido bloqueia qualquer possibilidade de construção e interesse pela aprendizagem. Por isso, as experiências *com* e *em* dança como processo formativo precisam tocar, provocar e interagir os que estão aí envolvidos.

Em sua perspectiva processual, a dança não pode ser notada apenas como reprodução de coreografias, mas compreendida como uma situação formativa do *ser*, em seu desenvolvimento individual, coletivo e em sua formação humana. Essa perspectiva processual busca reafirmar o significado do corpo sensível e reivindicar o seu lugar imprescindível no campo do saber:

² Foi bailarino, autor de várias coreografias famosas, renovador da dança e de seu enfoque teatral [...] dirigiu seu trabalho principalmente para a dança, como meio de educação”. (VECCHI, 1978, p. 9).

³ O método Laban chegou no Brasil através de Maria Duschenes, em 1940. Ela propôs uma conexão entre processo de ensino-aprendizagem nas escolas às ações terapêuticas (NAVAS; DIAS, 1992 *apud* MARQUES 2011). Duschenes, trouxe-nos ainda a primeira reflexão a respeito da dicotomia entre arte e educação ao destacar que as escolas não devem formar artistas mas sim sujeitos livres, criativos e expressivos.

⁴ “A categoria “ser mais encontra-se situada na obra de Freire como um conceito, chave para sua concepção de ser humano. Como tal, articula-se com outros conceitos definidores da visão antropológica, sócio-política e história de Freire, tais como: “inédito viável”, “inacabamento” e “possibilidade histórica”. Na Obra pedagogia do oprimido, Freire concebe “ser mais” como desafio da libertação dos oprimidos como busca da humanização”. (ZIRKOSKI, 2016a, p.369-370).



por meio de suas cicatrizes culturais, sociais, políticas, estéticas, filosóficas e científicas, o corpo reflete a pertença a um determinado tempo-espço. Olhar para o corpo, é olhar para a sociedade ao qual ele pertence [...]. O corpo torna-se condição para a existência do sujeito, constituindo sua própria humanidade. (CAMAZZOLA, 2017, p. 16)

Diante desta perspectiva da dança educativa, o dançar pode movimentar ideias, culturas, construir e (des)construir saberes. O dançar é uma oportunidade para homens e mulheres se aprenderem humano, se aprenderem inconclusos, portanto, educáveis. E é nesta experiência da educabilidade humana, que enfrentamentos opressões e ou produzimos libertações. É nesta compreensão da libertação que a dança se encontra com a educação humanizadora freireana. Debate que se inscreve no eixo a seguir.

Encontros possíveis entre a dança e a educação humanizadora freireana

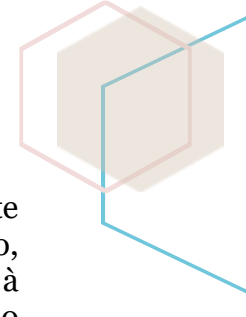
Como notado ao longo desse artigo, a dança enquanto prática educativa, forma nossas corporeidades para um estar crítico, dialógico e participativo no mundo. E é nesta experiência de *estar sendo* no e com o mundo que se faz perceptível a dança como um campo importante para a nossa humanização. Humanização que, para Paulo Freire, é uma aprendizagem conectada ao sentido de práxis libertadora, aquela que nos educa para ser no mundo. Ou seja, eu “[...] não estou no mundo, eu sou no mundo[...].” (FREIRE, 2005, p. 53).

Para alguns estudiosos, a dança como uma forma de conhecimento pode ser vinculada a esta dimensão freireana da práxis libertadora, já que enquanto conhecimento, ela envolve o ser que dança em “toda sua plenitude, sensibilidade e racionalidade [...] na dança o corpo é o próprio conhecimento que é desvelado nas experiências sentidas, imaginadas e vividas. (BARRETO, 2004, p. 127). Portanto, ela possibilita que nos aprendamos humanos, seres criadores e transformadores das realidades. Seres com historicidade, portanto, programados para aprender, como diria Paulo Freire.

Nas páginas que se seguem, pontuamos o encontro entre a dança, o ensino da dança e a educação humana freireana, elencando cinco dimensões educativas, a saber: *dança–movimento*; *dança–emancipação*; *dança–corpo molhado de cultura*; *dança–comunicação*; e, por fim, *dança–conscientização*.

Dança – movimento

Para Paulo Freire “uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo” (FREIRE, 2016, p.34). Nesse sentido, todo ato de educar deveria estar comprometido com este debate da nossa presença no mundo. Presença que para Paulo Freire implica “escolha e decisão, não seja uma presença neutra” (p.35). A mudança é um processo que se pode notar no campo dos costumes, do gosto estético de modo geral, das artes plásticas, da música, popular ou não, no campo da moral, sobretudo no da sexualidade, no da linguagem e das corporeidades.



Para estudiosos da dança, o corpo que dança tem uma relação direta com este compromisso de mudar ou de pensar o mundo. Pois, o ato de dançar é comunicação, arte, cultura e movimento que sempre estiveram associados à natureza humana e à sua corporeidade (GARIBA; FRANZONI, 2007). São os movimentos que levam o corpo à comunicação em suas diversas maneiras; utiliza-se deles e dos sentidos como mediadores de todo fluxo de informações entre o ser humano e o mundo. Na infância, por exemplo, as experiências motoras constituem a base para a construção de um método corporal motor e cognitivo das relações, criando símbolos que são refletidos durante toda a vida do indivíduo (NOGUEIRA, 2008). No dizer de Barreto,

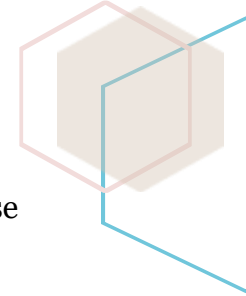
[...] sou antes de tudo o que faço, enquanto danço sou dança, se agora escrevo, sou o próprio ato da escrita, a palavra, o gesto. Entretanto, interpretar o fenômeno mencionado é também criar uma dança que possibilite a expressão de pensamentos e dizeres de outros. É permitir que nesta dança em mim se percebam outras formas, sentidos, vozes, que as danças se encontrem revelando o entrelaçamento de olhares... (2004, p. 66-67)

Portanto, o movimento associado a consciência corporal, nos permite mudar. É a partir dessas transformações que o sujeito descobre caminhos para solucionar problemas e mudar a realidade. Movimentar também é se libertar de prisões que não nos deixam evoluir. Para Paulo Freire, o inacabamento do nosso ser é que provoca as mudanças contínuas na existência humana do qual também necessitamos para viver. É nesta perspectiva da mudança, que Paulo Freire coloca a sua docência, assim ele diz:

como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, como inevitável, a *franquia* de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha *franquia* entre os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. [...] Na verdade o inacabamento do ser, ou sua inconclusão, é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 2018, p. 49-50)

Percebe-se, a partir da citação acima, uma intensa ligação da palavra *inacabamento* com a palavra *movimento*, no sentido de que o conhecimento não é estático, mas sim, mutável. Como seres incompletos, necessitamos desse *movimento* para conhecer e (re)construir saberes. Assim, o movimento representa impacto, não como algo que aconteceu ou que vai acontecer, mas que está acontecendo.

Eden Silva Peretta (2019), no artigo *Presença e inacabamento: aproximações entre dança e o pensamento crítico de Paulo Freire*, notou zonas de interação entre essas dimensões centrais sobre o movimento no pensamento de Freire e alguns procedimentos contemporâneos de criação em dança. O pesquisador revisita as obras freireanas e coloca a importância do corpo ser resistência perante as questões sociais e históricas. Notou-se que a dança, como movimento do corpo numa determinada realidade, é um processo de educação do nosso ser no mundo, um ato



que proporciona uma conexão, criação e transformação desta realidade, como se observa no fragmento abaixo:

[...] quando a dança encontra a educação, além das possíveis abordagens psicológicas, estéticas, poéticas, terapêuticas ou motoras, traz consigo um forte potencial crítico e formativo, dando origem a formas sutis de contestação e resistência social [...] problematizar essa realidade em busca de outras formas de sentir-se corpo, apresenta-se como um interessante horizonte educacional, um objetivo pedagógico que poderia sugerir métodos modestos, mas concretos, de resistência cultural. (PERETTA, 2019, p.378)

Ainda para Peretta (2019) a dança, enquanto movimento corporal, é um processo de desconstrução de ideias, pois, o pensamento também é corpo. Quando movimentamos ideias, movemos também a curiosidade, o interesse pela experimentação e pela criação. Assim, o movimento corporal é a ação pela qual materializamos as mudanças e expressamos nossas percepções do mundo. Com o corpo, podemos contar histórias, desenhar objetos, manifestar desejos e sentimentos. O movimento é algo infinito e inacabado. A partir de um movimento inicial, podemos criar inúmeros outros movimentos. A dança, assim, não deve ser uma experiência de padronização, e, sim, de recriação, de experimentação do nosso agir no mundo.

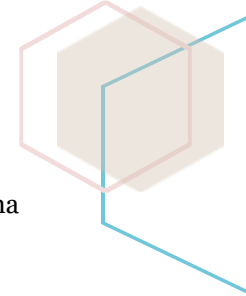
É deste debate da nossa ação no mundo, que se faz a partir da produção de movimentos que nos educam, que os estudiosos da dança se aproximam da reflexão freireana sobre educação e mudança, educação e movimento.

Na obra *Pedagogia da Indignação*, por exemplo, Paulo Freire (2016) destaca que a educação deve ser sempre uma prática crítica e radical do nosso saber-se no mundo. Nesse sentido, se a minha presença no mundo, na história não é neutra, é preciso que eu assuma

tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2016, p.36)

É neste sentido de uma prática coerente e transformadora, que a dança se torna um processo educativo humanizador. Uma experiência educativa que não castra a altivez dos nelas envolvidos e se coloca como prática de consciência biófila, aquela que se coloca em busca das coisas vivas e luta contra aqueles e aquelas que tem amor às coisas mortas. Estas dimensões da consciência biófila e/ou necrófila são dois conceitos que Paulo Freire (2016) toma emprestado do alemão Eric Fromm. Para este autor uma pessoa de consciência necrófila:

é impelida pelo desejo de transformar o orgânico em inorgânico, de aproximar-se da vida mecanicamente, como se todas as pessoas vivas fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos vivos são transformados em coisas. Memória em vez de experiência; ter, em vez de



ser, é o que interessa. O necrófilo pode relacionar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa – somente se possuir esta (p. 43-44)

Ao contrário, aqueles e aquelas de consciência biófila tem sempre a perspectiva de se movimentar em direção às coisas vivas. Ou seja, a consciência biófila é a experiência de amor à vida e o que nela estão vivos. Por isto, o ato de dançar *biófilo* nos emancipa. Emancipação no seu sentido freireano, como notaremos a seguir

Dança – emancipação

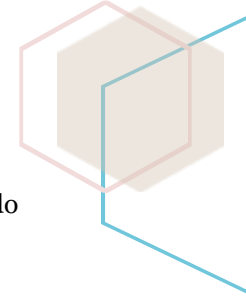
Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire nos convoca a pensar sobre a pedagogia que existe na luta dos que são feitos esfarrapados de suas humanidades, de suas corporeidades, mas que não se aceitam passivamente nesta situação. Os oprimidos e oprimidas, apesar de viverem condições de desumanizações, estão sempre a nos questionar sobre os seus direitos de ser e de viver. E são nestes processos de indagações sobre si mesmos e sobre as opressões vividas, que eles e elas vão construindo e escrevendo suas pedagogias libertadoras.

Ao se conscientizarem como sujeitos roubados de suas humanidades e como os únicos capazes de se resgatarem como gentes, os oprimidos e oprimidas começam a investir em projetos emancipadores. Nestes projetos, o educar-se, aprender-se sujeitos de direitos ganha um tom central em suas lutas. Como o próprio Paulo Freire já demarcou “a educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos no mundo” (FREIRE, 2016, p.44).

Assim, no sentido dos(as) oprimidos(as) e dos que com eles e elas lutam a “educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e refazem” (idem, ibidem). Ou seja, os esfarrapados do mundo se descobrem como “seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem” (idem). Neste processo de conscientização do mundo e do outro, viabiliza “a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros” (idem). Ou seja, no processo de se conhecer, de se saber sujeitos de direitos, tais oprimidos e oprimidas vão se notando como pessoas livres e emancipadas.

Quando se compreende a dança como uma prática educativa, nota-se a sua aproximação e seu compromisso com este processo de libertação. Inclusive, quando se pensa no ensino da dança, Joana Lopes (2008) destaca que tal ensino não se deva limitar ao que já foi construindo, mas que permita construir a dança no seu sentido formativo, no seu sentido de criação. E que os sujeitos aí envolvidos possam viver uma experiência de aprendizado com atitude, que leve à

criação da “nova cara da escola”, como bem pensa Paulo Freire. Certamente sem incentivar uma maquiagem, mas pretendendo uma nova escultura, ágil e humana, que valorize a experiência na atitude de aprendizado para integrar conhecimentos. [...] Para tanto, como qualquer outra área, a repetição de técnicas substituindo a experiência como apoio formativo abre um abismo entre o pensar e o fazer. Não se trata de falar sobre e não fazer, mas de fazer e valorizar a palavra como expressão de emoções,



pensamentos e decisões harmonizados com o movimento essencial do corpo. (p.80)

Nesse sentido, pensar em dança como uma mera transmissão de passos pré-definidos pela(o) docente é pensar dança de forma extremamente limitada e seletiva. Esse método transmissivo, possui um caráter educativo bastante limitado, já que não permite a criatividade humana. A dança no seu sentido educativo libertador vai em sentido contrário a esta dimensão transmissiva. Pensada como prática emancipadora, a dança deve oferecer espaço para o desenvolvimento expressivo, criativo e que permita aos sujeitos envolvidos desvelar o que pensam e o que sentem através do movimento. Nesse diálogo, encontramos um ponto importante da dança no seu sentido educativo freireano, a saber: a dança como prática emancipadora, que envolve o corpo no ato de liberdade e de acolhimento do humano que ali se faz presente. Acolhido, o corpo que dança se sente capaz de se conhecer e se manifestar mais livremente. Isto só é possível, quando a dança se coloca como uma aprendizagem sensível, que envolve corpos conscientes de si e dos outros.

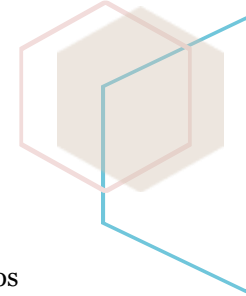
Portanto, compreender a dança no seu sentido emancipador é notá-la como práxis política. Freireanamente falando, a emancipação humana é sempre uma conquista política efetivada via práxis humana. Nela se encontra uma luta ininterrupta a favor da libertação das pessoas mediante qualquer forma de opressão e/ou dominação existentes no mundo. Como práxis política, a dança é um movimento que busca levar o sujeito que dança a testemunhar o seu respeito à dignidade humana, manifestando assim, via corpos em movimento, relações de liberdade, de justiça, de conscientização do ser do *estar sendo* no mundo. Assim, o corpo que dança é sempre um corpo molhado de cultura.

Dança – corpo molhado de cultura

No livro *Cartas a Guiné Bissau*, Paulo Freire (2011) compartilha com seus leitores, que a primeira vez que ele pisou o chão da África, no percurso do aeroporto de Dar es Slaam à universidade, ele observava que o corpo dos africanos, eram corpos que gíngavam, que sorriam e estavam a bailar pelas ruas. E este fazer e ser dos corpos africanos lhe traziam memórias:

[...] a mínimas coisas – velhas conhecidas – que começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra, as bananas, entre elas a minha bem amada banana maçã, o peixe ao leite de coco, os gafanhotos pulando na grama rasteira, o gíngar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida, os tambores soando no fundo das noites, os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”. (FREIRE, 2011, p.14)

Nesse sentido, ao falarmos do corpo que dança não estamos destacando somente a dimensão do corpo sensível com os seus sentimentos e percepções de mundo, mas também de um corpo que carrega histórias e experiências, o corpo biográfico (JOSSO, 2012). Nessa perspectiva, revisitar nossas histórias por meio da dança, é também uma forma de tomar consciência do que somos hoje e nos emanciparmos. Para Josso (2012), a manifestação do corpo biográfico, inicia-se:



por reconstruir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, cortar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos (p. 21).

O corpo biográfico, nos permite articular o presente ao passado e ao futuro (JOSSO, 2012) proporcionando, inclusive, uma reflexão crítica sobre o que vivemos, do que pode ser reconstruído ou desconstruído, estimulando novos conhecimentos. E, ao biografar-se, são reveladas as marcas culturais que existem no corpo e na sua história.

Para Isabel Marques (2011), o que deve caracterizar o corpo que dança é a sua relação *no* e *com* o mundo. Entretanto, um corpo que não sente, não percebe e não se critica se torna um “corpo concha”, limitado e impossibilitado de construir, criar e transformar. A dança, portanto, precisa estimular a conexão daqueles que dançam, entre eles e elas, com a sociedade, com suas histórias e com as diferentes realidades para assim produzir emancipações. Nesse sentido, Marques aborda a ideia de *corpo social* como sendo aquele que sofre influências externas, o tempo todo, e que guarda dentro de si questões familiares, de crenças, de religiões e de grupos os quais pertence. Assim, ela enfatiza a necessidade de olharmos para os corpos como *corpos sociais* e que, os corpos que dançam não expressam apenas movimentos. Eles “são pensamentos, percepções, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo” (MARQUES, 2011, p. 32).

Podemos, assim, considerar que, por meio do corpo que dança, é possível conhecer e refletir sobre diversos problemas e acontecimentos existentes na história e na sociedade e, por isso, parafraseando Chimamanda Ngozi Adichie (2019), as danças “podem também serem usadas para empoderar e humanizar” (p.32). Para Paulo Freire, o empoderamento é um processo interativo do ser humano com o mundo. Para ele, somos construídos como seres humanos, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade e dela vamos tomando consciência de um bem-querer coletivo, capaz de descobrir brechas nas ideologias opressoras. Por isto para Freire, o corpo como cultura é o “corpo molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu das águas normas do Atlântico, da língua errada do povo, língua certa do povo” (2018, 17).

Quando dançamos, é este corpo história que se coloca em movimento. Como diz Freire (1991, p.51) “não posso pensar sem ser, nem ser sem meu corpo” e aqui tal pensamento se encontra com a dança-corpo cultural, social e biográfico. Ao dançar nossos corpos movem-se, agem-se e produzem situações de libertação. E este é o seu sentido freireano do corpo molhado de cultura: “o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo” (FREIRE, 1991, p.92). Portanto, o corpo que dança, coloca-se em comunicação pois está a projetar-se como “corpo-consciente” (idem), como nota-se a seguir.

Dança – comunicação

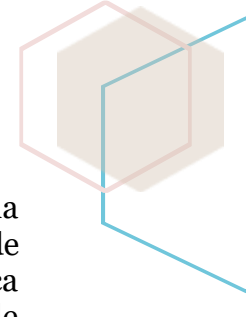
A dança no seu sentido comunicativo não pode se limitar a movimentos repetitivos. Isso ignora a cultura, os costumes e as crenças dos corpos que dançam, sendo que esses aspectos não devem ser ignorados, como diria Paulo Freire (1983). No percurso dos corpos que dançam, existem percepções que estão sendo compartilhadas, recebidas e repensadas. Assim, enquanto uma experiência comunicativa, a dança é um espaço de troca de saberes, que podem despertar a curiosidade dos que dançam ou daqueles e daquelas que de alguma forma serão atravessados por aquela prática dançante. Ou seja, a dança – comunicação permite que os sujeitos envolvidos possam se comunicar entre si mesmos, com os outros e com o mundo.

O diálogo corporal, em todo o seu sentido amplo de possibilidades e sendo a comunicação viva, deve permitir um espaço em que as pessoas envolvidas não devam se envergonhar pelo que não sabem, mas sim, despertar o entusiasmo em dizer o que conhecem e a curiosidade em aprender o novo (FREIRE, 2018). Pensar a dança, neste sentido freireano da educação comunicativa, nos permite compreender a imensidão dos significados e percepções sobre o corpo que dança e suas vinculações com o mundo. O comunicar é sempre uma experiência de vinculação, ao comunicar-se como corpo, o ser humano conscientiza-se do seu corpo como linguagem. Portanto, a dança é uma possibilidade de comunicação, ela é capaz de oferecer diálogos entre corpos diversos, deles com o mundo, deles com eles mesmos. Pois a comunicação como diria Paulo Freire é

[...] diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos. É então indispensável como ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isso é, a expressão verbal do sujeito tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito. Se não há este acordo em torno dos signos como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. (p. 45-46)

Dessa forma, como prática comunicativa, a dança é uma experiência relacional dos corpos com suas culturas, dos corpos com os seus contextos. Em comunicação, o corpo é interação, é um projeto dialético do fazer-se humano. Pois, ao comunicar-se com o mundo, o corpo que dança não é adaptação ao mundo, ele é um projeto de sociedade. Paulo Freire (1983) nos mostra a importância do conhecimento como relação e não como extensão. Para ele o conhecimento “se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

Como processo de existência, o corpo em dança é um percurso que comunica as andarilhagens de homens e mulheres que se colocam em uma busca incansável rumo à vocação humana pelo *Ser mais*. Segundo Paulo Freire, o *Ser mais* é o princípio básico da ontologia humana, a saber: o ser humano nasceu para crescer, para emancipar-se, para caminhar e para dançar. Porém nossa caminhada rumo ao ser mais não é uma rota linear, passiva, matemática, informacional, transmissiva. Ao



contrário, o existir humano é sempre uma experiência comunicativa dialógica, uma experiência vinculativa do ser humano *no* e *com* o mundo, portanto, uma atitude dialética e interacional. O que acontece, segundo Paulo Freire, é que nesta busca homens e mulheres em suas andarilhagens podem viver experiências de desencontros com a vocação do ser mais e viver ou sofrer situações de desumanização, de morte, de violação do direito de crescer.

Assim, neste desencontro dialético entre ser mais e ser menos, a dança tem sido um lugar político de denúncias das várias situações de desumanizações. Os dançarinos negros no Brasil, por exemplo, têm sido incansáveis nesta luta pela existência do corpo negro. Eles trazem para suas experiências do dançar, a relação dos corpos com suas ancestralidades; dos corpos com suas performances antirracistas; dos corpos com seus rituais afro-brasileiros. Estas relações nos é apresenta por Rosa(2015) em sua dissertação de mestrado, intitulada: *A Suça em Natividade: festa, batuque e ancestralidade*. Nela, Rosa nos informa como na performance da ancestralidade, tradição e memória são desenhadas no espaço-tempo ritual através de uma dramaturgia do corpo. Tal autor destaca que a ancestralidade, seja de matriz banto ou ioruba, entre outras formas, anuncia-se o som do tambor e se inscreve nos corpos que respondem a ele. “O tambor toca o corpo e o corpo dança o tambor”. (Rosa, 2015, p. 40)

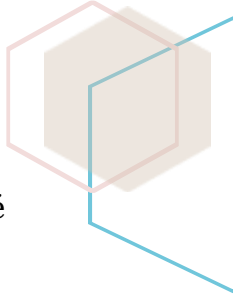
Neste sentido, os(as) dançarinos(as) negros e negras tem feito da dança um lugar comunicativo, político e antirracista. O lugar de uma corporeidade viva ou que grita por justiça, como fazem os bailarinos Paulo Melgaço, Bethânia Gomes, Ingrid Silva e Ismael Silva. Este último, considerado a raiz negra da dança contemporânea. Em seus trabalhos com a dança, Ismael evoca o corpo movimento, contorcido em beleza e comunicação. Por isto, um corpo consciente de si e do mundo.

Dança – conscientização

Paulo Freire propõe a educação comunicativa como campo de possibilidades para o processo de conscientização que auxilie os seres humanos a uma postura crítico-histórica no mundo e transformadora da realidade. Quanto mais os indivíduos se tornem conscientes de uma realidade mais esta se “desvela” à sua frente. Ao se comprometerem com uma educação conscientizadora, homens e mulheres são capazes de refletir e agir sobre o mundo. E nesse processo educativo, tais sujeitos podem se reconhecer como agentes de mudanças. O comprometer-se com tais mudanças não se faz de forma passiva, mas implica consciência da realidade e, conseqüentemente, engajamento nos processos de lutas e transformações da vida humana. Assim diz Paulo Freire:

ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. (FREIRE, 1980b, p. 25)

Nesse sentido freireano, a conscientização “é um teste de realidade” (1980, p.26), ultrapassando, portanto, a ideia de apreensão espontânea do mundo. Quanto



mais o sujeito se conscientizar no sentido de analisar e refletir sobre o que lhe é apresentado, mais coisas ele será capaz de (re)descobrir. Por esta razão

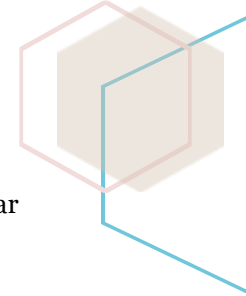
a conscientização não consiste em “estar frente a realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens [...]. Por isso mesmo, 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, 1980, p.26).

Nesta perspectiva da conscientização, em 1960, segundo Jussara Miller (2013), iniciou-se um movimento contraposto às técnicas mais tradicionais em dança com a atenção voltada às práticas corporais que considerassem a sensibilidade, percepção e expressão corporal:

A tônica se voltava para a capacidade de comunicação. Em algumas pesquisas na área da dança, o movimento passou a ser trabalhado com um maior enfoque na percepção e na consciência, valorizando as sensações, intenções e o conhecimento do funcionamento do corpo, em lugar da forma e dos passos de dança [...]. No Brasil, Klauss e Angel Vianna tiveram papel pioneiro na pesquisa do movimento com enfoque somático [...] uma pesquisa de expressão e consciência corporal [...]. A expressão “consciência corporal” enfatiza a compreensão de que, na arte, vivenciamos e reconhecemos que o corpo está incluído nos processos da memória, de que os movimentos acionam e são acionados pelos sentidos, de que a consciência não está parada, mas presente no movimento corporal. (MILHER, 2013, p. 1-3)

Nesta dimensão da consciência corporal, temos uma conexão da técnica Klauss Vianna (2005) com os pensamentos de Paulo Freire sobre priorizar a conscientização no ato de ensinar. Para Vianna, as aulas de danças precisam considerar a realidade e possibilidade, que os corpos carregam, de se conectarem com o mundo. Portanto, o ensino da dança deve ter um compromisso de levar o corpo ao conhecimento de si, dos seus limites e das suas capacidades para que, a partir disso, ele possa se transformar:

Assim como o andar, os movimentos de agachar, sentar, deitar, levantar, também possibilitam observar o desempenho das articulações nas atitudes de posturas mais comuns, ou ainda as dificuldades na passagem de um movimento para o outro. É muito importante executar um movimento e perceber esses movimentos, pois eles acontecem a todo momento, quando sentamos numa cadeira, deitamos numa cama ou caminhamos pela rua. E para mim, mais do que numa aula, é no cotidiano que essa experiência de observação e questionamento deve ser vivenciada, permitindo que gestos comuns se convertam em atitudes mais ou menos conscientes. [...] sem que haja consciência desses movimentos e da maneira como continuamos fazê-lo é muito difícil avançar em direção a movimentos mais elaborados, que já exigem um certo conhecimento e domínio de si mesmo. Se não levarmos



em conta essa realidade, qualquer tentativa nesse sentido tende a fracassar ou a converter-se em pura ginástica. (VIANNA, 2005, p. 121)

Nessa perspectiva, para a construção de conhecimentos, preciso estar aberto a revisitar e refletir sobre a minha realidade. Vianna (2005) destaca que, a ausência de um trabalho de consciência corporal faz com que a(o) aluna(o) se sinta incapaz diante de movimentos preestabelecidos e conduzidos pelo outro. É justamente o que pode ocorrer nas escolas por meio de uma percepção, às vezes, equivocada, a respeito do ensino de dança, gerando um desinteresse por parte da(o) discente. Portanto, o conhecer-se é substituído pelas repetições de movimentos, desconsiderando as diferenças dos corpos. Assim, o autor nos revela que o caminho do ensino de dança deveria fazer com que gestos mecânicos e repetitivos se transformassem em movimentos conscientes e, por isso, reais:

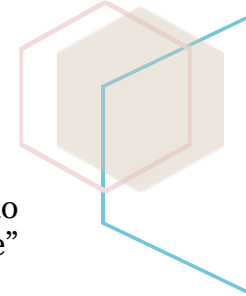
A essência do trabalho corporal que proponho é a busca da sintonia e da harmonia com nosso próprio corpo, o que possibilita chegar a elaboração de uma dança singular, original, diferenciada e, por isso mesmo, rica em movimento e expressão. Para ser intérprete de minhas emoções tenho necessariamente de me despojar de uma imagem que me foi de alguma forma imposta para adotar a postura que corresponde à minha trajetória pessoal e à minha existência cotidiana. É o mesmo que apagar um quadro cheio de frases um novo analfabeto, de uma linguagem capaz de traduzir aquilo que verdadeiramente sinto e quero expressar. (p. 125-124)

Conscientizar-se, então, é um percurso constante em busca do conhecimento de si para compreender o que nos envolve, o que somos, do que somos capazes. Na dança preciso conhecer o meu corpo, a minha história, as minhas possibilidades, os meus movimentos corporais cotidianos para que seja possível uma transformação. Sem conhecermos, a priori, a nossa realidade, não há um caminho para mudanças. Está aí a importância em desenvolver a consciência corporal dos educandos para que possam se conectar com as práticas corporais, se sentirem incluídos e capazes de criar e ampliar movimentos dançantes e neles se reconhecerem como sujeitos de direitos.

Conclusão

Nos encontros da dança com educação libertadora de Paulo Freire, percebe-se a necessidade de interpretar o corpo como comunicação, que molhado de culturas, faz-se uma experiência de educabilidade do ser humano. O corpo que dança é movimento, é criação e conscientização. Portanto, a dança faz parte da ontológica vocação humana do *ser mais*. Quando possibilitamos o corpo *ser mais*, como já dizia Freire, ampliamos os sentidos das corporeidades humanas e de suas atuações ou ações no mundo.

Nesse sentido, a dança pode ser uma fonte fecunda para se pensar projetos de uma sociedade brasileira mais livre, diversa e humana. É nesta dimensão da liberdade, que o ensino da dança se encontra com a educação humanizadora freireana, aquela que está a “serviço da boniteza da presença humana no mundo, a



serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade” (FREIRE, 2016, p.37-38).

Por fim, a dança como um fazer humano é sempre uma experiência de inacabamento. Ao longo de sua história, ela foi se refazendo como prática educativa e como comunicação humana. No seu refazer, ela significou também desconstruir relações opressoras, mecânicas e silenciadora das pluralidades dos corpos que dançam.

É nesta perspectiva libertadora, que a dança ao longo de sua historicidade foi se colocando como uma prática capaz de educar corpos conscientes de si e dos outros, corpos pensamentos, corpos emancipados, corpos políticos e esperançosos. E são nas produções destas corporeidades que a dança, enquanto uma ação humana, encontra-se com a perspectiva da educação libertadora de Paulo Freire. E nesse sentido, a dança se concretiza como parte da história, da necessidade existencial do ser humano. Ao longo de gerações, ela tem sido *lócus* de lutas pela expressão das diversidades, das diferenças, dos anseios, das vontades, das subjetividades, das coletividades e das sensibilidades humanas. Ela se torna um campo importante na formação do ser humano, uma formação de corpos conscientes de si e do mundo. E, portanto, humanizados.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: companhia das letras, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

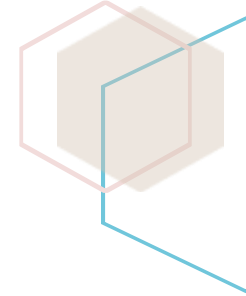
BARRETO, Débora. **Dança**: ensino, sentidos e possibilidades na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 127.

CAMAZZOLA, Juliana M. **Epistemologias do corpo**: o encontro entre dança contemporânea e educação. [Dissertação] Universidade de Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e terra, 2020.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.



_____. **Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos.** 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação na Cidade.** São Paulo, Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Bendito Eliseu Leite Cintra]. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980b.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou comunicação** [tradução de Rosisca Darcy ; prefácio. S de Jacques Conchol]. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e mudança.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FROMM, E. **O Coração do Homem: seu gênio para o bem e para o mal.** 6^a Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981

GARIBA, Chames Maria Stalliviere; FRANZONI, Ana. Dança escolar: uma possibilidade na Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3553>>. Acesso em: 20 Out. 2018.

GOMES, Gerson F.; BICHELS, Aline; OLIVEIRA, Valdomiro de; VAGETTI, Gislaine C. A dança e a cultura sob um “olhar” de Paulo Freire. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL, 2, 2018, Belo Horizonte, MG. **Anais do II Congresso internacional Paulo Freire: o legado global**, Belo Horizonte, v.1 2018. Disponível em:<<https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/papers/a-danca-e->

a-cultura-sob-um-%E2%80%9Colhar%E2%80%9D-de-paulo-freire>. Acesso em 6 de Mai. 2020.

GOMES, Tainã M. **Educação pela dança no ensino básico de Goiás**. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba, 2015. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

JOSSO, Marie – Christine. O corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Revista educação e realidade**. Porto Alegre, v. 37, n.1, p. 19 -31, jan./abr, 2012.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência** [Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi]. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

LOPES, Joana. Dançando na escola: reflexões com Paulo Freire. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 2, p. 76-81, jul. / dez, 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1628>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

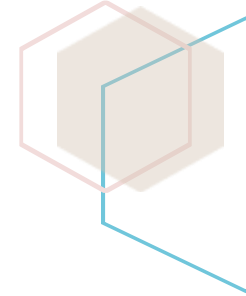
MARQUES, Isabel. Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban. **Sala preta**, 2011, n 2, p.273-281. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104/60092>>. Acesso em: 20 Mai. 2020.

MENOTI, Joyce Cristina Claro. **Os jovens e a dança nas aulas de Educação física**: um desvelar das culturas juvenis. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Ciências e tecnologia da Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150573/menoti_jcc_me_p_rud.pdf?sequence=3>. Acesso em 29 de Abr. 2020.

MILLER, Jussara. Técnica Klauss Vianna: consciência em movimento. **Revista do LUME**, n.3, 2013. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/258>>. Acesso em 20 de Mai. 2020.

NOGUEIRA, Judith Cristina Gouveia. **Do movimento ao verbo**: desenvolvimento cognitivo e ação corporal. São Paulo: Annablume, 2008.

PERETTA, Eden Silva. Presença e inacabamento: aproximações entre dança e o pensamento crítico de Paulo Freire. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v.3, n.36, 2019. Disponível



em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15807>>.
Acesso em 7 de Mai. 2020.

ROSA, E. M. **A Suça em Natividade: festa, batuque e ancestralidade**. 2015. 122f. Dissertação [Mestrado em Performance Cultural]. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Edna C. **Dança na educação básica**: uma análise de produção de conhecimento à luz da teoria corpomídia. [Tese] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

VECCHI, Anna Maria Barros de. Sobre o autor. In: LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Uilmann [tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silvia Mourão Netto; revisão técnica: Anna Maria Barros de Vecchi] – São paulo: Summus, 1978, p.9.

VIANNA, Klauss; CARVALHO, Marco Antônio de. **A Dança**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2005.

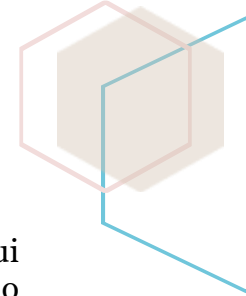
VIEIRA, Marcílio de Souza. História das ideias do ensino da dança na educação brasileira (Parte II). **Anais IX Reunião Científica Abrace**, v. 18, n.1, 2017. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/969/1250>>. Acesso em 22 de Mai. 2020.

VIEIRA, Marcílio de Souza. **História das ideias do ensino da dança na educação brasileira**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

ZIRKOSKI, Jaime José. Ser mais. In. **Dicionário Paulo Freire**. Org. STRECK D. R; REDIN, E; ZIRKOSKI, J. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica 2016. P.369-370.

Sobre os autores

Camila Moura Cardilo. Graduada em Educação Física e Pedagogia. Possui Especialização em Dança e consciência corporal pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Educação e Formação Humana pela UEMG. Educadora, atuou como professora de dança em escolas e projetos sociais; atualmente é professora da Educação Básica. Desenvolve suas pesquisas nas áreas de educação, dança-educação, formação humana, arte-educação, corporeidade, escola e diversidades, experiências e memórias. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9917-3750> E-mail:: camilacardilo@gmail.com



Cirlene Cristina de Sousa. Graduada em História pela UFMG. Possui Especialização em Comunicação e Culturas pela PUC-SP. Mestre em Comunicação Social pela UFMG. Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-graduação (Mestrado em Educação) e da Graduação em Pedagogia da UEMG. É pesquisadora do Observatório da Juventude da UFMG. Desenvolve suas pesquisas nas áreas de educação, linguagens, cultura midiática e juventudes, ensino Médio e políticas educacionais juvenis, escola e diversidades, comunicação e educação, formação de professores e pesquisa em educação. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3086-8081> E-mail: cirlenesousa@yahoo.com.br

Tramitação:

Recebido em: 17/07/2021

Aprovado em: 29/12/2021

**NARRATIVAS (MITO)POIÉTICAS DE UMA PROFESSORA SOBRE A
EDUCAÇÃO, A CORPOREIDADE E O LAZER EM DIÁLOGOS COM
PAULO FREIRE**

**A TEACHER'S (MYTH)POETIC NARRATIVES ABOUT EDUCATION,
CORPOREALITY AND LEISURE IN DIALOGUES WITH PAULO FREIRE**

Vânia Noronha – PUC MINAS

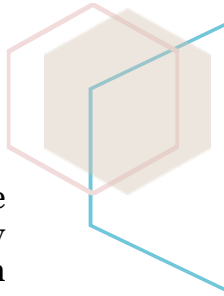
Resumo

Tendo como referência a minha história de vida no processo de me tornar professora e a experiência docente ao longo dos quase quarenta anos no ensino básico e no superior, apresento neste artigo narrativas (mito)poiéticas que permitiram analisar a presença dos conceitos de corporeidade e lazer em diálogo com os escritos de Paulo Freire. Desenvolvo o artigo apresentando a aproximação com o pensamento freireano destacando a minha graduação em Educação Física realizada nos tempos da ditadura e algumas experiências ao longo da prática pedagógica nas escolas. Em seguida, extraio dos escritos de Freire elementos para a compreensão sobre o conceito de corpo. Assumindo que o corpo consciente é aquele que vive plena e ludicamente sua presença no mundo, ocupando espaços, experimentando sua cultura, constituindo identidades e subjetividades diversas, relacionando-se consigo, com o outro e com o planeta, discuto o lazer, fenômeno cultural em que essas experiências se tornam possíveis. É nessa dimensão da vida humana que, privilegiadamente, homens e mulheres vivem seus corpos, suas resistências e seus sonhos. Concluo afirmando que o amor, como imaginava Freire, é a saída para nossos sonhos utópicos de construir uma sociedade que proporcione dignidade coletiva, esperança e justiça nesse mundo.

Palavras-chave: Docência, Corporeidade, Lazer, Paulo Freire, Narrativas (mito)poiéticas

Abstract

Taking as a reference my life story in the process of becoming a teacher and, over the nearly forty years of teaching in basic and higher education, I point out in this paper (myth)poietic narratives that allowed us to analyse the presence of the concepts of



corporeality and playfulness in my education background and teaching performance as well, in dialogue with Paulo Freire's writings. I develop this article showing my approach to Freire's thought, highlighting my graduation in Physical Education carried out in the times of the dictatorship and some experiences during my pedagogical practice in schools. Then, I bring out elements from Freire's writings for understanding the concept of the body. Assuming that the conscious body is one that fully and playfully lives its presence in the world, occupying spaces, experiencing its culture, constituting different identities and subjectivities, relating to itself, to the other and to the planet, I discuss leisure, a cultural phenomenon wherein these experiences become possible. It is in this dimension of human life that men and women preferentially live their bodies, resistances and dreams. I conclude by stating that love, as Freire imagined, is the way out of our utopian dreams of a society that provides collective dignity and hope for justice in this world.

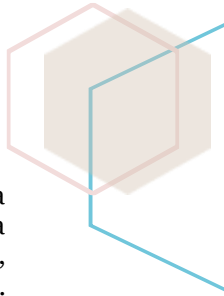
Keywords: Teaching, Corporeality, Playfulness, Paulo Freire, Narratives (myth)poietic.

1. Introdução

*“Se muito vale o já feito, mais vale o que será.
E o que foi feito é preciso conhecer para melhor prosseguir”*
(Fernando Brant e Milton Nascimento)

A experiência corporal é, segundo Keleman (2001), a chave para a busca do sentido da vida, pois é sabido que nós, seres humanos, temos a consciência de que somos finitos e, um dia, nossa carne perecerá. Por isso, vivemos a angústia do tempo que passa e da morte que se aproxima (DURAND, 2002), ocupando nossos dias com diferentes experiências familiares, amorosas, educativas, laborais, lúdicas, espirituais, políticas, dentre tantas outras. Tudo isso se dá no e pelo corpo. Merleau-Ponty (1999), diz que nossa existência só é possível porque somos e temos um corpo. Antes de existir em pensamento somos um corpo. Muito antes de tomarmos consciência de que éramos um corpo ele já existia no imaginário.

É essa compreensão que faz Keleman (2001) afirmar que também o corpo é assunto da mitologia, pois o que eles dizem e o funcionamento de seus órgãos e sistemas são frutos da imaginação, estão enraizados em energias, em conflitos e em sua harmonização. Para esse autor, o corpo é dado e o mito, tendo-o como referência, também o é. Assim, a mitologia

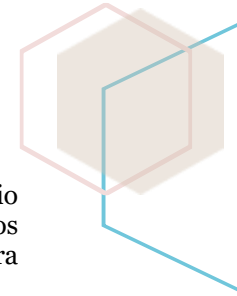


é a poética do corpo cantando a nossa verdade celular. O mito é um poema sobre a experiência de ser corporificado e a nossa jornada somática. É a canção, a criação, a experiência genética que organizou um jeito de cantar, dançar, pintar, contar histórias, que transmitem esta experiência aos outros. (KELEMAN, 2001, p. 17)

Ao longo de nossas vidas experimentamos diferentes corporeidades e essas nos constituem. São essas diferentes experiências corporais que nos permitem escrever histórias e contá-las. Keleman (2001) destaca que o “contar histórias sintetiza e organiza os elementos da experiência numa forma corporal, que nos dá uma configuração pessoal, uma direção e, até mesmo, um senso de significado para estas vivências” (KELEMAN, 2001, p. 99). Essa história que inventamos e contamos a nós mesmos é a do nosso próprio processo de constituição da *anima*, para Hillman (1984) e do *self*, para Jung (2002). É ainda uma expressão direta das experiências e dos processos de corporificação (KELEMAN, 2001), estejamos conscientes disso ou não, e, ao contarmos as nossas histórias, é o nosso próprio percurso que está em evidência. A esse movimento, Paula Carvalho (1990), deu o nome de trajeto antropológico que, segundo o autor, é o produto da articulação entre o bio-psíquico e o sociocultural, o subjetivo e o objetivo, que permite aos humanos realizar a sutura epistemológica entre a Natureza e a Cultura, mediada pelo símbolo e, ao mesmo tempo, construir seus aparelhos simbólicos.

Apropriando-me dessas reflexões sobre meu processo de corporificação, de constituição do ser, com destaque para a inserção na docência e atuação ao longo de quase quatro décadas, opto neste artigo por apresentar algumas reflexões sobre o legado de Paulo Freire para uma compreensão sobre a corporeidade e o lazer. Para tanto, a referência será o trajeto antropológico por mim trilhado e as muitas histórias, que eu e, certamente, tantos(as) outros(as) professores(as) da minha geração, têm para contar. Com esse intuito, lançarei mão de narrativas, apoiada em Chaves (2014), para quem esta tem como função “fazer nossas ações inteligíveis para nós e para os outros” (CHAVES, 2014, p. 88). Ao desenvolver narrativas auto(mito)poiéticas, exploro registros de minha vida e memória em consonância com o que diz a autora:

Os professores podem usar histórias de suas experiências profissionais para refletir sobre a sua própria prática, para articular valores e crenças, para dar



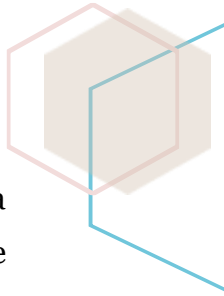
forma à teoria de ensino e para melhor entendimento do processo decisório – as histórias interagem com os leitores, com os ouvintes e com outros contadores de histórias. Essas histórias são frequentemente base para reflexão, discussão e debate. (CHAVES, 2014, p. 89)

2. Os encontros com Paulo Freire

Iniciei a graduação em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1980, ainda na ditadura militar. O ensino tecnicista imperava em nossa sociedade, fruto de uma legislação (LDB 5692/71) que previa a construção de um projeto nacionalista de ordem e progresso em que a preparação dos(as) jovens para o trabalho era uma premissa. Nesse contexto, se ampliava também a preocupação com as atividades que o trabalhador realizaria no seu tempo livre. Nosso curso, obviamente, coadunava com esse projeto e, por meio das disciplinas ministradas, preparava o futuro licenciado para tratar o(s) corpo(s) de educandos(as) com vistas a uma formação da técnica, do caráter, da disciplina e da obediência. Para tanto, nessa referida legislação, apenas à disciplina Educação Física eram dedicadas determinações por meio de um Decreto - o 69450/71.

Esse Decreto previa como finalidade da disciplina o desenvolvimento da aptidão física, uma vez que ao sistema interessava os indivíduos saudáveis, aptos e capazes para atenderem as demandas do trabalho e da técnica, visto que, por meio dos esportes, era possível desenvolver as ideias de disciplina, automação, eficiência e eficácia para a obtenção de resultados positivos na produção e a consequente conquista da vitória. Nos dizeres de Vaz (2003), a técnica alcançada por meio do esporte se alia a uma verdadeira “adaptação clandestina ao maquinário e à lógica do trabalho” (p.66).

Nossa formação inicial nesses tempos se dava de modo diferenciado em relação aos sexos, existindo em vigor dois cursos: um para as mulheres, outro para os homens, com disciplinas distintas em ambos. O currículo privilegiava as disciplinas de cunho biológico e as práticas dos diversos conteúdos corporais (com ênfase nas técnicas e táticas), desprovidas de uma reflexão crítica em ambos os casos. Os conhecimentos relativos à formação docente ocorriam na Faculdade de Educação, onde interagíamos com outras licenciaturas. Em várias disciplinas nos foi



proporcionado o encontro com os escritos de Paulo Freire. Lembro-me da disciplina “Prática de Ensino da Educação Física”, a única específica do nosso curso que despertou nos futuros professores(as) o pensamento crítico e permitiu refletir sobre a função social da disciplina na escola, instigando-nos a questionar: será que “a Educação Física cuida do corpo e mente?”. (MEDINA, 1983)

Ainda que a formação universitária me direcionasse para uma leitura de mundo alienada, vivíamos, naquele momento, uma sociedade que se conscientizava dos efeitos nefastos da ditadura e uma efervescente luta pela redemocratização do país estava em curso, com a criação de partidos de esquerda e vários movimentos sociais organizados. Nessa esteira, logo no início da graduação estive com tantos(as) outros(as) colegas na chapa que assumiu o Diretório Acadêmico do nosso curso, num processo gradual de inserção nas questões políticas que permeavam o contexto da época. Do mesmo modo, nos inserimos no movimento estudantil ampliado, participando dos primeiros Encontros Nacionais de Estudantes de Educação Física cuja edição de número trigésima nona ocorreu em 2019, na cidade de Goiânia (GO). Outra formação paralela se deu num projeto de formação de professores(as) de Educação Física¹ coordenado pela UFMG e realizado nas escolas da periferia de Belo Horizonte. Esse projeto contribuiu sobremaneira para que eu definisse minha opção por ser professora. Relembro com carinho dos ricos momentos de trocas e reflexões entre os coordenadores e estagiários, ao articular a teoria com a prática, ampliar o olhar sobre a realidade educacional bem como sobre os sujeitos.

Mais ao final da graduação, iniciei minha carreira docente na rede estadual, na condição de professora contratada, infelizmente, uma realidade que ainda se faz presente até os dias de hoje, uma vez que os concursos são escassos. Nessa condição, minha visão de mundo, da sociedade capitalista, da luta dos(as) trabalhadores(as), principalmente em educação, do papel da docência, se ampliou. Pude participar dos movimentos sindicais, de infinitas reivindicações por melhores condições de trabalho, contra os arrochos salariais sofridos e pela valorização da profissão docente. A luta pela redemocratização do país foi um momento fértil de reflexões e

¹ Projeto de Criação e Implantação de Laboratórios de Educação Física nas Quatro Primeiras Séries do 1º grau e Pré-Escolar da Rede Estadual de Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1984.

de mudanças. Nos incontáveis movimentos de greve discutíamos o papel da educação no contexto da ditadura, a função social da escola e o compromisso docente.

Paulo Freire estava lá, despertando nossa consciência crítica, instigando a reflexão sobre o poder, a resistência, dialogando com Bourdieu e Passeron (1992), e discutindo a ideia da educação como reprodutora do sistema capitalista, e da escola como aparelho ideológico do estado, com Althusser (1970) dentre tantos outros autores. Paulo Freire estava lá, nos provocando a repensar a educação disciplinar, propedêutica, eurocêntrica, elitista, opressora, bancária; nos convocando a assumir o dever de lutar pela educação como direito de todos(as), em sua perspectiva transformadora e libertária. Naquele momento Freire já nos chamava a atenção de que “o que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial”. (FREIRE, 1993, p. 68)

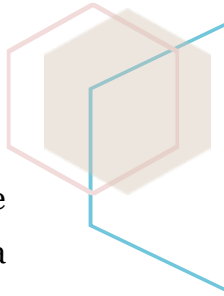
Em 1992, já como professora efetiva, atuei na coordenação da Educação Física na Delegacia de Ensino da Rede Estadual² e, nessa condição, tive a oportunidade de participar do “Seminário sobre o pensamento de Paulo Freire”, ocorrido na cidade de Poços de Caldas. Foi emocionante ouvir o próprio Paulo Freire, Moacir Gadotti, Ana Maria Saul e tantas outras referências.

Figura 1: Seminário sobre o Pensamento Paulo Freire, 1992



Fonte: autor desconhecido

² Unidades administrativas atreladas às Secretarias de Educação do país, criadas na década de 1970, momento em que se valorizavam as estruturas centralizadas e burocráticas. (MENEZES, 2001)



Esse seminário foi um divisor de águas em minha vida. Voltei convicta que gostaria de atuar no ensino superior. Iniciei, naquele momento, minha caminhada realizando uma especialização em Educação Física Escolar (PUC Minas) e, ao mesmo tempo, em Lazer (UFMG/SESI).

Nesses tempos, idos da década de 1990, fui professora da Escola Municipal Tabajara Pedroso e estávamos no momento de implantação do Programa Escola Plural. Essa era uma proposta inovadora que pretendia valorizar experiências diferenciadas que já vinham ocorrendo na Rede Municipal de Belo Horizonte (RMBH) em relação às práticas pedagógicas, introduzindo importantes reflexões em todo o sistema educacional municipal. Desse modo, a RMBH, inserida num contexto nacional mais amplo (Escola Candanga em Brasília, Escola Cidadã em Porto Alegre), assumia o compromisso das instituições escolares com a educação pública, gratuita e de qualidade (BAPTISTA, 1998), e Paulo Freire era a maior inspiração das mudanças. O direito à educação foi o mote principal para implementação dessa proposta. Para isso, segundo Baptista (1998), não bastava universalizar o acesso dos sujeitos a escola, mas também adotar mecanismos de publicização das vagas com vistas a garantir a inclusão de crianças e adolescentes em regime de proteção tutelar. Em ação conjunta com os Conselhos Tutelares previa o atendimento às famílias desses educandos, de modo que essas reconhecessem o valor social da escola numa dimensão emancipatória.

Também na internalidade das escolas, o Programa propunha importantes mudanças. A formulação da proposta pedagógica ficava a cargo da comunidade escolar, que definia as ações referentes ao seu cotidiano; as necessidades dos envolvidos no processo; a organização dos tempos e espaços; a construção do conhecimento de modo interdisciplinar, alterando as matrizes curriculares; o reconhecimento da expressão da cultura identitária dos grupos sociais; os métodos avaliativos, dentre tantas outras. Para a implantação dos projetos político-pedagógicos (PPPs) nas escolas, a gestão democrática, exercida pela direção e coordenações de turno, era realizada pelos próprios professores(as) que constituíam as chapas, sendo o pleito definido pelos votos de toda a comunidade escolar.

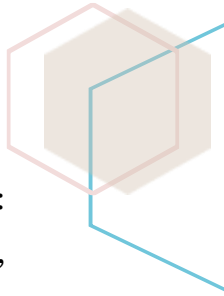
No “Tabajara” vivemos experiências singulares. Destaco aqui uma delas, marcante pelo seu caráter democrático, emancipatório, ousado e coletivo. Para a definição de todas as conduções do processo educativo realizávamos um Congresso Político-Pedagógico (CPP’s) no qual toda a comunidade acadêmica tinha voz e poder de decisão. Sua periodicidade era bianual, sendo realizado entre os anos de 1991 e 2008.

Figura 2: Capas de algumas pastas com materiais disponibilizados aos participantes dos CPP’s da Escola Municipal Tabajara Pedroso



Fonte: Acervo pessoal da Professora Maria Ângela Antônio

Nesses CPP’s eram definidas demandas do corpo discente, como o uso obrigatório (ou não) do uniforme escolar ou se o portão da escola permaneceria aberto ao longo de todo o período do turno, do corpo docente, como avaliações, e de cunho mais administrativo-pedagógico, como a organização das disciplinas, a gestão

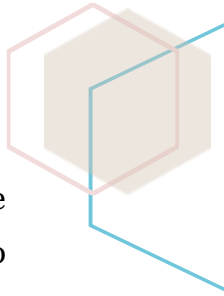


da merenda, entre outras. Participavam do Congresso toda a comunidade escolar: pais/mães e responsáveis de alunos(as); estudantes de todas as séries e turnos, funcionários(as), professores(as), direção e, ainda, representantes dos movimentos sociais organizados da região. Adotando os modelos sindicais da época, uma tese-guia era escrita para análise, inclusão e exclusão de propostas por todos os representantes.

As discussões eram realizadas em pequenos grupos e no último dia fazíamos uma plenária geral com defesas favoráveis e contrárias às propostas e, em seguida, a definição pelo voto da maioria. Recordo-me de assembleias lotadas, da energia efervescente no plenário, dos nervos alterados para aprovação das propostas, das articulações entre os pares. Mas o que mais me chamava a atenção era o desenvolvimento da criticidade nos alunos que, mesmo com pouca idade, já entendiam o que era viver um processo democrático e dialógico, onde o interesse da maioria prevalecia. Num desses Congressos o patrono foi o próprio Paulo Freire.

Nesse tempo, a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED), garantia o pagamento de horas/aulas para a implementação dos PPPs das escolas e, desse modo, era possível implementar as propostas aprovados nos CPPs. Além do pagamento de horas, a Prefeitura também passou a realizar a formação em serviço dos professores(as), criando para isso setores como a Coordenação Político Pedagógica (CPP) e o Centro de Aperfeiçoamento do Professor (CAPE).

Nos últimos anos de minha experiência no “Tabajara” trabalhávamos inspirados pela “pedagogia de projetos” (HERNANDEZ; VENTURA, 1998; dentre outros) e algumas experiências interdisciplinares foram possíveis. Lembro-me da aprovação, no último congresso que participei, da equidade no número de aulas das disciplinas que compunham a matriz curricular. Essa ação revolucionou a escola. Trabalhar a Educação Física em três aulas semanais por turma foi um rompimento com a hierarquia dos saberes escolares. Pela primeira vez, o corpo foi considerado com o mesmo *status* do intelecto, ao mesmo tempo em que teve reconhecida a sua dimensão cognitiva, presente nas práticas propostas. Vale destacar que, nessa época, a Educação Física passou a ser considerada área do conhecimento que, por meio da



linguagem corporal, desenvolvia os conhecimentos pertinentes à cultura corporal de movimentos (esportes, ginásticas, danças, lutas, jogos e brincadeiras) como proposto pelo Coletivo de Autores (1992) e assumido na LDBEN de 1996.

O foco no debate sobre a cultura, a diferença, o respeito ao outro, aos corpos me levou ao mestrado desenvolvendo junto a uma comunidade indígena de Minas Gerais, os Maxakali, uma pesquisa sobre os seus jogos e brincadeiras (ALVES, 1998), e, mais à frente, ao doutorado, estudando a festa dos negros de nosso Estado, em homenagem à Nossa Senhora do Rosário (ALVES, 2008). Paulo Freire esteve o tempo todo instigando e desenvolvendo minha “curiosidade epistemológica”. Dizia ele:

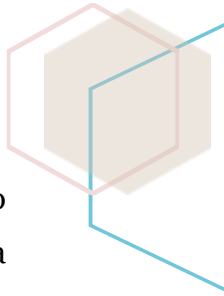
volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador e a educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas manhas indispensáveis à cultura de resistência que se vai constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. (FREIRE, 1992, p. 107).

Especificamente em relação ao congado, me propus a “entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de alienação”. (FREIRE, 1992, p. 107)

Em minha prática pedagógica no ensino superior por mais de vinte anos, atuando na formação de turismólogos, professores e professoras, tanto na Educação Física quanto na Pedagogia, e, atualmente, na Pós-Graduação em Educação, me coloco ao lado das pessoas oprimidas, dos(as) trabalhadores(as) e da luta por uma sociedade menos desigual. A educação das sensibilidades tem sido o foco do meu trabalho e o destaque para a reflexão sobre a corporeidade, na busca pelo reconhecimento da sua dimensão amorosa, afetiva, lúdica, imaginante e ética.

3. Paulo Freire e a corporeidade

Acredito que tenha sido possível perceber como Paulo Freire e a discussão sobre a corporeidade esteve (e está) presente ao longo do meu processo formativo. Lembro-me muito bem de uma conversa com a Professora Leila Pinto, naquele



seminário em 1992, quando ela disse que Freire não assumia ter feito um estudo aprofundado sobre o corpo, mas, certamente, esse é um conceito que permeia toda a obra desse autor.

Freire pensa o corpo em sua concretude. Ele questiona a noção de ser humano fragmentada em corpo e mente, reforçada pela educação bancária, reprodutivista, que privilegia o intelecto e desconsidera as emoções e a sensibilidade. Para Freire é inconcebível a separação entre o trabalho intelectual e manual.

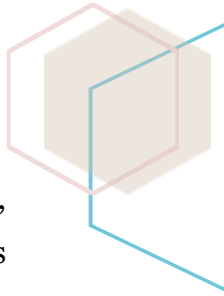
Paulo Freire foi um homem do diálogo e da amorosidade. Assim, ao propor uma educação libertadora ele afirmava que essa passa pela tomada de consciência do que é o CORPO. Um corpo que se constitui socialmente por meio das práticas sociais. Corpos mediados pela história, carregados de valores da realidade cultural em que estão inseridos. Corpos que não são da Educação Física e sim, de todos os envolvidos com o processo formador de sujeitos. Corpos que em sua multidisciplinaridade se tornam Corpos Conscientes³ e se expressam por meio de gestos, palavras e outras diferentes linguagens.

Linguagem que, para o autor, é a expressão do conhecimento produzido pelo ser humano na relação sujeito/objeto e que, como forma de comunicação, é carregada de relações de poder. Diz ele em “Por uma pedagogia da Pergunta” que a linguagem não é só a falada, uma vez que a

de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 49)

Corpos conscientes que, por meio das linguagens, expressam, não uma consciência ingênua, mas sim, uma consciência crítica, capaz de fazer leituras ampliadas do mundo e de nele intervir. Conceber os corpos conscientes implica em reconhecer os seres humanos enquanto expressões plurais da vida, reconhecer a

³ Gonçalves (2012) faz uma interessante pesquisa sobre como o conceito surgiu e se faz presente em diferentes obras de Paulo Freire. Ver “A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire”, disponível em <http://www.arquivo.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf>



diversidade dos corpos de homens, mulheres, cisgêneros, transgêneros, transversos, *queer*, crianças, jovens, idosos, indígenas, negros, brancos, ribeirinhos, portadores de deficiências, gordos, magros, dentre tantos outros.

Na obra citada, os autores nos relatam sobre a diversidade dos corpos e situações vividas no exílio:

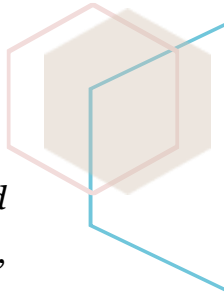
O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! Não foi rara a vez em que pondo minha mão afetivamente no ombro de alguém, tive-a, de repente, no ar, enquanto curvando-se, o corpo tocado recusava o meu. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 28)

Com esse relato, Freire em diálogo estabelecido com Faundez, dizia de sua experiência em outras culturas. Ao exercitar a alteridade ele viu a diferença, reconheceu a tolerância enquanto uma ação política, destacando a sabedoria e a virtude da convivência com o diferente como revolucionária, pois é ela (a diferença) que nos coloca diante do diálogo e da possibilidade de nos enriquecermos enquanto sujeitos.

Assim, Freire nos chama a atenção para o conceito plural de cultura ao afirmar que “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores, nem piores, são diferentes entre elas. (...) A cultura não é, está sendo, e não podemos esquecer o seu caráter de classes”. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25)

E, para ficar só em mais um conceito que me é caro em Freire, trago a liberdade, conceito central em sua obra. No “Dicionário Paulo Freire”, Jung Mo Sung (2010), teólogo coreano radicado no Brasil, destaca a afirmação de Freire sobre o ser humano se diferenciar dos outros animais pela integração ao contexto, situado cultural e historicamente, com capacidade criativa e crítica, enquanto os outros são seres da acomodação. O ser humano não é algo pronto e luta constantemente contra as forças da dominação e opressão.

Para Freire, a liberdade não é a possibilidade de realizar todos os desejos, no sentido de almejá-la sem qualquer limite. Essa seria uma liberdade despótica, negadora de outras vontades. A liberdade daqueles que se consideram os(as) donos(as) do mundo e, de modo egoísta, só veem a si mesmos. Assim, para Freire, a liberdade não “termina onde começa a liberdade do outro, ela se realiza quando se



encontra com outras pessoas na luta pela sua liberdade e pela das outras” (*apud* SUNG, 2010, p. 242). Outro ponto que Freire destaca diz respeito aos nossos desejos, sobre o qual o autor revela que o sonho do oprimido é o de se tornar um opressor, pois esse último considera que a realização desse desejo o conduziria a liberdade. Entendia Freire que, ao contrário, isso o levaria a alienação, aos desejos alheios e opressivos.

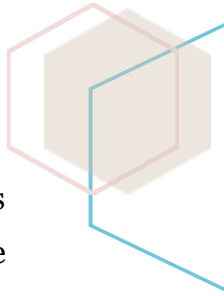
A liberdade é, portanto, “uma conquista que se alcança na medida em que se luta pela libertação de si, do outro e do mundo” (SUNG, 2010, p. 243). Liberdade implica em exercitar a nossa autonomia para fazer escolhas e isso exige responsabilidade por aquilo que escolhemos. Não podemos esquecer que em toda escolha existe uma renúncia e esse ato exige responsabilidade conosco, com os(as) outros(as) pessoas, com o planeta. Isso é revolucionário!

4. Corpos conscientes e o lazer

Viver o corpo consciente é gozar da liberdade de ser o que se é, no seu tempo histórico, em inteireza consigo mesmo, nas interações com os objetos, com outros seres vivos e humanos. Diz Freire num diálogo estabelecido com Nogueira (1996):

A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do “eu consciente”. (NOGUEIRA, 1996, p. 19)

A corporalidade é viver nossos corpos plurais com respeito à diversidade e às diferenças, lutando contra qualquer ato de discriminação, como o racismo, o machismo, o fascismo, e tantos determinismos coloniais e estruturais em nossa sociedade. É viver as manhas do corpo que resiste nas múltiplas linguagens da arte, da literatura, da música, da dança, da festa, ou melhor, do lazer. É o corpo que reconhece o seu lugar nesse mundo de opressão, mas não desiste e luta para transformá-lo.

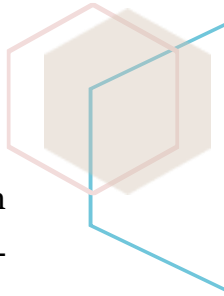


Nesse contexto, não basta entender o lugar que ocupa o trabalho em nossas vidas, mas, sem dúvida, considerar também o do lazer. Numa sociedade moderna e capitalista como a nossa, o lazer tem sido compreendido como um binômio na relação com o trabalho (GOMES, 2019). Nessa perspectiva, o “tempo livre” para o descanso, na verdade, não é livre, e sim, uma extensão do trabalho. O lazer se torna uma face privilegiada da indústria cultural, que por meio de diferentes veículos oferecem práticas lúdicas que atrofiam a imaginação do trabalhador, promovem a distração e o divertimento fora do trabalho, para que se possa suportá-lo (VAZ, 2006). Desse modo, o sistema, por meio de seus processos educativos, que por vezes envolvem também a escola, reforçam, nesses sujeitos, conceitos presentes nos escritos de Paulo Freire, como o da consciência ingênua, da alienação, da domesticação, da desumanização e da perda da condição do sujeito na sociedade.

Entretanto, o campo do lazer (no sentido bourdiesiano) vem se ampliando em nosso país. Apoiado em teorias críticas, entre elas os estudos culturais, os decoloniais e as teorias da complexidade, vem-se contribuindo para que novas reflexões e construções epistemológicas sejam possíveis e despertem cada vez mais a consciência crítica da sociedade brasileira, em especial dos trabalhadores, em busca de seus “corpos conscientes”.

Destaco aqui os estudos de Fernando Mascarenhas (2003), que publicou a obra “O lazer como prática de liberdade, uma proposta educativa para a juventude”, inspirado em “A educação como prática de liberdade” (FREIRE, 1967). No estudo de Mascarenhas, o autor considera o lazer como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre o capital e o trabalho, materializado como um tempo e espaço de vivências lúdicas, de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia (MASCARENHAS, 2003).

Com base nesse entendimento, o autor elabora uma proposta de intervenção de ação comunitária, privilegiando a experiência lúdica e educativa, destinada aos trabalhadores e aos grupos sociais menos favorecidos, como possibilidade desses sujeitos refletirem sobre a própria realidade e transformá-la. O método de intervenção prevê uma ação diagnóstica, a definição de temas geradores, a criação de redes temáticas e os ciclos temáticos, como sugeridos por Freire para a educação,



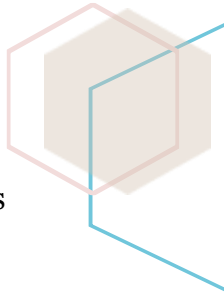
para pensar a estrutura das ações comunitárias e o desenvolvimento do lazer em articulação com os interesses do grupo praticante. Assim, pensa o autor, o lazer-educação assume sua posição política e pedagógica de compromisso com os grupos sociais oprimidos, mediante a resistência e luta pela sobrevivência cotidiana.

O lazer, ainda que numa perspectiva moderna, vem sendo analisado também em sua dimensão subjetiva e na perspectiva da cultura (GOMES, 2019). Nessas abordagens teóricas, a criticidade, o diálogo, o respeito ao outro, aos corpos diferentes, diversos e suas culturas, a transformação social, a ampliação da leitura de mundo dos trabalhadores, a autonomia e liberdade para fazer as escolhas das experiências lúdicas, ganham destaque.

De minha parte, tenho pensado no lazer como um fenômeno cultural da contemporaneidade presente nas sociedades complexas. Em tempos de ambiguidades e incertezas, o lazer tem sido uma das dimensões da vida humana que vem permitindo aos sujeitos viverem o tempo presente e o que esse nos oferece. A angústia do tempo que passa e da morte que se aproxima (DURAND, 2002), comentada no início desse texto, poucas vezes se fez tão real. A pandemia do Covid 19 nos colocou em suspensão com a vida ao longo desses quase dois anos. Projetos de lazer foram adiados: viagens, idas à shows, cinemas, teatros, bares e até mesmo os encontros com amigos e familiares foram interrompidos. A experiência de muitos(as) se resumiu ao interior de suas próprias casas.

Nesse sentido, a desigualdade social se tornou escancarada para toda a sociedade, afinal o número dos que não têm casa nem o que comer aumentou assustadoramente nesses últimos anos, com a presença de um (des)governo fascista que nega a ciência, desconsidera a educação e a cultura, governa apenas em prol de seus interesses e de uma determinada classe social. Definitivamente não estamos no mesmo barco, e sim, na mesma tempestade. A doença não é democrática, uma vez que classes sociais diferentes convivem com realidades também diferentes para o tratamento e a (possível) cura.

É inegável que, nesse contexto, para aqueles que privilegiadamente podem usufruir de diferentes lazeres, esse tem se tornado uma possibilidade de manter a saúde mental e a vida, e, ao mesmo tempo, um instrumento de alienação, se não



conseguimos analisar criticamente nossas ações e nos deixamos ser seduzidos pelos apelos da indústria cultural, principalmente das tecnologias e redes sociais.

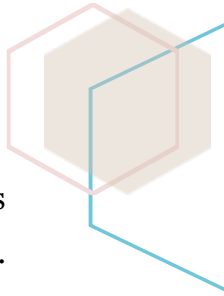
Cada vez mais percebemos que trabalho e lazer não são duas categorias distintas, pelo contrário, elas são antagônicas, dialógicas e complementares (MORIN, 2002). Pensar no fenômeno lazer implica entender as mudanças ocorridas no trabalho, com a diminuição de oferta de vagas, arrochos salariais, aumento do informal, da uberização de algumas profissões e, também, no desemprego. Os desafios, portanto, são muitos.

Paulo Freire nos inspira a pensar que somos sujeitos da nossa história e compreendê-la já é um primeiro passo para nossa ação de resistência libertadora. O segundo passo, certamente, passa pela compreensão de que os processos educativos que não se dão apenas na escola, mas em todo tempo e espaço nos quais se desenvolvem práticas sociais por meio de relações humanas e seus corpos, entre elas, aquelas construídas no lazer.

Para Paula Carvalho (1990), as práticas sociais são sempre simbólicas e se constituem como manifestações de um universo imaginário intermediado por um sistema sociocultural e suas instituições. A função das práticas simbólicas é organizar a socialidade dos grupos, promovendo vínculos afetivos, de contatos e de solidariedades entre si e com outros. Por esse motivo o autor considera que toda prática social e simbólica é necessariamente educativa (PAULA CARVALHO, 1990, p.27).

Dialogando com esse autor, considero que o lazer, em suas concepções subjetivas e como dimensão da cultura, se torna tempo e espaço privilegiado para a vivência dessas práticas educativas, permeadas pelo simbólico. De leste a oeste, de norte a sul do nosso país, encontraremos práticas simbólicas e educativas no lazer como um campo aberto às novas pesquisas que possam contribuir no entendimento de quem somos nós, sujeitos individuais e coletivos.

Entretanto, para analisar essas práticas uma outra proposição metodológica será necessária. A lógica moderna precisará ser repensada e a conciliação da imagem e do símbolo com a razão, imprescindível. Nesse sentido, a relação da educação com o lazer é potente. A educação escolar cartesiana necessita ampliar o diálogo com as



experiências humanas sensíveis, muitas delas vividas no tempo do lazer, com vistas a construir novos paradigmas. A razão precisa dar lugar à emoção, a mente ao corpo. É mister romper com os dualismos.

Concordo com Morin (2019), quando esse afirma que o papel da educação é o de contribuir para que os(as) alunos(as) possam enfrentar os problemas da vida. Para ele, a escola ensina certezas e não incertezas e, ainda, propõe um ensino que atende a realidade do capital e não a uma cultura humanista. Segundo esse autor, a sociedade é um misto de ordem e desordem no qual a ilusão é a perfeição e o mundo que vivemos é imperfeito, mas pode ser melhorado.

Assim, defendo em minhas aulas a necessidade urgente de nos (re)educarmos para vivermos experiências corporais (trans)formadoras de educação e de lazer. Reconheço o potencial desse último fenômeno para a nossa formação autopoietica (no sentido de auto produção criativa) e da nossa coletividade, por meio das práticas simbólicas e educativas. Considero que:

o lazer se torna uma possibilidade para o sujeito vivenciar uma educação que objetive a apropriação de ferramentas potencializadoras para a realização de leituras críticas em relação às estratégias reprodutivistas e alienantes presentes em nossa sociedade. Uma educação das sensibilidades, com vista à sua formação integrada, que alcance a saúde, a qualidade de vida (individual) e da vida (coletiva), a felicidade, em harmonia para viver consigo mesmo, com o outro, a sociedade e o meio ambiente, de modo pleno e lúdico. (NORONHA et al, 2010, p. 36)

Por isso, defendo uma educação das sensibilidades que considere outros conhecimentos e saberes, pouco afeitos nas escolas propedêuticas de nosso país. Uma educação embevecida de alma, de sentido, do olhar, da escuta de si e do outro, em diálogo com as diferenças e respeito à alteridade. Uma educação em que a poesia, a música, a literatura, a arte, a festa, a brincadeira, o lazer, seja provedor de alma, de sonhos, de ludicidades e de imaginários. Uma educação que reconheça nessas diferentes práticas educativas, símbolos e arquétipos que possam constituir nos sujeitos, o corpo mitológico de que nos fala Keleman (2001), aberto aos sonhos, devaneios e fantasias. Estaremos contribuindo, assim, para que as futuras gerações possam enfrentar os antigos problemas que não demos conta de resolver, construindo soluções outras. Aqui, mais uma vez a esperança de que tanto nos fala Freire se torna imprescindível.

5. Considerações finais

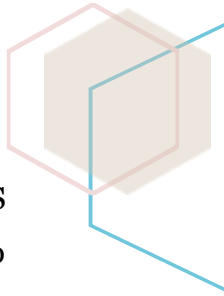
Finalizo dizendo que Freire permitiu que eu construísse uma concepção de sociedade, de educação, de homens e mulheres; uma visão de mundo, ao lado dos trabalhadores, dos oprimidos, daqueles e daquelas que lutam por justiça social e por um planeta mais humanizado para todos, todas e todes. Sobre esse aspecto vale lembrar que em “Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire nos conta como fez uma autocrítica na escrita de “Pedagogia do Oprimido” e também em “Educação como prática de liberdade”, ao concordar com críticas feitas por mulheres, que, por meio de cartas, questionavam sua linguagem machista ao considerar apenas os homens. Segundo ele, este não é um problema menor em sua obra, pois

a discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa. A recusa a ideologia machista implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. (FREIRE, 1992, p. 68)

Desejo que Paulo Freire permaneça vivo em nossos corações, em nossas práticas sociais e educativas. Ele que tanto denunciou a realidade mundial também nos trouxe muitos anúncios e nos chamou a atenção para os sonhos. Freire nos convida a entender que o sonho também é político e que “o(a) intelectual” tem um papel preponderante em relação ao que se sonha. Diz ele que devemos sonhar o que é possível de ser realizado e que este persiga as condições concretas,

afinal, não se realiza o sonho a partir dele, em si, mas do concreto em que se está. Para isso, é preciso compreender o presente não apenas como presente de limitações, mas também de possibilidade. É preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-dado. (FREIRE, 1985, p. 67)

Estamos vivendo tempos de retrocessos, de perda de direitos, perda da dignidade, da volta da fome e da miséria em nosso país. Paulo Freire nunca esteve tão atual, apesar dos esforços de uma parcela retrógada querer apagá-lo de nossas memórias. Mas as sementes da justiça social foram há muito lançadas por nosso



“Patrono da Educação” e, ao viver nossos CORPOS CONSCIENTES e LÚDICOS renovamos as esperanças no sonho por um mundo melhor e a certeza que tudo isso vai passar. Esperancemos!

Renovemos nossos sonhos possíveis!!!! Sejam mais do que *homo sapiens*, *faber*, *symbolicus*, *ludicus*, *demens*, assumindo nosso *homo amans* (MATURANA, 2009), e exercitando o melhor de nossa humanidade: o AMOR. Lembremos que, para Freire, a amorosidade “se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade”. (FERNANDES, 2010, p. 27)

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, Vânia F. Noronha. **O corpo lúdico Maxakali**. Desvelando os segredos de um programa de índio. Belo Horizonte, 1999. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ALVES, Vânia F. Noronha. **Os festejos do Reinado de Nossa Senhora do Rosário em Belo Horizonte/MG**: práticas simbólicas e educativas. São Paulo, 2008. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

BAPTISTA, Mônica Correia. Escola Plural: direito a ter direitos. **Cadernos de Formação da Escola Plural**. Belo Horizonte: SMED, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

CHAVES, Iduina Mont’Alverne Braun. Histórias de vida e formação: cultura, imagens e simbolismos. **Revista Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 48, maio/ago., 87-107, 2014 . Disponível em [file:///Users/vanianoronha/Downloads/4757-13471-1-PB%20\(1\).pdf](file:///Users/vanianoronha/Downloads/4757-13471-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 21 set. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERNANDES, Cleoni. Verbete Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). – **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010. p. 37-39.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro, Paz Terra, 1967.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer e produção do conhecimento**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: UFMG/SESC-DN, 2019.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga. **A noção de corpo(s) consciente(s) na obra de Paulo Freire**. 2012 Disponível em <http://arquivo.cppnac.org.br/wpcontent/uploads/2012/09/Corpo-Consciente.pdf> Acesso em 20 set. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILLMAN, James. **O mito da análise**. Três ensaios de psicologia arquetípica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KELEMAN, Stanley. **Mito e corpo**. São Paulo: Summus Editora, 2001.

JUNG, Carl Gustav, VON FRANZ, Marie Louise, HENDERSON, Joseph L.; JAFFE, Aniela. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**. Uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora UFG, 2003.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. Campinas: Papirus, 1983.

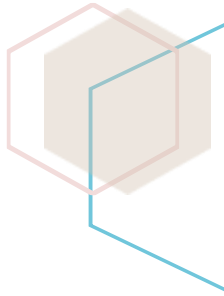
MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Delegacias de Ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/delegacias-de-ensino>. Acesso em: 29 set. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORIN, Edgar. **O método IV**. As ideias. 3 ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. O papel da educação em tempos de crise. **Revista Prosa Verso e Arte**. O Globo. Entrevista cedida a Audrey Furlaneto, 2019. Disponível em <https://www.revistaprosaversoearte.com/resistir-as-incertezas-e-parte-da-educacao-diz-edgar-morin>. Acesso em 28 set. 21.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Reencontrar o corpo**: ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté: Cabral Geic, 1996.



NORONHA, Vânia *et al.* **Sistema de Monitoramento Avaliação dos Programas Esporte e Lazer da Cidade e Segundo Tempo do Ministério do Esporte.** Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

PAULA CARVALHO, José Carlos. **Antropologia das organizações e educação.** Um ensaio holomônico. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

SUNG, Jung Mo. Verbete Linguagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). – 2 ed. **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010. p. 241-243.

VAZ, Alexandre Fernandes. Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da indústria cultural. **Revista Pensar a Prática**, Belo Horizonte. v.1, n.9, p. 13-26. jan./jun. 2006. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/122>. Acesso em: 20 set. 2021

VAZ, Alexandre Fernandes. Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 2(41), p. 61-75, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643886/11356>.

Acesso em: 20 set. 2021

Sobre a autora

Vania de Fatima Noronha Alves: Graduada em Educação Física. Especialista em Lazer e em Educação Física Escolar. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e das graduações em Pedagogia e Educação Física da PUC Minas. Autora dos livros "Rastros de África no Brasil: práticas educativas no Reinado de Nossa Senhora do Rosário" e "O corpo lúdico Maxakali: segredos de um programa de índio" E-mail: vaninhanoronha@gmail.com
ORCID: orcid.org/0000-0003-3075-4906

Tramitação:

Recebido em: 29/09/2021

Aprovado em: 04/11/2021

EDUCAÇÃO FÍSICA, PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE: PROFESSORA OU ESTUDANTE?

PHYSICAL EDUCATION, PIBID AND TEACHER EDUCATION: TEACHER OR STUDENT?

EDUCACIÓN FÍSICA, PIBID Y FORMACIÓN DOCENTE: ¿DOCENTE O ESTUDIANTE?

Beatriz Pereira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Renato Sarti
Universidade Federal do Rio de Janeiro

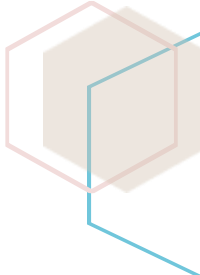
RESUMO

O contexto desencadeador do estudo foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), dentro do curso de Licenciatura de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A partir da modalidade de abordagem qualitativa História de Vida, busco compreender de que forma a minha participação no PIBID possibilitou aproximações com aspectos alinhados a uma perspectiva contra hegemônica de formação de professores para além da racionalidade técnica e prática. A partir dos meus escritos no Diário de Campo e da minha trajetória na educação básica, investigo aproximações aos conceitos freireanos e às concepções bancária e libertadora da educação. Desse modo, a pesquisa me permitiu perceber que o PIBID oportunizou aproximações com aspectos relacionados ao modelo de formação da racionalidade crítica.

Palavras-chave: PIBID, formação de professores, Educação Física escolar, Paulo Freire.

ABSTRACT

The insert context of the study was the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) inside the Physical Education Graduation course at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ). So, based on the qualitative approach to Life History, I pretend to understand how my participation in PIBID allowed approximations with aspects aligned with a counter hegemonic



perspective of teacher education beyond technical and practical rationality. Based on my writings in my Field Diary and my trajectory in basic education, I investigate approaches to Freirean concepts and to the banking and liberating conceptions of education. In this way, the research allowed me to realize that PIBID provided opportunities for approximations with aspects related to the model of formation of critical rationality.

Key words: PIBID, teacher education, Physical scholar Education, Paulo Freire.

RESUMEN

El contexto desencadenante del estudio fue el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID), dentro de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ). Desde el enfoque cualitativo de la Historia de Vida, busco comprender cómo mi participación en PIBID posibilitó enfoques con aspectos alineados con una perspectiva contrahegemónica de la formación docente más allá de la racionalidad técnica y práctica. Desde mis escritos en el Diário de Campo y mi trayectoria en la educación básica, investigo acercamientos a los conceptos de Freire ya las concepciones bancarias y liberadoras de la educación. Así, la investigación me permitió darme cuenta de que el PIBID brindaba oportunidades para aproximaciones con aspectos relacionados con el modelo de formación de la racionalidad crítica.

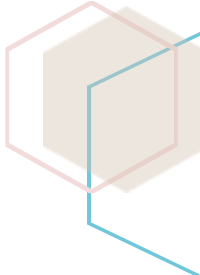
PALABRAS CLAVES: PIBID; formación de profesores; Educación Física escolar; Paulo Freire.

Palavras Iniciais

Este estudo foi construído por mim, uma pesquisadora, estudante, professora em formação, prima, madrinha, amiga, filha, angoleira, ex-judoca, entre muitas outras coisas. O trabalho contou ainda com a coautoria de um pesquisador, doutorando, trabalhador da Educação Brasileira, primo, irmão, pai, amigo, filho, companheiro, apaixonado pela cor amarela e por futebol, entre muitas outras coisas.

Destaco esta apresentação para que quem estiver lendo saiba que este trabalho é atravessado por múltiplos afetos e pessoas que talvez nem o lerão, já que “[...] as emoções estão na origem de cada ato – seja uma carícia no ser amado ou a prática de pesquisa científica [...]” (BAPTISTA, 2001, p. 7). Por isso não consigo acreditar no distanciamento entre a pessoa que pesquisa e o objeto a ser pesquisado, visto que considero a existência de uma relação de afeto a partir da construção do objeto de pesquisa.

Ao escolher a minha formação enquanto professora de Educação Física como

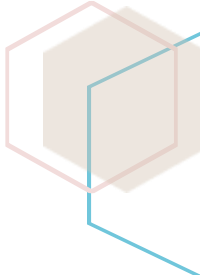


objeto de estudo, considero fundamental a minha presença no discurso do texto e opto, portanto, pela redação em primeira pessoa. Assim, compreendo que a partir dessa escolha afirmo um posicionamento contra hegemônico em relação à redação da escrita científica, visto que em sua maioria são escritos em terceira pessoa, evitando o uso da primeira e segunda pessoa.

Desse modo, apoiada na modalidade de abordagem qualitativa História de Vida (SPINDOLA E SANTOS, 2003), busco compreender como a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitou aproximações com aspectos alinhados a uma perspectiva contra hegemônica de formação de professores, em confronto direto com as estruturas fortificadas pela racionalidade técnica e prática. À medida que percebi as múltiplas disputas de modelo de formação durante a minha presença no PIBID, o processo de compreensão da minha formação tornou-se imprescindível.

Início minha narrativa na seção intitulada “História de vida e as minhas escolhas metodológicas”, demarcando os caminhos percorridos na construção da presente pesquisa. Em seguida, em “Trajetória formativa: entre a Educação Bancária e a Educação Libertadora”, proponho um diálogo entre a minha história na educação básica até a atuação no PIBID, articulando-as com a concepção bancária e libertadora da educação, segundo Freire (2019). Além disso, busco contextualizar o cenário que desencadeou o presente estudo, apresentando o desdobramento do “Subprojeto Educação Física UFRJ: Cultura Corporal, Autonomia e Conhecimento”, atuando no âmbito do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo iniciado suas ações em Agosto de 2018 e encerrado em Dezembro de 2019.

Já em “Notas de uma formação contra hegemônica” pretendo compreender de que forma os modelos de formação hegemônicos e contra hegemônicos, discutidos por Diniz-Pereira (2011), se aproximam da minha vivência nas disciplinas da graduação e dos meus escritos do Diário de Campo, mobilizando os conceitos de práxis, *quefazer* e dialogicidade. O Diário de Campo foi um pequeno caderno entregue no início do Subprojeto, ocupando a função de permitir que nós, licenciandas e licenciandos, registrássemos nossas reflexões através da escrita.



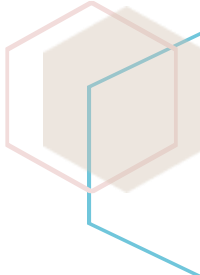
História de vida e as minhas escolhas metodológicas

No conjunto das diversas modalidades de abordagem qualitativa, trilho na direção da História de Vida, por acolher a ideia de que, por meio da narração sobre as vivências da minha vida, permito-me refletir e traçar novos horizontes para minha formação pessoal e profissional. Isto tem sido ressaltado por Spindola e Santos (2003), visto que “Uma narrativa tem uma função descritiva e avaliadora pois, quando relatamos um fato, na verdade, estamos tendo oportunidade de refletir sobre aquele momento”. (SPINDOLA E SANTOS, 2003, p. 121)

Ao me entender enquanto ser inconclusa e histórica, esse método me proporciona o ato de resgatar a minha memória, que por sua vez “faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores” (DE SOUZA, 2007, p. 63-64). Isto remete à utilização da memória contextualizada em um tempo específico que permite a investigação da formação profissional do professor.

Trajetória formativa: entre a Educação Bancária e a Educação libertadora

As primeiras práticas pedagógicas no Brasil começaram desde o século XVI. Preocupados com a apreensão da leitura e escrita pelos povos originários, os jesuítas atracaram nestas terras com a transparente finalidade de propagar os seus ensinamentos religiosos. No entanto, a minha trajetória se iniciou no século XXI, com dois anos de idade e em uma creche particular no bairro de Olaria, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Estudei durante toda a educação básica na rede privada de ensino, o que me coloca, enquanto mulher preta, na posição de



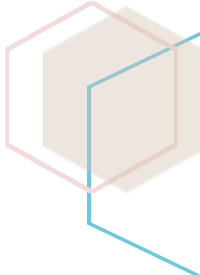
classe média. O meu entendimento sobre classe média neste trabalho se aproxima da condição de “um grupo subalternizado, instável, incipiente e que encontra muitas dificuldades em manter-se na posição de classe” (FIGUEIREDO, 2004, p. 203). Desse modo, por mais que eu tenha frequentado espaços onde a quantidade de pessoas brancas era superior do que a de pessoas pretas, não usufrui de saldos tão positivos.

Estudar em escolas particulares não me protegia dos materiais didáticos e aulas que mencionavam, exclusivamente, pessoas pretas no período do Brasil escravista, ao contrário, me permitiu que durante todo o processo de escolarização na educação básica naturalizasse seu aparecimento somente nessas circunstâncias. Além da invisibilidade das lutas, vitórias e produções dos meus/minhas ancestrais, refletindo até no modo em que penteava meu cabelo sempre preso, para que ninguém reparasse em sua textura crespa.

Percebo que esses comportamentos se aproximam do que Freire (2019) descreve como “comportamento prescrito”, relacionando ao comportamento dos oprimidos, a partir da compreensão de que “toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra” (FREIRE, 2019, p. 46). Em suma, ao instalarem suas prescrições na consciência dos oprimidos, os opressores nos tornam alienados e temerosos por nossa liberdade.

Essas experiências evidenciadas aqui como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21), se encontram atreladas a minha construção pessoal. Em sua reflexão, Jorge Larrosa Bondía destaca que a experiência se torna impossibilitada pela informação, e consequentemente, pela opinião. Isso se coloca explícito quando as grandes organizações caracterizam a sociedade que vivemos como “sociedade do conhecimento”, conhecimento este caracterizado pela informação.

A respeito do excesso de informação, resgato minha vivência no terceiro ano do ensino médio de uma instituição privada, cuja finalidade do ensino era aprovação em vestibulares. Além da pressão pessoal e familiar sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), havia pressão dentro da instituição. Lembro-me que frequentemente os/as professores/as mencionavam sobre a importância da nossa



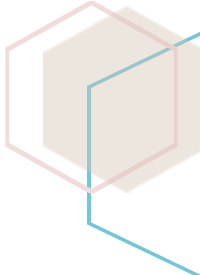
aprovação no ENEM e, nos dias que não eram eles/as, era a gestão da instituição. Essa pressão aconteceu de diversas formas, seja oralmente ou por competição dentro do ambiente escolar. Praticamente em todos os finais de semana aconteciam os simulados, alguns nos moldes do ENEM e outros do Exame de Qualificação (EQ) da UERJ. O resultado das provas que representavam o ENEM servia para um ranking exposto no mural da escola, cuja finalidade era alocar os estudantes conforme seu rendimento.

Outra questão que tocou bastante em relação à competitividade e exposição foi a minha primeira experiência no EQ. A coordenação da escola sugeria que ficássemos depois da aula estudando, assim eu fazia. As aulas terminavam por volta de 13h, eu almoçava e estudava até 18h dentro da própria instituição. Desse maneira, estudei até o primeiro EQ e quando saiu o resultado, havia alcançado a pontuação E, que me desqualificava do processo seletivo.

O vestibular ocorreu num domingo e na semana seguinte quando chego até a escola, me deparo com a listagem da classificação de todos e todas as estudantes expostas no mural principal prédio. Lembro-me como se fosse hoje a sensação de ter seu “fracasso” exibido para a escola toda ver. Nesse dia, me surpreendi comigo mesma, pois era tímida e pouco me impunha em situações de desconforto, mas naquele dia fui até a coordenação solicitar que aquilo fosse retirado e o fizeram.

Além disso, concordo com Bondía (2002) ao mencionar também que a falta de tempo torna a experiência cada vez mais rara. Observo essa questão quando retomo minha rotina na época da escola e uma parte da minha trajetória na universidade. Quando iniciei o 9º ano, minha mãe e meu pai me matricularam em um curso preparatório para vestibulares de instituições técnicas. No entanto, em setembro iniciei minha jornada como atleta no judô representando um grande clube da cidade do Rio de Janeiro e, além dessas atividades, também cursava inglês. Dessa maneira, penso que as minhas possibilidades de vivenciar experiências se reduziram bastante.

Após terminar a educação básica e obter a nota do ENEM, inicio o processo do Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde precisava escolher a profissão que almejava seguir depois de uma jornada intensa de memorização de informações.



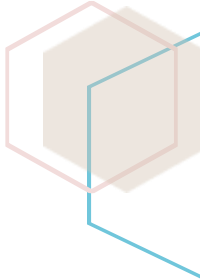
Destaco ainda, sobre o ingresso na universidade, que o Censo da Educação Superior de 2017, ano em que ingressei na UFRJ, mostra que apenas 19,7% da população de 18 a 24 anos compartilhavam dessa mesma oportunidade, refletindo a estrutura de poder de que o ingresso na universidade ainda é um privilégio de poucos (INEP, 2018).

Ao narrar minha trajetória formativa, vejo que as experiências me possibilitaram assumir a presença da concepção bancária da educação como instrumento de opressão durante todo o processo. O referido processo guardava para os/as professores/as o protagonismo, me oferecendo o tradicional papel de mera figurante. Em suma, pude perceber que o “caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertoras*” (FREIRE, 2019, p. 79) da relação educador-educando na escola, se materializou ao longo da narrativa de minha rotina escolar.

Essas experiências me impossibilitaram a vivência de outras, como aquelas pautadas na concepção problematizadora e libertadora da educação, que “afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2019, p.95), permitindo a consciência enquanto ser inconclusa se fazendo cada vez mais humana ao reconhecer a vocação das pessoas de *serem mais* (FREIRE, 2019).

Ao adentrar na universidade, me deparei com pessoas de diversos lugares do Rio de Janeiro e até mesmo de fora da cidade. Chego ao final do meu primeiro ano no Ensino Superior e encontro um professor apaixonado pela educação brasileira, pela cor amarela e por futebol. Dentre as muitas conversas que nos aconteceram no término das aulas, uma delas tratou-se da divulgação do processo seletivo do PIBID. Dessa forma, no dia 26 de Junho de 2018, eu e aproximadamente 100 licenciandos recebemos um *e-mail* para o processo seletivo de bolsas de iniciação à docência. Foi a partir deste simples correio eletrônico que se iniciou a minha trajetória e de 29 licenciandos em algo que, até o momento era só uma sigla, o PIBID.

Preciso registrar que o dia 06 de Julho de 2018 também me tocou, data em que recebi o *e-mail* de que havia sido classificada no processo seletivo do PIBID. Inicialmente, o sentimento de alívio e felicidade se instaurou por conta da bolsa, um fator que foi reconhecido por André (2018) em sua pesquisa com participantes dos



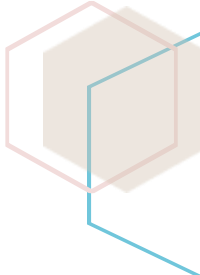
programas de iniciação à docência. Contudo, apesar de cruzar minha vida apenas naquele ano, o caminho desta sigla de cinco letras não iniciou em 2018.

Em 2007, no mesmo momento em que eu estava na 3ª série do Ensino Fundamental I, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surgia através do Plano de Desenvolvimento da Educação, compondo uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação. Sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa “visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2008).

Em seu primeiro Edital, no ano de 2007, para o processo de aprovação do subprojeto era necessário percorrer duas etapas: pré-qualificação e avaliação de mérito. A primeira, realizada pela CAPES, consistia em analisar se os subprojetos correspondiam aos pré-requisitos obrigatórios. Já a segunda, reforçava a prioridade de cursos de licenciaturas de física, química, biologia, matemática, ciências, letras e educação musical e artística em determinados segmentos de ensino da educação básica, examinada pela comissão organizadora do PIBID (CAPES, 2007).

Após três editais, no ano de 2011, o curso de licenciatura em Educação Física foi incluído na listagem de áreas apoiadas pelo PIBID (CAPES, 2011). Neste edital, no contexto da UFRJ, surge o subprojeto “Conhecimento, Educação Física e Autonomia”, que se desenvolveu com a atuação de 10 bolsistas licenciandos, 2 professores supervisores e 3 coordenadores. As ações articuladas foram desenvolvidas em parceria com 2 escolas estaduais. Entre os 10 bolsistas licenciandos, o meu futuro professor-supervisor estava ali construindo sua formação profissional, ainda como um licenciando de terceiro período.

Sete anos depois, finalmente eu e o “Subprojeto de Educação Física UFRJ: Cultura Corporal, Autonomia e Conhecimento” nos encontramos, no curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ, iniciando as ações em Agosto de 2018 e encerrando em Dezembro 2019. Contando com a participação de 24 bolsistas licenciandos, 6 licenciandos voluntários, 5 professores supervisores da educação



básica e 1 coordenador, além de 3 escolas estaduais, 1 escola municipal e 2 federais do estado do Rio de Janeiro.

Desta forma, o subprojeto se desenvolveu assumindo o compromisso com a formação de professores incorporada à realidade profissional (ZEICHNER, 2010) e com debates e reflexões acerca da cultura corporal (jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas), conteúdo a ser tematizado na Educação Física Escolar (SOARES *et al*, 2012). Assim, o subprojeto se configurou através de suas atuações no ambiente escolar e na universidade promovendo a construção de um “ terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010, p. 486), espaço de encontro entre a escola e a universidade superando a dualidade entre o espaço acadêmico e a prática profissional. Sendo assim, suas ações na escola foram: a Construção de Sequências Pedagógicas, a Foto Comentada, o Cine Cultura Corporal, a Jornada de Educação Física na escola e o Diário de Campo.

A Construção de Sequências Pedagógicas é um espaço que busca tematizar os componentes da cultura corporal, sendo organizado em três etapas (imersão, tematização e problematização) a fim de garantir a autonomia do estudante do ensino médio e seu reconhecimento enquanto sujeito reprodutor e produtor de cultura. A partir destas práticas pedagógicas da ação anterior, a Foto Comentada se materializa no registro de momentos que suscitem atravessamentos e apontamentos no ambiente educacional, seguido de uma reflexão crítica dos licenciandos sobre a mesma, visando alcançar públicos diversos para que se reconheçam protagonistas do processo das aulas de Educação Física.

O Cine Cultura Corporal é uma oportunidade que a comunidade escolar possui para assistir, refletir e debater as mídias audiovisuais que atravessam as práticas pedagógicas a respeito dos conteúdos. Como evento culminante das sequências pedagógicas, temos a Jornada de Educação Física na escola, que reúne a produção dos estudantes da educação básica em forma de trabalho, assegurando o estímulo à construção de novos conhecimentos. Por fim, há também o Diário de Campo concretizado por um pequeno caderno recebido no início do subprojeto, com o objetivo de acumular registros reflexivos pessoais por meio da escrita. Além disso, tal dispositivo tem sido objeto de reflexão de alguns companheiros e companheiras

de PIBID, desdobrando em alguns trabalhos e textos sobre o seu papel em nossas trajetórias, como de Freire *et al* (2019).

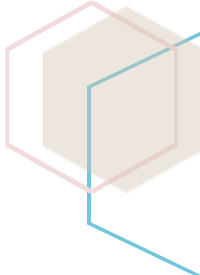
As ações que vivi não se concentram apenas no quadrante escolar, mas fruíram para outros espaços, com destaque para os espaços universitários. Desse modo, na universidade acontecem: as Reuniões de coordenação, o Na Roda: Educação Física em debate, os Seminários identidade e profissão docente e o Encontro de Lá Pra Cá. A primeira consiste em encontros semanais com o objetivo de discutir e refletir com todos os membros do subprojeto (coordenador, professores-supervisores e licenciandos) sobre as atuações individuais, tornando-as também construções coletivas. Já a segunda, o Na Roda, é um evento aberto ao público que acontece mensalmente, oportunizando a ampliação de discussões sobre as abordagens pedagógicas da educação física escolar.

Os Seminários Identidade e Profissão docente que, assim como o Na Roda: Educação Física em debate, são eventos abertos ao público com o objetivo de refletir e discutir temas que transpassam a profissão docente e o meio educacional. Com o intuito de discorrer sobre políticas públicas e sociais que permeiam a sociedade, o evento conta com as parcerias de pesquisadores, professores e estudantes da rede básica de ensino para compor os debates. Já o Encontro De Lá Pra Cá é o momento em que os alunos do ensino médio vão até a universidade para participar das oficinas produzidas por licenciandos inscritos em disciplinas da graduação. O encontro possibilita a aproximação de professores em formação com estudantes do ensino básico, proporcionando marcas identitárias enquanto docente.

Quadro 1: As ações do subprojeto de Educação Física UFRJ

Ações na escola	Ações na universidade
Construção de Sequências Pedagógicas	Reuniões de coordenação
Cine Cultura Corporal	Na Roda: Educação física escolar em debate
Foto Comentada	Seminários de Identidade e Profissão docente
Diário de Campo	Encontro De Lá Pra Cá
Jornada de Educação Física na escola	

Fonte: Martins *et al*, 2019.

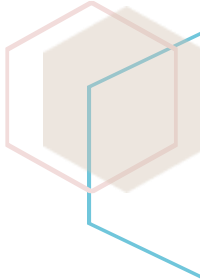


Sob este prisma, os meus 3º, 4º e 5º períodos na graduação se desenvolveram enquanto bolsista do subprojeto supracitado, vivendo a interlocução direta com dois professores supervisores em instituições diferentes, o Colégio Estadual no ensino noturno, localizado no bairro Freguesia da cidade do Rio de Janeiro, e o Instituto Federal no ensino integrado (ensino médio + técnico), situado no bairro Vila Sarapuí do município de Duque de Caxias. Assim, o PIBID foi um espaço caracterizado pelo diálogo em que as ações localizadas no ambiente escolar e universitário ultrapassaram os espaços físicos, proporcionando uma formação de professores caracterizada pelo cruzamento das esferas formativas.

Notas de uma formação contra hegemônica

O campo educacional tem sido alvo de interesse dos grandes organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), munidos com a justificativa de que a educação é o fator diferencial para o crescimento econômico do país. Desse modo, Saul e Saul (2016) tem apontado a necessidade desses grupos conservadores em apoiar moldes de formação docente que ocupam posição hegemônica, destacado por Diniz-Pereira (2011) como modelo da racionalidade técnica. Por outro lado, o autor sublinha em posição contra hegemônica estão os modelos da racionalidade prática e crítica.

O modelo da racionalidade técnica surge a partir da superioridade dos conhecimentos científicos distanciando-se da atuação profissional. Com base nos “problemas” encontrados durante a prática, os pesquisadores desenvolvem “técnicas” para que os profissionais da educação possam aplicá-las no exercício da profissão a fim de solucioná-los. Sob outra perspectiva, o modelo da racionalidade prática brota com a necessidade de superar a ideia de que os conhecimentos dos/as professores/as são como um kit de ferramentas para atingir a aprendizagem dos/as estudantes. Partindo dessa concepção, a reflexão-na-ação é o ponto central da formação, uma vez que há o entendimento de que a realidade do trabalho docente é



espontânea e por isso, não existe um método generalizado para lidar com as questões que permeiam as aulas.

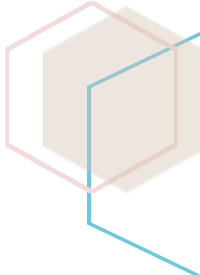
E por fim, o modelo da racionalidade crítica aproxima-se da concepção proposta por Paulo Freire de que a visão política do/a professor/a permeia a sua prática pedagógica ao levantar de problemas, promovendo um espaço dialógico crítico. A partir disso, o autor destaca que neste modelo surge a identificação de professores-pesquisadores, ultrapassando a divisão de trabalho entre pesquisadores/as e professores/as reforçada na racionalidade técnica. Com isso, ele complementa que

uma comunidade de professores-pesquisadores, com estudantes como co-investigadores, estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído “de baixo para cima” ao invés de ser construído “de cima para baixo”. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 27)

Tendo dito isso, busco através do meu Diário de Campo recebido na quarta-feira, dia 08 de Agosto de 2018, durante a primeira reunião de coordenação, entender qual ou quais modelos de formação surgem dos meus escritos. Lembro que algumas pessoas receberam um caderno na mistura de tons azul e verde, outros na mistura de tons de amarelo e vermelho, assim como o meu. Na capa do caderno tinha uma pequena etiqueta retangular com a arte do subprojeto centralizada na parte superior e, logo abaixo, outro retângulo com a palavra professora centralizada em cima do meu nome. Ao receber o caderno com esta etiqueta identifiquei que, no 3º período da graduação de Licenciatura em Educação Física, já me reconhecia como professora.

Nesse sentido, considero que esse instrumento representou um impacto significativo para a minha formação, por isso decido neste estudo revisitar minhas reflexões, buscando conexões com os conceitos de *práxis*, *dialogicidade* e *quefazer*, propostos por Freire (2019). Sendo assim, compreendendo que *práxis* “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2019, p. 52), isto é, tornar a reflexão materializada na prática, buscando a promoção de transformação social. Por meio da *práxis* conseguimos alcançar nossa inserção crítica e coloca-la em ação, visando superar a contradição opressor-oprimido.

Fundamental para a educação como prática de liberdade, a dialogicidade é efetivada através do diálogo, compreendido como o “encontro dos homens,



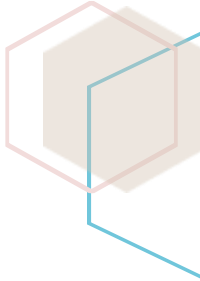
mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2019, p. 109. Desse modo, o diálogo é primordial para a efetivação da práxis, já que através da palavra, que não pode ser qualquer palavra, mas sim a palavra autêntica, por consequência do diálogo, as pessoas se reúnem a fim de denunciar o mundo e alcançar uma convergência de ação com o objetivo de transformar o mundo. Sendo assim, a dialogicidade não pode se dar por uma simples troca, mas de uma união e organização para atingir a liberdade que nos é negada devido a intensa desumanização prescrita.

Por fim, outro conceito abordado aqui será o *quefazer* que se constitui como “teoria e prática. É reflexão e ação” (FREIRE, 2019, p. 168), ou seja, significa a busca de um conteúdo para materializá-lo em prática. Portanto, *quefazer* se configura na práxis, na transformação do mundo, na dialogicidade de forma que não há possibilidade de se ter práxis sem o *quefazer* ou *quefazer* sem práxis, o mesmo acontece com a transformação do mundo e a dialogicidade.

Tendo explicitado os conceitos norteadores da pesquisa, as citações do Diário de Campo foram capazes de permitir a percepção de atravessamento entre os conceitos. O diálogo com os professores supervisores se mostrou relevante durante as Reuniões de coordenação, especificamente na segunda, onde a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55 atravessou a pauta desencadeando temas que cercam a proposta. Desse maneira, destaco no diário que “*O que mais me impactou foi a fala do prof Leandro quando disse que não existe Escola Sem Partido, por conta da ideologia*”.

Do mesmo modo, a partir da citação “*Gostei muito, porque foi em equipe e tinha a participação dos professores supervisores*”, ocorrido durante um dos encontros do Na Roda: Educação Física escolar em debate, observo que esses momentos de dialogicidade tornam a profissão docente e a luta pela revolução menos solitária. Além de oportunizar uma formação de professores atravessada pelas experiências dos professores da educação básica, uma vez que a potencialidade dessa comunicação proporciona um espaço de encontro práxis coletiva.

As práticas pedagógicas também provocaram contato com a práxis, por exemplo ao dissertar que “*O pique capitão do mato foi um sucesso*” em uma aula de



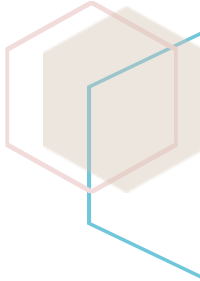
capoeira, a atividade consistia em dividir a quadra em 3 espaços: liberdade, local onde o capitão do mato ficava para capturar os escravizados e, por último, o lugar dos estavam “presos”. Desse modo, o objetivo consistia em apresentar como aconteciam as relações entre capitão do mato e os escravizados e, nessa proposta, considere como “sucesso” o fato de que os/as estudantes que estavam no papel de escravizados conseguiram perceber que a partir da união entre eles tornaram-se capazes de passar pelo capitão do mato. Com isso, percebo que o diálogo com as pessoas envolvidas oportunizou que eu chegasse as reflexões sobre o trabalho docente naquele contexto, exteriorizada através da práxis.

E, após essa mesma aula ao destacar que “*Nós (professores) deveríamos ter trazido mais músicas e atividades*” e “*Achei um pouco desorganizado*” consigo perceber o *quefazer*, uma vez que o tema era Capoeira e a música é imprescindível para que a partir do diálogo a transformação do mundo se dê através da potência das letras e da musicalidade. Além disso, a práxis se fez presente ao assumir a falta de organização e músicas para que a prática se torne reflexão promovendo uma nova ação.

Outra questão relevante se deu ao mencionar durante a fase de imersão que “*Não houve contextualização*” da vivência que estava sendo feita, estabeleço um diálogo entre a teoria e a prática resgatando uma obra fundamental para a concepção crítica da Educação Física Escolar, intitulada como crítico-superadora ao procurar atender aos interesses da classe trabalhadora. Sendo assim, destacam Soares *et al* (2012) que:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (SOARES *et al*, 2012, p. 40).

Com isso, observo que os meus escritos têm apontado um alinhamento maior ao modelo da racionalidade crítica, a partir do reconhecimento de que a educação é “*historicamente localizada*” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 25) se faz presente nos escritos. E, também, a preocupação em construir práticas pedagógicas contra



hegemônicas na Educação Física Escolar, a fim de garantir que o trabalho pedagógico questione a realidade dos/as estudantes da educação básica oportunizando a práxis.

Palavras finais

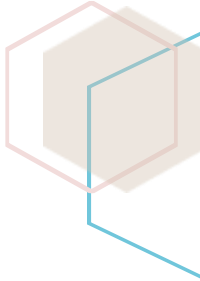
A abordagem metodológica História de Vida tem sido explorada no campo de pesquisa de formação de professores. Sendo assim, tal perspectiva teórica foi fundamental na investigação, visto que através da narrativa pude refletir sobre as experiências enquanto as relatava. Dessa maneira, pude apreender de que forma a minha atuação no PIBID permitiu alcançar particularidades para encontrar pistas de uma formação de professores, sob a ótica contra hegemônica para além da racionalidade técnica e prática.

As ações desenvolvidas durante o “Subprojeto de Educação Física UFRJ: Cultura Corporal, Autonomia e Conhecimento” do PIBID no contexto da UFRJ me permitiram vivenciar a práxis durante os momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas construídas coletivamente. O *quefazer* enquanto busco relacionar as teorias discutidas, seja no Na Roda, seja em outros espaços formativos com as atuações no ambiente escolar. E, ainda, dialogicidade presente durante os diálogos entre licenciandos e licenciandos, professores supervisores e licenciandos, estudantes da educação básica e licenciandos, fomentando uma formação alinhada aos preceitos da concepção de educação libertadora, na busca por uma formação de professores contra hegemônica.

Em suma, a partir do entendimento de que estou imersa em múltiplos espaços formativos que proporcionam diversas vivências, almejo seguir a minha formação permanente, como nos remete Paulo Freire, aproximada à perspectiva contra hegemônica de formação, acreditando em quão preciosa essa particularidade tem sido para a minha trajetória.

Referências

ANDRÉ, Marli. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso>.



BAPTISTA, Maria Luiza. Emoção e subjetividade na paixão-pesquisa em comunicação. **Revista Ciberlegenda**, n. 4, p. 1-18, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

CAPES. Edital MEC/CAPES/FNDE. *In*: Editais e Seleções. 2007. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>

_____. PIBID. *In*: Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>

_____. Edital CAPES nº 7/2018. *In*: Editais e Seleções. 2011. Disponível em: <<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>

DE SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. *In*: Nascimento AD; Hetkowski TM.(org.). **Memórias e formação de professores**. Salvador: EDUFBA; 2007. p. 59-74.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Capítulo 1: A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M.(org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2ª Ed., 2011, p.11-37.

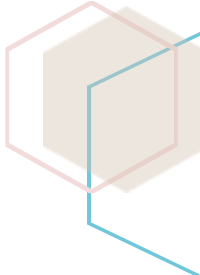
FIGUEIREDO, Ângela. Fora do jogo: experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 23, p.199-228, jul./dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 71ª Ed., 2019

FREIRE, Carina; DE SOUZA, Beatriz; GATTO, Mariana; SARTI, Renato. O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: O DIÁRIO DE CAMPO COMO DISPOSITIVO DE (IN)FORMAÇÃO PEDAGÓGICA. *In*: **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Natal (RN): UFRN, 2019, p.1942.

INEP. **Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed. Brasília: DF, 2018.

MARTINS, Roberto; FREIRE, Carina; SARTI, Renato. O ensino da Educação Física: Entre a cultura Corporal e a Produção Discente. *In*: **Anais do XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do VIII Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Natal (RN): UFRN, 2019, p.63.



SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, Sept. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000300019&lng=en&nrm=iso>.

SOARES, C.; TAFFAREL, C.; ESCOBAR, M.; VARJAL, M.; CASTELLANI FILHO, L.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Sobre os autores

Beatriz Pereira: Graduada em Licenciatura em Educação Física E-mail bea-pereira2011@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0999-3200>

Renato Sarti: Mestre e Doutorando em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Técnico em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Membro do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar e Profissão Docente (GEEP/UFRJ) E-mail: renatosarti.eefd@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7553-4275>

Tramitação:

Recebido em: 26/09/2021

Aprovado em: 29/10/2021

INTERVENÇÕES EPISTÊMICAS SOBRE A BÁRBARIE E A RETÓRICA DO ÓDIO CONTRA PAULO FREIRE

EPISTEMIC INTERVENTIONS ON BARBARISM AND HATE RHETORIC AGAINST PAULO FREIRE

Maéve Melo dos Santos
Universidade Federal do Vale do São Francisco

Cosme Batista dos Santos
Universidade do Estado da Bahia

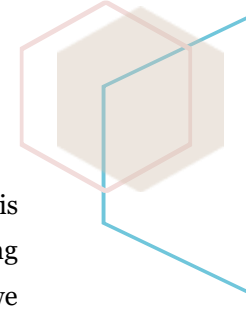
RESUMO

Trata-se de um estudo sobre a barbárie e a retórica do ódio contra Paulo Freire, buscando elementos que explicitem a discussão contemporânea das evidências científicas na alfabetização, que trazem no seu bojo um apagamento dos ideais freirianos e das concepções construtivistas da alfabetização. Objetiva apresentar os signos ideológicos dessa guerra cultural e suas reverberações, refletindo sobre o discurso das evidências científicas e a retomada da alfabetização fonêmica. Para tanto, faremos uso do método da etnografia textual (ROCHA, 2021) que envolve descrição densa e interpretação crítica das manifestações dos gestores do atual governo e recorrência à intertextualidade (BRANDÃO, 2004; KOCH e TRAVAGLIA, 2016; TIPHANE, 1968), ou seja, a relação entre os enunciados descritos para revelar os pressupostos e as possíveis repercussões da guerra cultural contra as ideias de Paulo Freire e contra a ciência da educação, particularmente, contra os fundamentos do construtivismo. As percepções iniciais sinalizam um retorno às práticas alfabetizadoras tendo como base teórica o método fonético, conduzido por institutos privados com base nas “evidências científicas”. Questiona-se: o que isso quer dizer? Os estudos anteriores no campo da alfabetização não teriam evidências científicas? Esta é a série que este estudo pretende desmontar e desvelar.

Palavras-Chave: Paulo Freire; Guerra cultural; Alfabetização; Evidências científicas; Retórica do ódio.

ABSTRACT

This paper deals with a study on barbarism and hate rhetoric against Paulo Freire, seeking elements that make explicit the contemporary discussion of scientific evidence in literacy, which brings in its



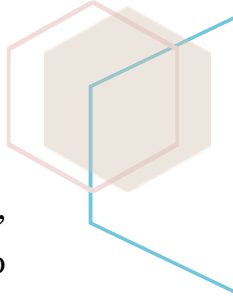
core an erasure of the Freirean ideals, as well as constructive conceptions related to Education. This study also aims to describe the ideological signs of this cultural war and its reverberations, reflecting on the discourse of scientific evidence and the resumption of phonemic literacy. To achieve this, we will make use of the Textual Ethnography Method (ROCHA, 2021), which involves dense description and critical interpretation of the manifestations of the current government managers and the recurrence of intertextuality (BRANDÃO, 2004. KOCH & TRAVAGLIA, 2016; TIPHANE, 1968), that is, the relationship between the described utterances to reveal the assumptions and repercussions of the culture war against Paulo Freire's ideas, as well as against the science of education, particularly, against the foundations of constructivism. The initial perceptions signal a return to literacy practices based on the phonetic method, conducted by private institutes based on "scientific evidence". The question stands for: What does this mean? Have previous studies in the field of literacy not produced scientific evidence? This is the series that this study intends to dismantle and unveil.

Keywords: Paulo Freire; Culture war; Literacy; Scientific evidence; Rhetoric of hate.

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo tempos distópicos. No Brasil, é possível afirmar que além das grandes mazelas causadas pela pandemia do vírus SARS-COV (COVID 19), o coronavírus - com suas doenças, variantes e mutações - que assolou os lares e espaços sociais com a penumbra da morte, vive-se uma outra chaga em decorrência de uma política nacional negacionista, que tem uma narrativa neoliberal, ultraconservadora e necropolítica, cheio de incongruências e incompetências de um (des)governo perverso, racista, sexista, homofóbico, xenofóbico, aporofóbico, repleto de rivalidades étnicas, religiosas e ultranacionalistas. Enquanto a maioria dos líderes mundiais mantinha uma postura de preocupação e ação na busca de soluções para a pandemia, no Brasil, o Presidente da República Jair Bolsonaro, zombava, criticava, perseguia a ciência, dizia que era uma "gripezinha", muito "mi, mi, mi" e afirma que não tomou a vacina¹. Não à toa, o país contabiliza quase 600

¹ "O presidente Jair Bolsonaro indicou nesta 5ª feira (16.set.2021) que não irá se vacinar contra a covid-19 para comparecer à Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas)", disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-diz-que-nao-tomara-vacina-para-ir-a-onu-para-que-eu-vou-tomar/>

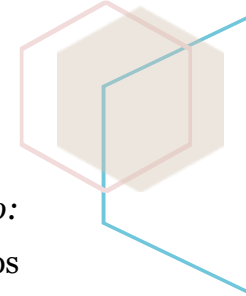


mil óbitos, até o presente momento. Apesar de tudo isso, muitos ainda o defendem, como se uma cegueira insana assolasse boa parte da população, sem explicação aparente.

Tempos distópicos manifestados pela guerra cultural e retórica do ódio contra a ciência, a educação, as universidades, os professores, as minorias, o meio ambiente, os movimentos sociais e democráticos, em favor da privatização, da mercantilização da educação, das ideias do neoliberalismo, do neofascismo e do patrimonialismo. Dentre tantos discursos odiosos, Paulo Freire tem sido o alvo escolhido, o adversário, o inimigo que representa a doutrinação marxista dentro das escolas e universidades, de tal forma, que houve uma tentativa de retirar o título de Patrono da Educação Brasileira que lhe foi outorgado pela Lei 12.612, de 13 de abril de 2012.

A proposta deste artigo é apresentar a guerra cultural contra Paulo Freire e suas reverberações, refletindo sobre o discurso das evidências científicas e a retomada da alfabetização, a partir do método fônico. Para tanto, assumimos o método da etnografia textual (ROCHA, 2021) que envolve descrição densa e interpretação crítica das recentes manifestações dos gestores do atual governo, recorrendo à intertextualidade, ou seja, a relação entre os enunciados descritos para revelar os pressupostos e as possíveis repercussões da guerra cultural contra as ideias de Paulo Freire e contra a ciência da educação, particularmente, contra os fundamentos do construtivismo. Para Maria Helena Brandão (BRANDÃO, 2004) e também para Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia (KOCH e TRAVAGLIA, 2016) e Samoyault Tiphane (TIPHANE, 1968), a intertextualidade enquanto fenômeno da relação entre os enunciados ou textos pode ocorrer de forma explícita, quando o intertexto está mostrado no texto, por exemplo, sob a forma de uma citação direta, e de forma implícita, quando o intertexto não está mostrado no texto, porém está constituindo-o discursivamente. Em ambas as ocorrências, a intertextualidade ou o recurso analítico da relação entre os textos ou enunciados, permite ao analista recompor a rede de sentido e de pressupostos que dão suporte aos textos tanto no plano visual quanto no plano das relações discursivas.

Dividimos o texto em três seções, primeiro faremos uma breve caracterização do que significa guerra cultural, a luz da pesquisa etnográfica textual



de João Cezar de Castro Rocha do seu livro *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-política*. Em seguida, apresentaremos alguns signos ideológicos da guerra cultural bolsonarista contra Paulo Freire, a partir da análise do discurso nas manifestações recentes do Presidente da República, do ex-ministro da Educação e do Secretário de Alfabetização. Por fim, mas não menos relevante, discutiremos a mercantilização do ensino e as evidências científicas e suas reverberações no campo da alfabetização, na atual política nacional.

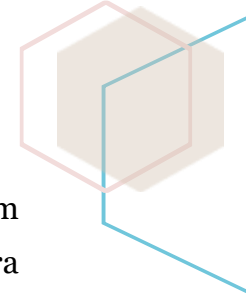
1. Guerra cultural bolsonarista: cenas de uma arquitetura da destruição

A inspiração para a produção desse artigo surgiu após a leitura do livro de João Cezar de Castro Rocha, intitulado *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-política*. A curiosidade partiu ao ver a capa² e ler o título, inquietava-nos o que o autor teria a nos dizer desse momento histórico do Brasil. A partir de uma etnografia textual³, uma metodologia que procura sair do campo da caricatura e ir à caracterização do fenômeno, Rocha (2021, p. 65) desvela a onda reacionária e militarista do bolsonarismo, elencando provas contundentes da existência de uma guerra cultural. Tudo o que pesquisou em livros, sites de internet, redes sociais, reportagens, plataformas digitais, entrevistas, conferências, filmes e várias outras fontes sobre os discursos e enunciações relacionados a Bolsonaro e seus seguidores e mentores, foram devidamente comprovados por meio de 565 notas ao longo do livro.

O tema da guerra cultural não é novo, acompanha a história. Em linhas gerais, implica o conflito de gerações, a dualidade entre o novo e o velho, a disputa

² A capa: A fotografia de Bolsonaro durante a campanha com uma criança no colo ensinando a usar as mãos em formato de arma.

³ Técnica utilizada pelo autor como forma de analisar e descrever os textos que serviram de base para sua pesquisa, sem interferências ou correções, numa tentativa de entender a lógica interna do pensamento bolsonarista sem julgamentos, ainda que muitas enunciações sejam difíceis de digerir, o autor procura manter a essência da técnica da etnografia textual, assim como faz o antropólogo quando estuda uma determinada comunidade.



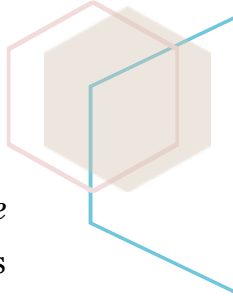
de valores da modernidade e da antiguidade, de um paradigma conservador e um paradigma contemporâneo, a concorrência entre a alta cultura e a baixa cultura (ROCHA, 2021, p. 122-125). Qualquer que seja o período histórico da humanidade, a juventude sempre ouvirá o ressoar das lembranças dos mais velhos que insistem em afirmar que “antigamente era melhor”, que “a educação e a cultura de outrora tinha mais valor, mais essência”. O poeta e músico Belchior, retratou bem essa dualidade numa de suas belas e reflexivas canções, escreveu: “Mas é você que ama o passado e que não vê/ É você que ama o passado e que não vê/ Que o novo sempre vem”⁴. Assim como ele, Ney Matogrosso quebrou paradigmas decantando *Sangue Latino*⁵, “Rompi tratados, traí os ritos/Quebrei a lança, lancei no espaço/Um grito, um desabafo”. A arte está para dar vida e luz a esse velho duelo.

Para Rocha esse seria um tipo de guerra cultural, ele apresenta ainda a que ocorre da disputa entre a alta cultura e a baixa cultura, provocada pelo surgimento dos novos meios de comunicação - o rádio, a televisão - que implica em “reproduzir na modesta residência das classes menos abastadas, as condições ideais de um teatro, uma casa de ópera, uma sala de concerto, o auditório de uma tradicional universidade” (ROCHA 2021, p. 118). Alguns “guardiões da tradição” seriam contrários à proposta de “ampliar o público das obras-primas da literatura” (ROCHA 2021, p. 118) por considerar que essa difusão implicaria na redução da qualidade das obras, “devido à ausência de rigor na forma mesma da transmissão” (ROCHA 2021, p. 119) e, portanto, deveria permanecer restrito ao círculo dos entendidos. Outros acreditavam que a ciência poderia reduzir esse hiato e possibilitar o diálogo das duas culturas, reduzindo a disparidade entre os ricos e pobres (ROCHA 2021, p. 119).

Também existe a guerra cultura que decorre da ascensão da direita e da extrema-direita, que segundo o autor, são “autênticas batalhas ideológicas pelo estabelecimento de modelos normativos (reacionários, até) de família, arte, educação, lei e política” (ROCHA, 2021, p. 111). Esse é o modelo que predomina na cena brasileira atual, fortemente, influenciada pela extrema direita norte-americana, inspirado nos escritos de James Davison Hunter no livro *Culture Wars: The*

⁴ Como nossos pais. Letra e música de Belchior.

⁵ Sangue latino. Letra de João Ricardo / Paulinho Mendonça, gravada pela Banda Secos e Molhados.

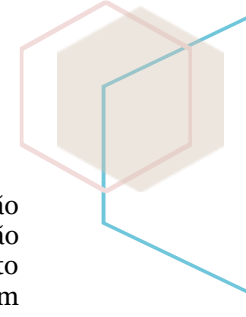


Struggle To Define America, em 1991, e de Allan Bloom, que em 1987 escreveu *The closing of the American mind*. Segundo Rocha, a junção das concepções desses dois autores deu origem à narrativa de que o ensino superior foi o responsável pela deterioração e relativização dos valores da família, religião, arte, educação, lei e política, uma vez que, ao invés de “colaborar decisivamente para a formação de futuros cidadãos, a universidade parecia determinada a trabalhar para sua deformação” (ROCHA, 2021, p. 112) em decorrência da hegemonia progressista na educação.

Essa narrativa não lhe parece familiar? Pois bem, chegamos à guerra cultural bolsonarista com seus ataques às universidades, concebidas como centros de doutrinação marxista e suas eternas conspirações de tomadas de poder pelos comunistas, incentivadas pelas “teorias filosóficas” do mentor-mor Olavo de Carvalho. Autor de *A nova era e a revolução cultural* (1994), *O jardim das aflições* (1995), *O imbecil coletivo* (1996), *O dever de insultar* (2016), *O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota* (2013), dentre outros títulos, Olavo de Carvalho, autoproclamado filósofo, é professor, ensaísta e influenciador digital conservador que desempenhou um papel determinante nas últimas eleições presidenciais no Brasil e no *modus operandi* dos bolsonaristas, principalmente no discurso de ódio repleto de palavrões utilizado por ele nos seus livros, nas entrevistas concedidas e no seu curso de filosofia pela internet, que tem como premissa desqualificar o inimigo. Sobre essa retórica do ódio, Arthur Hussne, em seu artigo *Olavismo e bolsonarismo* descreveu:

O gosto pelo vocabulário chulo, pela humilhação pública dos adversários, pela desumanização dos oponentes, só mostra técnicas de efeito retórico para destilar inverdades que, mesmo que posteriormente desmentidas, têm potencial para enganar um número expressivo de pessoas (HUSSNE, 2020)

A guerra cultural bolsonarista tem como pano de fundo as ideias de Olavo que se considera “como um mestre que mostra uma forma de vida, educando a mente e a alma” (HUSSNE, 2020). Alegando a urgência de resgatar a “alta cultura”,

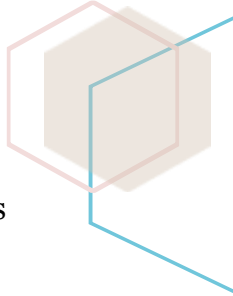


O mestre prova a seus alunos que no mundo moderno impera a degradação moral, o caos político e a miséria intelectual. (...) Os olavistas são convocados a serem agentes de regeneração, em um chamado que é misto de elitismo esotérico e disciplina revolucionária. Trata-se de instilar um sentimento de honra e grandeza em um empreendimento de guerra cultural, que é, no limite, uma guerra espiritual e santa. (HUSSNE, 2020)

Na distopia que estamos vivendo, faz-se necessário conhecer e entender o pensamento e o discurso olavista para que possamos compreender o momento que o Brasil está vivenciando. Rocha descreve, em linhas gerais, o que ele intitulou ser um *sistema de crenças Olavo de Carvalho* que influenciou a milhares de jovens, por meio das redes sociais e digitais. Para o autor, esse sistema implica na:

disseminação da *retórica do ódio* como forma de desqualificar o adversário; o palavrão como argumento de autoridade; a reconstrução revisionista da história da ditadura militar; a identificação do comunismo como inimigo eterno a ser eliminado uma e outra vez (e sempre de novo); a presunção de uma ideia bolorenta de alta cultura; a curiosa pretensão filosofante; a divertida veneração pelo estudo de um latim sem declinações e pelo desconhecimento metódico de um grego, grego de fato; a elaboração de labirínticas teorias conspiratórias de dominação planetária; a adesão iniciática a um conjunto de valores incoerente; a utilização metódica da *verve* bocagiana, aqui reduzida a três ou quatro palavrões e a dois verbos – bem entendido: *ir* e *tomar* (ROCHA, 2021, p.71-72).

Para Rocha, a guerra cultural bolsonarista apresenta características que divergem “do caráter transnacional da ascensão do populismo digital e autoritário” (2021, p.210) de outros países. A cena brasileira é permeada por uma idolatria insana a Olavo de Carvalho, movimentos reacionários de fechamento do Congresso e do STF, intervenção militar e retorno, inclusive, do AI-5, ato institucional que permitiu tantas atrocidades e barbáries oficializadas por um governo nacional e pela tentativa de aniquilar o adversário, considerado inimigo. É sobre a retórica do ódio e a tentativa de apagamento do pensamento freiriano que iremos avançar nesse momento. Para isso, retomamos a uma análise triangular de enunciados, recorrendo, tal como já antecipamos, à etnografia textual, conforme Rocha (2020), enriquecida pelas contribuições da análise discursiva, particularmente, das relações intertextuais enquanto técnica de investigação de pressupostos discursivos explícitos ou implícitos em cada enunciado manifestado nessa guerra cultural,



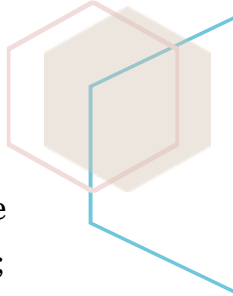
particularmente, no esforço da direita olavista e bolsonarista de apagamento dos discursos e das ideias de Paulo Freire.

2. Signos da guerra cultural e da retórica do ódio contra Paulo Freire: algumas enunciações

Paulo Freire completaria 100 anos se estivesse vivo e não seria difícil imaginar o quanto estaria indignado com a barbárie que assola o país, atualmente, e com a tentativa de desqualificar e desmoralizar seu nome e seu legado, pela segunda vez na história desse país. A mesma direita e extrema direita que o condenou e o fez passar por tantas repressões no Golpe de 64, ao ver a implantação das suas ideias pedagógicas, revolucionárias e humanizadoras na educação de jovens e adultos, calada e na surdina, depois de tantos anos, retoma o poder e volta a atacar, de forma inescrupulosa, esse grande educador e filósofo brasileiro, renomado e reconhecido internacionalmente.

Não seria necessário aqui descrever quem é este educador e poderia até ser considerado desimportante por ser tão evidente. Mas, em tempos que boa parte da juventude parece não ler as obras literárias e se baseia apenas nas notícias e fatos das redes sociais, permeadas de *fakenews*, trazer à tona um pouco do histórico e do legado de Paulo Freire, parece-nos imprescindível.

Paulo Freire nasceu em Recife, em 19 de setembro de 1921 e teve uma vida ativa no campo sociopolítico e educacional na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco, no Brasil e no mundo. Graduado em Direito na Escola de Direito do Recife, em 1946, desistiu da advocacia após sua experiência como professor de português no Colégio Oswaldo Cruz, onde cursou todo o ensino secundário e construiu uma carreira sólida no campo da educação: foi nomeado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco (1947) e permaneceu nesta instituição por 10 anos; defendeu sua tese de cátedra, em 1959, intitulada “Educação e atualidade brasileira” na antiga Escola de Belas Artes de Pernambuco, documento que registra os primeiros estudos de Paulo Freire relacionados à alfabetização e



conscientização; lecionou filosofia da educação na Escola de Serviço Social do Recife e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife, em 1960; no mesmo ano, participou da construção do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife; assumiu a direção do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife, em 1962, onde realizou as primeiras experiências das suas ideias e concepções sobre alfabetização popular e de adultos, tornando esse método conhecido nacionalmente (BEISIEGEL, 2010, p. 13).

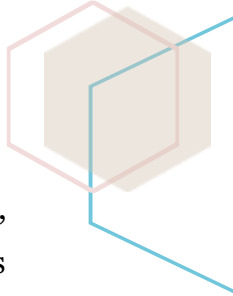
Por conta dessa experiência, foi convidado pelo governo do Estado do Rio Grande do Norte a aplicar seu método na cidade de Angicos que teve repercussão nacional e internacional pelos resultados exitosos, em tempo recorde. Em 1963, a convite do Ministro da Educação Paulo de Tarso, assumiu a Presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular e em 1964 assumiu a coordenação do programa nacional de Alfabetização.

No entanto, suas ideias revolucionárias de alfabetização e conscientização entrou em choque nos anos seguintes com o período da ditadura militar, cujos apoiadores do Golpe de 64, o consideravam subversivo e inimigo da nação, dentre eles o tenente-coronel Ibiapina Lima, que chegou a afirmar:

“Sua atuação no campo da alfabetização de adultos nada mais é que uma extraordinária tarefa marxista de politização das mesmas”, escreveu. Para Ibiapina Lima, Freire não teria criado método algum e sua fama viria da propaganda feita pelos agentes do Partido Comunista da União Soviética. “É um cripto-comunista encapuçado sob a forma de alfabetizador” (Sergio Haddad, 2019)

Foi preso e após várias perseguições refugiou-se na embaixada da Bolívia e depois foi para o Chile onde permaneceu até 1969. No Chile, atuou em diversas frentes, lecionou na Universidade Católica de Santiago e foi consultor do escritório regional da Unesco, em Santiago. Depois foi para os Estados Unidos e lecionou em Harvard, até fevereiro de 1970. Seguiu para Genebra, onde atuou como consultor do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (BEISIEGEL, 2010, p.15).

Poderíamos parar por aqui e já seria mais do que suficiente para demonstrar a contribuição de Paulo Freire na educação no Brasil e no mundo, afinal quantos



educadores brasileiros já deram aulas na famosa Universidade de Harvard? Mas, sigamos. No seu retorno ao Brasil, em junho de 1980, Freire deu continuidade a suas atividades, lecionando na PUC-SP, Unicamp; foi professor visitante da USP; Secretário de Educação do Município de São Paulo, entre 1989 e 1991; além da ampla produção de livros, artigos, palestras, conferências, cursos, entrevistas, entre outras atividades acadêmicas e intelectuais (BEISIEGEL, 2010, p.15).

Morreu no dia 2 de maio de 1997, deixando um legado de alcance internacional no campo da educação e da alfabetização de jovens e adultos. Sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) é o único livro de autor brasileiro que está na lista das cem obras literárias mais solicitadas por docentes em universidades de língua inglesa, segundo pesquisa do projeto Open Syllabus⁶, além de ser o terceiro pensador mais citado, mundialmente, em trabalhos da área de humanas, de acordo com a pesquisa realizada pelo professor associado da *London School of Economics*, Elliott Green⁷. Paulo Freire é o brasileiro mais homenageado em todos os tempos, recebendo diversos títulos de *Doutor Honoris Causa* por universidades da Europa e da América, além de outras menções e prêmios. Reconhecido como um patrimônio mundial, recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira, pela Lei 12.612, de 13 de abril de 2012.

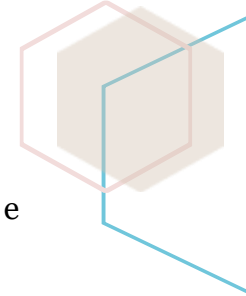
Não obstante todo seu reconhecimento nacional e internacional, o atual governo brasileiro, em manifestações públicas, tem atacado o nome de Paulo Freire da história da educação brasileira, inclusive, querendo retirar o título de patrono que lhe foi concedido⁸. Tanto que a Capes retirou seu nome da Plataforma criada em 2009, “Plataforma Freire” e passou a se chamar “Plataforma CAPES de Educação Básica”⁹, além disso, até o presente momento, existe um silenciamento do Ministério da Educação (MEC) em relação às comemorações do seu centenário. Ao contrário,

⁶ Os 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa. Disponível em: <https://www2.ifsc.usp.br/portal-ifsc/os-100-livros-mais-pedidos-em-universidades-de-lingua-inglesa/> Acesso em: 21 set. 2021.

⁷ Paulo Freire é o terceiro pensador mais citado em trabalhos pelo mundo. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>. Acesso em: 21 set. 2021.

⁸ <https://www.camara.leg.br/noticias/558470-projeto-revoga-lei-que-declarou-paulo-freire-patrono-da-educacao/>

⁹ <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2019/11/27/flavio-arns-lamenta-retirada-de-nome-de-paulo-freire-de-plataforma-da-capes>



os discursos e vozes que partem do governo relacionados ao educador, são de ódio e de desqualificação.

Partindo dessas enunciações, faremos uma análise de alguns desses discursos, a fim de desvelar a arquitetura da destruição que está ocorrendo na educação pública brasileira contemporânea em torno de Paulo Freire e da alfabetização. Para isso, fizemos uma busca na internet, através da plataforma Google e selecionamos alguns enunciados que destacavam o nome do educador. Causa indignação os discursos proferidos por representantes do governo contra o mestre. Começamos com um pronunciamento do Presidente da República:

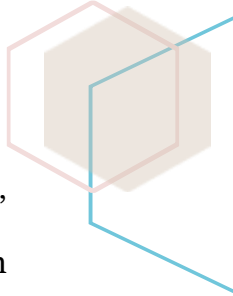
2.1. Presidente Jair Bolsonaro

Agora era uma programação totalmente de *esquerda*, *ideologia de gênero*, dinheiro público para a *ideologia de gênero*, então tem que mudar. Agora reflexo, vai daqui a 5, 10, 15 anos vai ter reflexo em cima disso aí, os cara estão lá a 30 anos massi... (*sic*) Tem muitos formados aqui em cima dessa filosofia do Paulo Freire da vida, esse *energúmeno* aí, ídolo da *esquerda*, olha a prova do Pisa, estamos em último lugar do mundo, se não me engano em Matemática, Ciências e Português né, acho que um ou dois itens somos o último da América do Sul, esperar o que desse Brasil com esse tipo de educação (grifos nossos).¹⁰

Esse pronunciamento ocorreu no dia 16 de dezembro de 2019, na saída do Palácio da Alvorada, ao ser interrogado sobre o encerramento do contrato com a associação responsável pela transmissão da TV Escola. Em apenas um parágrafo de discurso, destacamos alguns pontos que evidencia a guerra cultural bolsonarista: retórica do ódio com o uso de palavrões; a eterna conspiração da esquerda comunista; a utilização da ideologia de gênero de forma aleatória e a culpabilização e desvalorização da educação.

Na retórica do ódio, referendada por Olavo de Carvalho, preconiza a eliminação simbólica do outro, é uma espécie de “vale tudo” na desqualificação e

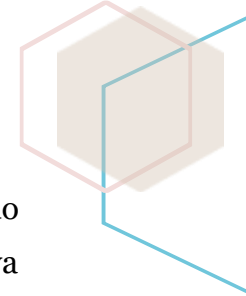
¹⁰ Essas afirmações contra Paulo Freire e a TV Escola foram gravadas na saída da residência oficial do Palácio da Alvorada, ao ser questionado sobre o tema enquanto conversava e fazia fotos com apoiadores, disponível em <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/12/16/bolsonaro-chama-paulo-freire-de-energumeno-e-diz-que-tv-escola-deseduca.ghtml>



imperava que o povo só entende se houver uma “linguagem da própria baixaria” (ROCHA, 2021, p. 56) através de insultos e palavrões. É difícil supor que, em algum lugar do mundo, o Presidente da Nação chamaria o homem mais respeitado nacional e internacional de “*energúmeno*”, talvez o próprio enunciador desconheça o real significado desta palavra. Com o autoritarismo do xingamento, suprime-se qualquer disposição para o diálogo racional.

A obsessão pela esquerda é o segundo aspecto que destacamos. Citada duas vezes no parágrafo, está presente não apenas neste enunciado, mas em centenas de outras declarações do Presidente, revelando um padrão olavista quanto a uma eterna “tomada de poder” pelos comunistas. A ordem imposta é destruir a hegemonia cultural da esquerda e criar a hegemonia da direita, de tal forma que, em entrevista ao *Estado de S. Paulo* concedida em 12 de dezembro de 2017, o deputado federal Jair Bolsonaro, na época pré-candidato à Presidência da República, já sinalizava suas intenções: “Mas vamos até o fim! Há algo maior que eleição em jogo: a derrubada cultural da esquerda no Brasil” (ROCHA, 2021, p. 107). Pois bem, ele está executando, integralmente, sua arquitetura de destruição que projetou, desmontando as instituições públicas e atacando veementemente o Congresso, o STF e a Constituição Federal, pois considera que todas as instituições estão “infectadas” de comunistas e a própria Constituição de 88 está enraizada dos ideários esquerdistas.

O terceiro aspecto desse discurso trata da ideologia de gênero. Bolsonaro não teria ganhado as eleições sem a adesão da ala conservadora e do apoio massivo de boa parte dos evangélicos e, sem dúvida, a estratégia de utilizar a narrativa de uma suposta ideologia de gênero implantada pela esquerda nas escolas, divulgando via *fakenews* o famoso “*kit gay*” e a “mamadeira de piroca” foi decisivo para sua vitória eleitoral. Isso posto, destacamos que, assim como a palavra “esquerda”, o Presidente citou duas vezes, no mesmo parágrafo, a expressão “ideologia de gênero”, afirmando que a programação da TV Escola era paga com dinheiro público para incitar a ideologia de gênero. Observa-se aqui, a quarta característica dessa guerra cultura e dessa retórica do ódio: a afirmação de informações sem provas, sem evidências, faladas de forma tão convincentes que parecem ser verdadeiras. Não há um



compromisso com a verdade, apenas em (de)informar, através de um emaranhado de afirmações clichês, repletas de falsas notícias que, levadas pelas redes sociais, leva milhares de seguidores a acreditar, sem nem ao menos, investigar ou questionar a veracidade da informação. As afirmações de que a TV Escola servia apenas para trabalhar a ideologia de gênero e a informação de que a culpa dos baixos indicadores da educação do Brasil é de Paulo Freire, apenas revela o desconhecimento do Presidente da problemática educacional do país e do real legado de Paulo Freire. Corroborando com Rocha, entendemos que

Em apenas 2 anos, o bolsonarismo tornou-se a mais eficiente e perversa máquina de destruição da história republicana, representando à democracia uma ameaça mais assustadora do que os excessos da própria ditadura militar (ROCHA, 2021, p. 273)

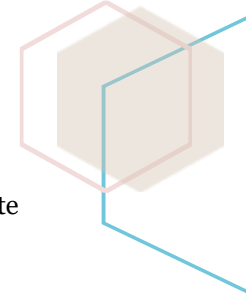
Sem propostas efetivas para a educação do país o governo vem cumprindo fielmente sua intenção de destruir as instituições e as políticas que julgam, unicamente, serem políticas esquerdistas. O desmonte tem, portanto, essa premissa.

2.2. Ex-Ministro da Educação Abraham Weintraub¹¹

O Deputado Eduardo Bolsonaro em seu canal de YouTube, no programa intitulado “O Brasil precisa saber” entrevistou o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub”, no dia 29 de fevereiro de 2020 e inicia a entrevista com o convidado falando que:

na minha opinião é um dos ministros que mais ajuda o governo, não só na pasta onde ele é o chefe, que é a pasta da educação, mas também ajudando nessa revolução cultural, nesse momento em que o Brasil está passando de quebrar a *hegemonia da esquerda* também *dentro das universidades*, da internet, enfim *naqueles lugares onde eles dominam e não permitem que*

¹¹ Entrevista concedida ao Deputado Eduardo Bolsonaro em seu canal de YouTube, no programa intitulado “O Brasil precisa saber”, realizado em 29 de fevereiro de 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FNiMIO5Xtj4>



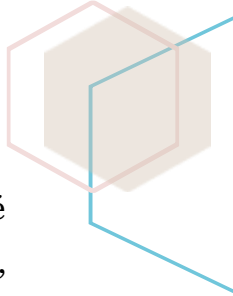
seja feito nenhum debate, que não permitem que seja um ambiente democrático (grifos nossos).

Durante toda a entrevista, há diversos trechos de discursos que caracterizam a guerra cultural e a retórica do ódio, a exemplo da introdução feita pelo Deputado Eduardo Bolsonaro, destacados acima, que reforça a obsessão pela hegemonia cultural da esquerda e o ataque às universidades públicas. Mas nos interessa aqui, o trecho pronunciado pelo então Ministro da Educação, ou seja, aquele que deveria conduzir a educação do país. Ao final da entrevista, ao receber de presente do deputado Eduardo Bolsonaro, o livro “*Desconstruindo Paulo Freire*” de Tomas Juliano, ele se assusta com a capa porque aparece, primeiramente, o nome Paulo Freire em letras garrafais e quase não dá para ler o subtítulo “*Desconstruindo Paulo Freire*” e diz “*Vai de retro*” e pega o livro de Olavo de Carvalho “*O mínimo que você precisa saber para não ser um idiota*”, elevando-o à frente em gesto que lembra o exorcismo. Depois da “brincadeira”, em tom sarcástico afirmou:

O Paulo Freire é *tão ruim, tão ruim, tão ruim* que ele é bom, é como a *Dilma* porque ele é *feio*, ele é *fraco*, *não tem resultado positivo* e o pessoal quer defender, então é bater em morto (grifos nossos).

A cena é chocante, causa aversão e raiva. No entanto, os seguidores do olavismo e bolsonarismo vão ao delírio e tecem comentários no link que, tão somente, revela a incivilidade que o Brasil está passando. Podemos afirmar, categoricamente, que uma das marcas do discurso bolsonarista é a grosseria repleta de deselegância, arrogância e palavrão. O ex-ministro de Educação praticamente chamou Paulo Freire de “demônio” e ainda fez comentários ofensivos que ameaçam sua dignidade. Podemos considerar também que seu comentário foi machista no comparativo com a ex-Presidenta ao mencionar que “é como a *Dilma* porque ele é *feio*, ele é *fraco*, *não tem resultado positivo*”. Qual o problema de ser feio? O que isso tem a ver com competência, legado? “É que Narciso acha feio o que não é espelho¹²”, já diria Caetano Veloso. Podemos afirmar que fazer a transcrição literal das falas e

¹² Sampa. Letra e música de Caetano Veloso.



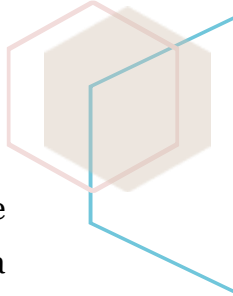
pronunciamentos desse nível, daqueles que governam a nação e a educação não é uma tarefa fácil, pois chega a causar ânsia. No entanto, enquanto pesquisadores, nosso papel, é desvelar essa barbárie.

2.3. Secretário de Alfabetização Carlos Nadalim

Carlos Nadalim, antes de ser o atual Secretário de Alfabetização, ficou conhecido por seus vídeos no Blog *Como educar seus filhos*. Formado em advocacia, sua experiência com a alfabetização, de acordo com Annunciato e Trigueiros, em artigo publicado na Revista Nova Escola (2019), vem da experiência de coordenador pedagógico durante oito anos da escola privada Mundo do Balão Mágico, fundada por sua mãe há mais de 30 anos em Londrina. Ainda segundo os autores, Nadalim foi aluno do Curso Online de Filosofia ministrado por Olavo de Carvalho e suas ideias “agradam aos entusiastas da Educação domiciliar, os combatentes dos pensamentos de Paulo Freire e os defensores do método fônico de alfabetização” (ANNUNCIATO; TRIGUEIROS, 2019).

Em linhas gerais, podemos afirmar que o método fônico de alfabetização privilegia o ensino dos fonemas com ênfase na análise auditiva de cada som/fonema, a fim de estabelecer as correspondências grafema-fonema. Parte do pressuposto de que em primeiro lugar está a mecânica da leitura, o que é chamado de *decodificação*, para em seguida dar início ao processo de compreensão do texto. Sustenta que “para que se tornem leitoras proficientes, as crianças devem aprender a decodificar as palavras de maneira rápida e sem esforço” (BRASÍLIA, 2019) e isso implica uma instrução fônica eficaz, com material de leitura decodificável. O método fônico supervaloriza a mecânica da leitura e não leva em consideração o contexto, estes são os motivos principais das críticas de Nadalim às perspectivas de alfabetização baseadas na epistemologia genética de Emília Ferreiro, na concepção de letramento de Magda Soares e no pensamento sociopolítico e cultural de Paulo Freire.

Foi possível confirmar essas críticas em um dos vídeos produzidos por Nadalim, intitulado “*Letramento, o VILÃO da Alfabetização no Brasil*”, gravado em



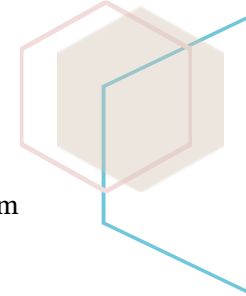
12 de maio de 2018, ainda antes de ser indicado ao cargo de Secretário de Alfabetização. Nele, Nadalim desqualifica o trabalho de Magda Soares e Emília Ferreiro, com diversas ironias (vale a pena assistir ao vídeo) e dentre seus argumentos, afirma que:

O letramento é em suma a aplicação do construtivismo ao ensino de leitura e escrita, ponto final. É uma reinvenção construtivista da alfabetização. (...). E você sabe o que essa abordagem sobrevaloriza? Essa abordagem *sobrevaloriza o papel das funções sociais da linguagem no processo de aprendizagem da leitura e escrita*, e é o que vemos nos documentos do Mec voltados para os professores alfabetizadores. Essa abordagem demonstra uma *preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista, em formar leitores críticos, engajados e conscientes, em acabar com os preconceitos e discriminações de todo tipo*. Por outro lado, falta a esses documentos uma orientação clara com base em *evidências científicas* comprovadas e atualizadas de como alfabetizar as crianças, faltam por exemplo requisitos práticos e específicos para a formação inicial de professores alfabetizadores (grifos nossos).¹³

Chama a atenção três pontos desse enunciado. Primeiramente, a confusão e mistura dos conceitos de construtivismo e letramento. Nadalim parece desconhecer, ou se leu não entendeu, os fundamentos basilares da psicogênese da língua escrita. Emília Ferreiro (1985) nunca propôs um método de alfabetização, seu trabalho, fruto de pesquisa científica baseada nos estudos de Piaget, demonstra, cientificamente, como a criança aprende e vai construindo um conhecimento na interação com o outro, com o ambiente e com os suportes materiais que lhes são oferecidos. Segundo, a sua afirmação “uma preocupação exagerada com a construção de uma sociedade igualitária, democrática e pluralista” é reveladora do real propósito da sua concepção de alfabetização e educação. Terceiro, a sua discordância da concepção de alfabetizar letrando, proposta por Magda Soares (2003). No vídeo, ele afirma a seus internautas e seguidores:

Fuja dessa *ilusão*, isso simplesmente não existe, o simples convívio com texto escritos não permite as crianças construir hipóteses, *essa ideia é perigosíssima* e já foi amplamente refutado pelas *evidências científicas*. As

¹³ Transcrição da gravação do vídeo “Letramento, o VILÃO da Alfabetização no Brasil” gravado em 12 de maio de 2018 no Blog Como educar seus filhos, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9JEhWtRKg>



crianças, principalmente aqueles de meios mais desfavorecidos, precisam de um *ensino explícito da decodificação* (grifos nossos).

Quanto ao ensino das escolas privadas, ele afirma:

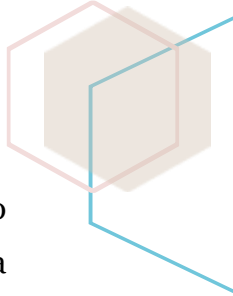
A maioria das escolas particulares tão pouco escapa a essa abordagem já que os professores que atuam na rede privada também se formaram tendo como base os PCNS, além de terem lido os mesmos autores, muito *Paulo Freire, Vigotsk, Magda Soares, Emília Ferreiro*, dentre outros. (grifos nossos).

Nadalim considera uma ilusão o trabalho de vivência com os textos escritos paralelo ao trabalho de alfabetização, na sua concepção primeiro tem de ensinar a técnica da decodificação para em seguida trabalhar com os textos. Afirma ainda que as escolas particulares erram ao ter como fundamentação teórica os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) porque não concorda com os renomados pesquisadores, educadores, psicólogos *Paulo Freire, Vigotsk, Magda Soares, Emília Ferreiro*, dentre outros. Em seguida, fala de Paulo Freire:

Por falar em Paulo Freire e Magda Soares eu vou ler um trequinho de uma entrevista que foi concedida pela Dra. Magda Soares [apresenta um trecho da entrevista de Magda Soares referente à aproximação do trabalho dela com a obra dele]:

Quanto à alfabetização, sua contribuição foi que não se deve alfabetizar com “Eva viu a uva”, mas sim com palavras e textos da realidade da pessoa. O foco de Paulo Freire foi sobretudo a alfabetização de adultos. Meu foco é da alfabetização de crianças. Alfabetizando operário, é fundamental trabalhar com a palavra tijolo, por exemplo. Alfabetizando crianças, trabalho com a palavra boneca ou bola. Tudo isso para a pessoa aprender a língua escrita como instrumento de inserção social e cultural e da luta por seus direitos. A arma social de luta mais poderosa é o domínio da linguagem. *É através dela que as classes dominantes dominam. É essa visão que Paulo Freire tinha e eu tenho* (grifos nossos em virtude da ênfase dada por Nadalim ao ler esses destaques).

Logo após, Nadalim passa um pequeno trecho de Paulo Freire dando uma entrevista na qual cita “*Aquilo tudo me remeteu a Marx, foi a realidade deles que me remeteu a Marx*”. Neste ponto, Nadalim faz questão de frisar e dar ênfase, apenas nos trechos em que tanto Magda Soares como Paulo Freire argumentam o papel

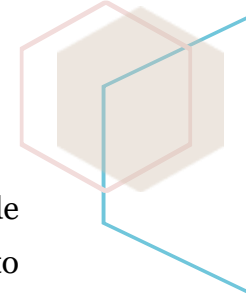


social da educação e sua indissociabilidade ação/reflexão/conscientização. Não tendo essa mesma concepção de educação, discorda do posicionamento de que a educação tem um papel transformador e humanizador que vai além das competências cognitivas e afirma, categoricamente, que o papel da educação é apenas ensinar a ler e a escrever, ensinar os conteúdos e ponto final, o que justifica sua aproximação com as discussões atuais do *homeschooling*, movimento que tem como pressuposto a “desescolarização”, livrando-se do controle do Estado e das suas escolas, incentivando o ensino em casa (FREITAS, 2018, p. 53) e com o movimento Escola sem Partido. Para Frigotto,

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p. 29)

Concordando com Frigotto e com Rocha, percebemos, ao longo dos discursos apresentados, uma *idiotia erudita* que retrata um excesso de informações soltas, aleatórias, delirantes, de forma que todo enunciado leva sempre ao mesmo ponto: a esquerda, o comunismo, a hegemonia cultural da esquerda (ROCHA, 2021). As críticas relacionadas à perspectiva de alfabetização anunciada por Paulo Freire, Emília Ferreiro, Magda Soares e outros educadores deve-se ao fato de oportunizar aos homens, mulheres, crianças, jovens e adultos conhecerem a si e ao mundo, além de conhecerem as letras, sílabas, palavras, frases e textos, o que significa, nessa guerra cultural bolsonarista, a impregnação da hegemonia cultural da esquerda.

Após as eleições, Nadalim é nomeado Secretário de Alfabetização e assume a missão de colocar em prática a arquitetura da destruição de todo um trabalho produzido ao longo de vários anos no Brasil por educadores e pesquisadores no campo da alfabetização e letramento, implantando suas ideias anunciadas no blog através da nova Política Nacional de Alfabetização, que tem como eixo principal o método fônico.



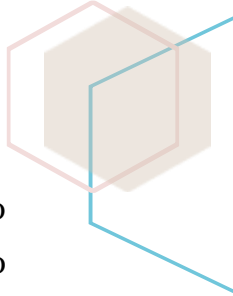
Em entrevista com o Deputado Eduardo Bolsonaro em seu canal de YouTube, no programa intitulado *O Brasil precisa saber*, realizado em 15 de agosto de 2020, o deputado questiona a Nadalim: “O que é que mudou na alfabetização daquilo que era feito anteriormente para agora, aquele ponto que você fala esse ponto é chave para a gente mudar a alfabetização no Brasil?”

Primeiro ponto o governo Bolsonaro atribui a alfabetização o status de secretaria, criando uma Secretaria de Alfabetização, em seguida lança uma Política Nacional de Alfabetização baseado em *evidências científicas*, não estamos ali Eduardo defendendo “pautas conservadoras” sobre a alfabetização, até porque essas *evidências* são utilizadas por alas da esquerda em outros países. Então nosso critério leva em consideração aquilo que funciona, não queremos *achismos*, mas tratamos a alfabetização sempre levando em consideração as *evidências científicas*. [...]

Segunda ação de implementação da política, então tudo isso é novidade no Mec, o lançamento do Caderno da Política Nacional de Alfabetização e o anúncio da CONAB - *I Congresso de Alfabetização Baseado em Evidências* que contou com a participação do ex-ministro de Portugal, Nuno Crato, que teve uma gestão brilhante em Portugal... O Nuno Crato criou uma expressão belíssima, “os romantismos pedagógicos”, devemos evitar os romantismos pedagógicos, a Secretaria de Alfabetização evita os romantismos pedagógicos levando em consideração as *evidências científicas*. [...] Nós estamos no período de isolamento social e o *debate científico* está a flor da pele, não é verdade, tem pesquisa para cá, para lá, e por que que em *matéria de educação as evidências científicas* não podem guiar as políticas públicas?¹⁴ (grifos nossos)

A expressão *evidências científicas* é repetidamente mencionada neste pequeno trecho e ao longo de toda a entrevista. Em tempos de negacionismo da ciência, obscurantismo intelectual, negação das vacinas, negligência no combate a pandemia, terraplanismo, ataques às universidades, corte de verbas para a educação e pesquisa científica, causa-nos até estranheza essa ambivalência declarada pelo atual Secretário de Alfabetização, no campo educacional, mais especificamente da alfabetização: “[...] *por que que em matéria de educação as evidências científicas não podem guiar as políticas públicas?*”. Se por um lado, em plena pandemia, eles negam a ciência, por outro ela é o carro chefe da reforma educacional no campo da alfabetização.

¹⁴ Fonte: Entrevista concedida ao Deputado Eduardo Bolsonaro em seu canal de YouTube, no programa intitulado “O Brasil precisa saber”, realizado em 15 de agosto de 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5GsZhcdZ0Q>

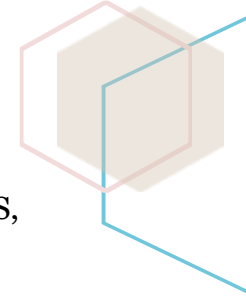


Atualmente, utiliza-se constantemente o termo evidências científicas para o retorno do método fônico na alfabetização, tecendo duras críticas ao método freiriano, bem como a concepção construtivista de aquisição da língua escrita e ao letramento. Vários institutos e fundações privadas se apoderaram desses estudos das evidências científicas na alfabetização e estão adentrando nas redes públicas apresentando propostas, políticas e programas de alfabetização que tem como pano de fundo o retorno do método fonético. Questionamos: o que isso quer dizer? Por um acaso os estudos de Paulo Freire, Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Kleiman, Magda Soares, e tantos outros pesquisadores no campo da alfabetização não teriam evidências científicas? O que se deve essa retomada da alfabetização, a partir desse método fônico? O que preconizam? O que isso significa na contemporaneidade? Em que momento, isso começou?

3. Mercantilização do ensino e as evidências científicas na alfabetização: desvelando signos

Para Freitas, em seu livro *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias* (2018), a chamada “evidências científicas” corresponde a uma das estratégias da reforma empresarial da educação que tem sua origem no nascimento de uma nova direita, na década de 1970, numa junção do *neoliberalismo* com *autoritarismo social*. Como afirma Freitas, “uma verdadeira paranoia ideológica que enxerga “esquerdismo” e “comunismo” em tudo que cheire à defesa dos interesses populares pelo Estado, flertando com o fascismo e com o “darwinismo social” (FREITAS, 2018, p. 28).

Juntamente com as entidades filantrópicas e empresas de grande porte, que impulsionadas pelos incentivos fiscais, tem criados institutos e fundações no campo educacional, a *política de evidências científicas* tem ganhado corpo influenciando diretamente as secretarias estaduais, municipais e o Ministério da Educação. Essas organizações têm se utilizado de relatórios de pesquisas e os chamados *casos de sucesso* “como arma de convencimento, como se fosse possível reunir um conjunto



de estudos definitivos a favor ou contra determinada prática educativa” (FREITAS, 2018, p. 60). No entanto, para o autor,

Por ela [referindo a política com evidência], relatórios que sintetizam as vantagens de se aplicar a reforma empresarial são elaborados por *think tanks* e fundações, sendo divulgados e exaltados como verdades. Caberá às universidades e centros de pesquisa submeter constantemente tais relatórios a análise de seus pressupostos científicos e metodológicos para validá-los ou não. (FREITAS, 2018, p. 133)

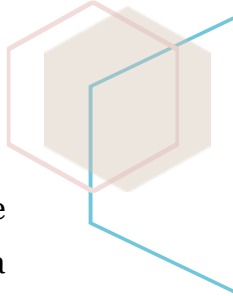
Freitas faz um convite a nós pesquisadores para investigar essas supostas evidências científicas que tanto tem influenciado a educação pública no Brasil, e no cenário atual, é o carro-chefe da nova Política Nacional de Alfabetização. Essa preponderância tem acontecido de tal maneira que em 2019, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, recebeu a 3ª edição¹⁵ do Relatório referente ao *Seminário Educação Infantil: novos caminhos*, realizado por um grupo de trabalho coordenado por João Batista Araujo e Oliveira. O referido relatório tem como premissa básica, demonstrar que nos países estudados, França, Inglaterra, estados Unidos e Portugal, as evidências científicas apontam que o melhor método para assegurar a efetiva alfabetização das crianças é o fônico. Segundo o relatório,

o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças. (BRASÍLIA, 2019, p.15)

Afirma ainda que

Diferentes visões existem a respeito de como lidar com essas questões. O problema é que uma postura eminentemente política ou ideológica levou, em diversos países, e continua levando, no Brasil, a uma rejeição de evidências objetivas e científicas sobre como as crianças aprendem a ler. (BRASÍLIA, 2019, p.24)

¹⁵ A elaboração da 1ª edição do relatório foi em 2003



Percebe-se, claramente, que todo o discurso do atual Secretário de Alfabetização está embasado neste relatório. Inclusive, na entrevista citada anteriormente, fez questão de dizer que recebeu o relatório pessoalmente das mãos do Deputado que preside a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, e pela primeira vez, no Brasil, o referido relatório será colocado em prática.

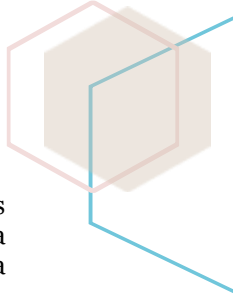
O relatório apresenta um estado da arte sobre a alfabetização, no entanto não apresenta os pesquisadores e pesquisadoras brasileiras que há décadas estudam *cientificamente* a problemática da alfabetização, criticando e afirmando que são práticas ineficazes e que se ocupam, prioritariamente, com os usos sociais da escrita. Ressalta que as universidades brasileiras parecem não concordar ou desconhecer os estudos apontados no relatório, sobre os “avanços da Ciência Cognitiva da Leitura e das práticas de alfabetização desenvolvidas em países sintonizados com esses avanços”, (BRASÍLIA, 2019, p. 22) dentre eles, o estudo da consciência fonológica, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência, vocabulário, dentre outras competências e habilidades. Todavia, não destaca nenhum dos estudos sobre essa temática de Arthur Gomes de Moraes, Magda Soares, Telma Ferraz Leal, Maria do Rosário Mortatti, Isabel Frades e tantos outros educadores e educadores brasileiros.

Outro ponto que merece destaque do relatório é a supervalorização dos chamados “materiais estruturados”. Destacamos, abaixo, alguns trechos que mencionam esses materiais:

Tanto o ensino da decodificação quanto o desenvolvimento da fluência requerem materiais de leitura adequados do ponto de vista semântico, sintático e fonológico, bem como o emprego de técnicas adequadas para o seu ensino (BRASÍLIA, 2019, p. 48)

A decodificação é melhor desenvolvida com o uso de material de leitura decodificável. Os livros para ensino da decodificação (tipicamente, cartilhas, como denominadas no Brasil) devem incluir textos adequados para que o aluno seja capaz de decodificar usando os conhecimentos fônicos adquiridos até o momento (BRASÍLIA, 2019, p.53)

Robert Slavin, que concebeu o programa Sucess for All, é um dos mais ardorosos defensores do ensino estruturado (STRINGFIELD, 1995). Slavin sugere que, ao invés de cada escola inventar a roda, programas estruturados permitem às escolas e professores focalizar suas energias para aprender como utilizar e implementar inteligentemente programas bem elaborados.

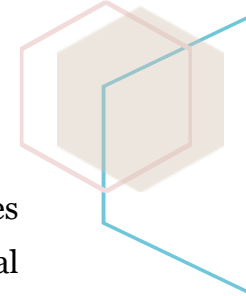


A chave do sucesso, segundo ele, reside em oferecer aos professores programas baseados em práticas comprovadamente eficazes e dar a eles a informação e as habilidades necessárias para que os implementem de forma adequada (BRASÍLIA, 2019, p.87)

Interessante observar que o coordenador desse relatório, João Batista Oliveira, é também o fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, autor do *Manual de consciência fonêmica* (2010), *Reforma da educação: por onde começar* (2006), *Abc do alfabetizador* (2008), dentre outros livros, responsável, hoje, pela gestão e formação de centenas de professores alfabetizadores, em diversas secretarias de educação, municipal e estadual, em vários estados do país, vendendo e divulgando amplamente o material de ensino de alfabetização estruturado, baseado no método fônico, escrito e produzido por ele. Freitas retrata bem toda essa panaceia geral:

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino *online* e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo. (FREITAS, 2018, p. 81)

Neste cenário de guerra cultural e retórica de ódio, esse movimento de reforma empresarial da educação encontra o campo ideal para execução e imposição de uma política de educação neoliberal, “centrada na ‘empresa’ como modelo social como também vê nele uma oportunidade de investimento que faz girar a roda do lucro desde pequenos negócios até grandes corporações” (FREITAS, 2018, p. 44). A entrada dessas fundações e institutos na participação em licitações públicas das secretarias de educação estão cada vez mais presentes na venda de material estruturado com formação de professor agregado e de plataforma digitais de ensino, na terceirização das escolas públicas via sistemas de *vouchers*, no fortalecimento das instituições filantrópicas para assumir a gestão da educação infantil, dentre outras características da reforma empresarial da educação.



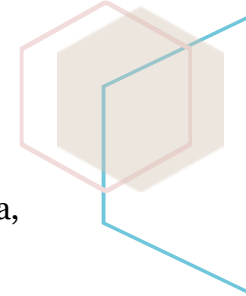
Finalizaremos esse tópico afirmando que enquanto pesquisadores subalternizados e subalternizadas, “é preciso elaborar uma ética para cima da moral e para cima do que a produção científica nos pede” (MESSEDER, 2020)¹⁶. Por que o estado da arte sobre a alfabetização do *Relatório do Seminário Educação Infantil* apresenta, em sua maioria, apenas pesquisadores da Europa e do Norte? Com raríssimas exceções, apenas sete autores brasileiros foram citados, dentre os 257 títulos. O estado da arte do referido relatório não considera os saberes locais produzidos? A questão da geopolítica do conhecimento tem a ver com a valorização dos saberes locais, não apenas dos saberes eurocêntricos ou os saberes do norte, historicamente os saberes valorizados e prestigiados, fora desse campo é considerado um saber menor. Esse seria um ato de insurgência.

ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse texto teve como objetivo apresentar alguns signos ideológicos da guerra cultural bolsonarista contra Paulo Freire a partir da etnografia textual e da intertextualidade para uma análise e interpretação crítica das recentes manifestações do Presidente da República, do ex-ministro da Educação e do Secretário de Alfabetização, refletindo mercantilização do ensino e as evidências científicas e suas reverberações no campo da alfabetização na atual política nacional.

Paulo Freire ensinou ao mundo que educar é ação e reflexão, é práxis, é um compromisso educacional, social e político com aqueles e aquelas que são subalternizados, que estão à margem da sociedade, os invisíveis que precisam, além de conhecer, além de aprender a ler, aprender a ler o seu mundo. Alfabetização e conscientização caminham juntos, não são momentos estanques, esse é o grande legado. Ensinou aos homens e mulheres que são construtores da sua própria história,

¹⁶ MESSEDER, Suely Aldir (2020). Registro oral da palestra proferida virtualmente no “Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural VII: Teorias e Métodos”, Alagoinhas-BA, 27 ago. 2020, disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gadSrs32Mi4ZHJ-U7xJ_mMqBxORij5rn/view?usp=sharing



que podem mudar o seu mundo, a sua vida e que somos produtores da nossa cultura, superando assim o fatalismo do destino.

A guerra cultural bolsonarista permeada por discursos de ódio, recheados de palavrões, insultos, pela barbárie institucionalizada e pela eliminação do outro considerado inimigo, tem atacado veementemente a imagem desse grande e renomado educador. No ano que faria 100 anos, o MEC não lhe prestou nenhuma homenagem, retirou o seu nome da “Plataforma Freire” da Capes e ainda intenta retirar-lhe o título de Patrono da Educação Brasileira.

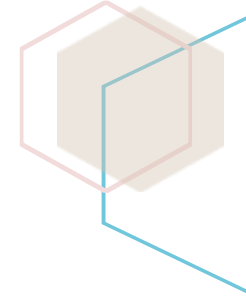
Os enunciados apresentados intertextualizam a relação entre a guerra cultural bolsonarista, o movimento de retomada da direita e extrema direita ultraconservadora, o neoliberalismo e a reforma empresarial da educação. Percebe-se um crescente movimento de retorno às práticas alfabetizadoras tendo como base teórica o método fônico, conduzido por diversos institutos e fundações privadas que utilizam o discurso das evidências científicas para o retorno do referido método.

Como diria Caetano Veloso e Gilberto Gil na letra da canção “Divino Maravilhoso”¹⁷ de 1968, “É preciso estar atento e forte/ Não temos tempo de temer a morte”. Mais do que nunca, precisamos estar atentos e fortes contra as novas ditaduras, contra a queda da democracia que está se esvaindo dentro do capital e do neoliberalismo, contra as diversas formas de racismo, sexismo, rivalidades étnicas e religiosas, ultranacionalismo, xenofobias, homofobias, contra a tentativa de apagamento do pensamento freiriano e contra as formas de silenciamento das escolas e dos professores impostas pela reforma empresarial da educação e pela guerra cultural bolsonarista.

REFERÊNCIAS

ANNUNCIATO, Pedro; TRIGUEIROS, Marian. Quem é e o que pensa Carlos Nadalim, o novo secretário de Alfabetização do MEC? **Nova Escola**. Ed. 320, 01 de março de 2019, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/16065/quem-e-e-o-que-pensa-carlos->

¹⁷ Divino Maravilhoso. Letra e música de Caetano Veloso e Gilberto Gil



[nadalim-o-novo-secretario-de-alfabetizacao-do-mec](#) Acesso em: 18 de ago. 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASÍLIA, CÂMARA DOS DEPUTADOS. Educação infantil: novos caminhos. **Relatório do Seminário realizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**, 3ª. edição (revista). Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2019.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana, (1985). Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A gênese das teses do Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

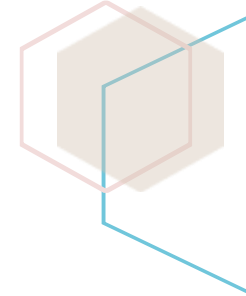
HADDAD, Sérgio. Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo. **Folha de S. Paulo**. 14.abr.2019 às 2h00, disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/04/por-que-o-brasil-de-olavo-e-bolsonaro-ve-em-paulo-freire-um-inimigo.shtml>> Acesso em: 17 de set. 2021.

HUSSNE, Arthur. Olavismo e bolsonarismo. **Revista Rosa**. v.1. n.1. 03 de março de 2020, disponível em: <<https://revistarosa.com/1/olavismo-e-bolsonarismo>> Acesso em: 17 de set. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luis Carlos. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2016. 12 ed.

SAMOYAUULT, Tiphaine. A intertextualidade. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008 (Tradução Sandra Nitrini).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião da ANPED, de 5 a 8 de out. de 2003.



Sobre os autores:

Maéve Melo dos Santos: Currículo resumido: Licenciada em Pedagogia. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia (Pós-Crítica/UNEB). Professora Assistente da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). E-mail maeve.melo@univasf.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1867-812X>

Cosme Batista dos Santos: Licenciado em Letras, Mestre e Doutor em Linguística Aplicada. Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) E-mail: cbsantos@uneb.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9276-5398>

Tramitação:

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 03/11/2021

A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA FREIRIANA: PRÁTICAS RESSIGNIFICADAS

LITERACY FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE: RESIGNIFIED PRACTICES

Shirlei Barros do Canto - UERJ

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco - UERJ

Helena Maria Alves Moreira - UERJ

RESUMO

O presente artigo visa elencar a abrangência das contribuições de Paulo Freire, por meio das reflexões acerca da prática alfabetizadora que agrega aos saberes culturais sistemáticos as experiências sociais dos educandos. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica e análise de dados do IBGE. As práticas de Paulo Freire foram implantadas nas ações populares alfabetizadoras desenvolvidas no nordeste brasileiro quando o índice de analfabetismo no Brasil acometia cerca de metade do povo, em especial, os mais humildes e residentes no campo. Através de uma prática educacional dialógica e humanizadora, ocorrida em Angicos (RN), na década de 1960, Paulo Freire considerou a leitura minuciosa do mundo, a qual foi vivenciada por crianças, jovens, adultos e idosos, e serve ainda hoje de aprendizado para os educadores. Ao estabelecer um diálogo entre os saberes formais e não-formais, a teoria freiriana estimula pessoas que são oprimidas na sociedade, para que busquem o pertencimento a uma nação, através de um processo reflexivo do ontem, do hoje e do porvir que leva à libertação das amarras da ignorância. Aos educadores que desejam seguir Paulo Freire, fica a direção dada pelo próprio mestre, de que é preciso reinventá-lo, sempre; o que confirma o potencial de suas práticas ressignificadas.

Palavras-chave: Paulo Freire. Analfabetismo. Experiências culturais. Alfabetização humanizadora.

ABSTRACT

This article aims to list the scope of Paulo Freire's contributions, through reflections on the literacy teaching practice that adds the social experiences of students to systematic cultural knowledge. The study was based on bibliographic research and IBGE data analysis. Paulo Freire's practices were implemented in the popular literacy actions developed in northeast Brazil when the illiteracy rate in Brazil affected about half of the people, especially the poorest and those living in the countryside. Through a dialogical and humanizing educational practice, which took place in Angicos (RN), in the 1960s, Paulo Freire considered the detailed reading of the world, which was experienced by children, young people, adults and the elderly, and still serves as a learning experience for educators today. By establishing a dialogue between formal and non-formal knowledge, Freire's theory encourages people who are oppressed in society to seek belonging to a nation, through a reflective process of yesterday, today and the future that leads to liberation from the moorings of ignorance. To the educators who wish to follow Paulo Freire, we are left with the direction given by the master himself, that it is necessary to reinvent him, always; which confirms the potential of their resignified practices.

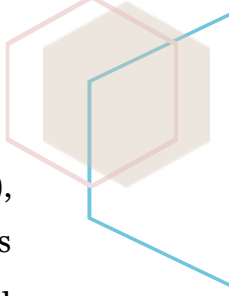
Keywords: Paulo Freire. Illiteracy. Cultural experiences. Humanizing literacy.

INTRODUÇÃO

*Pesquisa para constatar, constatando
intervendo, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a novidade
(FREIRE, 2000, p. 32).*

Quando Paulo Freire pensou na experiência alfabetizadora de Angicos, suas pretensões foram muito além do simples alfabetizar. Foi uma oportunidade única de levar ao cidadão do campo o acesso à escrita como uma das ferramentas do pensamento reflexivo, de modo a ressignificar suas experiências com criticidade.

Antes de Angicos, onde ocorreu a experiência de alfabetização de cerca de 300 trabalhadores rurais, em 45 dias, culminando na disseminação dessa prática pelo nordeste brasileiro, houve um momento piloto que consistiu em uma pequena ação na casa do Movimento da Cultura Popular (MCP), em Recife, com cinco alunos iniciais, tendo permanecido três até o final da investida. A partir daí, as experiências



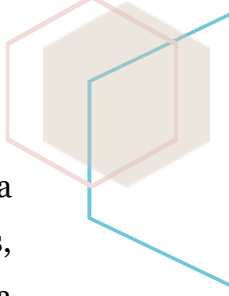
foram se tornando mais amplas e atingindo outras localidades, como Angicos (RN), Mossoró (RN) e João Pessoa (PB). Segundo Brandão (2013, p.19), esses foram os primeiros homens a serem “alfabetizados de dentro para fora”, através de seu próprio trabalho. Tal experiência alçou novos ares e rumos, indo em direção ao restante do território brasileiro: Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília.

Para Canto et al. (2016), em uma época em que a educação era vista como fora das necessidades dos novos tempos, era imperioso e urgente substituir a educação tradicional por uma outra educação orientada para a criação de disposições mentais críticas e permeáveis, favoráveis à participação, à deliberação coletiva, à ingerência, ao autogoverno e, por essa via, favoráveis à democratização da vida social e à instituição de formas democráticas de governo.

De acordo com Beisiegel (2010), esses temas permearam toda a prática alfabetizadora: Paulo Freire insistia em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, com atividades de grupo, e o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica. Em contrapartida a uma atmosfera autoritária e antidialógica existente na época, o diálogo entre os homens era entendido, dentro da filosofia freiriana, como componente essencial nessa educação comprometida com a construção de personalidades democráticas. A população brasileira revelava a persistência de disposições mentais geradas na organização social autoritária do passado como a prática do assistencialismo, a ausência do diálogo e a passividade do homem comum.

Brandão (2013, p. 18) frisa que a ação social ocorrida na aurora dos anos de 1960 “foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo doméstico”, no sentido de domesticado. Para o autor, após essas ações terem sido testadas em “círculos”¹ na roça e na cidade, os diversos movimentos populares as impulsionaram para atingir mais gente do povo brasileiro. Além do MCP, surgiram os Centros de Cultura Popular do movimento estudantil (CPC), o Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB) e

¹ “Círculo” da cultura faz referência aos encontros de cidadãos acomodados em círculo para promover o diálogo aberto, onde todos pudessem prestigiar a fala do outro e ser igualmente ouvidos e assim, aprender e ensinar, promovendo trocas de novas hipóteses de leitura do mundo.



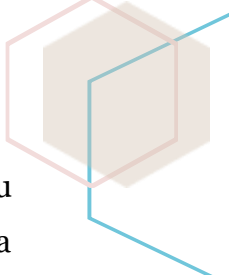
também da campanha intitulada *De Pé no Chão também se Aprende a Ler*, da Prefeitura de Natal/RN. Em tais grupos se misturavam educadores, estudantes, professores, profissionais de outras áreas que empunhavam as bandeiras da educação popular e da cultura popular. A experiência de Angicos, onde tantos homens foram alfabetizados em apenas 45 dias, simplesmente, impressionou profundamente a opinião pública ganhando considerável notoriedade junto às autoridades. Houve, então, o desejo de ampliar a experiência para toda a nação, tendo início os cursos de formação de coordenadores em diversas capitais:

(...) Decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional, mas desta vez com o apoio do Governo Federal. E foi assim que, entre junho de 1963 e março de 1964, foram realizados cursos de formação de coordenadores na maior parte dos estados brasileiros (...) O plano de ação de 1964 previa a instalação de 20.000 círculos de cultura, capazes de formar, no mesmo ano, por volta de 2 milhões de alunos. (BRANDÃO, 2013, p. 19).

Infelizmente, o sonho de uma nação libertada pela conscientização alfabetizadora foi usurpado em fevereiro de 1964, quando o governo do Estado da Guanabara abortou esse grande projeto nacional, apreendendo na gráfica milhares de exemplares da cartilha *Viver é Lutar*, do Movimento de Educação de Base – MEB. No início do mês de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada e sob a direção de Paulo Freire, foi denunciada publicamente como “perigosamente subversiva”. Educadores foram presos e ações voltadas à educação foram condenadas. Por ocasião, Paulo Freire foi preso e exilado da sua nação, por longos 16 anos.

1 A EXPERIÊNCIA DE ANGICOS

Em visita ao município de Angicos, em março de 2016, localizado a 176 km da cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, local onde se deu a primeira e bem sucedida experiência de Paulo Freire na alfabetização de adultos, constatou-se de perto o resultado de seus esforços.

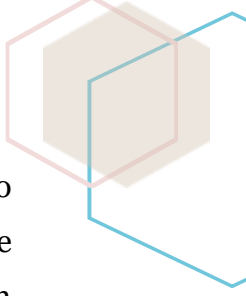


Nos espaços da Universidade Federal Rural do Semi Árido - UFERSA ocorreu uma palestra com alguns dos ex-alunos da experiência de alfabetização ocorrida na década de 1960, naquela região. Após a palestra, teve-se a oportunidade de conversar com cada um dos alunos presentes. Todos já com idade bastante avançada, mas com uma lucidez invejável e tão abertos ao diálogo, que fez da entrevista uma prazerosa conversa informal.

Todos foram unânimes em ressaltar a importância do ato de aprender a ler em suas vidas e o quanto são gratos a Paulo Freire. Eles contaram em detalhes o quanto foi difícil o enfrentamento daqueles momentos de desmonte dos encontros de alfabetização, por conta da situação política que o país atravessava. O golpe militar de 1964 repercutiu em todo o Brasil. Paulo Freire havia sido recém acusado de comunista e, por isso, foi cassado, preso duas vezes, interrogado por mais de setenta dias, e quando foi solto “(...) estava obrigado a comparecer regularmente a instâncias do Exército para registrar suas atividades” (HADDAD, 2019, p. 24). Diante da iminência de novo depoimento, Paulo Freire buscou exílio na Embaixada da Bolívia. O exílio passou por outras nações que o acolheram, como Chile, EUA e Suíça.

Quando souberam da notícia, a maioria dos seus alunos de Angicos optou por queimar ou enterrar todo o material de alfabetização que pudesse ligá-los a Paulo Freire, com medo de serem acusados de comunistas e serem presos sem direito à defesa. Maria de Ferreira, uma das ex-alunas, relatou: “... era muito bom a aula de Paulo Freire! Eu não guardei os livros não, porque eu queimei tudo com medo de ser presa... porque disseram que se viessem na sua casa iriam revirar tudo e iriam prender!”.

Esse é apenas um trecho do depoimento da costureira Maria de Ferreira que hoje fala com muito orgulho daquela época e, muito envaidecida, faz propaganda da sua página no *Facebook* administrada pelo seu neto, para divulgar seus trabalhos manuais. Esse e outros depoimentos podem ser vistos no artigo de de Canto, Moreira e Silva (2016) apresentado no XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação - COLUBHE, em junho de 2016 na cidade do Porto, Portugal.



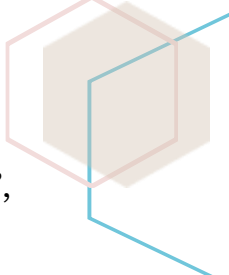
O que poucas pessoas sabem é que, apesar da experiência de Angicos ter sido voltada para a alfabetização de jovens e adultos, Maria Eneide de Araújo Melo, que na ocasião era apenas uma criança que acompanhava seu pai nas aulas relatou em depoimento que, com apenas seis anos, aprendeu a ler e escrever no colo do seu pai assistindo às projeções de imagens associadas às palavras geradoras. Desde cedo foi incentivada ao estudo e decidiu que se tornaria professora. Eneide formou-se em Pedagogia, trabalhou com Educação Infantil e diz ter lembranças muito boas daquela época.

[...] “Teve muita mudança. Antes, meu pai trabalhava em sítio. Foi trabalhar de pedreiro e depois teve comércio”, conta. “Minha mãe, que era só do lar, foi fazer curso de corte e costura. Para minha vida foi determinante aquele passo. Eu dizia que queria ser a professora Valquíria [da turma de alfabetização]. Cresci alimentando esse sonho de ser professora e tornei-me uma”. Maria Eneide lembra que, além da própria alfabetização, as lições de política e cidadania ensinadas no curso foram essenciais. Hoje, duas de suas cinco filhas seguiram seus passos e também são professoras. (BRASIL, 2018).

De acordo com Canto (2020), nota-se que os depoimentos informais transparecem imensa gratidão ao mestre Paulo Freire, pela oportunidade de valorização da sabedoria decorrente das experiências culturais locais dos alunos, para, a partir daí, avançar e ir além de sua visão, de suas crenças, em torno de si e do mundo, para fazer uso social e político desse conhecimento da vida cotidiana. Através dessa convivência com o povo nos círculos de cultura, que se caracterizavam por oportunidades de diálogo, o povo podia se expressar, reafirmando a prática de escutar e valorizar o rico saber construído durante as experiências dos sujeitos, bem como colaborar para humanizar as práticas docentes.

O próprio Paulo Freire não gostava de denominar sua prática alfabetizadora como “Método”, pois o mesmo era formado de características próprias transmitidas de forma simples e direta que valorizavam a ideia do homem como cidadão detentor de deveres e direitos perante a comunidade, à qual faz parte. Paulo Freire sempre deixou claro que era terminantemente contra a educação domesticadora/opressora, que até então imperava em nosso país.

Partindo de uma premissa completamente inovadora para a época, Freire sugeriu que o uso de termos como “aulas, alunos, métodos, professores” etc fossem



substituídos por “círculos de cultura”, “participantes”, “grupos de discussões”, “coordenadores de debates”, “situações existenciais” e outros.

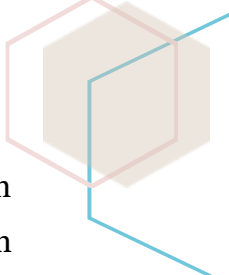
E vale destacar que Paulo Freire teve a seu lado uma grande incentivadora e parceira para refletir as ações alfabetizadoras, a esposa e companheira Elza, especialista em alfabetização:

Fizemos juntos, Paulo e eu, o trabalho de alfabetização no Nordeste. Fiquei com a parte metodológica, com a elaboração da coisa. A paróquia em que morávamos nos cedeu uma sala, reunimos cinco operários que moravam perto e à proporção que íamos elaborando, íamos testando. Como conhecíamos bem a área, o bairro em que vivíamos, isso deu muita possibilidade de ver se dava resultado ou não. Vimos que certas coisas eles não entendiam, eliminamos algumas palavras mais difíceis e percebemos que haveria vantagem em utilizar palavras que tivessem três sílabas e não só duas, pois davam oportunidade de gerar outras palavras. [...] Por incrível que pareça, o adulto visualizava mais rápido que a criança. Na parte escrita é o inverso, uma dificuldade tremenda, muito maior que a da criança, que tem mais capacidade motora (ELZA FREIRE, 1977 *In* SOUZA, 2015, p. 324).

Elza revelou que no início não havia cartaz, eles desenhavam. E também não realizavam o debate, apenas conversavam sobre as palavras que os alunos iam falando e repetindo, o que levava ao conjunto de palavras geradoras. No entanto, logo perceberam que podiam fazer o debate, pois era esse momento “[...] que dava consciência da coisa” (ELZA FREIRE, 1977 *In* SOUZA, 2015, p. 324).

Para Freire, a rigorosidade metódica que define a natureza pedagógica da ação ética do professor é a *problematização* e os *questionamentos*, que devem promover uma postura sempre investigativa e desafiadora. Assim, o aluno poderá construir e reconstruir os saberes ensinados, sem decalques, sendo sujeito ativo no processo.

E o que havia de tão fabuloso nesse processo que permitia questionar “verdades” e buscar soluções coletivas? O ensino consistia basicamente em elencar palavras que faziam parte do universo vocabular dos educandos. Dentre esses vocábulos, alguns eram selecionados para serem as palavras geradoras. Dessas palavras, emergiram sentenças que eram representativas àquele grupo e formaram situações previamente contextualizadas, com conteúdo que fizeram parte da vida em sociedade daqueles sujeitos.



A experiência estimulava a alfabetização à medida que as palavras faziam parte da vivência dos alunos, dando significado ao processo de aprendizagem com temas pertinentes à realidade do seu trabalho e do seu cotidiano. Assim sendo, o sujeito passava a ter uma visão crítica do mundo e da sociedade em que vivia.

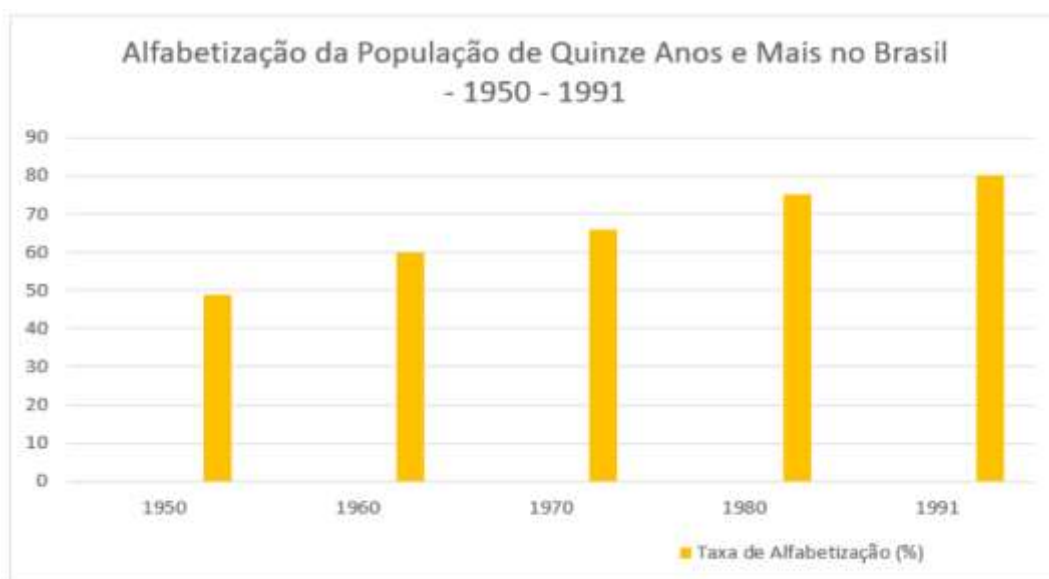
Paulo Freire sempre alertou sobre a distância que havia entre a teoria e a prática, entre a escola e a sociedade. Por isso, recebeu muitas críticas no enfrentamento dessas dicotomias, mas também rompeu paradigmas até então enraizados na sociedade que, segundo julgava, deveriam ter o perfil democrático que lhes competia, através de um projeto educacional verdadeiramente libertador e humanizador.

2 OS ÍNDICES DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL

A fim de ilustrar a situação do Brasil em relação à alfabetização no país desde a década de 1950 até os dias atuais, optou-se por apresentar um breve relato estatístico feito pelo IBGE (1995), através do qual é possível contextualizar o impacto que a Educação (ou a falta dela) vem provocando em nosso país. Para tanto, é necessário pensar sobre o sentido dessa alfabetização.

A tabela 1 mostra as taxas de alfabetização da população brasileira de jovens e adultos, a partir de 1950 quando a taxa correspondia a 49 %. Nas décadas seguintes os índices foram 60% (1960), 66% (1970), 75% (1980) e 80% (1991). Os critérios do significado de uma pessoa alfabetizada foram sendo alterados ao longo das décadas. No entanto, o IBGE considerava pessoa alfabetizada aquela que ao menos era capaz de produzir e ler um bilhete.

Tabela 1 - O Analfabetismo no Brasil entre as décadas de 1950 e 1991



Fonte dos dados: IBGE, Censos Demográficos (Anuário Estatístico - 1995).

Levine (1986) aponta que a “alfabetização funcional” foi usada durante décadas como justificativa às populações analfabetas estarem tendo acesso a “uma base extensiva, uma alfabetização socialmente relevante”. Para o Brasil, a preocupação restringiu-se a ser utilitária e para isso, preocupou-se em se tornar funcionalmente alfabetizado, concebendo o sujeito como “ser associado com atividade empregatícia” (LEVINE, 1986, p. 25).

Essa visão minimalista da alfabetização de jovens e adultos contribuiu para reduzir as pessoas “ao *status* de meros objetos e significados, ao invés de confirmá-las e exaltá-las em si mesmas”, e serviu para lhes assegurar “competência para funcionar nos níveis mais baixos da performance mecânica”, como trabalhadores integrantes de uma sociedade sujeita à escrita. (KOZOL, 1985, p. 185). No entanto, para McLaren et al. (1998), a alfabetização funcional está longe de ser uma solução para uma nação emergente, porque “degrada os seres humanos por ignorar os potenciais inerentes na escrita como um veículo para descobrir, expressar e aumentar suas humanidades” (MCLAREN et al, 1998, p. 133).

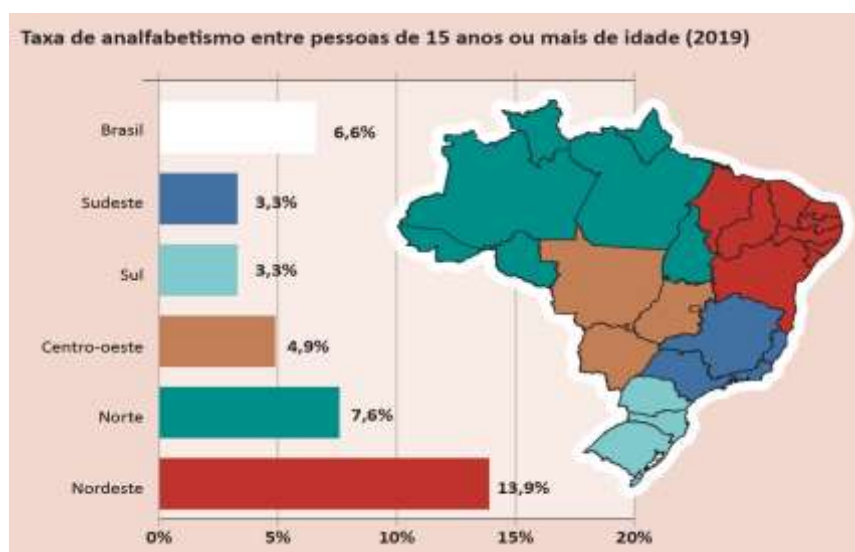
Desse modo, tanto as taxas de alfabetização quanto as de analfabetismo podem escamotear intencionalidades e situações pragmáticas nos resultados. A

figura 1 a seguir retrata as taxas de analfabetismo no Brasil, geral e por região, no ano de 2019, entre jovens e adultos.

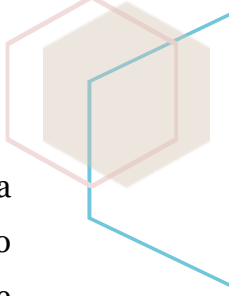
O percentual aponta que 6,6% dessas pessoas, ou seja, cerca de 11 milhões de brasileiros são analfabetos. E os índices maiores se concentram nas regiões Nordeste (13,9%) e Norte (7,6%), traduzindo que a quantidade de brasileiros abandonados pelo poder público é significativa e compromete a consciência crítica em relação ao mundo. Conforme acentua McLaren (1998, p. 137), os seres humanos “sobrevivem melhor quando sua ação sobre o mundo é (mais) apropriada e eficaz”. E disso dependerá a compreensão mais (ao invés de menos) clara e acurada que os humanos têm do mundo.

Investir em educação se traduz em qualidade de vida em outros setores, como a redução da pobreza, com o desenvolvimento social, a melhora da nutrição, do crescimento econômico e aguça a visão ética e política. No entanto, há uma recorrente desculpa quanto aos escassos recursos destinados à Educação. Quando o índice de analfabetismo no Brasil era elevadíssimo, Paulo Freire fez “cair por terra” a premissa de que para que houvesse educação seria necessário se estar no interior de uma escola.

Figura 1: Apresenta o quadro de analfabetismo brasileiro de jovens e adultos, em 2019



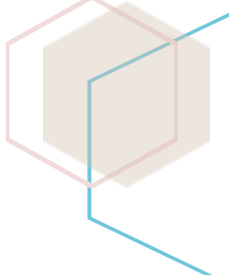
Fonte: IBGE, Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/jovens_educacao_taxa-analfabetismo.png . Acesso em: 10 Abril 2021.



A Portaria Interministerial (Ministério da Educação/Ministério da Economia) Nº 3, de 25 de novembro de 2020 alterou parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização e dos Profissionais da Educação - FUNDEB, reduzindo o investimento do montante destinado a cada aluno em 8,06% ao ano, o que equivaleu à redução para R\$293,60 (duzentos e noventa e três reais e sessenta centavos) por aluno.

A experiência da alfabetização na década de 1960 fez com que fosse quebrado o "círculo de ferro do pauperismo-analfabetismo-pauperismo" (GÓES, 1991, p. 106), pois diante do apelo da campanha, espaços foram cedidos em sindicatos, igrejas, clubes, cinemas e até moradias. Todos queriam aprender! A primeira escola construída para a campanha *De Pé no Chão também se Aprende a Ler* surpreendeu ao ser construída com palha de coqueiro, em pleno século XX. Terá sido uma insubordinação criativa para denunciar a falta de recursos? Certamente! Contudo, representou a cultura popular, pois a palha era “herança direta da habitação indígena”, bem como “das casas pobres das vilas de pescadores” do nordeste. A campanha quebrou outra regra valorizada e estabelecida pela elite quando aceitou alunos sem o devido uniforme de escola pública e sem calçados, “obstáculos à matrícula de filhos de pobres nas escolas públicas em áreas de miséria” (GÓES, 1991, p. 106).

Diversos entraves podem servir de desculpas para o não investimento na Educação de qualidade, que é um direito de todos. O importante é considerar que os índices de analfabetismo no Brasil ainda são significativos e que a experiência de alfabetização tem muito a ganhar com as contribuições de Paulo Freire, na luta pelo atendimento aos direitos básicos de todo cidadão. Entretanto, Kohan (2019, p.199), busca compor com Paulo Freire de forma dinâmica “pensar um problema filosófico-educacional que nos afeta, lendo seu pensamento e sua vida para pensar junto” questionamentos diversos sobre a educação, o ato de educar, o papel do educador. E, o mais significativo de suas indagações “Paulo Freire pode ainda nos ajudar a pensar o que nos interessa pensar hoje, a viver a vida educacional e filosófica que nos interessa viver no presente?” E a resposta vem do próprio Paulo Freire:



Uma vez, no início das minhas viagens pelo mundo, alguém me perguntou, não me lembro onde, “Paulo, o que nós podemos fazer para segui-lo? Para seguir as suas ideias?” E eu respondi: “Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me seguir é você me reinventar, e não tentar se adaptar a mim” (FREIRE et al., 2009, p. 24).

Com essa fala constatamos que a reflexão de Freire consistia em tensionar devidamente os momentos de dificuldades, para que as soluções fossem pensadas pelos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

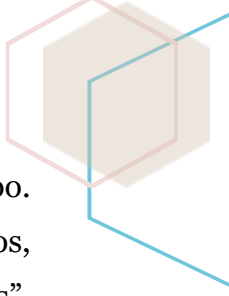
3 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM PAULO FREIRE

Segundo Canto e Moreira (2015), no decorrer dessa experiência de autonomia, Paulo Freire apontou a desarticulação contínua entre a escola e a sociedade, tomando a iniciativa de agir para romper paradigmas e dar sua efetiva contribuição para a constituição de uma sociedade democrática, ao edificar um projeto educacional libertador para o povo simples do nordeste brasileiro.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2013), os saberes dos educandos ganharam destaque:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2013, p. 31).

Durante a experiência de alfabetização em Angicos, RN, Paulo Freire admitiu que vários tabus metodológicos foram desfeitos quando empregaram onze situações sociológicas (extraídas da vivência dos alunos) para libertar 300 homens de Angicos. A partir dessa prática, tais homens se foram capazes de reivindicar seus direitos por meio das cartas que conseguiram escrever aos dirigentes políticos, bem como ao exercerem seus direitos de votar por terem se tornado alfabetizados, podendo escolher seus candidatos pela ideologia ou por considerá-los comprometidos com o povo e não mais porque assim seus patrões lhes apontavam ou ordenavam. A partir dessa façanha, a “massa” virou “povo”.

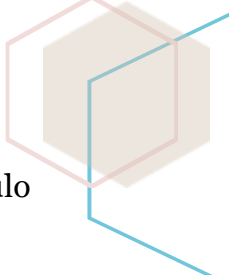


O processo iniciava-se com o levantamento do vocabulário comum ao grupo. Eram palavras que faziam parte do universo social ou profissional dos alfabetizandos, e desse grupo eram escolhidas as palavras que denominadas “palavras geradoras”. Essas palavras deveriam possuir riqueza fonêmica, alguma dificuldade fonética e terem um significado ou relação com a vida social, política ou cultural dos alunos.

Após a escolha das primeiras palavras, eram criadas situações-problemas, que incitavam ao debate de situações existenciais, que eram problematizadas. Em Angicos, foram selecionadas 400 palavras no universo vocabular, das quais foram selecionadas 27 sentenças e 18 palavras geradoras. Os slides tinham desenhos representativos de situações contextualizadas dos conteúdos sociológicos das palavras e outros com apenas a grafia das palavras geradoras. Essas situações existenciais seriam responsáveis por desafiar os agrupamentos e levá-los a assumir posições de reflexão e crítica diante das condições de sua existência.

A adoção de gradação vocabular pelas dificuldades fonéticas foi repensada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com a “psicogênese da língua”. No entanto, há consenso nas práticas atuais em se valorizar o universo do aluno e suas vivências. Na obra *A importância do Ato de Ler* (1989, p. 17), Paulo Freire nos lembra que “Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua” e prossegue dizendo “Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá”. Dito isso, Paulo Freire reforça o respeito aos níveis de compreensão dos alunos, sem que haja a imposição da compreensão do professor, o que caracterizaria uma prática dialógica.

Todo o debate através das situações-problemas visava levar os grupos a se conscientizarem e, por consequência, se alfabetizarem num conceito antropológico da cultura, pois em relação à leitura e escrita na alfabetização, Freire (1989, p. 15) pontua “como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma”. São situações de reflexões locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais, presentes na atitude dialogal que os coordenadores travavam com seus educandos. Na concepção freiriana, não há conhecimento pronto e acabado; ele está sempre em construção. O



caráter político, libertador e conscientizador é o que diferencia as práticas de Paulo Freire e as tornam tão necessárias e atuais.

4 APRENDER A LER PARA QUÊ? APRENDER A LER PARA QUEM?

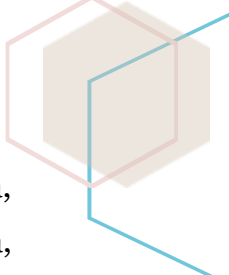
Em seu livro *A importância do Ato de Ler*, Paulo Freire nos fala da experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra, mas lia o mundo; era a leitura da “palavra-mundo”. Ao ler o mundo, a capacidade de perceber aumentava: “na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na ‘leitura’ que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo” (FREIRE 1989, p.11).

Freire nos ensinou que a alfabetização de adultos é “um ato político e um ato de conhecimento” e, por isso mesmo, é “um ato criador” (FREIRE 1989, p.13).

Na obra supracitada, após esclarecer que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, Paulo Freire vai mais além e afirma que a leitura da palavra não é somente antecedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrever e de reescrever o mundo. E é nesse momento que ele esclarece que essa leitura e essa escrita implicam na capacidade de transformar o mundo, através da prática consciente.

Leitura e escrita são, portanto, ações de sujeitos históricos: atos políticos, de conhecimento, de criação. E é dessa forma que os educandos precisam ser compreendidos pelos educadores: como sujeitos históricos. Sujeitos que, embora precisem da ajuda do educador, essa não pode implicar na anulação de sua criatividade e protagonismo, nem da sua responsabilidade em seu próprio processo de aprendizagem e de conhecimento.

Mas, assim como Freire afirma que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, também anuncia que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo. E esse “movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente”.(FREIRE 1989, p.13) Esse ir e vir ativo é um dos aspectos centrais, para ele, do processo de alfabetização.



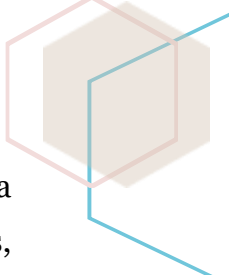
Por esse prisma, o papel do educador dentro de uma educação libertadora, deve ser levar o educando à construção da história, através de uma prática concreta, contribuindo para a inserção do sujeito num processo criador.

Observa-se que a importância do aperfeiçoamento do ato de ler durante a experiência existencial é pessoal e carregada de detalhes e percepções peculiares a serem valorizadas no contexto do ambiente escolar. Segundo Mortatti (2011), o conceito de alfabetização sofreu uma evolução histórica, traduzida nas diferenciações de nomenclaturas: “ensino das primeiras letras”; “ensino da leitura”; “ensino da leitura e da escrita”; e o mais recente, “letramento (escolar)”. (...) A utilização do termo “alfabetização” consolidou-se, no Brasil, a partir do início do século XX, sempre relacionado predominantemente com processos de escolarização; e, a partir das décadas finais desse século, passou a ser utilizado tanto em sentido amplo (“alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros) quanto em sentido mais restrito e mais específico: “ensino aprendizagem inicial de leitura e escrita” (MORTATTI 2011, p.8).

E em contribuição, Magda Soares (1985) destaca que a “Alfabetização” consiste num termo/conceito multifacetado, ou seja, fenômeno que envolve diferentes áreas/campos/disciplinas do conhecimento, como Didática, Linguística, Pedagogia, História, Psicologia, Neurociência, entre outras áreas, as quais são necessárias para a compreensão do conceito. Esse caráter da interculturalidade no processo de alfabetização esteve presente em todo o pensamento educacional de Paulo Freire, pois é através dessas relações interculturais que se pressupõe a dialogicidade e a eticidade como relações de empoderamento, respeito à diferença e consciência da desigualdade social.

A vida diária é existente e latejante, dinâmica e possui um ritmo que impulsiona o indivíduo a estar atento, a aprender, a absorver suas nuances, proporcionando um entrelaçamento com o mundo perceptível.

Em verdade, pensar a “alfabetização” no Brasil é pensar, antes de tudo, que se basta num direito adquirido por cada cidadão brasileiro, independentemente de sua idade, gênero, etnia, posição religiosa ou político-partidária, localização geográfica, situação social ou econômica e que, compete aos educadores pesquisadores



disseminar e compartilhar as reflexões, em contribuição ao que de mais valioso há na humanidade: o conhecimento. Paulo Freire representou, sem sombra de dúvidas, uma imensa contribuição para o panorama educacional brasileiro. E, acima de tudo, acreditou que todos os indivíduos têm o direito de aprender e se desenvolver por meio da vivência compartilhada com o outro e seu meio, transformando-se num sujeito crítico e consciente de seus direitos.

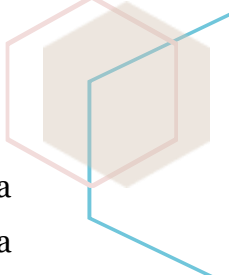
Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Quanto mais ganhamos essa clareza através da prática, mais percebemos a impossibilidade de separar a educação da política e das relações de poder.

Mas se, do ponto de vista crítico, não é possível pensar sequer a educação sem que se pense a questão do poder; se não é possível compreender a educação como uma prática autônoma ou neutra, isto não significa, de modo algum, que a educação sistemática seja uma pura reprodutora da ideologia dominante. As relações entre a educação enquanto subsistema e o sistema maior são relações dinâmicas, contraditórias e não mecânicas. (FREIRE, 1989, p.16).

Segundo Freire, a educação não só reproduz a ideologia dominante como vai além disso, na medida em que as sociedades “ditas modernizadas” impõem a sua ideologia na seara educacional. Ou seja, nas palavras de Freire (1989, p.16) as “contradições que caracterizam a sociedade como está sendo penetram a intimidade das instituições pedagógicas em que a educação sistemática se está dando e alteram o seu papel ou o seu esforço reprodutor da ideologia dominante.”

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, percebemos a inviabilidade de uma educação neutra (FREIRE, 1989, p.16).

Pois bem, o que se percebe na fala supracitada de Freire e repetidamente está presente em suas obras é que educar é um ato político. Não há como se fazer uma educação neutra, haja vista que o sujeito que educa é um ser crítico e está



impregnado de valores e conceitos que foram construídos em sua trajetória de vida social e profissional e que fazem dele um ser pensante e sujeito de uma prática democrática e crítica.

5 AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA FREIRIANA

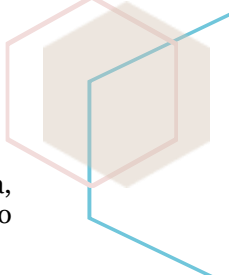
Soares (2016) e Freire compartilham a ideia de que o importante na alfabetização são os meios utilizados, ou seja, o caminho em direção a um fim, considerando-se que o “fim” é o sujeito alfabetizado e o “caminho” é o processo ensino aprendizagem.

Quando se questiona se Paulo Freire criou um método de alfabetização consolidado, capaz de engessar as estratégias e as dinâmicas que compõem os sentidos das ações de ensino-aprendizagem, Soares (2005) esclarece:

Conclui-se que a proposta Paulo Freire de alfabetização não é na verdade, a proposta de um método, pelo menos no sentido restrito que se dá a essa palavra na área da alfabetização. É, como se disse, algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de alfabetização inserida numa política e numa filosofia da educação. Por isso falar de um “método de Paulo Freire de alfabetização” é não só uma incorreção, mas também uma redução. Paulo Freire criou não um método, mas uma teoria da educação, uma nova pedagogia, e o que se denomina como seu “método de alfabetização” é, na verdade, apenas uma das instâncias em que essa teoria, essa pedagogia se traduzem em prática (SOARES, 2005, p.121).

Para Soares (2017), Paulo Freire nos deixou um legado sobre o ato de alfabetizar criticamente, pois considera que tal prática excede o uso de métodos, haja vista que envolve reflexão do mundo e das próprias histórias, servindo para combater a hegemonia prevaiente, valorizando o sujeito e suas vozes.

Mas Paulo Freire criou, e criou muito além de um método: criou uma concepção de alfabetização, no quadro de uma também nova concepção de educação. Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma concepção de educação como prática da liberdade, educação como conscientização; e disso, realmente, foi ele o inventor. Não apenas uma concepção de alfabetização como método analítico-sintético de ensinar a ler e escrever, que disso também, realmente, não foi ele o inventor [...]; mas



uma concepção de alfabetização, como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem (SOARES, 2017, p. 179-180).

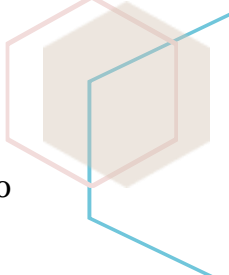
O que Paulo Freire desejava? Que os oprimidos libertassem a si e também aos opressores. Para Freire (1987, p. 24) “[...] é um ato político, e sendo político implica em uma escolha: ou se é a favor dos opressores ou se é a favor dos oprimidos”. E essa afirmação é carregada de grande amorosidade, porque “Paulo Freire não tinha medo de amar”. Incansavelmente, reafirmava que a educação “[...] é um ato político, e sendo político implica em uma escolha: ou se é a favor dos opressores ou se é a favor dos oprimidos” (LUTGARDES FREIRE, 2001 *In* SOUZA, 2015, p. 316).

CONCLUSÃO

Como debatido ao longo deste artigo, os ensinamentos de Paulo Freire vão muito além de um “método”. É toda uma compreensão do pensar e do agir de uma educação voltada para a cidadania e para a construção de um sujeito crítico. Nas palavras de Brandão (2013), “mais que um simples método de alfabetização, Paulo Freire criou uma prática pedagógica cujo embasamento político obrigou a própria educação a repensar-se e reconhecer em cada indivíduo um agente da história.”

Para Paulo Freire, ler e escrever são processos que implicam fatores sociais e políticos. Não há leitura do escrito que não esteja implicada na leitura do mundo. Para Freire, alfabetizar supõe valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais do alfabetizando, possibilitando que este avance para além de suas crenças, em torno de si mesmo e do mundo. Também não há prática de leitura que não implique a prática da escrita como possibilidade de escrita e reescrita da história.

A centralidade da pedagogia freiriana é, acima de tudo, uma educação democrática e humanizadora, no âmbito social e político. Uma educação que se compromete com a ressignificação das experiências existenciais do educando e abomina a doação do conhecimento do educador. Rupturas de saberes e paradigmas ocorrem e são fundamentais para novas práticas, bem como saber escutar: “[...]”



significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 2013, p.117).

Ressignificar a sua prática consiste, antes de tudo, em trazer novos significados a acontecimentos da vida à sua prática cotidiana, a partir da sua mudança na percepção do mundo. Sendo assim, nas palavras de Freire (2019), a prática educativa vai se afirmando como prática não alienante e “desocultadora” de verdades escondidas.

Para Freire, a educação é e deverá ser sempre uma ação libertadora através de um ambiente humanizador sustentado com os elementos que deslocam-se da epistemologia à *práxis*. A educação em Freire é *sabedoria democrática* em que o povo constrói a sociedade com as próprias mãos. A educação para Paulo Freire pressupõe um vínculo entre educando e educador que propicie o processo ensino-aprendizagem, ou seja, uma educação de decisão para a responsabilidade social e política.

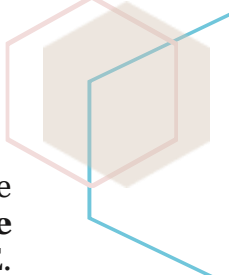
REFERÊNCIAS

BEISEGEL, C. de R. **Paulo Freire** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 34 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC. **Método criado por Paulo Freire completa 54 anos este mês**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/metodo>. 2018. Acesso em 15 abril 2021.

CANTO, S. B. do. A teoria freiriana diante dos encontros e desencontros no cotidiano escolar: a importância do multiculturalismo nas experiências sociais dos educandos nas práticas pedagógicas desde a década de 1960 até os dias atuais. p 203 - 212. **Aprenda a dizer a sua palavra**: artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire [recurso eletrônico]. ABREU, Janaina M. e PADILHA, Paulo Roberto (orgs.). 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020.



CANTO, S. B. do. MOREIRA, H. M. A. O Multi/Interculturalismo e a Pluralidade Cultural: desafios no cotidiano escolar. **IV Colóquio Internacional Didática e Avaliação:** Educação, Cidadania e Exclusão na Contemporaneidade. IV CEDUCE. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11322>> . Acesso em 10 out. 2021.

CANTO, S. B. do; MOREIRA, H. M. A. ; SILVA, V. de O. da. Paulo Freire e a experiência de Angicos (RN/Brasil) na década de 1960. Proposições para uma alfabetização humanizadora. **XI Congresso Luso-Brasileiro da História da Educação.** IX COLUBHE. Porto, 2016. Disponível em <<http://web3.letras.up.pt/colubhe/actas/eixo3.pdf>> . Acesso em 12 abril 2021.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização:** história, características e modos de fazer de professores. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FREIRE, P. **A Sombra desta mangueira.** 12 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: PAz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 44^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. ; FREIRE, N.; OLIVEIRA, W. O. de. **Pedagogia da solidariedade.** Indaiatuba: Villa das Letras, 2009.

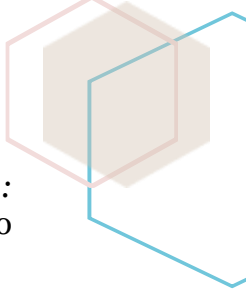
GÓES, M. **De pé no chão também se aprende a ler, 1961-64:** uma escola democrática. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea).

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca:** uma biografia filosófica. 1^a. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOZOL, J. **Illiterate America.** Garden City, NY: Anchor and Doubleday, 1985.

LEVINE, K. **The Social Context of Literacy.** London: Routledge & Kegan Paul, 1986.

McLAREN, P. *In:* GIROUX, H. **Teachers as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning.** Granby, Mass: Bergin & Garvey, 1988.



FREIRE, E. Como se tivesse tido a coragem de dizer: não existe daqui pra cá. In: SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 3a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 319 - 328.

FREIRE, L. C. Paulo Freire por seu filho. In: SOUZA, A. I. (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 3a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 305 - 318.

MORTATTI, M. do R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília (SP): Cultura Acadêmica, 2011.

SOARES, M. Paulo Freire e a alfabetização: muito além de um método. In: SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, [1998], 2005.

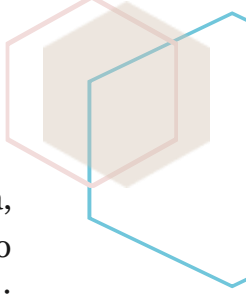
SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas**. 7. ed. São Paulo. Contexto, 2017. *E-book*. Disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174662/2/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20letramento%2010%20jul.%202017.pdf>> . Acesso em 11 jun. 2021.

Sobre as autoras

Shirlei Barros do Canto: Doutoranda do Programa Interdisciplinar em Meio Ambiente, PPGMA-UERJ, Tutora das Disciplinas Pedagógicas do CEDERJ-UERJ. Pedagoga, Bacharel e Licenciada em Letras e Mestre em Ensino, pela UERJ. Integrante do grupo Filosofias, Lógicas e Escritas Acadêmico-Afetivas (FLORA) e do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe). E-mail: shirlei.canto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7396-464X>.

Cláudia Hernandez Barreiros Sonco: Professora Associada do Departamento de Ensino Fundamental do CAP-UERJ atuando no momento como vice-diretora do instituto. Coordenadora da disciplina Gestão 2 no Curso de Pedagogia CEDERJ-UERJ. Pedagoga e Mestre em Educação pela UERJ e Doutora em Educação pela PUC-Rio. E-mail: claudiahbsonco@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4229-6028>



Helena Maria Alves Moreira Mestre em Ensino da Educação Básica, PPGEB/UERJ. Pós-graduação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UERJ. Pedagoga pela UERJ. E-mail: helenamaria.moreira@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7246-4133>

Tramitação:

Recebido em: 12/11/2021

Aprovado em: 06/12/2021

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE FREIRE NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: DIMENSÕES POLÍTICA E PRÁTICA DOCENTE.**THE INFLUENCE OF FREIRE'S THINKING ON THE CURRICULUM ORGANIZATION: POLITICAL DIMENSIONS AND TEACHING PRACTICE.****LA INFLUENCIA DEL PENSAMIENTO DE FREIRE EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR: DIMENSIONES POLÍTICAS Y PRÁCTICA DOCENTE.**

Adriana Pereira Silva – UFSCAR

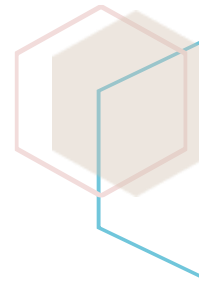
RESUMO

Esse estudo que tem como tema o currículo, reconhecido enquanto objeto de construção social, situado na dimensão política e práxis docente, objetiva evidenciar a influência do pensamento freiriano nessa composição educacional. A metodologia está sustentada em uma pesquisa qualitativa, organizada em um estudo bibliográfico e de documentos, em que uma experiência municipal de EJA é analisada, na região do ABCDMRR Paulista. A investigação está referendada nas análises teóricas da concepção de educação crítico-libertadora. Os resultados do estudo bibliográfico revelaram que currículo é uma produção social, se efetiva em dimensões, sofre disputas e que a constituição de um currículo pautado no pensamento freiriano aborda categorias fundantes, como “ser mais”, “pensar certo”, “situações limites” para transformação social. As considerações finais observam que essas análises se confirmam nos documentos da experiência em observação e elucidam que o desenvolvimento desse currículo é processual e demanda interlocução nas suas diferentes dimensões.

Palavras - chave: Currículo. Práxis docente. Pensamento freiriano. EJA.

ABSTRACT

This study, whose theme is the curriculum, is recognized as an object of social construction. It is situated in the political dimension and in the teaching praxis, it aims to show the influence of Freire's thought in this educational composition. The methodology is based on a qualitative research organized in a bibliographic and document study in which a municipal experience of EJA is analyzed in the ABCDMRR Paulista region. The investigation is supported by theoretical analyzes of the concept of critical liberating education. The results of the bibliographic study revealed that the curriculum is a social production, that it is effective in dimensions, that it suffers contention and that the constitution of a curriculum based on Freire's thought addresses fundamental categories such as “being more”, “thinking right”, “limit situations” for social



transformation. The final considerations note that these analyzes are confirmed in the documents of the observation experience and elucidate that the development of this curriculum is procedural and demands dialogue in its different dimensions.

Key-words: Curriculum. Teaching praxis. Freire's thinking. EJA.

RESUMEN

Este estudio, que tiene como tema el currículo, reconocido como objeto de construcción social situado en la dimensión política y en la praxis docente, pretende destacar la influencia del pensamiento freiriano en esta composición educativa. La metodología se basa en una investigación cualitativa, organizada en un estudio bibliográfico y documental, en el que se analiza una experiencia municipal de EJA, en la región de ABCDMRR Paulista. La investigación está referida a los análisis teóricos de la concepción de la educación crítica-liberadora. Los resultados del estudio bibliográfico revelaron que el currículo es una producción social, es efectivo en dimensiones, sufre disputas y que la constitución de un currículo basado en el pensamiento freireano aborda categorías fundamentales como "ser más", "pensar bien", "situaciones límite" para la transformación social. Las consideraciones finales señalan que estos análisis se confirman en los documentos de la experiencia observada y dilucidan que el desarrollo de este currículo es procesal y requiere del diálogo en sus diferentes dimensiones.

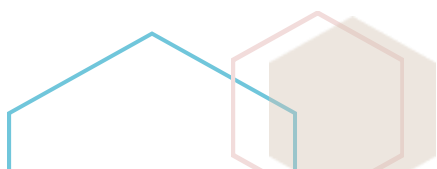
Palabras - clave: Currículo. Praxis docente. Pensamiento freiriano. EJA.

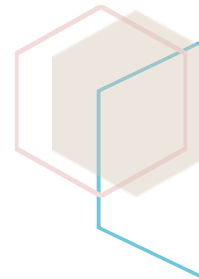
INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o currículo, reconhecido enquanto objeto de construção social e observado nas dimensões das orientações políticas e na práxis docente (SACRISTÁN, 2000), analisa uma experiência de EJA, sob a influência do pensamento freireano (FREIRE, 2006; 2010a; 2010b).

A análise tem propósito de contribuir, em condição de resistência, com a realidade atual de reformas educacionais que tencionam para limitação do currículo as perspectivas utilitaristas do mercado (LAVAL, 2019).

Assim, há o reconhecimento que o estudo está situado no contexto histórico de grandes transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, que revelam um estado de crise generalizada, provocada pela reorganização produtiva, centrada em desenvolvimento tecnológico e comunicacional, bem como na minimização do Estado nas questões sociais e, conseqüentemente, na maximização do papel do mercado.





Essas mutações sociais, políticas, culturais e econômicas afetam a vida, ampliando a miséria, as desigualdades sociais, devastação ambiental, provocando fraturas sociais seríssimas, sob a lógica da concorrência e competitividade.

Essa complexidade histórica, entre tantas questões, tem dado uma finalidade ao conhecimento para fortalecer a competitividade (LIMA, 2012). Nas análises de Castells (1999) essa realidade é um projeto de sociedade constituída em rede, nas formas de desenvolvimento informacional, com o objetivo de ampliar a acumulação do capital. Nesse contexto o conhecimento é muito valorizado, passando a ser considerado como um elemento de projeção de riquezas. Sob essa lógica acentua uma preocupação com os processos formativos e, conseqüentemente, com o currículo para fortalecer a concorrência num mundo globalizado.

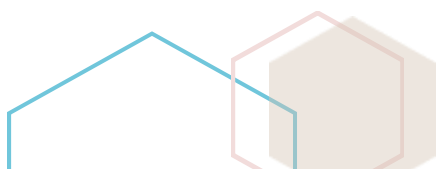
Com essa ordenação algumas reformas são projetadas para educação, as quais se centralizam em quatro aspectos elementares: reorganização da gestão educacional, transformações nos formatos de financiamento público, universalização curricular, padronização de conteúdos e objetivos sob preceitos das competências, além de alinhamento na formação de professores (as).

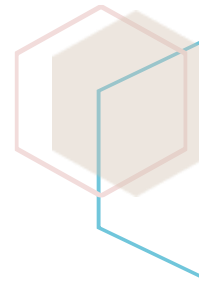
Essa realidade na EJA expressa o problema da pesquisa, descrito no silenciamento político e administrativo do governo federal com a modalidade, desde 2017 (CAVALCANTE, 2019). O perfil de atuação mencionado contribuiu para a desconsideração da EJA, sob os princípios de democracia e emancipação.

A consequência dessa desconsideração levou à promulgação da resolução de nº 01/2021, estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB) e Ministério da Educação (MEC), prevendo o alinhamento da EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à política nacional de alfabetização e Educação à distância (EaD).

Sabendo que essa realidade pode ser refutada e enfrentada, tem-se a apresentação desse trabalho que busca contribuir com a organização de políticas e práxis docente que buscam organizar uma proposta curricular estruturada nos pensamentos de Freire (1986; 2006; 2010a; 2010b), com objetivo de fortalecer a resistência e contribuir com a democracia e transformação social (ARROYO, 2011).

Diante desse posicionamento tem-se a apresentação desse artigo que se compõe em seções, a primeira se traduz nessa introdução que explicita a o





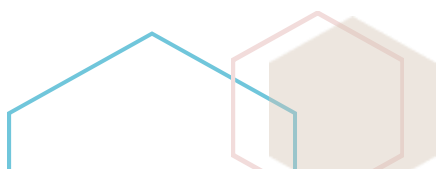
objetivo, as considerações situacionais do estudo, seu problema, além das bases teóricas. A segunda seção apresenta o caminho metodológico, centrado numa investigação teórica e de estudo de documentos, sob a abordagem histórico-dialética. Assim, a terceira seção explicita a abordagem teórica com uma análise sobre currículo, abordado por Sacristán (2000) e reconhecido sob a concepção crítico-libertadora, sustentada nas análises freirianas, com referência as categoriais “politicidade”; “ser mais”; “situações limites” e “pensar certo”. A quarta seção analisa a construção desse currículo em uma experiência curricular de EJA, no município de São Bernardo do Campo, região do ADCDMRR paulista, que resiste com essa concepção, mesmo em tempos “ademocráticos” (DARDOT; LAVAL, 2016). Por fim tem-se a conclusão de que a construção de um currículo, nos preceitos do pensamento freiriano que evocam a formação para o ser mais humano, atento a libertação contra toda forma de opressão, favorece o compromisso do Estado na ordem do direito que ressignifica a vida, porém, essa construção demanda participação coletiva, em condição processual e histórica, de modo a efetivar os princípios e os fundamentos nas diferentes dimensões do currículo.

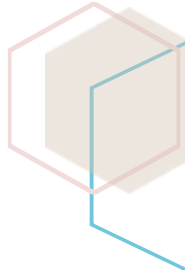
1. Caminhos metodológicos

Essa pesquisa é de análise qualitativa, organizada pelo método de abordagem histórico-dialético, o qual permite a aproximação e o afastamento da temática, por processos dialéticos de afirmação e negação, constituindo a nova tese de como pensar a organização do currículo centrado nos pensamentos freirianos.

Sabendo que esse perfil de pesquisa processa em condição histórica, o estudo reconhece a presença das especificidades humanas, no perfil de participação, provocando o processo ativo da relação teoria e prática já observados por Chizzotti (2014).

O entendimento mencionado permitiu o estudo bibliográfico centrado no procedimento de leituras tratadas por Salvador (1986), desde a leitura de reconhecimento que possibilitou observações de materiais com foco específico sobre concepção e organização de currículo. Esse procedimento de leitura conduziu para a leitura de seleção, a qual favoreceu para a escolha das referências





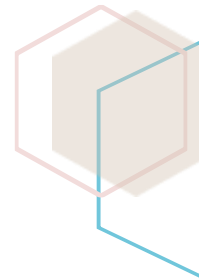
críticas no tratamento sobre currículo, com referência em Sacristán (2000), Freire (1986; 2006; 2010a; 2010b) e Arroyo (2011). Nessa abordagem houve em Freire (2006; 2010b) um estudo sobre as categorias: “politicidade”; “ser mais”, “situação limite”; “pensar certo”.

Essa investigação bibliográfica aconteceu em interlocução com um estudo de documento que favoreceu a aproximação de uma experiência política de currículo, na EJA. O estudo dos documentos dessa experiência foi constituído a partir das reflexões Bogdan e Biklen (1994) que observam documentos como produções históricas, envolvidas, nas relações sociais, culturais, expressivos em narrativas que abordam intencionalidades. A análise dessa experiência foi organizada a partir de três documentos: Diretrizes Curriculares da EJA; Práticas Pedagógicas I, Práticas Pedagógicas II, Práticas Pedagógicas III (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, 2013, 2014; 2015). Esses documentos foram observados em referência a concepção de currículo, tendo interlocução com as categorias já abordadas na pesquisa bibliográfica. Os procedimentos de leituras permitiram a análise em um processo dialético, o qual favoreceu para a interlocução entre teoria e prática, o que permitiu evidenciar uma análise sobre um processo de construção de um currículo sob o pensamento freiriano na EJA, provocando a pensar que a organização de um currículo com significância para os sujeitos compromete o Estado com a ordem do direito que ressignifica a vida, porém, a sua estruturação demanda um processo de construção coletiva que se efetiva em condições processuais, portanto, histórica. Essa composição textual será tratada nas próximas seções.

2. O currículo nos pensamentos freirianos: uma construção em disputa.

Ao tratarmos sobre currículo há o entendimento que é uma categoria polissêmica, produzida em contextos sociais, alinhada com diferentes projetos de sociedade existentes. Essa reflexão está fundamentada em Freire (1986) ao abordar que educação não é neutra, esclarecendo que em diferentes versões políticas existe a politicidade da educação.

O conceito de politicidade abordado por Freire imprime o sentido da ação educativa, permitindo perguntar e responder: educar para quem? A favor de quê?



Como e por quê?

A partir dessa análise Freire (1986) dissertou que educação pode formar para adaptação ou para libertação de toda forma de opressão, anunciando a concepção de educação crítico-libertadora em princípios e fundamentos para organização de um currículo, em que o aprendizado se efetiva pelo diálogo, em condição epistemológica que analisa criticamente a realidade, contribuindo para o processo de humanização das pessoas.

Esse anúncio foi processado em condição dialética com a denúncia sobre a concepção da educação conservadora, propositora de um currículo orientador à uma ação pedagógica autoritária, bancária, mecanicista, a qual desconsidera os (as) educandos (as) como sujeitos históricos, cognoscentes, contribuindo para a realidade desigual que oprime.

Nessa condição de denúncia Freire (2010b) elucidou a educação bancária como uma composição “necrófila”, pois não reconhece o sujeito como ser de vida, sujeito de práxis, com ação e consciência em constante movimento e construção. Assim, dissertou ser essa pedagogia como uma forma educativa que contribui para o sofrimento humano, conforme trecho apresentado:

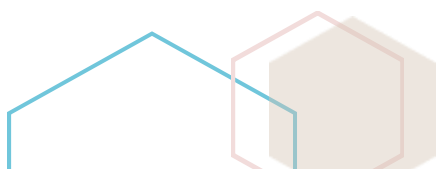
A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila.

Não se deixa mover pelo ânimo de libertar tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano. Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem (...) (FREIRE, 2010b, p.44).

O tratamento dado à educação por Freire (1986) como um projeto marcado por intencionalidades sociais diversas, expressa por concepções educacionais, provoca avançar sobre o conceito de currículo como uma produção social, cultural, complexa, que segundo Sacristán (2000) evidencia-se como conceito e como práxis que expressa os interesses e as forças que atuam no sistema de ensino, envolvidos numa trama política, social e cultural, assim, como



apontou o autor:

Currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores, de pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2000, p.17).

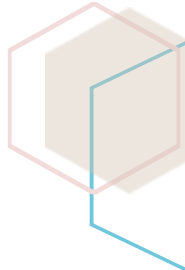
A análise complexa de currículo, observado por Sacristán levou o autor a dissertar sobre as dimensões do currículo, tratadas como âmbitos ou subsistema do seu desenvolvimento. Ele descreveu oito (8) subsistemas, sendo esses: atividade político-administrativa; participação e controle; ordenação do sistema educativo; produção de meios e materiais; criações culturais, científicas; grupo de especialistas técnico-pedagógicos: formadores e pesquisadores; produção inovadora; o sistema prático pedagógico, a práxis docente, assim, como apontou o autor:

Por isso argumentamos que o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc, e que, enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Recuperar o tratamento dado por Sacristán (2000) ao currículo enquanto uma produção complexa organizada em subsistema, reconhecido nessa produção como dimensões, evoca a abordar a temática em Freire, que segundo Saul (2007) para esse autor, currículo é um termo amplo, uma produção social que envolve teoria e prática, ações ocorrentes dentro e fora da escola.

O currículo tratado por Freire (2010b) tem a referência na pedagogia do oprimido, a pedagogia da humanização que se compromete com a libertação, portanto, se faz crítico-libertadora, enquanto concepção educativa que busca a releitura da realidade para sua transformação e superação de toda forma de opressão.

Essa concepção educativa evidencia um currículo organizando numa base gnosiológica, epistemológica, política, filosófica em que o sujeito é um ser cognoscente e que, portanto, lida com objetos cognoscíveis que fazem a mediação



homem/mulher e mundo, no qual o sujeito emerge-se na condição de “ser mais” humano, no exercício da práxis reflexivo-crítica, assim, como apontou Freire:

Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. Por outro lado, se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis(...) (FREIRE, 2010b, p.33).

A possibilidade dessa formação de valorização à vocação humana em “ser mais”, implica em reconhecer os sujeitos como seres inconclusos que se fazem mais humano na medida em que atua no mundo, superando os problemas que limitam a sua vida completa. As relações dos sujeitos com o mundo, em busca do seu “ser mais”, segundo Freire (2010b) se faz por objetos cognoscíveis.

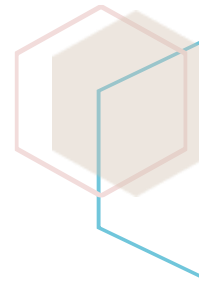
O autor evidencia que na busca em “ser mais” os sujeitos enfrentam os processos de opressão e se reconhecem como sujeitos históricos, assumindo “posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2010a, p.54).

O desenvolvimento dessa consciência em ser mais, chamada pelo autor de consciência crítica, se faz pela leitura problematizadora da realidade que coloca os sujeitos na reinterpretação dos contextos que vivem.

O currículo sob a influência do pensamento de Freire (2010b) provoca esse movimento, impulsionando os sujeitos para exercício da práxis humana, na condição de “pensar certo”, pensar pela problematização ao real, ampliando as análises imediatas, aprofundando a leitura dos fatos em totalidade (FREIRE, 2010b).

O pensar certo para Freire (2010a) é a condição de analisar, problematizar, de reconstruir conhecimento, superando a consciência ingênua e assumindo a consciência epistemológica, a consciência crítica.

Esse tratamento tem uma condição de efetivação pautada na rigorosidade metódica, que demanda a investigação do contexto opressor vivido pelos sujeitos, revelados em situações limites (FREIRE, 2010b) que passam a ser tematizadas e problematizadas. O conceito de situação limite para Freire (2010b) são todas as situações que estão limitando o ser mais do sujeito.



A categoria situação limite foi concebida por Freire (2010b), como a base elementar para tratamento do conteúdo programático. O processo de levantamento dessa base elementar do currículo, a situação limite, demanda uma investigação realizada pelo (a) educador (a) e educando (a) sobre a realidade que oprime, o tratamento dela processa numa organização que foi chamada por Freire (2010a) de codificação, situação didática que evoca a realidade vivida pelo sujeito, na condição da problematização.

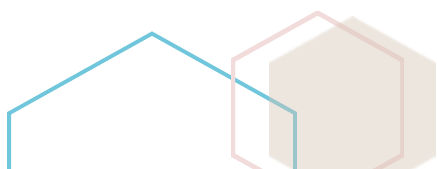
A problematização organizada pela codificação provoca o reencontro do sujeito com a realidade, numa possibilidade de reinterpretação, sob a perspectiva crítica, num compromisso de transformação, assim, como expresso por Freire:

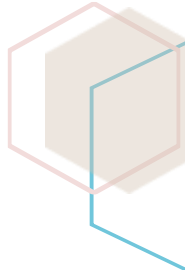
A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2010b, p.45).

Esse currículo envolvido com a problematização da realidade torna-se significativo à vida humana, pois tem o compromisso ético em valorizar a vida, numa condição de justiça social. Sabendo que essa projeção não se faz pelas frentes hegemônicas, reconhece, então, currículo como território em disputa (ARROYO, 2011), inclusive, nos tempos atuais em que se faz acirrada a luta pelo conhecimento pela ciência e pela tecnologia, em uma relação de forças entre dominação e resistência.

Nessa condição de forças fica mais evidente a possibilidade de reação dos sujeitos pelo seu autorreconhecimento e o reconhecimento de coletivos sociais que não se subalternizam, mas que reagem evidenciando suas histórias, memórias, culturas e, portanto, elucidando outros currículos, outras pedagogias comprometidas com a libertação (ARROYO, 2011).

O fortalecimento dessa concepção de currículo é importante para todas as etapas da educação, podendo ser observada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa influência sobre a EJA implica em reaprender e recuperar a sua história na Educação Popular, na qual nos ensina a identificar os sujeitos jovens e adultos como seres de direito e de conhecimento. Além desse aprendizado nos





favorece a valorizar os saberes populares dialogados na responsabilidade epistemológica da sistematização do conhecimento com significância e valorização social. Associados com essas aprendizagens tem-se na Educação Popular a possibilidade de construir novas pedagogias que permitem repensar o fazer didático, superando práticas docentes inflexíveis e detidas nos controles do currículo autoritário não dialógico, preso as grades, estabelecido em tempos rígidos e em espaços limitados. E por fim há a condição de reaprender sobre princípios ético-políticos pautados no “ser mais”, que demanda organização do conhecimento pelo “pensar certo”.

Essas aprendizagens na Educação Popular provocam pensar o dever do Estado com uma política pública centrada nos horizontes que respeitem as necessidades e as especificidades dos sujeitos jovens e adultos.

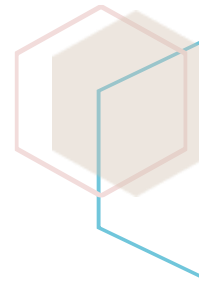
Com o intuito de evidenciar esses caminhos tem-se o estudo de uma experiência de EJA, observando a sua organização curricular na dimensão política e na práxis docente.

3. A influência do pensamento freiriano em uma experiência de EJA: Limites e possibilidades.

Essa parte do estudo se centra numa análise de uma experiência política efetivada na cidade de São Bernardo do Campo, região do ABCDMRR Paulista, executada nos anos de 2009 a 2016.

A análise dessa experiência processa pelo estudo dos documentos: “Diretrizes Curriculares da EJA”; “Práticas Pedagógicas I”; “Práticas pedagógicas II”; Práticas pedagógicas III (SÃO BERNARDO, 2012; 2013; 2014;2015).

O estudo desses documentos, conforme já expresse, centrou-se em analisar a presença do pensamento freiriano na prática curricular de EJA, com atenção as dimensões: orientação política e práxis docente. Em caráter de ressalva a análise da práxis docente procedeu pelas sistematizações de práticas relatadas nos documentos já citados. Nesse tratamento as categorias do pensamento freireano: “politicidade”; “ser mais”; “pensar certo” e “situações limites” foram referências para estudo, com objetivo de evidenciar como se processo o currículo fundamentado no pensamento freiriano.



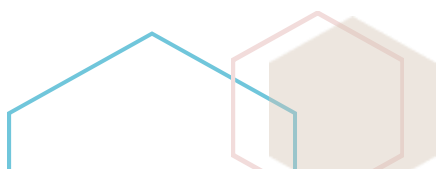
Com as categoriais em análise foi possível acessar os documentos e observar que a produção dos mesmos acontecia num processo histórico, em que o currículo foi constituído com o coletivo de professores (as), pois a cada ano havia uma sistematização que acolhia o pensamento e as reflexões coletivas dos (as) educadores (as) da rede.

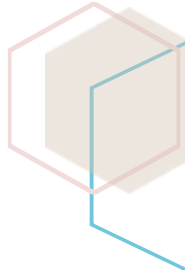
Assim, o primeiro documento em análise foi denominado: “Diretrizes Curriculares na EJA” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012). Esse documento descreve os princípios e fundamentos da política, além de elucidar a forma do atendimento. A composição do documento recupera as análises reflexivas realizadas pela rede ensino, envolvendo as escolas, mas não traz a reflexão escolar em autodescrição.

A política de EJA, conforme documento, atentava-se a oferta da EJA nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. As ofertas aconteciam em programas diversos, conforme as especificidades dos sujeitos, sendo o programa Movimento de Alfabetização (MOVA) destinado a população que não chegava à unidade escolar, geralmente, mais idosos (as). Além dessa oferta havia a EJA integrada à Educação Profissional e EJA envolvida aos projetos de cultura, ocorridos nas Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB’s).

Ao observar as intencionalidades do processo formativo à modalidade os registros revelam que havia um compromisso público com a ordem o direito para todos (as), em proposições democráticas, atentas aos direitos humanos, conforme documento: “a política pública de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em São Bernardo do Campo/SP tem como diretriz o conceito de EDUCAÇÃO PARA TODOS E TODAS, nos preceitos do direito humano e da democracia.” (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.6). Essa citação evidencia as primeiras características que marcam a “politicidade” dessa experiência educacional, visto que elucida o compromisso do Estado com um perfil de educação, retratando, portanto o propósito do processo educacional.

A base normativa refletida nos documentos explicitava a responsabilidade pública com a modalidade, tanto nas condições estruturais de atendimento, quanto no processo formativo em conteúdos. Ambos os aspectos foram fundamentados, nos registros sob os princípios de um currículo que se comprometia com a libertação e transformação, conforme o documento “Diretrizes Curriculares”:





O atendimento da EJA em São Bernardo do Campo, pautado nessas dimensões políticas, respeita a diversidade e a necessidade do/a educando/a frente à ação educativa, conforme indica a práxis freireana. Fundamenta-se na relação dialógica do conhecimento, na valorização dos saberes que todos os sujeitos possuem e nos princípios de uma educação que liberta e transforma, além disso, atenta a organização da política em condição estrutural do atendimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.19).

Essa abordagem marca um lugar ao currículo, a favor de quem e do que, pois mostra a atenção da formação conforme as necessidades dos sujeitos, num processo democrático em atenção as diversidades dos (as) educandos (as), de modo a construir saber para justiça social.

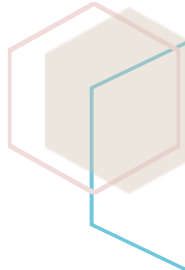
Além dessa questão o documento trata de uma organização curricular centrada na investigação, tematização e problematização, evidenciando, portanto, um currículo atento com a realidade, por meio de uma leitura crítica para transformação, definindo, portanto, a intencionalidade, a “politicidade” do processo formativo.

A rede municipal organizou uma forma específica de tratamento dos conteúdos, para chegar a essa politicidade de educar para transformar a organização social. O caminho traçado, segundo os documentos, foi pela composição dos eixos do conhecimento, tratados como: Memória e Territorialidade, Cultura e Trabalho; Meio Ambiente e Saúde; Linguagens: oral, escrita, corporal e tecnológica, conforme a descrição no documento:

Nessa ação, foi construída essa diretriz curricular como uma proposta educativa que nos compromete com a efetivação de uma educação de qualidade que tem por pressuposto a concepção de educação libertadora e transformadora, que contempla a investigação, a tematização e a problematização crítica da realidade dos/as educandos/as, pelos Eixos do Conhecimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2012, p.33).

Além dessa descrição de compromissos esse documento orienta procedimentos executivos ao atendimento, no tocante a busca ativa, acompanhamento de permanência, oferta estrutural ao atendimento.

Na continuidade das observações tem-se a leitura interpretativa das



práticas pedagógicas, identificadas no documento Práticas Pedagógicas I e Práticas Pedagógicas II (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, 2014).

No documento Práticas Pedagógicas I, a secretaria de educação esclarece que as sistematizações são frutos das reflexões e necessidades da rede de ensino da EJA sobre a organização curricular, atenta ao tratamento do conhecimento para transformação social.

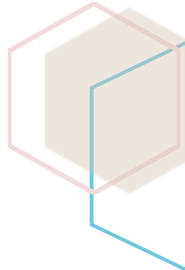
O documento revela que a sistematização “Práticas pedagógicas I” tinha como intuito o diálogo coletivo para melhor esclarecer o tratamento dos conteúdos pelos Eixos do conhecimento para então confirmar o intuito da organização do currículo compromissado com a transformação social, conforme apontamentos:

O objetivo da sistematização das práticas significativas partiu de uma concepção pedagógica, filosófica e política, descrita no documento: “Diretrizes Curriculares da EJA 2012 que reflete a intenção de currículo da EJA de SBC, na qual se concebe a ação educativa para transformação social. Então, esta publicação que está em debate, explicita o fato de que a prática não é neutra e concretiza a proposta curricular em eixos de conhecimento nesta modalidade. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013, p.18).

Nesse sentido, o documento descreve os propósitos políticos da Secretaria de Educação com o currículo, tratando sobre as dimensões filosóficas, pedagógicas de cada Eixo do conhecimento: Memória e Territorialidade, Meio ambiente e Saúde, Cultura e Trabalho, Linguagens: oral, escrita, corporal, tecnológica. Nessa parte do documento se apresenta a voz da gestão pública retratando o tempo do sistema de ensino e das escolas em relação ao tratamento do conhecimento que contribui com a superação das condições que limitam o ser mais dos sujeitos.

A sistematização dessa discussão permite observar uma organização de conteúdos a partir da realidade geral dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores (as), com a preocupação de tratar o conhecimento para transformação social que oprime os (as) educandos (as). Na continuidade desse documento tem-se registro de práticas pedagógicas efetivadas pelos (as) professores (as).

As práticas pedagógicas era a escrita da ação docente reveladora do planejamento que descrevia o perfil dos (as) educandos (as), reconhecendo-os como sujeitos históricos, marcados por necessidades e especificidades.



Em seguida apresentava os projetos pedagógicos interdisciplinares que organizavam o conhecimento em articulação com a cultura geral dos (as) educandos (as) jovens e adultos, trazendo questões relacionadas ao mundo do trabalho, identidade, memórias, território. Nesse documento houve o registro das seguintes práticas: “A Arte no olhar de cada um”; “Retratando memórias”; “De conto em conto - Histórias da tradição oral”; “Tecendo histórias”; “Caixas eletrônicos”; “Sustentabilidade”; “Mulheres e a compreensão da questão de igualdade de Gêneros”; “Exercitando a cidadania”; “Homens e Mulheres na construção do mundo e construção de si”; “Quem somos nós?”.

O amadurecimento da reflexão crítica do contexto de vida dos sujeitos fica mais evidente a partir da produção do documento: “Práticas Pedagógicas II”, um documento que, também, recupera o compromisso do Estado com a ordem do direito que ressignifica a vida, por meio da atenção da gestão pública com a descrição do atendimento e do currículo. Nesse registro fica evidente a atenção da gestão pública em organizar um processo formativo comprometido com as necessidades sociais dos sujeitos e com a busca pelo seu “ser mais” humano.

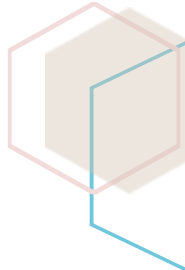
Assim, esse documento se adentrava nas problematizações da ação didática, mostrando a importância das práticas comprometidas com o “ser mais” dos sujeitos, evidenciando como sujeitos de busca, de escolhas, de direitos, assim, como descreve o documento:

Os sujeitos da EJA são pessoas que diante dos desafios sociais foram forçados a se afastarem da escola, mas é de fundamental importância que sejam reconhecidos como sujeitos históricos, de conhecimento, de direito que buscam afirmar sua cidadania para se tornarem mais humanos (SÃO BERNARDO DO CAMPO, p.16, 2014).

Esse tratamento evoca o compromisso da prática pedagógica atenta ao pensar certo, o pensar pela problematização, pela argumentação, favorecedora ao desenvolvimento da consciência crítica.

Assim, nesse documento, a reflexão curricular sob os pensamentos freirianos avança, no tocante a análise do currículo sobre “situação limite”. Essa maturidade do tratamento curricular é esboçada, tanto, nas exposições da ordenação política do governo para com o currículo, quanto na sistematização das práticas pedagógicas que revelam a práxis docente, conforme descreve o documento:

(...) apoiamo-nos na concepção Freireana, que sempre foi nosso referencial no fazer educativo e, dessa forma, passamos a entender que a organização por projetos investigativos, configurados em temas



levantados pelas situações-limites, era a única possibilidade de permitir que os conhecimentos tratados pudessem ter significado e para, além disso, fossem oportunidades formativas de releitura dos fatos para desvendar qualquer realidade opressora. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.14).

Assim, o documento Práticas Pedagógicas II (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2013) permite a aproximação da práxis docente com as categorias “ser mais”, “situações limites”, “pensar certo”.

Essa percepção foi levantada ao acessar a descrição da atenção pública com o planejamento didático centrado na caracterização, um relatório de reconhecimento dos (as) educandos (as), conforme orientação documental:

O que entendemos por caracterização? Como fazer uma caracterização? É a partir da caracterização do grupo de educandos (as) que entendemos ser possível a sistematização da investigação de temas que serão desenvolvidos em sala de aula. Essas investigações, levantam o diagnóstico dos (as) educandos (as) em relação as aprendizagens e sugerem temáticas que estão relacionadas com as questões socioeconômicas e socioculturais.

A investigação das especificidades dos sujeitos, analisadas na perspectiva cultural, social e cognitiva, vai além de respeitar as pluralidades que vivenciam, passam por reconhecer as suas situações-limites. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.25)

Nessa produção há o objetivo em traçar a metodologia de estudo e, então observam um trabalho por projetos investigativos, problematizadores, pois esse caminho torna a ser a possibilidade de levantar a situação limite, marcar interdisciplinaridade pelos Eixos do conhecimento: Memória e territorialidade, Cultura e Trabalho, Meio ambiente e saúde, Linguagens: Oral, escrita, corporal e tecnológica, sob a condição de problematização para elencar os conteúdos. Assim, como descreve o conteúdo no documento:

Organizar o projeto com tais características requer dos(as) educadores (as) um planejamento que perpassa pelas seguintes categorias:

Um estudo da realidade, a investigação efetivada pela caracterização, pois por meio dela saberemos sobre os educandos, sobre suas realidades, suas condições sociais e econômicas, mas também, sobre seus conhecimentos feitos e suas expectativas e necessidades frente à escola.

A tematização, que é a sinalização do tema, provindo das situações-limites, tem o propósito de direcionar a ação educativa, é a etapa que pensa a ampliação das possibilidades da construção do conhecimento, superando a fragmentação e cuidando para uma prática educativa integral nas dimensões ética, estética, técnica.

A problematização é reflexão do já visto que será olhado de novo,

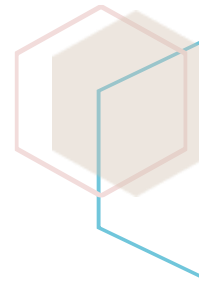
portanto será revisto, com interrogações pelos Eixos do conhecimento. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2014, p.26)

Esse documento tem descrição de sete (7) práticas pedagógicas, as quais descrevem a razão motivadora da organização didática, expressando a “situação–limite” e o compromisso com o “pensar certo” pelo reconhecimento dos saberes dos(as) educandos(as), problematizando –os diante da realidade opressora.

Além do tratamento pedagógico da prática, o documento apresenta a reflexão da equipe escolar e da orientadora pedagógica que acompanhava a escola na organização do fazer educativo. As práticas registradas tinham as seguintes temáticas: “Movelaria, qualidade de vida em um imóvel de 45m²”; “Fio de Cabelo”; “Moitará Cultural”; “Recursos humanos e as reais condições de trabalho”; “Linguagens e transformação social da região”; “Brasileiro Cidadão”; “Xadrez_ Desafio para mente, corpo e convivência”.

A descrição das práticas era marcada por uma síntese que nomeava-as, após relatava o processo de levantamento dos temas, as problematizações e um breve tratamento do percurso didático. Nessa sistematização foi possível constatar que a práxis docente eram organizadas pelas situações-limites, expressas por falas significativas de educandos (as). Essas falas eram problematizadas, porém, o tratamento do conhecimento não se efetiva em todas com a amplitude da possibilidade de tratamento do conhecimento para transformação, em perspectiva de emancipação social.

Essa observação foi encontrada na práxis docente “Movelaria, qualidade de vida em um imóvel de 45 m²”. Nessa prática houve um estudo de uma escola de EJA e Educação Profissional, formativa no Eixo Tecnológico da marcenaria. A turma apresentou como situação significativa o problema de moradia desse coletivo e da classe trabalhadora. Enquanto estudo, os (as) educandos (as) pela ação didática do (a) educador problematizaram o déficit mobiliário desse coletivo, ampliaram essa reflexão para o âmbito do município, do Estado e para o país. Observaram a temática, questionando o problema ao longo da história. Analisaram as políticas públicas e verificaram que essas, embora fossem significativas para efetivar a moradia dos grupos menos favorecidos, ainda expressavam fragilidades na oportunidade de qualidade de vida, pois o espaço das moradias não ultrapassava mais que 45m². Como possibilidade de



resolução, acabaram propositando projetos moveleiros de baixo custo para minimizar os sofrimentos das famílias que eram acolhidas com essa política pública.

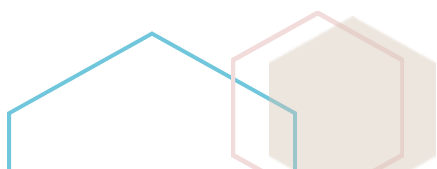
As mesmas questões são observadas no projeto “Xadrez_ Desafio para mente, corpo e convivência”. Nessa prática docente havia um problema na comunidade de falta de espaço de lazer e cultura no território, o coletivo faz problematizações sobre a organização territorial da cidade, observando as oportunidades de lazer. Associado a essa análise observam a história da cidade, analisam a divisão geográfica e econômica estabelecida na mesma e como forma de intervenção propõe ações culturais com a comunidade, sendo a mais valorizada a experiência de xadrez, pois é reconhecida como uma atividade capaz de acolher, crianças, jovens e adultos.

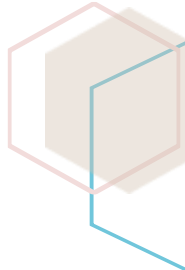
Em análise as práticas têm-se o entendimento que são significativas, possuem categorias fundantes do pensamento freiriano na organização do currículo, como “situação-limite”, além da atenção do fazer educativo para o “ser mais”, mas o processo de conscientização não se efetiva em extensão, mostrando fragilidade no tratamento do conhecimento para “pensar certo”.

Essa percepção parece ser observada pela rede de ensino que no ano de 2015, lança mais um documento reflexivo sobre o currículo que estava em efetivação. Assim, no ano de 2015 tem-se a efetivação do documento “Práticas Pedagógicas III”, um documento que reafirma o caminhar, tentando avançar sobre os pensamentos freirianos e sob a perspectiva da ordem do direito que ressignifica a vida, atento ao cumprimento do plano nacional de educação de 2014 que orienta para ampliação da escolaridade da população jovem e adulta e além evoca a problematização ao tratamento do conhecimento e da escola. Assim, o documento descreve:

Uma ação política de continuidade vem sendo esculpida desde 2009 e que neste ano de 2015, apresenta a problematização ocorrida com a rede de ensino no ano de 2014 que foi: Que escola queremos? Que sociedade almejamos? Um tempo em que questões fundantes do currículo, como situações limites foram tomando lugar no fazer educativo. (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015, p.9).

O material reflexivo provoca a rede pensar quais as finalidades do tratamento do conhecimento e assim acabam problematizando sobre qual o





conhecimento que importa, qual a sociedade que almejam constituir e nesse intuito o material problematiza as escolas sobre a forma que estão organizando o planejamento, quais suas intervenções e interlocuções coma realidade histórica, conforme registro documental:

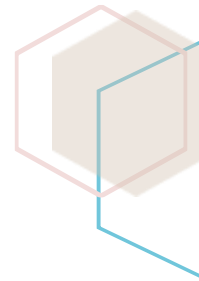
Como o coletivo dessa escola vem analisando as situações limites? Elas expressam as explicações dos (as) educandos (as) sobre os temas sociais?? Revelam os temas sociais que podem ser explorados a partir do conhecimento dos(as) educandos (as). Eles estão sendo problematizados em observados em perspectiva de transformação social? (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2015, p.20).

Essas preocupações são encontradas nas oito (8) práticas pedagógicas que foram apresentadas e refletidas como práxis docentes. As práticas, nesse ano, tiveram as seguintes identificações: “Trabalho, consumo e sustentabilidade”; “Identidade na Diversidade”; “Convivendo com as diferenças”; “As escolhas que fazemos enquanto cidadãos”; “O bairro que queremos”; “Paisagismo e Cidadania: projeto de praça pública para o bairro”; “A cultura nordestina tem morada no Jardim Silvina”; “Um outro olhar”.

As práticas revelaram o percurso atencioso com a busca da temática pela situação limite, o tratamento do conhecimento para releitura da realidade e para intervenção em perspectiva social. Em todas as práticas os estudos promoveram uma intervenção em perspectiva da transformação, algumas evocaram a responsabilidade do poder público, outras chamaram a comunidade para intervenção, marcando a significância do direito à EJA com o conhecimento que se articula com a vida.

Nesse momento houve uma atenção maior as metodologias didáticas, o lugar do (a) educando (a) como sujeito que pensa , que traz saberes sobre a realidade opressora e nesse sentido avançou na prática que envolve o pensar pela investigação, argumentação, problematização e síntese crítica.

CONCLUSÕES



Em análise ao estudo bibliográfico há o entendimento que currículo é uma produção social e política que ultrapassa os âmbitos escolares, acontece em várias dimensões e sendo uma produção em disputa, articulada com projetos sociais.

Nesse sentido, o currículo em abordagem ao pensamento freiriano tem a lealdade do tratamento do conhecimento para os sujeitos se tornarem “mais humano”. O conhecimento ativo na condição de leitura da realidade opressora contribui para que os sujeitos possam alcançar sua humanização, por um processo de reflexão que evoca o “pensar certo”, pensar pela realidade opressora, problematizando-a, analisando-a, criando sínteses argumentativas que chegam à proposição crítica.

Na interlocução com a prática, por processos dialéticos, observamos que a experiência em estudo elucida um compromisso do Estado com o currículo crítico-libertador para resignificar a vida social, mostrando, portanto, uma experiência que se compromete com a organização do currículo a partir do pensamento freiriano, porém, em construção coletiva, processual, com respeito aos tempos e necessidades dos sujeitos educadores (as).

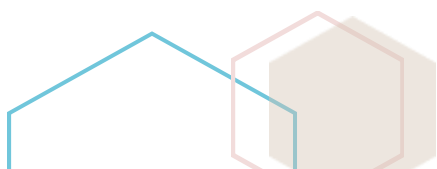
Essa descoberta retrata que o envolvimento dos (as) educadores (as) é essencial e demanda formação que articula a reflexão e ação sobre as práticas pedagógicas, condição fundamental para o exercício da práxis docente que em processo dialético qualifica a política curricular, comprometida com o direito à educação que resignifica a vida.

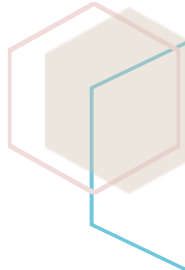
Além disso, o estudo provoca a pensar que é possível pensar e fazer em currículos que sejam significativos aos (as) educandos (as), superando as visões universalistas que os desconsideram como sujeitos de necessidades e de conhecimento.

REFERENCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.





BRASIL/CNE/CEB/ MEC. RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 1/2000, de 5 de julho de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 22/08/ 2021.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CAVALCANTE, Janayna. **Educação de adultos na ordem pós democrática: desaparecimento da modalidade e invisibilidade institucional**. e- Curriculum. São Paulo, v.17, n.3, p. 1123-1143, --- 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44000/29942>. Acesso em: 22/08/2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

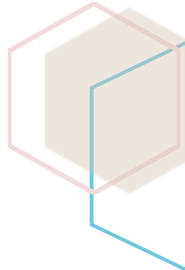
LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: BOITEMPO, 2019.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: Sobre a subordinação da educação na “sociedade de aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Diretrizes curriculares da EJA**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2012. 122 p.



SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas I**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2013. 96 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas II**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2014. 91 p.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Departamento de Ações Educacionais e Divisão de EJA e Educação Profissional. **Práticas Pedagógicas III**. São Bernardo do Campo, SP: [s.n.], jan. 2015. 119 p.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2007.

Sobre a autora:

Adriana Pereira Silva: Doutorada em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (1998). Atuou como Professora universitária de pós-graduação, pela UNICASTELO, no curso "Formação de Professores". Participou em Santo André do movimento social MOVA como assistente pedagógica. Exerceu durante o período de 2009 à 2016 a gestão pública de políticas de EJA e Educação Profissional no cargo de chefe de divisão da Prefeitura do Município de São Bernardo do Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, Cultura, Alfabetização, Currículo e Práticas Pedagógicas. **E-mail:** profadriana.infantil@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>.

Tramitação:

Recebido em: 01/10/2021

Aprovado em: 21/12/2021