

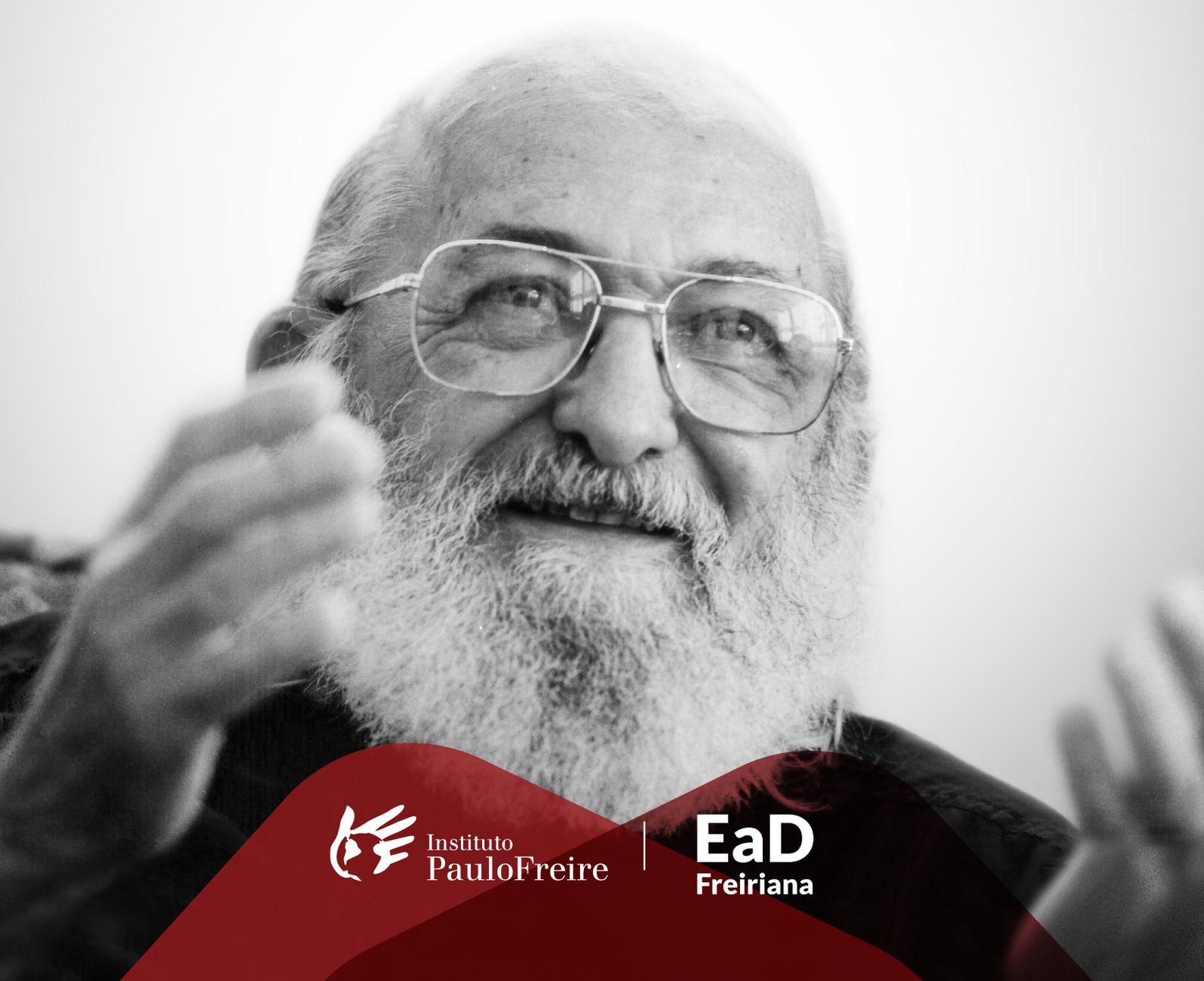
EaD Freiriana

Artigos e Projetos de Intervenção
produzidos durante o curso

A Escola dos meus Sonhos

ministrado pelo professor Moacir Gadotti

Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha
Organizadores



Instituto
Paulo Freire

EaD
Freiriana

EaD Freiriana

Artigos e Projetos de Intervenção
produzidos durante o curso

A Escola dos meus Sonhos

ministrado pelo professor Moacir Gadotti

Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha
Organizadores

São Paulo, março de 2018



Instituto
Paulo Freire

EaD
Freiriana

Expediente

Instituto Paulo Freire

Patrono | Paulo Freire

Presidente de Honra | Moacir Gadotti

Diretores Pedagógicos | Ângela Antunes, Francisca Pini e Paulo Roberto Padilha

Organizadores | Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha

Revisão Técnica | Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon e Sonia Couto

Coordenadora Gráfico-Editorial | Janaina Abreu

Projeto Gráfico, diagramação e arte-final | Igor Arrais Padilha

EaD Freiriana

Coordenação Geral | Paulo Roberto Padilha

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

Coordenação de Comunicação | Janaina Abreu

Coordenação de TI | George Silva

Roteirização | Paulo Roberto Padilha

Captação de Imagem | Plínio Pinheiro

Edição | Willian Sigognini

Assistente de TI | Valber Lima

Gestão Administrativa, Financeira e Contábil | Cláudio Nogueira e Valdete Mello

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

EaD freiriana [livro eletrônico] : artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso A escola dos meus sonhos ministrado pelo professor Moacir Gadotti / Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha, organizadores. -- São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2018. 3,90 Mb ; PDF

Vários autores.
ISBN 978-85-60867-23-3

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

18-14348

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

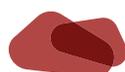
1. A escola dos meus sonhos : Curso online : Artigos e projetos de intervenção : Pedagogia freiriana 370.1

Sumário

Prefácio	07
Novos autores e autoras na Escola dos meus Sonhos - Moacir Gadotti	
1. Apresentação	09
A Escola dos meus Sonhos... realizando juntos! - Ângela Antunes, Janaina Abreu e Paulo Roberto Padilha	
2. Artigos	12
2.1. O que esperar da escola e do professor	13
2.1.1. A escola dos sonhos: o professor como gestor social do conhecimento na educação do futuro	13
Por Aline Gimenes Soares, Anair Araújo de Freitas Silva, Beatriz Parasmó Sanchez, Denise Emanoeli Caum Camoleze, Fabrícia Borges, Gicélia Aparecida Cotrim Costa, Iasmine da Silva Diogo, Magda Lucia Novaes Silva, Patrícia Martins Borges, Rosa, Sylvania Morais	
2.1.2. Pensando a escola hoje: a era líquida, digital, o Brasil e a educação de relevância	27
Por Arthur Breno Stürmer, Gisele Giandoni Wolkoff, Manuela Oliveira, Priscila Sayuri Mori, Rosângela Maria Torres Emerique, Vilma Santana dos Santos	
2.1.3. Os desafios das práticas interdisciplinares na escola dos nossos sonhos	43
Por Adelson dos S. Fonseca, Ana Paula Oliveira, Cíntia Maria da Silva Moreira, Darcy Dallabrida, Ingrid Pionório, Rozineide Santos	
2.1.4. Educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana	54
Por Beatriz Vieira Aguirre Torregrosa, Daniela Ribeiro Coura da Silva, Fabiana Muniz Mello Felix, Maria da Graça Prediger da Pieve, Quelen Colman Espíndola Lima	
2.1.5. Os desafios do professor: interação, disciplina e liberdade	68
Por Conceição de Maria Aranha Fonseca, Fabrícia Vellasquez Paiva, Lílíana Secron Pinto, Rejane Eleuterio Ferreira, Selma Maria Alves Cavalcanti Oliveira	
2.2. Currículo e Avaliação: novos territórios de aprendizagem	78
2.2.1. Currículo na concepção crítico-emancipatória	78
Por Antonio Donizetti, Carla Rosane Paz Arruda Teo, Fabiana Regis O. Souza, Felipe Rinco Germiné, Flora Ferreira Camargo, Isabelle S. Spohr, Lauren C. Torres Marra, Eryka Nadja, Maria Inez R. Pereira	
2.2.2. A avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e emancipatória em perspectiva freiriana	90
Por Ana Cecília Soja, Ana Karina Souza Duailibe, Antonio Takao Kanamaru, Camila Rodrigues, Elizabeth Fantauzzi, Maria Ivone da Silva, Maria José Lacerda Vasconcelos, Vanessa Horta	
2.2.3. Com crianças e jovens: a escola dos sonhos assentada na participação	105
Por Ana Cristina Corrêa Fernandes, Miriam Macário de Oliveira, Nayane Oliveira Ferreira	
2.3. Aprendizagem significativa, crítica	118
2.3.1. Caminhos para a aprendizagem significativa dos jovens na sociedade da informação: uma perspectiva freiriana	118
Por Adriana de Castro Amédée Péret, Carolina Santin Calçada, Fernanda Turbiani de Almeida, Marina Freire Crisóstomo de Moraes, Mônica Ulson Brandão Teixeira, Pérola do Amaral Deperon, Queith Rebouças Meneses Brito, Sabrina Hax Duro Rosa, Sérgio Akio Ara Bueno, Tainah Schuindt Ferrari Veras	

2.3.2. A escola dos meus sonhos: práticas pedagógicas freirianas para uma aprendizagem significativa.....	132
Por Ana de Souza Lemos Carlos, Claudia Patrícia M. Machado Cardoso, Flávia Silva de Almeida, Georgina M. Serafim da Silva, Kelly Gomes dos Santos, Lindéia A. Saraiva Pavioti, Mauro Vinicius Santos, Michele Peres da Cruz, Paola Maia Lo sardo, Thamires Melo, Yandra de Oliveira Firmo	
2.2.3. Aprendizagem significativa e formação crítica: as múltiplas formas de fazer	144
Por Cláudia Rodrigues Castro, Priscila Angelina Silva da Costa Santos, Rita de Cássia Angeieski da Silveira, Waldirene dos Santos Faria	
2.4. Freire: A educação do futuro e o futuro da educação.....	159
2.4.1. Pedagogia freiriana: insistência e resistência para o futuro da educação brasileira	159
Por Ivone Ribera Ambrósio, Jean Paulo Lima de Oliveira, Lenita Arruda Boechat, Mízia Batista de Lima Silveira, Rilva José Pereira Uchôa Cavalcanti, Sabrina Glória Guimarães, Sandra Regina Santana Costa	
2.4.2. Metodologias ativas de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do educando	171
Por José Carlos de Alencar Jr, Carolina dos Santos A. de Almeida, Michelle Ribeiro Pinto Costa, Pedro Augusto Pinheiro Fantinatti, Cristiane da Silva Ferreira, Mônica Adorna W. de Medeiros, Gabriella Santos de Oliveira, Edgar Indalecio Smaniotto, Miriam Santana Teixeira	
2.4.3. Cidadania e educação na perspectiva de Paulo Freire: contraposição à lógica da mercoescola	184
Por Ayala de Sousa Araújo, Edna Pereira da Silva Gramari, Priscila Lopes Nascimento, Adam Alfred de Oliveira, Luiza Helena da Silva Dias Silveira, Patrícia Martins de Assunção Vieira	
2.5. Educação, democracia e direitos humanos.....	198
2.5.1. Crise civilizatória à brasileira: superação pela via da educação emancipatória	198
Por Daniel Silva dos Santos, Fátima Rosane Silveira Souza, Jéssica Prestes, Luzia Lopes, Maria Aparecida Alves Pionório, Maria de Lourdes Vargas, Naider Tadeu Porcel, Nilton Bruno Tomelin	
2.5.2. O diálogo como mediador de direitos humanos na escola dos nossos sonhos	211
Por Cinthya Priscila Ferreira Verastegui, Daniela Lopes Oliveira Dourado, Fabio Peres, José Neto Almeida Santos, Maria de Fátima Martins de Oliveira, Silmara Rejane Meireles, Vanderlei Aparecido Banci	
2.5.3. Educação em direitos humanos e participação popular: possíveis caminhos para a escola dos nossos sonhos	223
Por Sabrina Abbas, Adriana Borges de Araújo, Ana Teresa de Castro Martins Bonilha, Adriano Leal de Carvalho, Maria do Carmo Martins Garrido, Sandra R. Luvisetto do Nascimento, Elisa Cristine dos Santos, Isabel Scrivano, Antonio Ferreira da Silva Junior	
3. Projetos de Intervenção	236
3.1. O que esperar da escola e do professor	237
2.5.1. Uso das tecnologias da informação e comunicação para partilhar práxis freirianas na atualidade da educação brasileira	237
Por Carla Cavallari, Carla Roberta da Cunha Vieira Silva, Flora Prata Machado, Joelma Silveira Goularte de Lima, Marcia Regina Seneme Belini, Maria Thereza Jorand Torres Silva, Rosangela Tardelli de Andrade	
3.2. Currículo e Avaliação: novos territórios de aprendizagem.....	248
3.2.1. Projeto de intervenção: o uso de novas tecnologias para uma educação consciente com o meio ambiente	248
Por Giselle Christina Penna Villa Salomão, Izabel Guedes Souza, Josenildo Segundo Chaves Araújo	

3.3. Aprendizagem significativa, crítica	259
3.3.1. Boas práticas na EJA: desenvolvendo uma aprendizagem significativa e crítica, a fim de minimizar a evasão	259
Por Dayse Vespasiano de Assis, Maria Cleusa de Souza, Maríllia Gabriella P. Duarte	
3.3.2. Círculos de cultura como estratégia de promoção da aprendizagem significativa.....	269
Por Ana Carla de A. Pineiro Calabria, Fabiana Bartolo Berretta, Luciano Gamez, Maria Cristina Simeoni, Patrícia Cássia Duarte de Brito	
3.4. Freire: A educação do futuro e o futuro da educação	282
3.4.1. Ambiente escolar sustentável: continuidade às ações e fluxo na vida	282
Por Abel Lopes Xavier, Camilla Malaquias Pinatti, Fernanda Finotti de Moraes, Silvana Figueiredo Souza Venâncio Lopes Machado, Vania Longo	
3.4.2. Escutatória: ação para um novo futuro	293
Por Ana Maria Guedes Person, Andréia de Alcântara Cerizza, David de Aquino Filho, Lúria Cristina Feliciano Deneszczuk, Kamilla Cardoso de Carvalho, Maria Alicia Agudelo Giraldo, Meliana Silva de Almeida, Silvana Teresinha Bernieri	
3.5. Educação, democracia e direitos humanos	304
3.5.1. Ensino da língua portuguesa: o primeiro passo para a integração de refugiados e imigrantes	304
Por Ana Aparecida Amato, Claudiane Ferreira da Silva, Denise Gomes de Moura, Lívia Moura Delfino da Costa, Maria Augusta Moreira	
3.5.2. Nós – territórios de sonhos e saberes: ferramentas para mudar o (nosso) mundo.....	318
Por Cláudia Hlebetz Teixeira, Edimicio Flaudísio Silva, Hebert dos Santos Lima, Silvana Thodorof Pereira	



Prefácio

Novos autores e autoras na Escola dos meus Sonhos

Sou professor há 54 anos. Dediquei minha vida à formação humana, e é onde eu mais me encontro, sinto-me bem e à vontade: aprendendo e ensinando todos os dias: no contato com as pessoas e com as suas produções.

Já tive o prazer de contribuir com a formação de várias gerações de educadoras e de educadores. Mas esta experiência, de lançar o curso *A Escola dos meus Sonhos*, foi para mim inédita, pois foi a primeira vez que tive a oportunidade de oferecer um curso de Educação a Distância.

Melhor oportunidade não haveria: foi um curso da EaD Freiriana, com características próprias de uma educação que emancipa, que transforma a vida das pessoas, lançado no dia 19 de setembro 2017, data em que meu amigo Paulo Freire, com quem tive o prazer de conviver durante 23 anos, completaria 96 anos de idade, se vivo estivesse.

Além dessa alegria, foi um prazer também oferecer este curso contando com a colaboração docente de Ângela Biz Antunes e Paulo Roberto Padilha, que foram meus alunos no mestrado e no doutorado e que, hoje, contribuem para a formação de inúmeros docentes, além da excelente coordenação editorial de Janaina Abreu. Os três que organizaram, com afinco, esta publicação.

Mas a alegria maior, neste momento, é prefaciá-lo, e parabenizar nossos/as cursistas que souberam enfrentar o difícil desafio de uma produção coletiva, utilizando a internet, as novas tecnologias, e mostrando que é possível inovar sempre.

Foi isso o que fizeram nossos cursistas, nossas cursistas, agora autores e autoras desta publicação: inovaram e produziram textos inéditos, cuja produção tivemos o prazer de ler, de acompanhar e de oferecer sugestões para dialogassem, mais e mais, com suas experiências prévias e com os temas geradores do curso oferecido, o que, inclusive, organiza o próprio sumário do livro.

Recomendo a leitura atenta destas produções, que entram para a história do Instituto Paulo Freire, da EaD Freiriana e que, conforme poderão ler, demonstram grande qualidade educativa de quem educa e se educa por meio da pesquisa, da reflexão prático-teórica e no contexto do curso *A Escola dos meus Sonhos* (2017), que nos permitiu convivências prazerosas, altamente humanizadas e mudancistas.

Mais um sonho que concretizamos, juntos, no Instituto Paulo Freire, ao ver florescer novas gerações de autoras e autores que, juntos, ajudam-nos a escrever a história do Instituto Paulo Freire, da EaD Freiriana e a fortalecer o legado freiriano.

São Paulo, março de 2018.

Moacir Gadotti

Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire

Docente do curso *A Escola dos meus Sonhos*



Apresentação

A Escola dos meus Sonhos...realizando juntos!

Cantamos, sonhamos juntos. E aqui estamos, realizando juntos. É também mais um sonho realizado no Instituto Paulo Freire (IPF): publicarmos o primeiro E-book de um curso da EaD Freiriana. Justamente, um curso que fala de sonhos – *A Escola dos meus Sonhos*, dos nossos sonhos – feito inédito por ser o primeiro a ser oferecido pelo professor Moacir Gadotti, em 54 anos de magistério, e por prever a produção coletiva de artigos e projetos de intervenção, que ora se concretiza.

O desafio não foi pequeno. Não se tratou de produzir artigo ou projeto de intervenção que, se apenas isso fosse, já seria uma tarefa complexa. O mais desafiador foi aproximar pessoas que não se conheciam, de diferentes cantos e recantos do Brasil, e participantes que vivem fora do país, para que, coletivamente, utilizando as novas tecnologias, se aproximassem tendo como ponto de partida o fato de terem escolhido o mesmo tema gerador para o trabalho que realizariam.

Sim. O tema gerador foi o elemento aglutinador que aproximou pessoas que, a partir daí, puderam entrecruzar e interconectar suas culturas, suas diferenças, semelhanças, experiências, e compartilhar sentimentos, sensações, dificuldades, possibilidades, ousadias, expectativas e sonhos.

Todas as autoras e autores que assinam este e-book, indistintamente, estão de parabéns, pois souberam superar tanto o primeiro desafio de realizar um trabalho em grupo, coletivamente, como parte da metodologia inédita e superadora de uma produção intelectual isolada, individual, solitária, como cumprir cada etapa da produção das atividades opcionais – a produção de artigos ou de projetos de intervenção.

Cumpriram todas as etapas propostas para as referidas produções, exatos 25 grupos. Eles escreveram e reafirmaram a história, por mais difícil que tenha sido, mostrando que juntos podemos superar melhor os problemas com os quais nos deparamos, e com mais qualidade, pois os trabalhos resultaram de convivências, de superações, de pesquisas, de sorrisos, até de lágrimas, de tensões e de conflitos. Quem chegou até aqui sabe o que passou, mas também sente, agora, a satisfação do objetivo alcançado, do compartilhamento feito e dos inúmeros intercâmbios altamente humanizadores que foram vivenciados.

Tanto os artigos, como os projetos de intervenção aqui apresentados, nasceram dos temas geradores do curso “A Escola dos Meus Sonhos”. Estes temas geradores foram, por sua vez, definidos após pesquisas prévias realizadas junto a centenas de pessoas, antes da definição da matriz curricular do curso, e também considerando demandas temáticas de ex-cursistas da EaD Freiriana. Os temas geradores, foram os seguintes: 1. O que esperar da escola e do professor hoje; 2. Currículo e Avaliação: novos territórios de aprendizagem; 3. Aprendizagem significa, crítica; 4. Freire: A educação do futuro e o futuro da educação; 5. Educação, democracia e direitos humanos.

Ao dividirmos a honra e o prazer de organizar e de apresentar este e-book, em cujo sumário você leitora e leitor, encontrarão os próprios temas geradores organizando artigos e projetos de intervenção, vocês conhecerão também as nossas autoras e os nossos autores, ali identificados. E reafirmamos: todos estes trabalhos, indistintamente, são, além de inéditos, absolutamente pulsantes, vivos, cheios de sentidos e significados, repletos de sonhos para a escola dos sonhos de todos nós, no presente e no futuro.

Aproveitamos também para agradecer, parabenizar e cumprimentar a todas as pessoas que confiaram e acreditaram em mais este curso da EaD Freiriana, do Instituto Paulo Freire. Vocês puderam acompanhar e participar respeitando os seus respectivos tempos, espaços e condições de avançar mais ou menos na realização deste curso. Se não puderam concretizar a autoria dos artigos coletivos, tenham certeza de que também contribuíram para que este E-book fosse produzido, a partir de suas contribuições e comentários, tanto na plataforma do curso, como nos diversos diálogos que pudemos fazer durante o mesmo. Temos certeza de que fizeram o possível para participar deste curso, na condição máxima de suas possibilidades. E que, por isso, os respeitamos profundamente.

Concluimos esta apresentação tecendo uma rede de palavras com base nos trabalhos produzidos, que aprendemos e reaprendemos com as autoras e autores deste livro:

“Sejamos gestores sociais do conhecimento, no presente e no futuro, na escola de hoje, enfrentando os desafios de nossas práticas interdisciplinares, educando na perspectiva freiriana, conhecendo mais profundamente os desafios do professor, para construirmos matrizes curriculares crítico-emancipatórias, sempre avaliando para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, com crianças e jovens participantes que, assim, descubrem e constroem suas próprias caminhadas na sociedade da Informação. Que possamos identificar práticas freirianas e as múltiplas falas de diferentes sujeitos, que insistem e resistem, visando ao futuro da educação brasileira e mundial, pela utilização de metodologias ativas de aprendizagem, para o desenvolvimento da autonomia do edu-

cando, em contraposição à lógica da mercoescola e visando à superação da crise civilizatória à brasileira, via educação emancipatória, tendo o diálogo como mediador de direitos humanos, reafirmados nos saberes da educação popular. Tudo isso, propondo projetos emancipadores, que utilizam as novas tecnologias da informação e da comunicação, e que educam conscientemente, na direção de boas práticas sustentáveis, em todas as dimensões desta palavra. E que para isso, aprendamos com os círculos de cultura freirianos, que nos fortalecem em nossas ações vitais e em nossas escutas emancipadoras, em nossas concepções emancipatórias, respeitando as diferenças, a integração dos povos, dos refugiados, e construindo novos “nós”, novos tempos e novos territórios para a transformação do mundo em que vivemos.”

Ler os artigos e os projetos de intervenção aqui apresentados é, sem dúvida, um privilégio para quem, como nós, acredita no intercâmbio de experiências e na construção coletiva de novos saberes, de novos sabores, de novos sons e sentidos, como nos ensinou Paulo Freire.

Parabéns pela participação neste processo. E a você leitora e leitor, nossas boas-vindas ao contato com esta publicação inesquecível, que deixará marcas na história de todas as pessoas que por aqui passaram e passarão.

Ângela Biz Antunes – Janaina Abreu – Paulo Roberto Padilha

Organizadores, apresentadores





Artigos

2.1. O que esperar da escola e do professor

2.1.1. A escola dos sonhos: o professor como gestor social do conhecimento na educação do futuro

BORGES, Fabrícia¹ - UDE/UY - fabrizia.bd@gmail.com

BORGES, Patrícia Martins² - AME - patriciaborges1@gmail.com

CAMOLEZE, Denise Emanoeli Caum³ - SME - deniseemanoeli@hotmail.com

COSTA, Gicélia Aparecida Cotrim⁴ - SMED - celia_cotrim@hotmail.com

DIOGO, Iasmine da Silva⁵ - SME - iasminediogo@gmail.com

ROSA, Silvania Morais⁶ - SEE/MG - sillrosam@gmail.com

SANCHEZ, Beatriz Parasm⁷ - MACKENZIE - be.parasm@hotmail.com

SILVA, Anair Araújo de Freitas⁸ - UFU - anairfs@yahoo.com.br

SILVA, Magda Lucia Novaes⁹ - UNIMES - magda.social@gmail.com

SOARES, Aline Gimenes¹⁰ - AIACOM - aline.gimenes@aiacom.org.br

Resumo

A construção deste artigo pautou-se numa perspectiva colaborativa entre os participantes do curso *A escola dos nossos sonhos*, do Instituto Paulo Freire, para fomentar discussões e reflexões a respeito de concepções sobre a escola, seus desafios e como ela está estruturada e representada no contexto social atual, com o objetivo de referendar a pesquisa teórica, ao final deste artigo, são apresentados os dados de um singelo levantamento de caráter qualitativo investigativo, baseado nas relações e experiências do ambiente e dos agentes educacionais. Objetivou-se buscar respostas quanto ao que se esperar do professor enquanto gestor social do conhecimento e o que se esperar da escola do futuro. O estudo fundamentou-se em uma pesquisa qualitativa que possibilitou a análise e reflexão de informações que simbolizam a trajetória da escola e do professor e como estes assumem um papel importante na dinâmica do processo educativo rumo a uma educação referendada na construção dos conhecimentos e na transformação do contexto em que se insere. A metodologia baseou-se numa pesquisa bibliográfica, fazendo uma interlocução teórica sobre fatos e situações do passado, observação da situação presente e as proposições para o futuro pelo qual se espera da escola e do professor hoje.

Palavras-chave

Educação, Escola, Professor, Gestor Social do Conhecimento.

Abstract

The construction of this article is based on a collaborative perspective among the participants of the course *The school of our dreams*, organized by the Paulo Freire Institute, to foster discussions and reflections about conceptions about the school, what its challenges are and how it is structured and represented in the current social context. With the objective of reviewing the bibliographic research, at the end of this article, the data are submitted of a simple survey of qualitative investigative character, based on the relationships and experiences of the environment and of the educational agents. The objective is to seek answers about what to expect from the teacher as a social manager of knowledge and what to expect from the school of the future. This study was based on a qualitative approach that made possible the analysis and reflection of information that symbolizes the trajectory of the school and the teacher and how they assume an important role in the dynamics of the educational process toward a referended education in the construction of knowledge and in the transformation of the context in which it is inserted. The methodology is based on a bibliographical research making a theoretical interlocution on facts and situations of the past, observation of the present situation and the propositions for the future in what is expected of the school and the teacher today.

Keywords

Education, School, Teacher, Social Management of Knowledge.

Introdução

Grande parte das nossas escolas, nos dias atuais, se encontra organizada de maneira a ensinar vários alunos ao mesmo tempo, colocando-os numa postura passiva, sem considerá-los parte integrante da relação professor-aluno e do processo de ensino e aprendizagem. O professor assume muitas vezes apenas o papel de repositório de ideias e transmissor de informações, deixando de contribuir para a formação crítica do indivíduo.

Dessa forma, a escola e o professor representam, muitas vezes, uma conduta do século passado, em contradição a um período de pleno desenvolvimento tecnológico e revolução informatizada, o qual vivenciamos.

Este trabalho traz como objeto de análise, a instituição escolar no contexto social e o profissional docente inserido nesse espaço de mudanças constantes. Objetiva-se apresentar algumas reflexões sobre o que esperar da escola e do professor em nossos

dias atuais, analisando o papel da escola e do professor na educação contemporânea, na perspectiva de uma formação cidadã dos educandos.

Materiais e métodos

Este estudo trata de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa com o intuito de suscitar aos educadores, instituições escolares e entidades governamentais, diferentes análises e reflexões, numa perspectiva crítica e colaborativa, contribuindo com a transformação do contexto educacional presente na sociedade atual.

Diante do exposto, pesquisas e leituras de referenciais, bem como experiências empíricas promoveram uma instigante produção coletiva, cujas experiências pessoais e enquetes realizadas pelas componentes da equipe, trouxeram à luz este arquivo, com ponderações e visões diferentes acerca do tema gerador “*O que esperar da escola e do professor de hoje*”. Utilizou-se de ferramentas tecnológicas, diálogos, e-mails, que foram elementos necessários para comunicação, troca de ideias e coleta de dados nesta composição reflexiva.

Discussões realizadas

Mais do que um descritivo histórico, Gadotti (1999), faz com que vejamos a Educação como um fenômeno em processo contínuo, que atravessa os séculos e perpassa a política, a história e a sociedade. A educação nasce e vai se transformando conforme o homem evolui, e a sociedade conforme a sua história política, econômica e a evolução da cidadania, que acompanha consequentemente essas transformações, desenvolvendo no ser a consciência de seus direitos e deveres.

Nesse processo histórico e de reflexão, reportamos ao filósofo Sócrates, o qual acreditava que para ser um cidadão racional, crítico e reflexivo, era necessária a busca incessante pelo saber e pela verdade das coisas. Nesse sentido, Gadotti (1999) ressalta que a preocupação de Sócrates era despertar e impulsionar a busca pessoal e a verdade, além do pensamento próprio e a voz interior. Acreditava que o autoconhecimento era o início do caminho para o verdadeiro saber, através da busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si, deixando de lado a passividade.

De acordo com essa abordagem, percebemos nitidamente e refletimos que ser professor, nesse sentido, é: despertar, estimular e impulsionar nossos alunos pela busca pessoal e pelo autoconhecimento, de forma crítica.

A partir das ideias e discursos de desenvolvimento pessoal e que visam o aprimoramento da prática, conclui-se que é necessária a compreensão do papel do professor pelo próprio professor, ou seja, o professor como pesquisador da sua própria prática e gestor social do conhecimento¹¹.

No movimento iluminista, a cultura e a necessidade de formação completa e humana são inseridas como busca da razão. O sujeito se torna crítico e reflexivo e o professor se torna dotado de iniciativa. Nesse sentido, Gadotti (1999) cita *Pestalozzi* (1746-1827), educador suíço, que agia de maneira progressista e contrária ao modelo de educação bancária, além de introduzir na sociedade da época o conceito de *libertar através da educação*.

Nesse processo histórico, ressaltamos sobre *John Dewey*, o qual agregou em sua prática educacional tudo aquilo que os pensadores, educadores e estudiosos citados em outros períodos históricos, idealizaram para um modelo de *educação social e integrante*.

Já o movimento da Escola Nova ou Progressista, ganhou força na primeira metade do séc. XX, chegando ao Brasil pelas mãos de Rui Barbosa e exercendo grande influência nas reformas do ensino acontecidas em 1920. Em 1930, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita, tomou-se proporções territoriais, fazendo com que grandes educadores da época aderissem ao movimento e introduzissem em seus ambientes escolares, a divulgação e aplicabilidade das ideias de *Dewey*, o qual afirmava que “Só o aluno poderia ser autor de sua própria experiência, daí o *paidocentrismo*¹².” (GADOTTI, 1999, p. 144)

Este pensamento se afasta das lutas de classes e instrumentaliza a educação para o desenvolvimento da prática democrática e a busca pela experiência concreta das coisas, ou ainda, pela solução dos problemas. Os métodos de ensino adotados pela Escola Nova apresentavam a inovação, a classificação e a execução de projetos, como características globalizantes que poderiam definir e ensinar boa parte de atividades manuais. Ainda citamos como contribuintes do escolanovismo: *Decroly, Montessori, Claparède, Piaget, Cousinet e Skinner*.

O professor brasileiro Paulo Freire insere um novo método à visão pedagógica do processo de alfabetização para adultos (experiência de Angicos, 1963) - essa teoria vem contribuir, no futuro, para um programa inicial: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O educador já expressava a importância do educar, pois “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 98). No entanto, desacreditava-se que a educação fosse a chave para o futuro e assim apontava-se que ela era mais para necessidades imediatas: mercadológicas, sociais e econômicas. Ideias são proferidas de que, com o advento das tecnolo-

gias atuais, a escola está ultrapassada, pois, as redes interligam e ensinam tudo o que não aprendemos dentro de quatro paredes.

Cunha (1989) reflete sobre o professor que deu certo e o quanto a educação precisa de bons exemplos. Quando se abre o debate sobre a Educação são muitas as teorias e pouca a prática. A autora é também professora e reafirma a importância do papel do professor, ressaltando que:

Descobri, então, que o caminho para a transformação social na área da educação é duplo: contempla o específico da escola e envolve a prática social mais ampla, que se dá na participação política, em qualquer instância. (CUNHA, 1989, p.17).

Isto quer dizer que não só devemos desempenhar nosso papel diário de ensinar mas, também, revelar, pesquisar e analisar o jogo das relações existentes entre a escola e a sociedade. A importância maior para o professor está no desvelar do seu caminho ideal e a compreensão da sua prática pedagógica.

Quando o professor não se posiciona nesta dinâmica constante da aplicação do saber, do *aprender a aprender* e do *aprender ao ensinar*, várias são as dificuldades que surgem na discussão da prática junto a outros docentes e profissionais da educação.

São vários os questionamentos que suscitaram este artigo. Como a escola se sente nos dias de hoje? Como ela se vê na sociedade atual? Qual papel lhe é instituído e o que realmente realiza? O que a escola espera do professor (e vice-versa)? Dentre as várias perguntas acima elencadas, daremos ênfase, no contexto deste trabalho, as que retratam “*O que esperar da escola e do professor, hoje*”.

Muitos são os fatos e episódios que envolvem a escola desde a sua concepção como instituição educativa. Dentre tantas histórias, Perissé (2011), contempla-nos com uma compreensão que ainda se faz presente em nossa realidade.

Na escola, Jim (Carrey) era um capeta! Passava a aula toda divertindo, e distraído, os colegas. Foi expulso várias vezes da sala por vários professores, até que uma professora descobriu o modo certo de dialogar com ele: “Se você ficar quieto durante a minha aula, os últimos dez minutos sempre serão todos seus, e você poderá vir aqui na frente fazer um show para seus colegas.” A partir daquele momento, pelo menos com aquela professora (que sabia ver no menino inquieto o futuro comediante), o ator encontrou alguém que sabia interpretar corre-

tamente seu mais profundo desejo: a escola como palco. (PERISSÉ, 2011, p. 22)

O exemplo acima representa uma situação em que a professora do famoso comediante conseguiu perceber a necessidade de um aluno e fazer com que a escola oferecesse a ele o espaço para que ele pudesse SER. O fato da professora respeitá-lo em sua habilidade artística certamente alimentou seu talento. Se Jim Carrey tivesse encontrado apenas professores que o repreendessem por agir de maneira peculiar, e tentassem moldá-lo ao que muitos acreditam ser o modelo de aluno ideal, dificilmente teríamos esse talento artístico reconhecido nas telas. Nessa perspectiva, o professor lida com o ser humano, com a Educação que o transporta para um novo tempo, desenvolvendo valores como criatividade, dignidade, autonomia, senso coletivo, e também compartilhando ideias, desejos e esperança - não a esperança do verbo esperar, mas de *esperançar*, como afirma Freire (1996), fortalecendo a capacidade vital de acreditar e construir utopias possíveis.

Nesse sentido, apesar dos avanços tecnológicos (e alguns retrocessos na questão de humanização), é imprescindível que o educador não se considere “descartável”, mesmo com tantas dificuldades. É o educador que tem condições de, após meticulosa pesquisa de territórios, de saberes da comunidade, de dialogar com alunos, fazer seleção dos conteúdos adequados e de relevância histórica, política, ecológica, ética, uma vez que esse “corpo discente”, ao mesmo tempo em que abre os braços para a diversidade cultural, étnica, sexual ou religiosa, também pode fechar punhos e apresentar violência ou fundamentalismo em sua postura.

O despreparo em apreender os conteúdos e objetos de ensino comuns, as dificuldades de aprendizagem e as frequentes frustrações, como apontam os dados gerais do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), entre 2009 a 2015, além de baixos resultados das avaliações externas internacionais (como PISA - Programme for International Student Assessment - na América do Sul), nos leva a perguntar: *onde se encontra a boniteza da prática pedagógica, do ensinar?*

A boniteza da prática se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza. [...] Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever do nosso lutar no sentido que ela seja realmente respeitada (FREIRE, 1996, p.95 e 96).

As indicações de desprestígio e marginalização da profissão docente, amargamente experienciadas nos últimos anos, o processo de ressignificação das comunidades escolares e dos modelos familiares, os altos índices de fracasso escolar, são alguns dos aspectos que contribuem para impregnar “as cores da escola” e os alunos. A sociedade deste século mostra um mundo de insatisfação e grande ansiedade. Tudo hoje é “fast” - informações e relações humanas. Neste sentido, não é difícil entender este fenômeno social quando compreendemos as implicações da pós-modernidade dentro do modelo de produção e de organização social ao qual estamos instituídos. Para exemplificar este movimento, Bauman (2013), um dos teóricos que discutiu esta questão, nos apresenta o conceito da “modernidade líquida”. Para Bauman, vivemos em uma época de liquidez, de volatilidade, de incertezas e inseguranças. Para ele toda a rigidez e os referenciais sociais e morais do período anterior, o que ele chama de modernidade sólida, deixam de fazer parte de nosso horizonte social, dando lugar à necessidade do consumo, do gozo e da artificialidade. Uma sociedade que dá valor ao “aqui e agora” em detrimento de compromissos e relações duradouras. Em contrapartida, percebemos a escola como um espaço de discussão, de conhecimento e de busca para a ruptura deste paradigma pós-moderno.

A escola, diante do exposto, precisa ser um lugar de construção, de relações verdadeiramente sólidas, que possibilite redes interativas de conhecimento. Um lugar de encontro e de diálogo, onde os sujeitos sintam-se empoderados a utilizar a fala, a crítica e a articulação. Onde o pensamento do outro possa, através da troca, construir-se junto às demais narrativas para o vislumbamento de uma nova sociedade. Freire (1981) alerta que o cerne de uma educação, de fato verdadeira, precisa do diálogo e cunhar significados, pois “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (FREIRE, 1981, p. 82). O professor, então, repensando sua dinâmica, assume a função de mediador da aprendizagem, ou seja, de um gestor social do conhecimento.

Muitos professores, com pouco ou longo tempo no magistério, questionam-se a respeito da sua escolha profissional: “*Por que (ainda) sou professor? Qual o sentido do meu trabalho em meio a tantas inovações tecnológicas?*” Uma verdadeira colisão de séculos se configura: alunos do século XXI, com outras percepções, vivências, impaciências e até urgência de viver (como dizem alguns); professores do século XX, também com suas percepções, vivências, dificuldades, cansaço, buscas; e metodologias/estruturas que remontam, por vezes, ao século XIX, pois não é produtivo usar a tecnologia apenas para “*mostrar diferente*”.

Duas gerações convivem, nem sempre harmoniosamente: os nativos digitais e os migrantes digitais. Há os que idolatram a tecnologia (informatolatria) e os que têm verdadeiro horror a ela (informatofobia); crianças e jovens chegam com a chamada estafa digital, devido a muitas horas de conexão, sacrificando preciosos períodos de sono, lazer, diálogo “cara a cara” (falado e não digitado). E o professor, em meio a isso tudo, começa a se questionar e a tentar se reinventar. Vale lembrar a composição de Bráulio Bessa - *A Força do Professor*, conhecido poeta de literatura de cordel, declamador, que resgatou essa arte popular justamente através da Internet - o uso favorável e útil da tecnologia, como ferramenta de apoio e não um fim. Uma alternativa possível neste século.

Nos dias atuais, não há lugar para a arrogância de se julgar o único detentor do saber formalizado. A *humildade pedagógica*, consciente de que o aprendizado é contínuo, de que só pode ser um bom ensinante quem é um bom aprendente, deve fazer parte do perfil do educador. De acordo com os princípios freirianos, ensinar e aprender fazem parte da condição humana, histórica e social do indivíduo. Nesse sentido, há que se ter três virtudes na do-discência¹³: *generosidade* em ensinar o que se sabe; *coerência ética*, para que a prática não contradiga a fala; e *humildade intelectual*, questionando, pesquisando o que se desconhece, de forma que sirva à vida coletiva, em constante processo de recriação e reflexão. São virtudes que tornam a escola um espaço de múltiplas práticas e não um espaço de reprodução de desigualdades e alienação.

É preciso trabalhar valores, convivência, resgatar parceria com as famílias, amorosidade, preparando para se viver em sociedade não como mero expectador, e sim visando o desenvolvimento cívico, ético, ecológico. Alegria em pesquisar e aprender. Assim, a escola como um lugar de tantas realidades, desafios e demandas, precisa enfrentar os obstáculos e fazer-se um espaço no qual se questiona e se auto avalia. Reforçando essa ideia, Vasconcelos (2001) nos alerta que:

A escola para o povo só tem sentido numa nova forma de organizar a sociedade. Não é possível fazer uma escola para todos dentro de uma sociedade para alguns! Ou seja, a democratização da escola precisa ser acompanhada de um novo projeto social. (VASCONCELOS, 2001, p. 49).

Atuar na construção consciente de uma realidade melhorada, com responsabilidade e esperança, dentro de uma prática que não desconfigure o seu falar pedagógico: “São loucura”, diria Paulo Freire, lembrado por Cortella (2014). O professor é um ser que, apesar dos obstáculos de toda ordem, segue firme no propósito de sonhar, de repartir o seu melhor, com liberdade, rigorosidade, criticidade e autonomia. Além da esperança, do ter-

mo esperar, muito utilizado por Paulo Freire, relacionado ao agir, no sentido da ação, da mudança de realidade:

O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. (FREIRE. 1992, p.5)

Com intuito de enriquecer as discussões teóricas, mas ao mesmo tempo “suleadas” por elas, apresentamos aqui, um breve panorama trazido pelas vozes, opiniões e análises de participantes de uma pesquisa (via Whatsapp), organizada pelo grupo. Foram convidadas 132 pessoas, entre educadores e não-educadores. Desse total, 79 contribuíram com suas opiniões.

Quadro I - Dados dos entrevistados

Idade	Escolaridade	Docente	Não docente
De 20 a 30 anos - (13)	Ensino Médio - (03)	58	21
De 30 a 40 anos - (27)	Ensino Sup. - (27)		
De 40 a 50 anos - (24)	Especialização - (47)		
Mais de 50 anos - (15)	Outros - (02)		

Fonte: elaboração própria do grupo com base nas respostas dos entrevistados.

A todos os participantes, além dos dados censitários, foi destinada a seguinte pergunta: “O que esperar da escola e do professor, hoje?”. Muitos dos entrevistados, de início, tiveram dificuldade em responder, pois pensavam ser uma questão bem complexa e até mesmo difícil de responder diante da situação em que se enfrenta no Brasil, nos tempos atuais. Alguns relataram, ao falar do professor, sobre as condições de trabalho e a valorização profissional para que esses possam realizar, de fato, uma prática docente de qualidade. E que sendo valorizados pela sociedade, pelos alunos e pela comunidade escolar, esses profissionais possam almejar dias melhores diante do contexto educacional brasileiro com tantas mudanças e incertezas.

Alguns participantes deram mais de uma opinião. E para facilitar a consolidação das informações, as respostas foram organizadas em tópicos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro II - Tópicos relativos às respostas sobre 'O que esperar da escola'

1	Passar conhecimentos e aprendizagem que sejam cada vez mais aprimorados	09
2	Hoje espero da escola a preocupação em continuar formando bons cidadãos	01
3	Espero que a escola procure acompanhar o avanço tecnológico, proporcionando aos alunos meios de aprender utilizando-se destes modernos instrumentos	01
4	Um trabalho de qualidade e dedicação	24
5	Informações atualizadas	05
6	Formar para uma sociedade mais justa e igualitária	19
7	Cumprir os compromissos de acesso, permanência e educação de qualidade	10
8	Mais apoio aos professores	20
9	Promover a autonomia dos estudantes	25
10	Ser o lugar mais bonito e encantador da cidade	02
11	Aproximar mais o ensino do aluno	05
12	Trabalhar a cidadania e a democracia	13
13	Desafiadora, com investimento na formação da gestão e da docência.	04

Fonte: elaboração própria do grupo com base nas respostas dos entrevistados.

Quadro III - Tópicos relativos às respostas sobre 'O que esperar do professor'

1	Ajude os alunos a aprenderem e não só passar informações	09
3	Um trabalho de qualidade e dedicação, atento às mudanças para suprir as necessidades dos alunos	18
3	Informações atualizadas	04
4	Sabedoria para lidar com a diversidade	06
5	Domínio de conteúdo e predisposição para o estudo e a pesquisa	23
6	Dinamismo, inovação e criatividade nas aulas	17
7	Promover a autonomia dos estudantes e a criticidade; formadora de valores	17
8	Reinventar e ressignificar a forma de ensinar	18
9	Muita paciência para enfrentar os jovens de hoje	02
10	Cumprir suas responsabilidades, tendo foco no processo de ensino-aprendizagem	12
11	Formação continuada, leitura de mundo crítica e atento aos anseios dos alunos.	04

Fonte: elaboração própria do grupo com base nas respostas dos entrevistados.

Nesta pesquisa de campo, com visões de docentes ou não, de diferentes Estados e em sua maioria, com nível superior, percebe-se que escola e professor são vistos com olhos mais críticos e atentos para uma emergencial mudança. Esperam da escola uma postura evidenciada na formação de indivíduos críticos, capazes de transformar o contexto em que vivem com autonomia, reconhecendo que para haver mais dedicação e qualidade, também é necessário dar mais apoio ao docente e trabalhar para uma sociedade mais justa e igualitária (Quadro II). No Quadro III, nota-se uma preocupação de que o professor tenha bom domínio do conteúdo, mas sem descuidar de atualização (estudo) e pesquisa, trabalhando com dinamismo, criatividade, ressignificando com responsabilidade sua práxis, a fim de atender ao corpo discente e também promovendo criticidade e desenvolvimento de valores, pois não se resume a um mero 'passar de informações'. Nesse contexto, Gomes (2016) enfatiza que

Como professor, espera-se que o sujeito conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para que os sujeitos educados se humanizem (GOMES, 2016, p.175).

Logo, percebe-se que o educador precisa ser instigador, aberto a análises e atualizações, desafiador, objetivando formação de valores e reflexões. Respeitar a identidade cultural e também ampliá-la, tendo criatividade, formação continuada e atenção às mudanças, dinamizando o espaço escolar. Levar os educandos a querer "reescrever sua história", fazendo a corporeificação da palavra.

As novas tecnologias possibilitam caminhos inéditos: ensinar, aprender e pesquisar, produzindo conhecimento - ciclo gnosiológico. O professor "gerencia" e os alunos se ocupam prazerosamente do saber, em verdadeiras etapas de aprendizagem. Educadores e educandos são gestores do conhecimento. É importante buscar sentido na informação, contextualizando-a, usando hipertextualidade, o que permite a elaboração em rede, a construção coletiva do conhecimento, como já preconizava Paulo Freire. Pode-se, a partir de um fato do cotidiano, criar foco de interesse, unir saberes prévios ao que não se sabe (ainda) - gestão social do conhecimento, incorporando-os ao currículo da escola, em diálogo democrático, podendo tornar-se até um conteúdo de aprendizagem e fazendo parte de objeto para reflexão de professores, alunos e comunidade. Educar em uma práxis intertransdisciplinar - qualificação e emoção, sonho e resistência, reciprocidade e mudança.

Educar para outros mundos possíveis é fazer da educação, tanto formal quanto não formal, um espaço de formação crítica e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao

sistema formal de educação e negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para particular as diferentes rebeldias que negam hoje as relações sociais capitalistas; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto é uma educação para a sustentabilidade.(GADOTTI, 2011, p. 97- 98).

Conclusões provisórias

No contexto atual, as reflexões sobre a Educação ultrapassaram os muros da escola, ganhando força no entorno e criando a expectativa de novas formas de desenvolver um trabalho educacional, objetivando emancipação, no qual o aluno construa seu conhecimento para a transformação da sociedade. Construir um conhecimento que mude o seu contexto social, significativo e relevante para o presente e o futuro; tornar-se um ser crítico e reflexivo, sendo o professor um mediador dessa construção.

Na perspectiva da educação transformadora, há uma necessidade de discutir as possibilidades de novas políticas públicas, pensando em uma reestruturação, que amplie seus objetivos, transcendendo o ato de educar de forma descontextualizada para o educar de forma significativa, analítica e crítica. Espera-se que sejam repensadas as formas do ato de prover a educação para o amanhã - para isso, lutas e reivindicações propositivas de todos os segmentos sociais são necessárias, bem como parcerias que envolvam a comunidade.

Em razão disso, a escola deve assumir uma nova identidade educacional: gestão livre, democrática, para alcançar qualidade, acesso a todos, inclusão digital e social. *Construir conhecimento não deve ser privilégio de poucos!* Pensar em educação de qualidade, é também pensar em uma educação inclusiva, na qual a proposta seja objetivada para todos, respeitando especificidades e contextos social, cultural e econômico. Dessa forma, novos conhecimentos serão produzidos e geridos, com a participação de todos: equipe diretiva, funcionários de apoio, professores, alunos e familiares - *gestores sociais de conhecimento coletivo*.

No contexto da atual situação educacional, espera-se que “a escola dos nossos sonhos”, construa sua identidade priorizando um espaço para contextualização, com processo ensino \Leftrightarrow aprendizagem significativo. Uma Escola, portanto, inclusiva, cidadã, que leve em conta o contexto socioeconômico dos alunos, possibilitando a reflexão e que o professor seja um profissional valorizado, contribuindo também para que o aluno seja ativo na sociedade do porvir.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar 2013.
- CORTELLA, Mario Sergio. E-book. **Educação, Escola e Docência - novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: Os desafios da educação**. São Paulo, 2011 (versão on line atualizada). Disponível em: <http://dowbor.org/2011/09/ladislau-dowbor-tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao-vozes-2001-85-p.html/>. Acesso em 15/02/2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Ed, L, 2011.
- _____. **História das Ideias Pedagógicas**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- GOMES, Alberto Albuquerque. A profissão docente em construção: expectativas e conflitos do ser professor. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, [online], v. 3, p. 161-180, 2016. Disponível em: Acesso 09 de março 2016.
- PERISSÉ, Gabriel. **A escola puxada e outras histórias**. São Paulo: Factash Editora, 2011
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

Notas de fim

- 1 Graduada em Ciências Sociais/Ufpel-RS, Especialização: História da Educação/Ufpel-RS, Especialista em Didática e Metodologia do Ensino Superior/Anhanguera-RS. Mestranda em Educação/UDE-UY, Graduada em Psicologia/Anhanguera/RS. Professora em regime de contrato municipal/Pelotas-RS.
- 2 Professora na Associação Movimento Educacional – AME, conveniada a Rede Municipal de Campinas-SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade do Sul da Bahia (FASB), Teixeira Freitas – BA. Pós Graduada em Educação Inclusiva pela Universidade Salesiana de São Paulo (UNISAL), Campinas-SP.
- 3 Professora efetiva na Rede Municipal de Louveira-SP. Coord. da equipe de Educação Especial. Pós Graduada em Educação Especial-Faculdades Integradas Espírita-Curitiba/PR, Pós Graduada em Psicopedagogia-Universidade Padre Anchieta, Jundiá/SP, Graduada em Pedagogia-Universidade São Francisco, Itatiba/SP.
- 4 Professora efetiva da rede municipal de Vitória da Conquista-BA. Graduada em Pedagogia-Universidade Estadual do sudoeste da Bahia(UESB). Especialista em Políticas Públicas, Gestão e Práticas Educacionais (UESB).
- 5 Professora na rede municipal-Teresópolis-RJ. Lic. em Matemática-Fund. Educ. Além Paraíba (FEAP-MG). Letras – Universidade Paulista (UNIP-EaD). Pós Graduada: Educação Matemática (FEAP-MG) e Docência do Ens. Sup. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)/CEP – Exército Brasileiro.
- 6 Professora efetiva da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, atuando na educação especial. Licenciatura e bacharelado em História pela PUC -MG. Pós-graduação em Direitos Humano pela Companhia dos Jesuítas.
- 7 Graduada em Psicologia-Universidade Presbiteriana Mackenzie. Professora de escola Particular em São Paulo. Pós Graduada em Psicopedagogia Educacional-Universidade Anhembi-Morumbi/SP.
- 8 Professora na rede estadual-Itumbiara-GO. Membro GEPDEBS (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Educação Básica e Superior), UFU-MG. Mestranda em Educação Universidade Federal de Uberlândia-MG. Pós graduada em Psicopedagogia (IJE-GO) e Docência do Ens. Sup. (FINON).
- 9 Mestrado em Saúde Coletiva-Universidade Católica de Santos. Especialização em Políticas Públicas no contexto do Sistema Único de Assistência Social-Faculdade Integradas Espírita-Santos/SP. Graduada em Serviço Social-Universidade Católica de Santos/SP.
- 10 Supervisora Pedagógica do Col. AIACOM – Armazém de Ideias e Ações Comunitárias (RJ). Graduada em Pedagogia – UNESA/RJ. Pós-graduada em Orientação Educacional e Pedagógica e em Educação Infantil e Desenvolvimento.
- 11 Sobre este conceito, ver também: Tecnologias do conhecimento, de Ladislau Dowbor (2011).
- 12 PAIDOCENTRISMO - Según esta definición, el alumno y la alumna deben ser los protagonistas de la práctica educativa, todo debe girar entorno a ellos, centrarse en su aprendizaje y sus procesos como 'personitas' en formación. Se les tiene que dar la mano para acercarlos a la realidad, o se les tiene que crear un ambiente a su alrededor para que puedan aprender y desarrollarse para formar parte de esta sociedad. (La escuela nueva nel mondo).
- 13 DO-DISCÊNCIA - Ser aprendiz e mestre concomitantemente.



2.1.2. Pensando a escola hoje: a era líquida, digital, o Brasil e a educação de relevância

OLIVEIRA, Manuela¹ - UFRB - manu.dyy@gmail.com

SANTOS, Vilma Santana dos² - PUC-SP - vilmasantanados@gmail.com

MORI, Priscila Sayuri - sayurimori@gmail.com

STÜRMER, Arthur Breno³ - arthur.sturmer@gmail.com

EMERIQUE, Rosângela Maria Torres⁴ - rosarique@hotmail.com

WOLKOFF, Gisele Giandoni⁵ - UFF - gwolkoff@id.uff

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões acerca do papel da Escola e seus agentes hoje, mediante o desafio da nova era digital, com as consequências sociais dos tempos líquidos e as imposições econômicas e mercadológicas que se nos apresentam. A partir de um panorama histórico da Educação no Brasil e os seus vieses transformadores constitucionais (e não só), pensamos como a mudança de paradigmas acerca dos papéis dos atores educacionais apresenta-se como o grande desafio a todos os envolvidos com a Educação, e como isso implica em admitir que os posicionamentos participativos dos envolvidos não são fixos, mas baseados na transformação do professor em figura mediadora capaz de propiciar diálogo e criar ambiente propício à compreensão da importância de se transmutar informação em conhecimento. Além disso, a conscientização acerca da cidadania para uma vida sustentável torna-se uma necessidade fundamental e base da Educação Libertadora.

Palavras-chave

Era líquida, sustentabilidade, Educação libertadora, história.

Abstract

This writing aims at presenting reflections upon the role of the School and its agents today, before the new, digital era's challenge and its social consequences in liquid times and upon economic and mercadological impositions. From a historical outline of the Education in Brazil and its (not only) constitutional changing tendencies, we think of how the change of paradigms regarding the roles of educational actors presents itself as a big challenge to all those involved with Education. This implies that the participative positionings of all involved in the process are not fixed, but based on the transformation of teachers as mediating figures able to establishing dialogue, and creating a proper environment towards the comprehension of the importance of transmuting information into knowledge. Moreover, the awareness of

citizenship for a sustainable life becomes a must for the belief of a liberating Education.

Keywords

Liquid era, sustainability, liberating Education, history.

A escola de ontem e de hoje: uma trajetória histórica

A Educação brasileira desde seu nascimento vem delineando sua trajetória de forma centralizadora, objetivando sempre atender o interesse dos que detinham o poder, o que parece ainda prevalecer hoje. Os primeiros passos da educação implementada no país se deu a partir dos jesuítas da Companhia Missionária de Jesus, dos Franciscanos, Carmelitas e Beneditinos. Tinham como objetivo a catequização dos índios e a instrução aos filhos dos colonos o que perdurou até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país e o império se tornou responsável pela organização e implementação da Educação no Brasil.

Em 1824, a Constituição Federal garante a todos cidadãos a instrução primária, entretanto, a lei não saiu do papel. Em 1834, com o ato institucional, coube à província garantir a instrução primária e secundária a todas as pessoas. Ocorre nesse período uma grande depreciação aos analfabetos por parte dos que detinham o poder e isso se fortalece em 1879 com a Reforma Leôncio de Carvalho e a Lei Saraiva em 1891. A primeira definia o analfabeto como pessoa dependente e incapacitada, enquanto a segunda restringia o voto somente aos alfabetizados, excluindo desta forma os conhecidos como desiguais. Essa lei teve a intenção de introduzir o voto direto no Brasil.

Em 1889, o Brasil passa para o regime Republicano, estando à frente Marechal Deodoro da Fonseca. A educação vai se definindo com a promulgação da Constituição Brasileira e em 1891, há a priorização do Ensino Leigo nas escolas públicas, o que se opunha ao Ensino Religioso.

No século XX, há uma nova configuração na educação brasileira, surgindo diversas reformas educacionais, ficando a cargo dos Estados elaborá-las de acordo com as necessidades locais. Podemos destacar que com o fim do governo militar em 1985, ocorreram mudanças positivas tanto na questão política, quanto na educação. Nos três primeiros anos pós-ditadura houve a elaboração da Constituição e em outubro de 1988 fora aprovada e trazia o reconhecimento da Educação como direito subjetivo de todos. Em 1996 a LDB nº 9394/96 é sancionada, mesmo tendo sua primeira versão, fruto do debate da sociedade, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, substituída pela versão

do senador da época, Darcy Ribeiro. A LDB, “baseada no princípio de direito universal educação para todos, traz em suas principais características, o ensino fundamental obrigatório e gratuito, a gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares.” (FERREIRA, 2013).

Cada período na História do Brasil, retrata uma realidade diferenciada e ao mesmo tempo com os mesmos objetivos. A educação foi sempre renegada ao povo, o qual, para os governantes, sempre fora alvo de trabalho braçal, técnico, e focado ao enriquecer grandes proprietários de terras, dos grandes senhores e hoje dos que detêm o poder no país. Vimos desde a educação dos jesuítas até o período pós-ditadura militar que a efetivação da educação democrática que atenda a todos com qualidade, com perspectiva de se fazer mais gente, mais cidadão ou cidadã, de ter seu direito garantido, não foi fácil. A conquista que se teve na nova república repercute a partir do movimento organizado em 1932 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Diante das realidades históricas da educação, tivemos métodos educacionais repressores. Durante os duzentos e dez anos em que tivemos os jesuítas à frente da educação, os seus métodos prevaleceram pela ausência de discussão, por não se ter como objetivo o trabalho de construção de consciência crítica. Até um pouco mais de meados do século XX, a educação popular começou a se destacar através de Paulo Freire com seu método de alfabetização popular que tinha como premissa a leitura da palavra e do mundo. O cidadão era ensinado na perspectiva além da leitura e escrita, era preparado para entender a sua realidade e modificá-la.

Já no período da nova república, a educação passou por mudanças que vieram melhorar a relação professor e aluno na escola. Tanto o professor quanto o aluno são importantes no processo ensino-aprendizagem. Diante desse fator, Paulo Freire nos chama atenção para o que ele considera como do-discência, enfatiza que tanto o professor quanto o aluno são aprendentes, tanto aprendem quanto ensinam um ao outro. Cada um tem um conhecimento a ser compartilhado no espaço da escola e o que está em jogo é o afeto, o elo entre os atores pedagógicos. Só há professor, se houver aluno e o professor só ensina quando aprende e o aluno só aprende, quando ensina.

Nos dias de hoje, contamos com acesso às novas tecnologias, a mudança nas práticas pedagógicas são uma exigência do mundo atual. O docente se torna um mediador do conhecimento. As máquinas devem ser usadas e as tecnologias devem ser problematizadas, sem que haja reprodução mecânica da informação que se recebe. Diante dessa realidade, torna-se necessária a formação continuada do docente, uma vez que as aulas tradicionais já não acompanham essa rapidez da tecnologia. A escola e o professor pre-

cisam com urgência se adequar à nova realidade mundial.

Mesmo com tanta opressão, luta e desafios, a educação brasileira tem conseguido mudanças efetivas. Não foi fácil o caminho percorrido pelo povo para conquistar seu espaço na escola que há tempos era um sonho e hoje, uma realidade. A escola de hoje precisa ser uma escola de alegria e de esperança. Paulo Freire (2011, p.70) nos chama a atenção para o ato de ensinar. Para ele, ensinar exige alegria e esperança. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. Há esperança de que professor e alunos juntos possamos aprender, ensinar, inquietar e nos inquietar, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

Diante do contexto histórico, para nós, educadores, a perspectiva de mudança e melhoria no trabalho educacional. Não queremos a escola de ontem, e precisamos melhorar a escola de hoje. Portanto,

Cabe a todos nós, trabalhadores e trabalhadoras em educação, organizarmos as nossas ações de forma sistemática e criativa, desenvolvendo projetos e ações coletivas junto aos demais sujeitos da escola e da comunidade, de forma a construirmos, processualmente, as condições concretas para que a Educação Cidadã e Integral se torne realidade no município em que vivemos e atuamos. (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 30)

A modernidade líquida, a nova sociedade e o ensino: para onde vamos

Para interpretar a sociedade contemporânea, Zigmunt Bauman (2001) discute as transformações do mundo moderno em sua temporalidade, que inclui o ritmo, a adaptabilidade e a provisoriedade. A “modernidade líquida” se presta à sua narrativa destes novos tempos, em que o “líquido” é metáfora do estado das mudanças constantes.

O líquido escorre, toma diferentes formas, adapta-se; molda-se à forma do substrato no qual se apoia. Isso significa tanto adquirir velocidade em ritmos diferentes quanto adentrar em fraturas, seguindo seu caminho, ou preencher depressões, detendo-se pelo caminho. Corrigindo esta última imagem, acrescentamos: o líquido é fluido, destinado mais a correr do que a parar, submetendo-se antes ao risco de turbulências que à calmaria do remanso. De qualquer modo, ser líquido/a é estar propenso/a mudanças.

Em transpondo tal conjunto de ideias para o campo social, da sociedade, uma das mudanças que se mostra bastante visível é a estrutura familiar, seu núcleo e importância, bem

como a pluralidade de relacionamentos, sua durabilidade e significado. A mudança nos padrões e tempo dos relacionamentos não é menos evidente que a maneira como eles vão acontecendo. Do “ficar” e namorar virtualmente até o encontro às cegas e a celebração de casamento pela internet.

O vínculo comunitário e territorial cedeu à amizade virtual e às relações entre comunidades virtuais e grupos (redes sociais, recursos de comunicação variada). Isso, porém, foi acompanhado da fragmentação da vida humana durante a passagem de uma sociedade de produção para uma sociedade de consumo. Uma de suas expressões é o afrouxamento dos laços comunitários e a conseqüente redução, ao âmbito do indivíduo, do que seja a vida e a felicidade. Opera-se um movimento em que a realização pessoal está associada ao sucesso do indivíduo, e não mais ao círculo familiar tradicional ou à comunidade de origem.

Algumas características da “modernidade líquida” elencadas por SARAIVA e VEIGA-NETO (2009) a comparam com a “modernidade sólida” (Quadro 1) fazendo-nos lembrar diretamente aspectos de nosso atual cotidiano na escola.

A permanência de normas, regimentos, projetos, políticas e programas estão cada vez mais sendo revistos para se adequar a uma nova legislação, orientação curricular e novo perfil de egresso. Assim, a impermanência torna-se uma constante, por um lado tomando tempo e energia na adaptação e readaptação ao novo; por outro, facilitando o aperfeiçoamento dos procedimentos administrativos, processos educacionais e gestão escolar.

A substituição da produção pelo consumo tomou conta da relação professor-aluno, quando o assunto são as atividades, tarefas e trabalhos. Ao professor parece que os alunos foram contagiados pela preguiça de produzir um texto, confeccionar um painel, desenhar um gráfico, um mapa ou dramatizar uma peça. Ler é melhor que escrever (cansa menos), apresentar oralmente é muito mais prático que imprimir e gastar tinta (é sustentável), achar tudo pronto na internet unanimemente é ganhar tempo; na mesma linha, assistir a uma peça dá menos trabalho que estudar as personagens, fazer laboratório, decorar as falas, ensaiar e, ao final (ainda) viver a expectativa da apresentação final.

Hoje nas escolas, as imagens dos seus eventos parecem importar mais do que o acontecimento em si, como se o making-off instantâneo garantisse a qualidade da ação didático-pedagógica, fazendo-nos transferir a outros tempos a compreensão do famoso verso do poeta Fernando Pessoa: “sê todo em tudo o que faze”. Faz-se necessário revermos as atitudes dos instantâneos que logo viram publicações em redes sociais e nos importarmos mais com o momento-vivido, o momento-em-vivência.

Por isso, vale dizer que o passado tal qual o futuro deva existir em menor escala nas nossas ações diárias, ao invés do devir como fluxo contínuo do tempo e dos acontecimentos que estão em processo. “Deixar rolar” e “deixar ver no que vai dar” se afinam com o “deixa a vida me levar, vida leva eu” ou a execrável “vida loka”, “sem se estressar” com o que virá, sabendo-se que virá.

Tal é o esboço da “modernidade líquida”. Ela mudou o nosso modo de ver o mundo, alterou rotinas, desmanchando tudo que era sólido; tornou a vida mais fluida e tudo sobejamente difícil de conter, controlar, estabilizar ou lhe conferir uma imaginada segurança de outrora.

Quadro I - Comparativo entre Modernidade Sólida e Modernidade Líquida

Modernidade Sólida	Modernidade Líquida
Permanência	Impermanência
Liberalismo	Neoliberalismo
Mercadorias	Competição
Produção	Consumo
Capitalismo industrial	Capitalismo cognitivo
Fábrica	Empresa
Trabalho material	Trabalho material
Vigilância do corpo	Vigilância das metas
Equipe	Rede
Temporalidade contínua/linear	Temporalidade pontilhista
Longo prazo	Curto prazo
Futuro	Devir
Administração	Gestão
Regulamentação - Regulação	Modulação
Segurança / biopolítica	Controle / noopolítica
População	Público
Rigidez / docilidade	Flexibilidade
Especialista / especialização	Expert / Expertise
Fronteirizado	Desfronteirizado

Fonte: SARAIVA e VEIGA-NETO (2009, p. 196).

O ensino líquido

O conceito de modernidade líquida não surgiu como que por encanto. Foi construída sobre a ideia de modernidade sólida. Objetos, mercadorias, lazer e serviços compatíveis com uma modernidade *light* contribuíram para fazer hoje, mais do que ontem, com que *tudo que fosse sólido se desmanchasse no ar* – tanto em relação a objetos (ex.: mercadorias) quanto a pessoas (ex.: identidades).

Ainda que possa parecer que a modernidade líquida seja algo completamente novo, ela é uma continuidade ou avanço da modernidade. Mudam as cores, mas o sabor é o mesmo: a velocidade das mudanças, a construção e destruição constante, dentre outras características, explicam muito do que acontece hoje.

Por outro lado, gestores públicos imprimem maior carga ao trabalho do professor a tarefas que anteriormente cabiam ao pessoal administrativo, por exemplo, em muitas instituições de ensino, conforme relatos de alunos de extensão em programas universitários e que em seus cotidianos são professores de ensino fundamental e médio, o preenchimento de planilhas e dados administrativos em sistemas eletrônicos passam a ser incumbência de professores, quando eram tarefas tradicionais e meramente delegadas ao setor administrativo das escolas.

De um lado a (aparente) desvalorização da figura docente, de outro, o aumento das suas tarefas. A liquidez do ensino consiste nessa facilidade para se fazer “escoar” a informação e o conhecimento, alocá-lo aqui e ali na *pen drive*, na *nuvem*, numa lousa eletrônica, mas, sobretudo, transformá-la em algo consistente, relevante, significativo ao aprendiz e que faça, neste sentido, da Educação um espaço (ainda que virtual) do possível, da integração, da sustentabilidade (em vários níveis: social, ecológica etc.). Assim, um dos grandes desafios a nós, educadores, hoje no mundo líquido é transformar o ainda nebuloso contexto líquido de que faz parte a Educação em algo relevante a todos os atores educacionais, dirimindo as possíveis confusões que possam pairar relativamente aos valores de cada um (sejam professores, alunos, pais, responsáveis, funcionários, mas todos, cidadãos). Retificar o valor de cada um de nós, neste mundo mesclado por existências reais e virtuais, transmutando ideias em redes é dever docente, mesmo que ainda estejamos igualmente a aprender como fazê-lo.

Em uma sociedade líquida, valores como a competição, o foco no objetivo e a ânsia pelos melhores resultados precisam igualmente ser revistos. De fato, a adaptação aos tempos líquidos é um imperativo, não uma opção, pois a era da sociedade do clique é o tempo no qual vivemos. Mas, não nascemos “num clique”. O tempo da Educação difere do tempo do clique. E eis outro desafio ao cotidiano docente e ao ambiente escolar como um todo: o educar-se requer recolhimento, silêncio e o tempo do silêncio tem sido esquecido.

Só encontramos sentido naquilo que ecoa como relevante para as nossas realidades. E isso se dá com o tempo, com o desenvolver da capacidade de abstração... A possibilidade de transformar algo em significativo, verdadeiramente assimilado, conhecimento que transforme realidades, requer tempo para além-do-clique. Nesta direção, a sala de aula passa a ser espaço de motivação para a busca do conhecimento e o professor, um mediador dos processos de (re)apropriação da informação em conteúdo relevante. O desafio está para além do papel do professor no ambiente das aulas, mas na mudança de paradigmas sociais, que atribuem este ou aquele papel historicamente ao professor, à escola, aos funcionários e à comunidade. Algo que igualmente acontece com o passar do tempo, o vagar de devir... – e não no instante digital...!

Refletamos, pois, acerca de como a liquidez pode ser ferramenta no e do ensinar, na sua variável de fluidos e a partir dela propiciar ao aluno a solidez de um bom ensino, de um processo com excelência aproximando o aprendiz que entende a liquidez como comum, da solidez da completude que é se apropriar de conhecimento.

*É o saber mais sólido a liquidez
Escorre, transborda, inunda, nutri
Vive a dinâmica da transformação
A natureza humana em continuidade e desequilíbrio.*

Profissão docente na contemporaneidade: otimismo e desafios

As discussões em torno da formação docente configuram-se como elemento crucial para se pensar sobre o atual cenário da educação brasileira, bem como os rumos da profissão e a melhoria do sistema educacional no país.

Pensar na formação docente, no contexto brasileiro, entre otimismo e desafios, requer compreender, a priori, que esta trajetória vem sendo caracterizada historicamente por questões que ultrapassam os princípios norteadores da profissão, por isso, em concordância com Silva e Silva (2016, p.35) “é sempre atual refletirmos sobre as dimensões da qualidade da formação de professores, a fim de que estes sejam capazes de cumprir com esmero o seu papel: o ato de ensinar”.

Alguns teóricos têm vindo a se referir a um conjunto de fatores que permeiam a profissão, bem como a complexidade dos princípios formativos frente às exigências educacionais na contemporaneidade, chamando atenção para questões evidentes e preocupantes que integram a rotina de professores nas escolas brasileiras, e que exigem maior dedicação ao serem abordadas. A supracitada complexidade envolve a heterogeneidade presente na atuação profissional no que esta tem em suas relações

de trabalho e para além delas, bem como em seus momentos marcados por resistência, permanência, avanços e retrocessos.

As mudanças ocorridas mostram que conforme o passar das décadas, a formação de professores ganha progressivamente maior destaque na esfera social. A visão de ensino e aprendizagem que se tinha, limitava a prática docente ao ato de transmitir conhecimentos já construídos através do ensino técnico, nas décadas de 60 e 70, e pouco a pouco essas características passaram a dividir espaço com aspectos mais relevantes para formação humana cidadã como, por exemplo, a reflexão.

Pode-se afirmar, portanto, que a temática em questão configura-se como um objeto de estudo que deve estar pautado na análise crítico-reflexiva, sendo necessário pensar e repensar criticamente seus princípios formativos, considerando a complexidade da profissão e a responsabilidade social do profissional que está sendo formado.

Atualmente vem se discutindo muito as alterações realizadas na legislação vigente, principalmente a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que ficou conhecida como a Lei do ensino médio por alterar a Lei nº 9.394/96 e instituir a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Para os profissionais docentes, que atuam diretamente nas salas de aula das escolas brasileiras e demais integrantes da sociedade que reconhecem as falhas dos sistemas de ensino no país, a proposta de mudança no ensino médio prevista pela Lei supracitada se apresenta de forma muito contraditória, tendo em vista que foi aprovada, também pelo governo, uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241), que trata da limitação dos gastos públicos, inclusive no setor educacional. Isso gera insegurança em relação à realidade diversa dos ambientes escolares e a possibilidade de oferta maior de cursos, atividades e demais dinâmicas atinentes ao ensino integral, as quais demandam recursos e, sobretudo, afimada formação continuada aos professores – o maior e melhor recurso de todos!

Pensando na qualidade do ensino, Gadotti (2010) refere-se ao termo qualidade como sendo um tema bastante complexo por ser atravessado por diversos fatores, incluindo a desigualdade social e própria garantia do direito à educação que não se efetiva como deveria, e faz importantes considerações quanto sua definição para o contexto educacional:

Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não

podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p. 7)

Os argumentos do autor partem de uma perspectiva que coloca a educação como elemento da transformação, e propõem pensar na qualidade educacional para além das relações que se estabelecem nos espaços escolares ou como sendo responsabilidade exclusiva dos professores. Trata-se, portanto, de uma responsabilidade coletiva na qual os integrantes das comunidades também devem ser protagonistas atuantes na busca por resultados positivos, e que estes resultados possam ser aplicados no dia-a-dia.

É válido ressaltar, porém, que a responsabilidade da comunidade nessa busca pela qualidade educacional, que o autor defende, não deve ser compreendida de forma simplista e reduzida ao fato de seus integrantes quererem ou não participar, pois os moldes historicamente conservadores de organização social não permitiam que esse diálogo fosse estabelecido, do mesmo modo que não se pode responsabilizar professores e demais profissionais da área, pois estamos a pensar numa construção social, da escola como parte integrante da cidadania, na sua construção e dinamização. Em síntese, pensar em qualidade exige olhar para além dos resultados que aparecem nas escolas, é preciso analisar criticamente como estes resultados implicam no cotidiano dos sujeitos que os produzem, e, sobretudo, considerando a realidade brasileira, refletir sobre os entraves que não permitem que tais resultados sejam alcançados.

Partindo desta perspectiva, eis que surge uma questão: Quais são os principais desafios da profissão docente no Brasil contemporâneo? Respondendo tal indagação, entende-se por desafios, nesse contexto, os acontecimentos que cotidianamente integram a rotina de professores brasileiros, principalmente, no que tange a desvalorização da profissão e condições de trabalho.

Dados e estatísticas de diversas pesquisas apontam que, em decorrência dessa desvalorização, a qualidade da educação no país não é satisfatória, principalmente se comparada aos países desenvolvidos. Nos últimos anos, a população brasileira tem acompanhado diversas mobilizações por parte de professores por melhores condições de trabalho e valorização da profissão docente, porém os resultados ainda não são satisfatórios. Tal afirmação se confirma com o depoimento da Professora Amanda Gurgel do Rio Grande do Norte em uma audiência pública no ano de 2011 - o vídeo encontra-se disponível em diversos canais do Youtube, via internet, e retrata as angústias e dificuldades que estes profissionais enfrentam cotidianamente.

Pesquisadores da área da Educação chamam atenção para a atual situação dos professores no país e dos princípios educacionais de modo geral. O cenário vigente é preocupante e exige um olhar atento para essas demandas, dado que esse desprestígio parte da falta de responsabilidade do Estado que não desenvolve um pacto social pela Educação; da família que ultimamente tem transferido a responsabilidade de educação para os professores; e da sociedade de modo geral, que cobra destes profissionais além do que a própria profissão tem por finalidade.

É necessário pensar alternativas capazes de agregar tais acontecimentos de forma contextualizada, o que se configura como um dos principais desafios postos para os professores no Brasil contemporâneo, visto que demandam situações e problemáticas específicas. Portanto, fomentar os debates sobre o trabalho docente frente às exigências educacionais contemporâneas, principalmente, diante das mudanças postas pela atual legislação, configura-se como um ato de resistência e luta em prol da Educação, pois se trata de uma profissão desafiadora, mas que, quando bem exercida, tem a capacidade de transformar vidas.

O papel (fundamental de sempre) da Escola

*O que é a escola dos meus sonhos?
Qual é a escola dos teus sonhos?
Que sonhos de escolas já sonhamos nesses anos?
Quantos sonhos já abandonamos?
Quero sonhar e ter o pé no chão.
Quero o futuro do presente na educação.
Quero a escola cidadã e planetária,
Que é libertadora e que nunca é bancária.*
Paulo R. Padilha

Pensar acerca do papel da escola hoje, na perspectiva de seus protagonistas, torna-se imprescindível diante dos desafios que presenciamos no sistema escolar nacional, tendo em vista que interagimos ora como educandos, ora educadores, mas sempre como membros construtores de uma mesma sociedade, por vezes, desigual na área educacional. É nesse cenário que se questiona qual é a função basilar da escola?

A princípio, no senso comum, supõe-se que a maior expectativa que recai sobre a escola é o papel de ensinar. Só que o vocábulo ensinar é um verbo que necessita de complemento, ensinar o quê, para quem, como? Surgem daí os protagonistas da escola.

Sem a presença de uma rede de pessoas unidas e instigadas por continuar explorando o mundo, a escola seria apenas um objeto indefinido qualquer, sem identidades, sem definições específicas, sem vida. Desse modo, considera-se que a função social da escola é fundamental. Busca-se dentro das escolas como melhor empregar os conhecimentos adquiridos, bem como apoderar-se de novos saberes acadêmicos, para além da formação humana, de maneira sistematizada.

Contudo, ao prefaciá-lo (2011, p.10), Antunes faz ponderações sobre como proceder quando a escola, em muitos lugares, passa a ser espaço de destruição entre grupos de alunos. Quando entram na escola a pobreza, a violência, o individualismo, a fome, o desemprego, o consumismo, a intolerância, a ausência de projeto compõem as suas realidades.

Com poucas exceções, observa-se que esse ambiente escolar inóspito é corrente em âmbito nacional. Registros de ocorrências de atos explícitos de todos os tipos de violência, discriminação, assédio, estruturas precárias, além de frequentes relações humanas desrespeitosas são recorrentes dentro das escolas que, com efeito, distorcem sobremaneira o exercício da função social da escola, entre outras consequências.

Nesse cenário, cabe rever as considerações de Freire (1996) quando este alertou aos protagonistas sociais envolvidos nas escolas que

(...) nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. (FREIRE, 1996, p. 30)

Percebe-se que pelo olhar de Freire (1996) torna-se inaceitável um posicionamento apático por parte dos educadores dentro da realidade escolar, inexistente a neutralidade na docência. Nesse sentido, considera-se que o cenário escolar atual na rede pública de ensino urge de intervenção na realidade. Necessita-se reinventar a escola do século XXI, à luz da obra de Paulo Freire (GADOTTI, 2008).

A primeira lição a ser aprendida pelos precursores desta intervenção na realidade escolar é substituir o termo *reclamar* por *agradecer*. Há um rol de estudos acadêmicos que

se dispuseram a apontar as falhas na rede pública de ensino, inequivocamente. Ou seja, há repetidos clamores (re-clamar) acerca de situações escolares desagradáveis, sem que tivesse havido indícios para soluções de tais problemas.

Por outro lado, há equipamentos escolares públicos, com corpos docente e discente comprometidos com a educação, atuando em conjunto a comunidades ativas, desenvolvendo projetos educacionais em nível acima do satisfatório, obtendo bons frutos no quesito ensino-aprendizagem, dignos de reconhecimento e agradecimentos face aos resultados produzidos, porém com pouca ou nenhuma publicidade na mídia, com representatividade social praticamente nula. No geral, a população fica sabendo somente dos desalentos ocorridos dentro dessas escolas, ou no seu entorno.

Por outro lado, Gadotti (2008) realça pontos relevantes característicos do sistema escolar, endossando que a escola é estabelecimento concebido especialmente com base nas relações humanas entre educando, educadores, funcionários e gestores educacionais, além da comunidade do entorno, compondo uma rede escolar ímpar, dentro de um sistema nacional de educação. “A escola é um espaço de relações. Nesse sentido cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais (...)” (GADOTTI, 2008, p. 93).

Evidencia-se que, muito além de espaço físico, a escola é um local de transformações sociais, cumprindo seu papel crítico, criativo e, sobretudo, reflexivo, oriundo da dinâmica das relações sociais que desenvolve, com períodos de conflitos e ou harmonia, inerentes das relações humanas. Sobreviver no século XXI, como instituição de ensino, será uma questão de ser capaz de administrar os diferentes setores que compõem este espaço educativo, ou seja, uma sociedade de redes e de movimentos, com múltiplas oportunidades e autonomia de aprendizagem.

Nesse sentido, considera-se que o projeto pedagógico das escolas deva manter características transformadoras, com propostas pedagógicas cooperativas, que salientem a consciência coletiva escolar e os cuidados com o meio ambiente, além do envolvimento de todos os protagonistas do estabelecimento de ensino.

Embasado em estudos de Padilha (2007) acerca da qualidade socioambiental, bem como Padilha e Silva (2004) sobre qualidade sociocultural, Gadotti (2010) evidencia que construir ações educativas dentro destes contextos significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação aos outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação. Segundo Padilha (2007),

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos de forma sustentável, temos, então de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. (PADILHA, 2007, p. 22).

Cabe realçar a perspectiva eco-político-pedagógica na educação proposta por Padilha (2007), remetendo-nos à formação ampla e integral de pessoas, dentro de espaços que cultivam a cidadania e a democracia, não por acaso chamados de escolas.

Por fim, a escola do século XXI, à luz da obra de Paulo Freire é uma Escola Cidadã, onde o papel de cada um dos protagonistas expressa o compromisso pela promoção da qualidade sociocultural e socioambiental da educação, neste campo propício ao ensino-aprendizagem. Isso relaciona-se à resignificação dos papéis de cada um dos atores envolvidos nos processos educacionais, para além dos ambientes escolares.

Ressignificar é romper paradigmas de pertencças tradicionais, como a do papel centralizador do professor e do conteúdo como repertório exclusivamente mais importante dos processos de ensino-aprendizagem. Ir além destes paradigmas historicamente impostos pelos sistemas educacionais, sobretudo, no caso aqui tratado, o brasileiro requer uma nova compreensão do mundo – demanda advinda com a era digital. Requer saber da importância de cada um de nós, da consciência cidadã no nosso dia-a-dia e, para nós, professores, a assunção da responsabilidade de se conscientizar acerca do papel cidadão no mundo, para a construção de uma sociedade sustentável.

Referências

- NTUNES, Ângela & PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.
- ARANHA, Mária Lúcia de. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, R. O. M. et al. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectiva**. Ver. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n 37, p. 997-1026, set/dez. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998 disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 9 set. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 9 set. 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n. 9.394/1996). Brasília – DF. 20 de dezembro de 1996.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001 [2000]. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/20876786/2059288489/name/Modernidade+Liquida+-+Zygmunt+Bauman.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.
- BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 [1982].
- FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRA, Anna Rachel. **Educação pós-ditadura: qualidade para todos**. Revista Nova Escola. 01 de dezembro de 2013. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3432/educacao-pos-ditadura-qualidade-para-todos>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forummeja.org.br/files/Autonomia.pdf>>. Acesso em: 29.nov. 2017.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido** / Moacir Gadotti. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2)
- _____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. Moacir Gadotti. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).
- _____. **Reinventando Paulo Freire na Escola do século 21** / Carlos Alberto Torres [et al.]; apresentação Jason Mafra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Unifreire). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2814/FPF_PTPF_12_050.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.
- IMBERNÓN, FRANCISCO. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **Formação permanente do professorado novas tendências**. 1. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 12. São Paulo: Cortez, 2010.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Tradução: Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa: Editions Gallimard, 1983.

_____. **Os tempos hipermodernos**. Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Barcarola, 2004.

_____. **A Felicidade Paradoxal. Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

“O legado do século XX para a formação de professores”. In: MARTINS, Lígia Márcia. DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. “Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea”. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3172/317227054012/>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA da, Neilton. SILVA. Nascimento, Cind. :Dimensões da Qualidade da Formação de Professores nas Bases Legais Brasileiras”V. In: **Educação como princípio da Sustentabilidade: políticas, saberes e experiências formativas**. Rosineide Pereira Mubarak Garcia. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professora-amanada-gurgel-do-rn-fala-sobre-situacao-critica-da-educacao-vira-heroina-nas-redes-sociais-2789150>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

Notas de fim

1 Graduanda em Pedagogia no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) no grupo PET-Educação e Sustentabilidade (UFRB/CFP).

2 Mestre em Educação: História, Política, Sociedade (2018), pela PUC-SP. Pedagoga, com experiência de duas décadas como docente da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino em São Paulo e em cursos de qualificação profissional nas escolas do sistema “S” de ensino (Senai/Senac).

3 Doutorando, Msc. em Desenvolvimento Regional, Espec. em Gestão Educacional, atua como docente na Educação Básica, com experiência de técnico-pedagógico e gestor escolar.

4 Especialista em Desenvolvimento de Recursos Humanos pela Universidade Federal do Pará, Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Altamira.

5 Professora do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Autora, organizadora e tradutora de volumes sobre literatura, cinema e tradução.



2.1.3. Os desafios das práticas interdisciplinares na escola dos nossos sonhos

DALLABRIDA, Darcy¹ - UNIJUI - darcy.dallabrida@hotmail.com
FONSECA, Adelson dos S.² - IFS - adelson_fonseca@yahoo.com.br
MOREIRA, Cíntia Maria da Silva³ - cintimoreira@yahoo.com.br
OLIVEIRA, Ana Paula⁴ - UFRGS - apsantel@hotmail.com
PIONÓRIO, Ingrid⁵ - ingridpionorio@yahoo.com
SANTOS, Rozineide⁶ - prof.rozineide@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância das práticas interdisciplinares para a construção da escola dos nossos sonhos, com a intenção de contribuir significativamente para uma educação onde tanto o professor quanto o aluno sejam sujeitos aprendentes, que visualizem o sentido do que ensinam e do que aprendem, relacionando os conteúdos escolares com as vivências individuais e coletivas.

Palavras-chave

Educação, Escola dos Nossos Sonhos, Interdisciplinaridade.

Abstract

The present article aims to analyze the importance of interdisciplinary practices for the construction of the school of our dreams, with the intention of contributing significantly to an education where both the teacher and the student are learning subjects, who visualize the meaning of what they teach and the learning, relating school content to individual and collective experiences.

Keywords

Education, School of Our Dreams, Interdisciplinary.

Introdução

O presente artigo é fruto de um trabalho desenvolvido coletivamente por professores sonhadores de diferentes regiões que acreditam no poder transformador da Educação e que seu alcance será possível dentro de um trabalho colaborativo.

Na atual conjuntura, entre muitos avanços tecnológicos e incertezas sociais, surgem teorias sobre a educação, versando sobre os melhores métodos para aplicá-la, em contrapartida aos altos índices de analfabetismo, evasão e o baixo rendimento escolar. Associado a esse contexto, por uma questão mercadológica tem aumentando o número de cursos de Pedagogia e de Licenciatura que, por sua vez, formam continuamente novas quantidades de professores. Estes têm chegado ao “mercado” de trabalho, como uma promessa de renovação e modernização educacional, porém, a maioria chega às escolas repleta dos mais modernos conhecimentos teóricos sobre educação e, no entanto, sem a base referencial prática que a profissão requer. Além disso, por conta da baixa valorização profissional e social, muitos professores precisam acumular diferentes cargos e escolas para garantirem um salário melhor, aumentando a sobrecarga de trabalho, o cansaço e o desânimo.

Presente neste cenário, também se encontra o aluno, que, por viver num mundo repleto de informações cada vez mais rápidas e acessíveis, por meio dos vários aparelhos tecnológicos, não se sente atraído pela qualidade de ensino oferecido em sua escola, sendo um consumidor obrigatório de um produto que tem um formato não desejado. Como uma escola não é construída apenas pela relação professor/aluno, para um processo educativo eficaz, a presença das famílias é extremamente importante, entretanto, as famílias, por vários motivos, incluindo a falta de tempo imposta pelo mercado de trabalho, estão delegando a sua função educativa aos professores e acompanham cada vez menos a vida escolar dos filhos. Completando a tríade professor/aluno/família, a escola também é constituída por outros profissionais - da cozinha, da limpeza, do administrativo, cuidadores, etc e pela comunidade local. Dentre esses, muitos não percebem a importância de sua contribuição para o fortalecimento da comunidade escolar, além disso, é comum os moradores do bairro onde as escolas estão inseridas desconhecerem suas ações e objetivos. Este artigo propõe-se à análise da importância das práticas interdisciplinares como uma das ferramentas para a construção da escola dos nossos sonhos. Assim, inicialmente apresenta a visão da “escola dos nossos sonhos” e, a seguir, indica o perfil necessário para o professor dessa escola para então apresentar - a interdisciplinaridade e suas possibilidades educativas.

A Escola de Nossos Sonhos

Sonho que se sonha só
é só um sonho que se sonha só
mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas

Ao abordar o tema “Os Desafios das Práticas Interdisciplinares na Escola de Nossos Sonhos” nos deparamos com uma série de questionamentos frente à realidade que enfrentamos no ensino escolar, em suas diferentes modalidades. Num primeiro momento consideramos importante estabelecer alguns parâmetros para definir o que vem a ser a Escola dos Nossos Sonhos, quais as alternativas e possibilidades para a construção de uma escola que transforme as pessoas e dê condições a elas de desenvolverem autonomia e, com isso, conduzirem os destinos de uma sociedade humana e fraterna, com qualidade de vida ecossocial.

Partindo das reflexões provocadas pelo primeiro módulo do curso “A escola dos meus sonhos”, que teve como tema “A escola e o Professor”, e também pela leitura o livro de Moacir Gadotti, proposta neste módulo, “Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido”, endossamos os seguintes questionamentos: Qual o sentido de ser professor nos dias de hoje? Qual o sentido de ser professor quando as condições de trabalho se revelam tão precárias, quando a escola, em muitos lugares, passa a ser espaço de destruição entre grupos de alunos? Quando entram na escola a pobreza, a violência, o individualismo, a fome, o desemprego, o consumismo, a intolerância, a ausência de projeto? Qual o sentido de ser professor quando ele compete com tantas fontes de informação? Quando os meios de comunicação de massa não só não valorizam o trabalho do educador, como deturpam a educação das crianças, adolescentes e jovens, direcionando-os ao consumismo e ao individualismo? (GADOTTI, 2011).

Estes e outros questionamentos trazem à tona elementos cruciais presentes no sistema de ensino brasileiro, nas escolas nas quais atuamos, e colocam em xeque a ação docente frente à crise de identidade e sentidos, nos levando a pensar que ser professor é exercitar a construção do saber como um eterno aprendiz, ensinando com alegria, acreditando no outro, na força potente do diálogo e na perspectiva de uma vida sustentável para um outro mundo possível. Entendemos que a proposta de uma educação libertadora, que se contraponha ao sistema de *tecnocratização*⁷, concretizada em processos de memorização e aulas com conteúdos pré-elaborados, fora do contexto da realidade do aluno, exige uma efetiva colaboração de todos os integrantes do coletivo escolar, professores, estudantes, gestores, funcionários, pais e toda a comunidade dos arredores da escola. Contudo, essa educação não deve se apoiar apenas no ânimo e iniciativa dos seus atores, mas deve ser sustentada por sistemas que valorizem seus profissionais e promovam condições materiais e intelectuais para o exer-

cício e consolidação de trabalhos exitosos. A transformação de um sistema que privilegia o tecnicismo ou o conteudismo não se dará espontaneamente, mas a partir do engajamento dos que dele fazem parte, isso inclui a tríade escola-aluno-família.

Paulo Freire desafia e questiona em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (1999, p. 86). Assumir uma postura comprometida com a causa social exige certa rebeldia. Para o autor é indispensável, na busca da mudança do mundo, assumir uma postura de criticidade e justiça que denuncie a desumanização provocada pelo sistema desigualitário. Para isso, indica a dialetização entre a denúncia e a situação desumanizante, para o anúncio da superação desses valores, que impedem nossos sonhos de transformação pelo saber construído coletivamente. E assevera que o educador necessita ter a leitura do mundo em uma postura político-pedagógica, que considere as experiências histórico-sociais, e a compreensão de sua própria presença no mundo. Não se trata de deixar a mudança nas mãos do professor, mas de pensar no compromisso ético de lutar por mudanças, de propor diálogos com seus alunos, de buscar caminhos que promovam esses diálogos.

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 que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. 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. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. (FREIRE, 1999, p. 74).

Gadotti (2011) destaca que a realidade pode ser diferente do sonho, são muitas as lutas por uma educação de qualidade e ela também passa pela formação inicial do professor, há situações de cursos universitários que formam profissionais sem sequer terem passado por experiências na ação docente. Além disso, muitos revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores, desmotivam-se tendo em vista as precárias condições do exercício da profissão e vão exercer outro ofício. Recentemente, uma rede de ensino superior particular, veiculou uma propaganda para o curso de pedagogia no estado de São Paulo, cujo slogan era “Complemente sua renda”, ou seja, o tratamento dedicado à propaganda do curso revela a importância dada à profissão, e conseqüentemente atrairá não pessoas que desejam trabalhar com educação por sua relevância à sociedade, mas pelo dinheiro extra que se pode ganhar dando aulas nas horas vagas. Vivenciamos uma das maiores crises dos últimos tempos, Gadotti enfatiza que “perdemos o sentido do que fazemos, lutamos por salário e melhores condições de trabalho sem esclarecer à sociedade sobre a finalidade

de nossa profissão, sem justificar porque estamos lutando” (2011, p. 21). Questiona-se: “qual é o papel do educador, da escola, da educação?” E nos auxilia a refletir sobre o que um professor pode fazer o que ele deve fazer, o que é possível fazer.

Um caminho para a realização do sonho: um novo professor

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação tu-eu. (FREIRE, 1987, p. 45)

Um ensino pautado na prática interdisciplinar ao mesmo tempo em que pretende formar estudantes com uma visão global de mundo, aptos para – articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002 B, p.29), exige do/a professor/a uma mudança de postura. A passividade não encontra espaço na atuação deste professor que está sempre em busca de novas estratégias para atuar em sala de aula e estar, desta forma, preparado para acompanhar a evolução dos tempos. Gadotti (2011) aponta algumas características deste “novo professor”. Ele é um profissional do sentido, extrapola os limites da sala de aula e passa a integrar os novos espaços de formação (as diversas mídias, ONGs, internet, espaços públicos e privados, associações, empresas, sindicatos, partidos, parlamentos, entre outros); seleciona a informação e dá sentido para o conhecimento; é um mediador do conhecimento.

Este novo professor sabe que não há neutralidade no processo de aprendizagem e que é preciso ter consciência do porquê, para quê, contra o quê e contra quem aprender, tem consciência de que precisa se pronunciar sobre a realidade que vivemos, que deve ser não apenas pensada, mas principalmente “transformada”.

“É que o saber de que falei – mudar é difícil mas é possível –, que me empurra esperançoso à ação, não é suficiente para a eficácia necessária a que me referi. Movendo-me enquanto nele fundado preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.” (FREIRE, 1999, p.89-90)

Ou seja, além de um movimento para transformação do espaço onde se encontra, é preciso que o professor acredite nessa mudança e continue estudando, alimentando a curiosidade, fortalecendo seus saberes. A formação continuada, principalmente os espaços de formação nas escolas são lugares muito importantes para o enriquecimento da práxis do professor, e precisam ser garantidos pelos poderes públicos e exigidos pelos professores. Frequentemente ouve-se relatos de professores queixando-se de que os

momentos de formação nas escolas são preenchidos com avisos, leituras sem sentidos, ou preenchimento de documentos, sem diálogos pedagógicos, sem trocas e considerados perdas de tempos, por isso é muito importante que o professor não se acomode, mas que exija estudos construtivos, que contribuam com sua aprendizagem e aprimoramento. Infelizmente, o cotidiano atribulado, cheio de tarefas, está transformando professores e estudantes em autômatos, que não entendem ou não percebem o sentido do que estão fazendo diariamente, simplesmente o fazem, reproduzem falas e atitudes pronunciadas nos corredores das escolas ou nas salas dos professores, procurando culpados para os fracassos do dia a dia. Esse novo professor a quem nos referimos, busca no coletivo, na troca com os pares, fôlego para resistir aos constantes descasos presenciados com relação às nossas escolas, ele fortalece-se no encontro com o outro.

Gadotti (2011) também chama atenção para um aspecto muito importante do novo professor. Ele aprende em rede (ciberespaço da formação). Neste sistema não existe hierarquias, o processo de aprendizagem se dá cooperativamente. Este processo quebra com práticas antigas onde o professor é a autoridade máxima, o dono do saber. Um professor que aprende em rede, consegue ter uma relação diferenciada com o estudante atual, que também é tecnológico, ou mais ainda, embora muitas vezes não tenham a disciplina para saber extrair o máximo dessa nova possibilidade de aprender. E aí a importância do professor em despertar neste estudante, o desejo de aprender, de tornar-se sujeito da sua própria formação.

É importante levar em consideração vários aspectos presentes no sistema de ensino na esfera pública e suas iniciativas voltadas para aspectos específicos, em relação à formação e à profissionalização dos professores. Nesta perspectiva é essencial que o Estado assuma o papel de controle de qualidade dos resultados que vêm sendo produzidos pela escola, a partir de padrões estabelecidos, expressos em conteúdo a serem ensinados em âmbito nacional.

No final do século XX, o governo brasileiro apresentou discurso a favor da maioria, na prática adotou políticas de adaptação a política neoliberal, com medidas de redução do tamanho do Estado, privatizando os bens da nação, entregando os problemas sociais a grupos privados, crendo que com estado mínimo se torna-se mais forte e eficiente, ao mesmo tempo em que adotou medidas de mudanças na forma da organização do trabalho, num mercado competitivo, diversificado e excludente, gerando um novo perfil de trabalhador. Por isso de acordo com Silva (1994), os projetos neoliberais interferem diretamente nas políticas de educação, como o caso do Brasil e outros países Latinos Americanos, inserindo-se num processo de políticas internacionais, portanto, estes projetos na era da globalização e internacionalização não podem ser compreendidos fora da dinâmica Internacional.

Foi assim que aos poucos as parcerias foram sendo montadas com transferência de

responsabilidade a sociedade civil, para financiamento e gestão da educação, com criação de programas pontuais como o combate a repetência e aceleração da aprendizagem, programas de difusão da leitura, avaliação e distribuição de livros didáticos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Enfim, políticas que existem há décadas e estão sendo retomadas por esta atual gestão do governo Federal, tentando minimizar os processos de participação da gestão escolar em seus variados ramos de atuação, controlando a qualidade das escolas e universidades através da avaliação como o “provão” num sistema ideológico empresarial, avaliando resultados imediatistas e parciais, sem levar em conta o processo educativo, numa forma fragmentada e estudo bancário, contestado por Paulo Freire que defendeu uma educação dita libertadora.

A prática política-pedagógica dos educadores progressistas ocorre numa sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pela tradicionalidade, pela modernidade e até a pós modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança (Freire, 1995, p.59).

Na “Escola dos Nossos Sonhos”, estabelecemos um contraponto a partir dos estudos em que destacam a busca da qualidade da educação e da escola básica, na primeira década do século XXI, com ampla discussão com setores da sociedade e das ações e políticas do MEC, que buscava criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola Básica, principalmente no campo da formação de professores, quando da aprovação da LDB, em 1996.

Com a LDB, lei 9394/96, a educação passou por um processo de mudança e contribuiu significativamente com o aprendizado do professor, em vários aspectos, sociais, éticos, políticos e culturais, a fim de alcançar uma educação de qualidade. Mesmo com as dificuldades elencadas para uma formação de qualidade, com a LDB ocorreram alguns avanços na aproximação teoria-prática e a necessidade de uma formação contínua em serviço, relacionada com as experiências, incentivando os docentes a participar ativamente nas formações, a fim de adquirir novas competências relativas à sua profissionalização, em consonância com os Parâmetros Curriculares, dizem que:

Além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas investir no desenvolvimento profissional dos professores é também investir em suas reais condições de trabalho. (PCN, 1998, p.25).

Esta busca possibilitou a necessidade de subsidiar os professores para a formação permanente com conhecimentos, práticas e políticas nos processos de formação. Esta formação tem propósitos da busca na capacitação em serviço vivenciando e valorizando o professor como sujeito crítico-reflexivo da própria ação e reflexão. Isso implica dele refletir sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições, com as tecnologias e com a cooperação confrontando com sua forma de superar limites e propor alternativas práticas e metodológicas para qualificar o processo de ensino aprendizagem. Afinal, o processo de formação deve levar em conta, sempre, os quatro pilares da educação⁸: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver como os outros e aprender a ser*.

Saberes construídos coletivamente: práticas interdisciplinares

Os saberes construídos ao longo da vida é algo que se faz de forma individual, e também coletiva com o auxílio de professores e colegas. A interdisciplinaridade auxilia de uma forma significativa a construção desses saberes através de estratégias que socializem o indivíduo. No campo das Ciências da educação, o conceito interdisciplinaridade vem sendo desenvolvido desde meados dos anos 80, como movimento contrário a disciplinarização, que pode ser entendida com base em Japiassu (1976), como fragmentação do conhecimento em domínios específicos. Conforme desta Fróes Burnham (2001, p.39).

[...] a excessiva fragmentação e compartimentalização do conhecimento nas organizações curriculares; [...] observa-se que as disciplinas são tratadas de modo reificado, como conteúdos estanques, com pouca ou nenhuma interconexão, tanto entre si, quanto em relação ao mundo concreto e à experiência vivida.

Freire (1989) afirma, que nesse sentido, parece que a leitura que se faz da escola se distancia cada vez mais da leitura do mundo. Tanto que ao nos depararmos com as escolas e suas realidades percebemos uma fragmentação do ensino, que ocorre inicialmente através da divisão por disciplinas, e posteriormente com os tempos curtos de aula, esfacelando assim, as possibilidades de uma educação integral, pois continuam apontando mais para o conteúdo que para o conhecimento a ser alcançado. Quais as possibilidades então de ultrapassar estes limites?

A interdisciplinaridade é uma grande possibilidade que o professor poderia atribuir no sentido ao processo de aprendizagem. O diálogo com outras áreas de conhecimento rompe com essas paredes invisíveis de tempo e espaço e contribui para novas leituras do mundo, pautadas na relação entre o todo e suas partes, dando o respaldo necessário ao conceito de interdisciplinaridade. Este conceito está apoiado na complexidade, no objetivo

de alcançar uma visão global de mundo, na abordagem de um tema ou tópico, colocando-o acima das barreiras disciplinares. Por isso, permite abordar um tema como um todo (em sua relação com as partes) e com as disciplinas que a compõe. Integrar diferentes áreas de ensino é um desafio que viabiliza o diálogo crítico e criativo e a criação de novos conhecimentos integrados, que poderão estimular o aluno a se socializar, interagir, buscar construir seu ensino-aprendizagem de forma espontânea e autônoma. Uma estratégia que favorece a interdisciplinaridade e a criação de sentidos, é o trabalho com projetos didáticos. A natureza desta estratégia de ensino, propicia ao estudante fazer uma relação entre o que estuda e a sua vida real, dando-lhes condições, desta forma, de interpretar as informações recebidas e relacioná-las criticamente, em atividades colaborativas. Hernandez (2000) apud Sampaio (2012) defende que devemos “[...] formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situação e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para que aprendam durante toda a vida, etc. Outra estratégia é a cumplicidade, um professor também precisa de outro professor, que o oriente e ajude. A cooperação e a cumplicidade são os macetes mais eficazes a formação inicial e/ou continuada dos professores, seja ela num trabalho interdisciplinar ou dentro da mesma disciplina. Muito se fala sobre a formação dos professores, em suas diferentes vertentes e sobre as dificuldades nelas enfrentadas, mas em meio a tantos discursos proeminentes, ficam implícitas algumas dúvidas: Quem e como se forma o formador?

Para Papert (1994), também é preciso de desenvolver nos cursos a arte de aprender, em suas palavras afirma que “A arte de aprender é um órfão acadêmico”, enquanto a de ensinar, “foi adotada pelo mundo acadêmico como uma área respeitável e importante”. A busca por uma nova forma de ser professor não significa abandonar os conhecimentos já adquiridos, nem as práticas já aprendidas, mas utilizá-los como alicerce aos novos, para reestruturá-los. O Devir professor é um “ser”, assim ele sempre aprende e reaprende, pois as novas aprendizagens melhoram suas práticas de ensino. Ao analisarmos os lugares que ocupados pelo professor com base no conceito de devir podemos considerá-lo como momentâneo e indefinível. Isso não significa ser professor em algumas horas e outras não, mas que continuamente este se compõe como diferentes professores, pedaços de uma unidade ‘professor’ sem fim. Diante das necessidades do mundo pós-moderno e globalizado, o devir professor é também um ser cosmopolita não é o *sage on the stage*, mas o *guide on the side*, que busca constantemente conhecer e dominar metodologias e práticas de ensino tão envolventes quanto motivadoras. Assim utiliza recursos materiais apropriados; conhece os pressupostos das relações de comunicação; diferencia os tipos de avaliação aceitando a diversidade, promove os valores de uma humanidade universal, sem restrições, como um aprendiz cooperativo... e finalmente, o professor é um ser igualmente seguro didaticamente.

Lembrando que esse posicionamento de segurança não se faz sozinho, não é fruto do livre arbítrio, mas das relações, dos atravessamentos com ideias, experiências, objetos, lugares, tempos. O devir professor cosmopolita não depende da necessidade de que algo aconteça, mas das ações e relações escolhidas no momento que busca por inovação.

Considerações Finais

A Escola dos Nossos Sonhos é a escola possível, desde que se entenda ser necessária a autonomia da mesma para organizar-se. Assim, acreditamos na escola que se pensa, se projeta, tomando como referência o local onde se situa e as condições que possui e que não se acomoda ante os imperativos dos Sistemas de Ensino que comprometam o seu poder de realização. Essa escola requer o professor consciente de seu papel transformador, desde a busca de seus direitos enquanto trabalhador, até a condição de mediador da aprendizagem dos alunos. E para essa condição, estuda em conjunto a situação da escola, da educação, dos estudantes, se forma no cotidiano; conhece o entorno da escola e se dispõe a promover a integração dos conteúdos com as possibilidades de ação na e com a comunidade escolar. E nessa escola, a prática mediadora docente encontra na interdisciplinaridade uma poderosa ferramenta de construção organizada numa pedagogia de projetos que viabiliza a aprendizagem a partir da reflexão-ação do aluno, tendo com um grande desafio trazer possibilidades de construir a escola dos nossos sonhos e nela desenvolver práticas interdisciplinares que junto da escola como um todo (direção-professores-alunos) consigam construir uma estratégia de ensino que abrilhante a vida estudantil nesta escola, tornando-se um modelo futuro para as demais escolas do nosso Brasil.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e cultura / Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A sombra das mangueiras**. São Paulo: Editora Olho D' água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRÓES BURNHAM, Terezinha. **Transdisciplinariedade, multirreferencialidade e currículo**. Revista da FACED, Salvador: Faculdade de Educação da UFBA, N. 5, 2001, p. 39-55.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. --

- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2)
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Série Cadernos de Formação)
- MOREIRA Santos, Solange Mary. **Políticas públicas voltadas para a formação de professores**. Disponível em: <www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/oral17.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- PADILHA, Paulo Roberto. [et al]. **Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SAMPAIO. Maria Cláudia Santos, **A importância de trabalhar com projetos no ensino fundamental**. Capivari - SP: CNEC, 2012. 44p. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/310280555/a-importancia-do-trabalhador-com-projetos-no-ensinofundamental-pdf>> Acesso em: 17 dez. 2017.
- SILVA, T. T. **A nova direita e as transformações na sociedade e na educação**. In: GENTILLI, e SILVA (org.). Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Portugal: O Liberal, Lda, 2004.

Notas de fim

- 1 Graduação em Estudos Sociais e História pela UNIJUÍ, Pós-Graduação em Gestão Escolar: Orientação e Supervisão pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2016) e Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2004). Ênfase em Métodos, Técnicas de Ensino e temas na educação popular.
- 2 Pedagogo pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/CE (2005), Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Santíssimo Sacramento – FSSS/BA (2007); é Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Sergipe – IFS/Campus Socorro.
- 3 Mestranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Especialista em Arteterapia pelo NAPE/SJC. Graduada em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas pela FASC-Pindamonhangaba. Professora de Arte da Rede Pública Estadual de São Paulo.
- 4 Mestranda no Pós-Graduação Ensino em Ciências: Química da Vida e Saúde, bolsista (CAPES). Pós-Graduação em Educação Ambiental pelo SENAC-POA/RS (2008). Graduada em Ciências Biológicas pela URCAMP Campus São Gabriel/RS (2006).
- 5 Mestranda em Educação pela UDE - Universidad de la Empresa/ Uy. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pelo IBPEX. Graduada em Letras com Habilitação em Português e Inglês pela UNEB. Professora de Língua Portuguesa e Inglesa nos municípios de Jacobina e Capim Grosso/BA.
- 6 Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF/MG. Graduada em Pedagogia pela UFPE. Técnica Pedagógica do Núcleo de Alfabetização e Letramento (NALE) da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Recife-PE./ Professora de turmas de EJA no município do Cabo de Santo Agostinho-PE.
- 7 Tecnicização: É um processo de massificação para tornar a educação útil ao sistema. A formação dos educadores acaba se tornando um mero treinamento de professores, o que resultará numa prática pedagógica que interdita e também treina os corpos dos estudantes. Freire (2000) diz que o ensino hoje está ligado ao saber técnico. Para tanto, os educandos precisam ser bem “treinados”, sendo que a educação apenas “adapta” homens e mulheres ao mundo tal qual se apresenta, caminhando para a despolitização.
- 8 Conceitos de fundamento da educação baseado no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.



2.1.4. Educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana

DA PIEVE, Maria da Graça Prediger¹ - UERGS - maria-pieve@uergs.edu.br

FELIX, Fabiana Muniz Mello² - FCARP - fabnello@gmail.com

LIMA, Quelen Colman Espíndola³ - UNIPAMPA - quelenespindola13@gmail.com

TORREGROSA, Beatriz Vieira Aguirre⁴ - UNISUAM - beatriztorregrosa12@gmail.com

SILVA, Daniela Ribeiro Coura da⁵ - OSCIP AKARUI - daniela.coura@akarui.org.br

Resumo

O presente artigo objetiva refletir sobre a educação na contemporaneidade tendo como fundamentos, as concepções de Paulo Freire, discutindo o papel da escola e os saberes do professor frente às mudanças na sociedade contemporânea. Portanto, a problemática que norteou a presente pesquisa foi saber “qual o projeto de escola e quais os saberes necessários para a docência na contemporaneidade? Ao estudar o tema proposto, considera-se que educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana é fazer da escola um espaço educador e formador para a vida, é promover uma educação dialógica e cidadã, acreditando que cada um pode levar a realidade a um “outro mundo possível”. É resgatar e recriar o legado utópico, porém consistente de Paulo Freire e compreender que ao professor, nesta perspectiva, cabe saberes tão bem elaborados e apresentados por Freire e atualmente, por autores e pesquisadores da área da educação.

Palavras-chave

Educação dialógica e cidadã, Escola, Saberes Docentes.

Abstract

This article aims to reflect on contemporary education based on Paulo Freire's conceptions, discussing the role of the school and the teacher's knowledge about changes in contemporary society. Therefore, the problem that guided the present research was to know “what is the school project and what knowledge is needed for teaching in the contemporary world? When studying the proposed theme, it is considered that educating in contemporary Freirian perspective is to make the school a space educator and educator for life, is to promote a dialogical and citizen education, believing that each one can bring reality to a “possible other world.” It is to rescue and recreate the utopian but consistent legacy of Paulo Freire and to understand that the teacher, in this perspective, it is the knowledge so elaborated and presented by Freire and currently by authors and researchers in the area of education.

Keywords

Dialogical and citizen education, School, You know teachers.

Introdução

Quando discutimos sobre o ato de educar temos presente a relação de interação dialógica entre os sujeitos, que ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar, como reforça Paulo Freire (1987, p. 39) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Na Pedagogia dialógica de Freire esta é a concepção de educação. Contrária, portanto, a prática bancária que deposita ou transfere o conhecimento no aluno. O professor, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 1987).

Desta maneira, o professor na atualidade tem papel primordial na formação cidadã dos educandos. Para tal prática será necessário apresentar atitudes dialógica, colaborativa, crítica, humana, democrática, sendo capaz de compreender a complexidade presente no contexto de sala de aula. Para Araújo, a sala de aula é um espaço complexo. Em suas palavras:

Pensar na sala de aula é pensar em complexidade, (...) Como espaço historicamente situado e constituído de histórias de vida que interagem ao tempo em também divergem, a sala de aula requer tomada de decisões pensadas, compartilhadas, dialogadas que conduzam a um ambiente harmônico e aprendente (ARAÚJO, 2012, p 10).

Para tanto, o professor enquanto agente transformador da realidade social, passa a ser um “mediador do conhecimento”, “dirigente”, para isso deverá ser curioso, buscar sentido para o que faz para apontar novos sentidos para seus alunos (GADOTTI, 2011). Conforme Dowbor (1998 apud GADOTTI, 2011, p. 26) o professor “[...] deixará de ser um “lecionador” para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. Neste processo, também, será fundamental a participação do aluno enquanto sujeito ativo em sua aprendizagem.

De acordo com os estudos teóricos de Araújo (2012) que trata sobre o planejamento em uma perspectiva colaborativa, “[...] planejar requer uma mudança de atitude a partir da interação entre a minha consciência de realidade e a consciência de realidade do outro” (ARAÚJO, 2012, p. 4). A partir desse contexto, entendemos que ser professor

é ser sensível para compreender as realidades presentes à nossa volta, respeitando as individualidades de cada sujeito aprendiz.

Neste sentido, compartilharemos a seguir que na perspectiva freiriana, o conhecimento é parte do processo de humanização, a escola apresenta-se como gestora social do conhecimento (saberes e aprendizados) e o professor do futuro é aquele que está aberto à aprendizagem e a construção do saber de forma interdisciplinar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa teórica, de cunho qualitativo, caracterizando-se, segundo seu objetivo, como pesquisa descritiva. Como procedimento foi definida a pesquisa bibliográfica. Para atender ao problema da pesquisa “qual o projeto de escola e quais os saberes necessários para a docência na contemporaneidade” utilizou-se como referências principais Paulo Freire (1987; 2011) e Moacir Gadotti (1992; 2008; 2011; 2016). Juntamente, dialogou-se com outros autores de igual relevância, como António Nóvoa (2011), Maurice Tardif (2011; 2017), Morin (2003), Brandão (2005), dentre outros. Ressalta-se que as ideias dos autores tiveram a intenção de buscar aproximações, complementar ou até mesmo comparar as concepções de Paulo Freire sobre “educar na contemporaneidade”, tema este, parte integrante do tema gerador o qual se enquadra a presente pesquisa: “o que esperar da Escola e do Professor hoje”.

Uma educação dialógica e cidadã

Diante da realidade informatizada em que vivemos hoje, a internet, as redes sociais, os aplicativos de conversas, entre outros, têm ganho a atenção e o interesse da maioria dos educandos, sejam crianças, jovens ou adultos. Nesse sentido, cabe refletirmos acerca da seguinte questão: “Uma prática docente que priorize aulas conteudistas, com o quadro cheio para o educando copiar para depois retirar dali as respostas para os exercícios propostos, poderão conquistar o interesse da turma e oportunizar a construção do conhecimento?”

Na perspectiva freiriana, a dialogicidade é um fator primordial para que as relações se estabeleçam. Nesse horizonte, considerando que a prática docente é permeada por uma vasta gama de relações, tais como: educador/educando; educando/educando; educando/conteúdo; educador/educando/sociedade, entende-se que o diálogo abre caminhos à efetivação do processo de ensino/aprendizagem, bem como favorece o ato de conhecer e respeitar o outro. Segundo Paulo Freire (1996, p. 85), “ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, portanto:

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas (FREIRE, 1996, p.55).

O diálogo, nesta perspectiva, significa o confronto de ideias, a defesa de um ponto de vista, o consenso após o confronto, o respeito e o aprendizado dos envolvidos. Esta é e deve ser a educação do presente e do futuro, permeada por aspectos éticos e comunicativos, a qual poderíamos denominar de educação democrática ou cidadã.

Para se obter uma educação cidadã é necessária autonomia na escola. Segundo Azanha, a autonomia faz parte do próprio processo educativo. Para ele, a autonomia da escola só ganha relevância se significar autonomia da tarefa educativa, ou seja, a liberdade de formular e executar seu projeto educativo (AZANHA, 1987).

De acordo com Gadotti (1992) temos visto uma educação mercantilizada, que enxerga os alunos como clientes e a educação como mercadoria. A tradição da escola burocrática é um fardo pesado que limita os ideais de uma educação projetada para a liberdade e a autonomia. E complementa:

No Brasil, o tema da autonomia da escola encontra suporte na própria Constituição promulgada em 1988 que institui a “democracia participativa” e a possibilidade do povo exercer o poder “diretamente” (art 1º). A Constituição de 1988 estabelece como princípios básicos: o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a “gestão democrática do ensino público” (art. 206). Esses princípios podem ser considerados como fundamentos da autonomia da escola (GADOTTI, 1992, p. 7).

Sendo assim, a própria Constituição Federal estimula a produção de ideias e o principal, a gestão democrática nas escolas públicas. Para José Carlos Libâneo (2001), a gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, apostando na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio do diálogo e consenso. Assim, cada segmento da comunidade escolar contribui para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e transformadora.

A autonomia dotada à escola pública atualmente, desde a construção de sua proposta pedagógica, da administração dos seus recursos financeiros até ao exercício de uma gestão democrática, encontra seus fundamentos nos primórdios da filosofia grega, na

qual a escola, no ideal de Sócrates, deveria instituir-se toda ela em torno da autonomia. De acordo com Gadotti, já havia vestígio de autonomia, como se pode verificar abaixo.

O método é o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade, Portanto, a educação é auto-educação. Porém, não existe uma autonomia absoluta, estando ela sempre condicionada pelas circunstâncias, sendo sempre relativa e determinada historicamente (GADOTTI, 1992, p. 10).

Continuando as ideias pedagógicas de Gadotti (1992), o educador humanista italiano Vittorino da Feltre (1378-1446), precursor da moderna escola anti-autoritária propunha métodos ativos com a participação direta dos alunos. Nesta época predominavam os métodos autoritários da escolástica, ou seja, centrados no mestre. Com críticas satíricas de François Rabelais (1495-1553), aos métodos escolásticos, contribuíram para o desenvolvimento das ideias de “autogoverno” na pedagogia, que vieram a influenciar grandes pensadores como Montaigne (1533-1592), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Desta forma, para Montaigne o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos que seria tanto maior quando maior fosse a sua participação na escola dos conteúdos. Em Locke, vamos encontrar pela primeira vez na história do pensamento pedagógico a expressão “autogoverno”, considerado ao mesmo tempo como fim e meio da educação. Já em Rousseau, a expressão “autogoverno” tem um sentido social-educativo, centra-se na autonomia da criança: a criança é um ser completo e perfeito como o adulto.

Neste percurso histórico, muitos outros movimentos, experiências, literaturas e ideias antiautoritárias foram acontecendo, em que educadores apregoavam os princípios da “liberdade” e “autonomia” em busca de uma escola libertadora. Gadotti (1992) aponta o movimento da Escola Nova e, a partir da metade do século XX, o tema autonomia foi associado à uma concepção emancipadora da educação.

Chega-se enfim, a concepção de uma escola cidadã. É uma escola sem muros, que estabelece conexão com a sociedade, trabalhando em sala conteúdos contextualizados de acordo com a vida dos alunos e seu entorno, procurando fazer parcerias para que haja uma aproximação das famílias.

Em artigo publicado em 2016 “A Escola Cidadã frente à Escola sem Partido”, Moacir Gadotti relata uma entrevista à TV Educativa em 1997, em que Paulo Freire falou de sua concepção de Escola Cidadã: “A Escola Cidadã”, dizia ele, “é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. É uma escola coerente com a liberdade. É uma escola de comunidade, de companheirismo, que vive a experiência tensa da de-

mocracia”(GADOTTI, 2016a, p. 7). Pois, ter democracia não significa estado de plena paz, mas de muito debate, conversa e diálogo. Não é algo autoritário, onde o medo prevalece, mas um espaço aberto para discordâncias e que são expostas livremente.

A Escola Cidadã a que Gadotti se refere é una e diversa, na perspectiva unitária de sociedade e de educação. É uma escola formadora para a vida. Portanto, é uma escola que está sempre lutando pela superação das desigualdades perante o direito à educação. Unitária não significa uniformizadora e sim, síntese do diverso. Gadotti reforça que “a diversidade só é democrática quando existem condições de produção social da existência igualitárias (2016b).

A escola como espaço educativo e formador para a vida

A escola é um lugar que vive no imaginário e na realidade da maioria das pessoas. Um lugar sempre de relações, onde existe o essencial para isso: gente. Segundo Gadotti, a escola é um espaço onde cada uma tem sua história, tornando-a única, com seus projetos, seus agentes e suas representações sociais. E como instituição social deve contribuir para as transformações sociais, assumindo um papel essencialmente crítico e criativo. Mas como está a escola do século XXI para contribuir com estas mudanças? Como está para ser um espaço educativo e formador para a vida?

As políticas neoliberais crescentes neste século, com destaque aqui para o campo da educação, vêm usando a escola como ferramenta para imposição desta ofensiva, e que num movimento de resistência conduzem, sobre a perspectiva do pensamento de Paulo Freire, a lutar contra a mercantilização da educação.

Mas é preciso ter clareza de que a escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesmo sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém (GADOTTI, 2008). A escola como um espaço educativo do século XXI precisa olhar essa sociedade de redes e se reinventar a partir daquilo que é essencial. E para tanto é necessário conhecer as relações que ao longo da história da aprendizagem perpetuaram aspectos que se encontram na contemporaneidade escolar.

A aprendizagem em outros tempos, nas sociedades orais, acontecia em situações integradas à vivência das pessoas: aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessitava de explicações e não passava necessariamente pela linguagem verbal. Dessa maneira, o tempo da prática se confundia com o tempo da aprendizagem (VINCENT et al., 2001).

Na Idade Média, inaugura-se o tempo escolar “como período da vida, como tempo do ano e como emprego do tempo cotidiano” (Ibid., p. 13). Nesta época “a vida escolar não segue o ritmo de promoções anuais e de exames”, mas sim, segundo os “seus próprios desejos e ambições, e, sem dúvida, também segundo seus recursos financeiros, ele permanecerá menos ou mais tempo junto ao seu mestre” (PETITAT, 1994, p. 60).

A partir dos séculos XV e XVI, a configuração dos espaços escolares acompanha as mudanças da sociedade, colocando o professor na frente da turma e, esta, sentada em fileiras ou semicírculos. Com a Revolução Industrial, a escola acumulou outras incumbências. Mais que isolar crianças precisou incorporar valores provenientes do regime capitalista que se instalava: pontualidade, obediência, trabalho mecânico e repetitivo, ingredientes indispensáveis ao desenvolvimento da grande empresa, da produção em série. Essa transformação não se restringiu à instituição escolar, mas abrangeu todas as instituições culturais. De acordo com França (1994), a lógica da repetição e a memorização também se repete na própria edificação escolar presente na configuração das salas de aulas e de todo o ambiente escolar, ajudando a garantir o controle e a disciplina.

Para Vincent (2001), a escola moderna inaugurou e consolidou a nova forma de socialização, trata-se de obter a submissão, a obediência, ou uma nova forma de sujeição, baseado na lógica da transmissão, repetição e memorização, conteúdos separados em disciplinas, um currículo nacional, tempo determinado para a aprendizagem (tempo escolar), divisão em séries, semestres, anos.

Neste contexto, os particularismos, as diversidades, as demandas locais presentes nas comunidades que frequentavam as escolas eram vistas como expressões minoritárias, e assim, esse conhecimento era anulado, ou, hierarquizado e desqualificado diante de saberes “universais” que cabia a escola difundir. Mesmo assim, o discurso acendia a esperança num futuro diferenciado, promissor para indivíduos e sociedades, com maior ‘bem-estar e plenitude’ (BARROSO, 2008). E, com o passar dos séculos, a escola foi sendo institucionalizada e se fortaleceu como instituição hegemônica da educação, ao ponto de que, quando falamos em educação, “naturalmente”, pensamos na educação escolar como único espaço educador.

O ocaso do século XX deixou muitas heranças à vida escolar que precisam transformar a partir de um olhar contemporâneo sobre a aprendizagem humana. Atualmente, a luta contra as ofensivas neoliberais “prometem intensificar-se e ampliar-se ao longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transformação, mas a verdadeira transformação só poderia ocorrer com a intertransformação de todos, operando assim uma transformação

global, que retroagiria sobre as transformações individuais” (MORIN, 2003, p. 73, 74).

É nessa relação dinâmica com a sociedade que se percebe, conscientemente, os limites e as possibilidades de transformação na escola, sendo urgente recontextualizar e articular sua estrutura e pedagogia a um projeto social coerente com as perspectivas de futuro. Ou seja, a escola não pode ser estranha às necessidades educadoras contemporâneas, entre elas formar cidadãos para a vida.

A escola deve buscar derrubar seus muros visíveis e invisíveis e incluir a comunidade escolar em todas as suas atividades. Segundo Gadotti (2008), o que aprendemos depende do tipo de comunidade a que pertencemos, sendo a familiar a nossa primeira comunidade educadora. E aqui está a importância da escola, reconhecer e valorizar este espaço de aprendizagem não-escolar dos educandos.

No século XXI, é necessário à escola superar o discurso normativo que domina a relação entre escola e famílias e entre a comunidade, que restringe a socialização à interiorizar regras e normas. Este espaço educador deve ser mais dialógico, participativo e democrático, orientado a construir saberes que sejam significativos, que contribuam para mudar atitudes e comportamentos individuais e coletivos para uma sociedade melhor, o que nos leva ao conceito das “Comunidades Aprendentes”:

Olhando de perto e de dentro, podemos pensar que ninguém ensina ninguém, porque o aprender é sempre um processo e é uma aventura interior e pessoal. Mas é verdade também que ninguém se educa sozinho, pois o que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas (BRANDÃO, 2005, p. 86-87).

E aprender nos conduz a “conhecer o conhecido”, como dizia Paulo Freire. É necessário ao educador da atualidade se relacionar, dialogar para conhecer seu aluno, sua história de vida, sua biografia, sua cultura e promover a troca de conhecimentos entre educandos e educadores, transformando o educar e o aprender em relações mais humanas. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem e pesquisam, e pesquisando, conhece o ainda não conhecido, e comunica, educa e é educado. Ao aluno é necessário pensar autonomamente, pesquisar, criticar, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes como apresentou Paulo Freire em sua Pedagogia da Autonomia.

E nesta rede de educadores, onde cada um tem seu papel responsável sobre “o educar”, a escola deve e pode contribuir para que um cidadão exerça criticamente sua cidadania e construa um projeto de vida considerando as dimensões individual e coletiva para viver bem em sociedade, de forma a manter uma relação sustentável consigo, com o outro e com o ambiente.

O professor, um dos polos dessa relação pedagógica, tem um papel fundamental na construção desta escola cidadã, educativa e formadora para a vida. À ele cabe saberes, os quais são apresentados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* e por pesquisadores contemporâneos, no capítulo a seguir.

Freire e os saberes da docência na contemporaneidade

A questão da formação docente, inicial e continuada juntamente com a prática educativa remete a questionamentos sobre quais são os saberes que servem de base à profissão docente e que devem estar presentes nos cursos de formação inicial e continuada de professores? Esta questão, portanto, norteará este capítulo.

Atualmente as pesquisas e a literatura nacional e internacional sobre a temática de que trata este artigo é vasta e permeiam os cursos de formação inicial e continuada de professores, sendo importante também nomeá-los no transcorrer do texto, pois darão ao mesmo consistência, credenciais e contemporaneidade. Para tanto, selecionou-se as teses de Maurice Tardif (2011, 2017) e António Nóvoa (2009). Porém, o ensaio que se apresenta é fundamentado na obra de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa” (1996) o qual, através de seu vasto legado teórico é sempre contem porâneo, permitindo reflexões e o diálogo com demais autores.

Maurice Tardif, o qual tivemos o prazer de conhecer e assistir uma palestra ainda neste ano de 2017, na Universidade do Vale dos Sinos, em São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul (UNISINOS, 2017), é brilhante e coeso quando disserta sobre o “tornar-se professor no mundo de hoje”. O autor, com mais de trinta anos de pesquisa na área da formação de professores, afirma que a prática educativa integra diferentes saberes e os apresenta em quatro categorias, a saber: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, dando ênfase à aprendizagem pela experiência presente na atividade profissional docente. O próprio professor, em teses que argumenta, afirma de que há uma contradição no Brasil entre a formação e a profissão docente, apresentando princípios de como melhorar a formação inicial.

Ainda sobre a literatura que aborda a formação de professores na contemporaneidade, António Nóvoa (2009) afirma que a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, decorre da formação inicial (na universidade) e a continuada de professores. Conforme o autor, a formação de professores deve guiar-se por cinco propostas: 1) assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos; 2) passar para dentro da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens; 3) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão decente; 4) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; 5) favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação (NÓVOA, 2009, p. 01). Assim, sustentando a tese de que a formação inicial de professores encontra-se muito afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais, defende e propõe que a formação seja construída dentro da profissão, devendo conceder aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.

Desta forma, chegamos a Paulo Freire e a sua obra “Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à Prática Educativa” (1997), a partir da qual fundamentamos o presente artigo. Suas obras, reconhecidas internacionalmente, constituem-se em motivo de orgulho para nós professores brasileiros. Suas ideias sobre a formação e os saberes docentes, fundamentam-se em concepções educativo-crítica ou progressista, as quais instigam, de forma provocativa e corajosa, reflexões e debates entre professores, pesquisadores e instituições de ensino. Cabe-nos aqui fazer uma ressalva com relação ao Instituto Paulo Freire que possui a missão de dar continuidade e reinventar o legado freiriano na promoção de uma educação emancipadora, no qual o Professor Moacir Gadotti é o Presidente.

Freire propõe o que ele denomina de saberes à prática educativa, a qual deve estar sempre permeada pela responsabilidade ética em um sentido universal de respeito e acolhimento a todo o ser humano. Parafraseando Freire (2011), o preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente. Trata-se, portanto, de um grande princípio Freiriano, deveras contemporâneo.

Para Freire (Ibid.), em Pedagogia da Autonomia, interessa apontar e discutir saberes considerados por ele fundamentais e conteúdos obrigatórios na formação docente. Na releitura que ora fazemos, apontamos três grandes teses, na obra denominada de capítulos e, em cada uma delas, apresentaremos alguns dos saberes docentes considerados contemporâneos e que fazem parte da literatura que orientam as formações inicial e continuada.

Em sua primeira tese “não há docência sem discência”, pensamento célebre, consistente e que povoa as produções acadêmicas e propostas pedagógicas de escolas, apresenta que “ensinar exige pesquisa”. Vejamos em suas palavras:

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Ibid., p. 30-31).

Esta busca incessante do professor remete ao que conhecemos como a “práxis pedagógica”, ou, em uma releitura a algo sistêmico, sempre inacabado: ensino - busco - ensino e assim sucessivamente. Hoje, muito se fala no professor pesquisador. Nóvoa (2009), compactua da mesma ideia quando coloca que a formação de professores deve ter como referência o estudo de casos concretos abandonando a ideia de transmissão de saberes. ou seja, prática - teoria - prática, continuamente.

Outro saber, de igual importância e que assume atualmente muitas reflexões no campo educacional é de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. São muitas as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento que apontam a necessidade desta relação entre teoria e prática na construção do conhecimento pelo sujeito. Desse respeito que se deve ter com os educandos conhecendo níveis ou estágios de desenvolvimento. Respeito é isso, respeito é proximidade, é afetividade. Respeito é muito mais do que olhar “para todos os seus alunos”, é sim “olhar individualmente, um a um” dos alunos.

O famoso pensamento de Freire de que “Ensinar não é transferir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” contempla o que aqui denominamos de segunda tese e se refere a um dos grandes saberes presentes hoje em toda a literatura sobre formação docente. Um dos saberes a que se refere “ensinar exige consciência do inacabamento” ultrapassa a ideia simplista de que o professor é sujeito de uma identidade constitutiva, já dada. Nesse sentido de inconcretude, Freire já dizia:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 2011, p. 70).

O inacabamento do ser humano e do ser professor pressupõe a consciência do mesmo e a predisposição para mudanças, novos conhecimentos e aceitação do diferente. Nada mais contemporâneo que a concepção de que o “professor deve estar sempre em formação”. Tardiff (2017), Nóvoa (2009), bem como outros autores de igual importância e a própria legislação educacional destacam a formação permanente como uma exigência do século XXI. O professor, enquanto profissional da educação, não é mais aquele que “transfere o conhecimento”, mas sim, o que cria possibilidades para a sua construção (FREIRE, 2011). Para Tardiff (2017) a formação contínua é considerada para além de uma mera capacitação e sim, como parte do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Porém, alerta que a formação deve considerar o professor como ator e também autor de sua formação, considerando suas necessidades e rompendo com o consumo de uma formação ofertada por especialistas.

Por fim, em sua terceira tese Freire (2011) afirma que “ensinar é uma especificidade humana”. Em sua concepção democrática propõe que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Por competência profissional compreende-se o professor preparado, que realiza a sua formação, que se atualiza constantemente. Já a generosidade, fundamental para as relações que se estabelecem no espaço da sala de aula, implica em uma autoridade coerente e democrática e vai de encontro à arrogância, a mesquinhez e as ofensas. Da mesma forma, ensinar exige comprometimento e tomada consciente de decisões. Exige, disponibilidade para o diálogo e bom senso. Este é um princípio ético da existência humana e da profissão docente, que para Freire, transforma-se em uma qualidade na prática educativa.

Assim, Freire apresenta os saberes que compõem a docência. Muitos destes saberes estão presentes em teorias contemporâneas como de António Nóvoa e Maurice Tardiff, aqui apresentadas. As aproximações teóricas entre Freire, Nóvoa e Tardiff tornou possível compreender que os saberes que compõem a docência advêm de sua formação acadêmica, da prática profissional e incluem conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos e concepções éticas, morais e comprometidas com a transformação da sociedade e a emancipação e libertação humana.

Conclusão

O aporte teórico que fundamentou o presente estudo contribui para uma reflexão acerca do papel da escola na contemporaneidade, a qual, na perspectiva freiriana, aponta para uma educação dialógica, cidadã e formadora para a vida. Ao professor, neste contexto educativo, cabe saberes, os quais são apresentados por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa* e por pesquisadores contemporâneos em suas férteis e incansáveis pesquisas.

Educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana é fazer da escola um espaço educador e formador para a vida, é promover uma educação dialógica e cidadã, acreditando que cada um de nós pode levar a realidade em um “outro mundo possível”. É resgatar e recriar o legado utópico, porém consistente de Paulo Freire, é compreender que ao professor, nesta perspectiva, cabe saberes tão bem elaborados e apresentados por Freire e, atualmente, por autores e pesquisadores da área da educação.

Por fim, cabe afirmar que a busca é contínua e insistente por uma escola pública, laica, inclusiva, de qualidade e libertadora, formadora de cidadãos críticos capazes de transformar a sociedade e a si mesmos.

Referências

ARAUJO, M. P. **Planejamento, colaboração reflexão crítica: ações para enfrentar a complexidade da sala de aula.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012.

AZANHA, J. M. P. **Educação: alguns escritos.** Atualidades Pedagógicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. v. 135.

BARROSO, Geraldo. **Crise na escola ou da escola?** Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. Revista Portuguesa de Educação, vol. 21, núm. 1, Universidade do Minho, Braga Portugal, 2008.

BRANDÃO, Carlos. **Comunidades Aprendentes.** In: Encontros e Caminhos. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, 2005.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. **Caos – Espaço – Educação.** São Paulo. Ed. Annablume, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente à Escola sem partido.** In: A ideologia do movimento Escola sem partido: 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa; 2016a. Disponível em: <<http://www.eadfreiriana.com.br/moodle/course/view.php?id=4>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Por uma Escola Cidadã.** In: Carta Educação, 2016b. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/new-rss/por-uma-escola-cidada>>. Acesso em: 29 dez. 2017.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011 (Educação cidadã; 2).

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1992 - (Coleção Questões da Nossa época).

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Revista Educacion. N° 350. Set-dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeducacion.mec.es>>. Acesso em: 1 dez. 2017.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade**: análises sócio-históricas de alguns momentos decisivos da evolução escolar do Ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre, RS, 1994.

TARDIF M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (SP): Vozes; 2011.

TARDIF, Maurice. **Tornar-se professor no mundo de hoje**. In: Práticas de Iniciação à Docência na Região Sul: Enfoques, avaliação e perspectivas. 13, 14, 15 dez. 2017. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, 2001.

Notas de fim

1 Professora Assistente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Cruz Alta/RS. Professora e Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura e do Curso de Pós-Graduação Gestão em Educação: Supervisão e Orientação. Pedagoga e Mestre em Educação. Coordenadora de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

2 Pedagoga e Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Coordenadora Pedagógica da E. E. Prof. Demétrio Pereira. Participante do “Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Paulo Freire” do Curso de Pedagogia da Faculdade Católica Rainha da Paz.

3 Licenciada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa – Dom Pedrito/RS.

4 Acadêmica de Pedagogia, 7º Período na Instituição de ensino Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) – Rio de Janeiro/RJ. Professora de Biblioteca e Cidadania no Projeto social “Crescendo com Manguinhos” – SOMAR – Bio-Manguinhos na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).

5 Arquiteta pela Universidade de Taubaté/SP. Coordenadora de projetos socioambientais no município de São Luiz do Paraitinga/SP. Diretora Geral da OscipAkaruí com foco em ações na agricultura agroecológica, restauração florestal, educação ambiental e organização comunitária em São Luiz do Paraitinga/SP.



2.1.5. Os desafios do professor: interação, disciplina e liberdade

FERREIRA, Rejane Eleuterio¹ - UFF - rejane_eleuterio@hotmail.com

FONSECA, Conceição De Maria Aranha² - ECAT-MA - cmafonseca@hotmail.com

OLIVEIRA, Selma Maria Alves Cavalcanti³ - SEC/BA - selma.m.cavalcanti@gmail.com

PAIVA, Fabrícia Vellasquez⁴ - UFRRJ - fabriciavellasquez@yahoo.com.br

PINTO, Liliana Secron⁵ - UERJ - lsecron@gmail.com

Resumo

O presente artigo se propõe a discutir sobre a relação do professor com seu objeto de interlocução: o ensino. Considerando-se a educação e a escola na contemporaneidade, o texto se articula a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando, neste último caso, o próprio Curso de atualização originário dessa proposta de discussão. Quanto às referências, a pesquisa procurou seguir os conceitos de Freire (1983; 1999; 2002) e de Gadotti (2008), prioritariamente, com recorte para as categorias interação, disciplina e liberdade. Com algumas considerações, em diálogo, sobre as três categorias, ainda é possível perceber como ainda carecem, apesar de presentes no cotidiano da escola, de uma aproximação efetiva na formação e no ofício docente. Percebe-se, pois, que as instituições educacionais, em que o ensino é pesquisado e efetivado, ainda há mais silêncio e menos diálogo. E, nesse mesmo sentido, pouco se discute e/ou se considera sobre disciplina e liberdade efetivas ao ato de aprender.

Palavras-chave

Educação, Desafio docente, Interação, Disciplina, Liberdade.

Abstract

The present article proposes to discuss about the relation of the teacher with his object of interlocution: the teaching. Considering the education and the school in the contemporaneidade, the text is articulated from a bibliographical and documentary research, considering, in the latter case, the updating Course itself originating from this proposal of discussion. Regarding the references, the research sought to follow the concepts of Freire (1983; 1999; 2002) and Gadotti (2008), with priority for the categories interaction, discipline and freedom. With some considerations, in dialogue, about the three categories, it is still possible to see how they still lack, although present in the daily life of the school, an effective approximation in the formation and in the teaching profession. It is perceived, therefore, that educational institutions, in which education is

researched and carried out, there is still more silence and less dialogue. And, in the same sense, little is discussed and / or considered about effective discipline and freedom in the act of learning.

Keywords

Education, Teaching challenge, Interaction, Disciplina, Liberty.

Introdução: iniciando os diálogos...

Eu diria que os educadores são como velhas árvores. Possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos [...]. E a educação é algo pra acontecer nesse espaço invisível e denso, que se estabelece a dois. Espaço artesanal.

Rubem Alves⁶

Rubem Alves nos incita a pensar, metaforicamente, nos educadores em sua relação com a educação. Tal provocação, por mais próxima ou óbvia que possa parecer, não tem nada de elementar. Pelo contrário: ainda temos pouca discussão que nos leve, criticamente, como professores, a pensar sobre nossas próprias atuações docentes, em docência, a partir de nossas experiências. Ainda não tem havido espaço, no percurso da formação e da atuação profissionais, para “se contar”, para “se dizer”, para “se refletir”, artesanalmente, como propõe o autor, sobre a própria vida cotidiana.

A atividade de se formar, profissionalmente, requer de nós, sujeitos em construção, sempre um desafio. Isso porque, considerando que estamos sempre aprendendo com nossas experiências e as de outrem, encontramos-nos, nesse sentido, também sempre num estado de porvir. Como se, em verdade, a cada vez em que supostamente fechamos um ciclo, nos deparamos com o início imediato de outro, num movimento que não cessa.

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 2002, p.51)

O impulso da incompletude é o que nos permite o movimento, o trilhar do caminho, a busca de novos caminhos. E é a consciência do inacabamento que oportuniza o conhecimento na medida em que nos abre ao novo, que nos indigna. E é nesse movimento que está a boniteza de ser professor, uma vez que, com a docência, essa dinâmica não apenas se ratifica como se projeta.

O movimento dialético da educação, pela formação, afeta mutuamente cada professor em seu cotidiano de preparo, de atuação, de planejamento e de avaliação de sua prática e de sua busca pela continuidade de sua profissão, também pela matriz teórico-metodológica que utiliza em sua prática. E mais ainda, no ofício de professor (TARDIF & LESSARD, 2014) a incompletude ganha ainda mais amplitude com a concepção de que o docente, ao se formar, o faz para intentar contribuir na formação do outro, dos outros.

Ser professor, pois, não é algo posto. Formamos – e nos forjamos – docentes a todo tempo, em qualquer espaço, porque assim se faz preciso. Temos a relativa autonomia de nossa profissão – em formação e em atuação – mas isso não faz, de nós professores, detentores de todo o saber acumulado, instituinte e instituído. Seja, portanto, nos diversos contextos de educação, seja, ainda, nos diferentes níveis de ensino, cada docente, ao entrar em sala de aula, se (re)forma, no sentido mais original da palavra, situando-se, revisitando suas práticas diante do grupo (real) de estudantes que passa a conhecer. Quando os alunos, portanto, deixam de ser apenas números que se apresentam em matrículas fincadas em papel de escola, eles se constituem, ao professor, como sujeitos – também em formação – com potencial de aprendizagem.

Neste ínterim, o docente tem, a partir de então, alguns desafios. Queremos discutir, aqui, três deles, que apresentaremos como categorias de análise: interação, disciplina e liberdade. Todos, assim próximos, podem parecer antagônicos, a partir de um modelo de escola tradicional, mas queremos aqui, justamente, levar à reflexão possibilidades de educação e de escola que consigam congregiar práticas e saberes que possam, quem sabe, destituir a ideia de que conceitualmente ainda não deve caber, em nome de um entendimento de disciplina, liberdade e interação efetivas no contexto escolar.

Logo, este artigo tem como objetivo refletir o desafio do professor acerca da interação, da disciplina e da liberdade, considerando-se a educação e a escola na contemporaneidade. Com resgate às três categorias juntas, o texto procurou priorizar o debate que tem considerado a possibilidade de se verificar como esse conjunto tem podido, ou não, se concretizar nos ambientes educativos formais que ainda reconheça o docente como um elemento relevante na construção coletiva do conhecimento.

Formando pares: da interação necessária à aprendizagem

Este é um artigo coletivo realizado por alunos inscritos em um curso de ensino a distância no Instituto Paulo Freire, intitulado: “A escola dos meus sonhos”. Ministrado pelo professor Moacir Gadotti, diretor fundador do Instituto, e hoje seu Presidente de Honra. O Curso procurou instigar a todos – entre estudantes, docentes e demais profissionais da educação – como pensar educação, de maneira ainda mais emancipatória e liberta, com os desafios ainda colocados à formação, à escola e às relações no cotidiano escolar.

O curso “A Escola dos meus Sonhos” foi organizado em 4 módulos que tinham como temas: “A escola e o professor”, “Currículo e avaliação”, “A escola do futuro: educação, tecnologia e sustentabilidade” e “Educação democrática, educação como direito”. Os módulos foram apresentados em 20 vídeoaulas. Dezesesseis delas foram apresentadas pelo Professor Moacir Gadotti, que discutiu o futuro na perspectiva de Paulo Freire, mas, sempre, em diálogo com outros intelectuais e cientistas da educação e de outras áreas do conhecimento. As outras quatro estruturadas como síntese de cada módulo, sob a responsabilidade dos Professores Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes. Ao fim de cada aula, aos cursistas era disponibilizado um espaço de diálogo para seus comentários e diálogo entre todos os participantes. Ao fim de cada módulo uma data e hora era combinada para que os alunos e professores discutissem *online* os temas de cada módulo.

O curso proporcionou uma convivência humana ética, estética e de profunda aprendizagem relacionada à prática educativa que valoriza o presente, mas que se compromete, solidária e coletivamente, com a construção de sonhos, de novas utopias e com a busca da realização coletiva e colaborativa dos mesmos, visando a um futuro mais digno para todas as pessoas e uma vida mais sustentável para elas e para todas as formas de vida do planeta.

Este artigo é o resultado de uma atividade opcional proposta pelo curso, em que os interessados poderiam optar entre a produção colaborativa (coletiva): artigo ou, projeto de intervenção. As autoras optaram pelo artigo, realizado com discussões via e-mail, whatsapp e pela plataforma do curso, com uma temática que dialoga com o primeiro módulo “A escola e o professor” que teve como tema gerador: o que esperar da escola e do professor hoje.

A docência faz parte da prática profissional de todas as autoras desse artigo, que atuam em diferentes níveis e modalidades de educação: fundamental, médio e superior; nas áreas de Educação, Letras e Saúde; em diferentes estados do Brasil: Rio de Janeiro, Bahia e Maranhão. Logo, seguindo o pensamento de Rubem Alves (citado na epígrafe) e de Freire quando diz que “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da ‘práxis’ constitutiva

do mundo humano – é também ‘práxis’” (FREIRE, 1983), somada a ideia de que o conhecer e o ser caminham juntos, o grupo decidiu construir a reflexão a partir de seu “contar, dizer, refletir” durante as trocas do debate sobre o tema proposto. Apresentaremos aqui o resultado da percepção do que essas experiências e a subjetividade dos discursos revelam e podem trazer como contribuição na construção da “escola dos nossos sonhos” à luz das leituras e trocas que o curso nos proporcionou.

Ouvidos e mentes atentos: por (re)conceitos aos desafios da educação

A escolha por um trabalho baseado em nossas falas e em nossas experiências nos proporcionou, além do exercício de escuta, a percepção de que, apesar de termos trilhado caminhos diferentes na vida, atuarmos em estados diferentes do Brasil e estarmos em segmentos, modalidades e/ou áreas de atuação diferentes, muitas de nossas impressões e sentimentos em relação à docência e sobre a interação, disciplina e liberdade na escola são comuns. Essa percepção, por um lado, nos angustia, na medida em que percebemos que as mazelas da educação não se concentram em um lugar apenas (de fala, de atuação ou geográfico), mas nos permite, por outro lado, perceber que não estamos sozinhos na luta pela promoção de uma educação de qualidade e para todos, capaz de transformar a sociedade em que vivemos. Uma educação dos nossos sonhos!

Iniciamos o debate sobre disciplina e interação percebendo a distância existente entre o que aprendemos em nossas graduações e a prática de sala de aula. Podemos pensar, nesse sentido, dentro de uma perspectiva humanista de educação, que fomos preparadas sob padrões bancários desde o início de nossa escolaridade. Fomos educadas para reproduzir, para obedecer. E chegamos à universidade, onde temos contato com diversas teorias que caminham na perspectiva inversa de ensino-aprendizagem, mas, contraditoriamente, as estudamos dentro da mesma perspectiva bancária. O pior é que muitas vezes nem percebemos essa contradição, afinal, estamos em um período de nossas vidas em que já temos nossos “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2009), educados para a disciplina, para deixar-se instruir sem contestação. Quem chega até ali, chegou por ter conseguido se adaptar ao sistema.

Ao chegar na escola como profissionais, no entanto, encontramos corpos e mentes ávidos por conhecimentos vários, por movimento, por troca. Indivíduos que trazem histórias, conhecimentos, desejos, que não cabem em currículos engessados e cadeiras enfileiradas. A escola não pode ser, e não é, um lugar somente de conhecer, mas também um lugar de ser e de se relacionar. Lembramos das teorias, mas não sabemos como agir. E, muitos de nós, mesmo que tentando se desvencilhar das amarras da tradição, podemos sucumbir ao autoritarismo e ao bancarismo, seja por inexperiência, seja por violência institucional.

A sala de aula ainda é o lugar do calar, do não dizer, tanto em relação aos alunos que pouco podem se expressar, quanto no esvaziamento do discurso dos professores que são cobrados de serem cada vez mais técnicos, específicos, reprodutores e menos políticos, reflexivos e promotores de construção de pontes. É quando percebemos que interação, disciplina e liberdade são categorias indissociáveis em relação direta com a formação e a atuação de professores, mas também com a visão de escola e de sociedade que se tem e que se deseja.

Se considerarmos a própria história da educação brasileira, a começar pela educação jesuítica, veremos que, desde sempre e até hoje, ela é a história da educação do colonizador, com uma pedagogia que serve a esse propósito com a função policialesca de manter sua ideologia. A pedagogia do colonizador, com isso, tem, historicamente, propiciado a formação de gente submissa, obediente ao seu autoritarismo.

Cabe ao professor, no entanto, não apenas interrogar a educação sobre a natureza de seus projetos, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz, etc.; mas, além disso, colocar em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico, na busca de uma proposta de educação decolonial⁷ (ESCOBAR, 2003).

Paulo Freire, ademais, já elaborava, a partir de seus estudos, uma pedagogia oposta à pedagogia do colonizador, na qual o educador reassume a educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, na formação de gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre.

Além disso, a perspectiva em que Paulo Freire pensa a escola compreende-a dentro do contexto social. É uma perspectiva, ao mesmo tempo que pensa a sociedade planetária e local, pensa a própria escola, e o indivíduo. Cuida do todo e das partes. Valoriza os indivíduos, suas histórias, crenças e valores e a diversidade e a pluralidade dessas individualidades, ao mesmo tempo que propõe uma educação calcada na coletividade, na equidade social, na promoção de uma sociedade para todos, levando em conta suas contradições e conflitos.

Falar de disciplina/indisciplina, portanto, é falar de um fenômeno complexo, multifacetado e que não encontra sentido único. Esta questão tem ocupado um espaço cada vez maior na vida cotidiana da escola e vem se tornando um desafio para professores e gestores educacionais que não sabem o que fazer para impedir ou minimizar alguns conflitos presentes, desde a educação infantil até o nível superior, nas instituições de

ensino públicas ou privadas, que se manifestam nas relações dos alunos entre si, dos alunos com os professores e com o ambiente físico, situações que devem ser apreendidas, de um modo geral, em sala de aula também entre o professor e o aluno (FOSTER et al, 2005), mas não somente ali. Para minimizar a indisciplina precisamos ter também uma gestão escolar que pense a questão de forma mais ampla, que dê espaço ao diálogo, valorize alunos e professores, e busque soluções coletivas para os conflitos, instituindo uma relação de liberdade e, em consequência, de responsabilidade que com ela faz par.

Freire (1999) nos demonstra, ao longo de sua vida, por suas experiências docentes – e especialmente quando as coloca sistematizadas em publicações – o quanto a liberdade deve ser compreendida pelos docentes como um elemento fundante à própria prática pedagógica. A educação é, por si só, um ato de liberdade; e, por esse mesmo motivo, não pode ser neutra. Não cabe, pois, neutralidade em processos decisórios cujo principal elemento de formação é a própria vida.

Assim, a partir das experiências com métodos de alfabetização, tomando a educação de jovens e adultos (EJA) como a modalidade de ensino necessária e inclusiva, Freire aproxima a própria ideia de liberdade à interação, especialmente quando dialoga com seus leitores sobre a importância de não apenas viver, mas de existir no mundo para além da existência inata: é preciso estar *no* mundo e *com* o mundo. Logo, para além de uma mera mudança preposicional, novamente o autor destaca que não há neutralidade nas escolhas. A alteração da proposta de *se estar com* é uma postura de natureza interativa. Afinal, não cabe em (com)partilhar a possibilidade de uma hierarquia verticalizada.

Nesse sentido, Freire (1999) resgata a urgência de se pensar em práticas – por mais desafiadoras que sejam – que coloquem em discussão posturas e experiências que considerem, no mesmo tempo e espaço, a interação e a liberdade como essências da práxis docente, em cuja materialização disciplinar não estabeleça apenas conteúdos. Ou seja: para que a interatividade – a partir dos diversos sujeitos de aprendizagem – efetivamente ocorra, é importante que se revejam os conteúdos escolares considerados como “padrão” e/ou instituídos, e, com isso, o próprio conceito de “comportamento” projetado àquilo que se espera de cada aluno nas instituições escolares.

A compreensão de que se faz possível uma educação emancipatória para além da massificação passa, necessariamente, por uma mudança de postura em formação e em atuação profissionais de cada professor, de cada gestor escolar e de cada gestor de políticas públicas. Não sendo, pois, a escola a única instituição capaz de conferir conhecimento – e, nela, o docente – entendemos como possíveis, e efetivas, as práticas

que se pretendem democráticas e inclusivas para que os sujeitos sociais discentes não parem apenas nos conteúdos; mas, os tendo, consigam aproximar – e reconhecer até – em muitos de seus saberes novos ou (re)novados conhecimentos para a vida em sociedade.

Os discursos sobre o tema, de nós, autoras, ainda revelam que, mesmo nos momentos em que falamos de liberdade e defendemos a educação dialógica, participativa e emancipatória, há uma grande dificuldade em lidar com a liberdade. Nos revelamos quando ainda defendemos, em nome da disciplina e do resultado, sem nos darmos conta, uma educação castradora. Aliás, não falamos – ou não devemos falar) a mesma coisa que muitos dos sistemas de ensino quando tratamos de disciplina e resultado. Afinal, disciplina, para nós, não é sinônimo de obediência ao opressor, nem resultado são números frios e enganosos para demonstrar o “sucesso” de uma política.

Isso nos faz perceber que a mudança necessária é de paradigmas que vão além da escola. E que essa mudança não é fácil, não é simples, e se é individual, na medida que exige de nós o cuidado em equalizar de forma coerente pensamento, sentimento e ação pedagógica, tendo como elemento estruturante tanto a ideia de que escola queremos, quanto a de que sociedade desejamos, por outro lado não se efetiva sem a coletividade.

Construir a escola de nossos sonhos pressupõe, portanto, uma revisão de crenças e valores arraigados em cada um de nós, socialmente construídos, que refletem caleidoscopicamente a sociedade em que nos inserimos. Mesmo os que possuem uma percepção mais apurada de nosso contexto e que buscam a liberdade como princípio de vida e de ação pedagógica, se inserem num mar de dúvidas e erram e acertam, na tentativa de achar o bom caminho. E caminham.

Mas, para promover a interação, a disciplina e a liberdade, é preciso ainda compreender que essa é uma tarefa coletiva, é “sonho que se sonha junto”, alunos, professores, gestores, comunidade, sistemas de ensino, Estado. Caso contrário não será possível a promoção da “escola dos nossos sonhos”.

Considerações finais: um diálogo ainda longe do fim...

A proposta de discussão, aqui iniciada, buscou travar ainda mais o debate acerca da necessidade de se rever a formação e atuação em Educação, considerando-se os desafios que são colocados à prática docente.

Mais do que uma revisita conceitual esperada à própria prática docente, o que o levantamento bibliográfico apontado especialmente por Freire (1983; 1999; 2002) e

Gadotti (2008) tem apontado é que muito pouco, em verdade, esses conceitos foram (re)formulados em práxis pedagógica. Logo, ainda que tenham assumido novas versões, inclusive textualmente, pouco se tem verificado em mudança efetiva para a possibilidade de espaços educacionais mais democráticos, participativos e inclusivos.

Dos velhos aos novos embates, tem sido possível perceber que interação, disciplina e liberdade continuam – de maneira persistente ou resistente – como categorias que se materializam no cotidiano da escola, e dos demais espaços formativos, exigindo do educador, reflexões e intervenções contínuas.

Nossa reflexão, no entanto, nos deixou algumas conclusões referentes aos desafios do professor. A primeira é que nós educadores precisamos nos posicionar politicamente para construir uma educação com uma filosofia emancipadora. Além disso, aproximar as relações com uma melhor interação aluno/professor/equipe gestora/comunidade, uma vez que só coletivamente conseguimos construir essa emancipação. E revelar (desvelar) a fragilidade da ordem escolar, localizando-a no espaço da ordem social, compreendendo essa relação e buscando transformá-la.

Antes de tudo, no entanto, há que se permitir a liberdade para que se possa exercê-la. Há que se desvendar suas possibilidades e crer na riqueza de um mundo livre para que se lute por ela. Há que se compreender que a real liberdade não existe se há um outro aprisionado. E que, portanto, essa precisa ser uma luta de todos e por todos.

Referências

- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 21.
- ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**. Disponível em: <<http://www.decoloniality.net/files/escobar-tabula-rasa.pdf>>, 2003. Acesso em Jan de 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FORSTER, Mari Margarete dos Santos, SCHWIEDER, Emanuel Otto, LISBOA, Joiciana Gonçalves *et al.* (In)Disciplina escolar: confrontando e problematizando concepções e ações. In: **SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE**, 2., 2005, São Paulo. Proceedings online. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200029&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 6ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

Notas de fim

- 1 Enfermeira, docente, doutoranda em Ciência do Cuidado a Saúde pela Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.
- 2 Professora Universitária em São Luis do Maranhão, com formação em História e Pedagogia, Especialização em Planejamento Educacional, Gestão Escolar, Metodologia para o Ensino de História, Pedagogia Social, Pedagogia Empresarial, Consultora da Exata Consultoria, Assessoria e Treinamentos.
- 3 Licenciada em Letras pela UNEB, docente na Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
- 4 Docente da UFRRJ. Departamento de Teoria e Planejamento da Educação/IE; Coordenadora do Curso de Serviço Social – UFRRJ, Rio de Janeiro, Brasil.
- 5 Docente de Língua Portuguesa do Estado e do Município do Rio de Janeiro; Licenciada em Letras e Mestranda em Educação da UERJ, com MBA em Gestão de Pessoas pela FGV.
- 6 ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 21.
- 7 Os intelectuais decoloniais, como autor citado, propõem, a partir da América Latina, uma ruptura com a produção de conhecimento – socialmente referenciada – apenas a partir do eixo europeu, com sequência da matriz americana estadunidense. Nesse mesmo sentido, sugerem, como pesquisadores que produzem saberes diversos a partir de seus locais de origem, que outros intelectuais, como Freire, tenham suas produções o mesmo estatuto teórico das demais publicações assim referendadas, especialmente as eurocêntricas.



2.2. Currículo e Avaliação: novos territórios de aprendizagem

2.2.1. Currículo na concepção crítico-emancipatória

CAMARGO, Flora Ferreira¹ - floracamargo@hotmail.com

GERMINE, Fellipe Rinco² - SME-SP - felliperinco@gmail.com

MARRA, Lauren C. Torres³ - SMED/BH - lauren.marra@pbh.gov.br

NADJA, Eryka⁴ - UFMG - nadjaerykanv@gmail.com

PEREIRA, Maria Inez R.⁵ - FAFIJAN - mi.pereira01@uol.com.br

SGARBI, Antonio Donizetti⁶ - IFES - sgarbi.ad@gmail.com

SOUZA, Fabiana Regis O.⁷ - UFMG - fabiregis.oliveira21@gmail.com

SPOHR, Isabelle S.⁸ - isasspohr@gmail.com

TEO, Carla Rosane Paz Arruda⁹ - Unochapecó - carlateo21@gmail.com

Resumo

A criação de um documento que oriente as políticas pedagógicas nacionalmente é almejada há alguns anos pelos atores e envolvidos na área educacional. Aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2017, a Base Nacional Curricular Comum servirá de referência para a formulação dos currículos dos estados e dos municípios. Tudo isso, leva-nos a perguntar: a homologação da BNCC terá que ser cumprida de forma obrigatória? Em função disso, neste artigo abordamos o currículo à luz de uma concepção freiriana, propondo questionamentos críticos e preocupados com o impacto de tais mudanças nas relações de ensino e aprendizagem. Apresentamos brevemente os seguintes conceitos: ser humano; conhecimento; educação e metodologia do ensino em Freire. Também faz parte do nosso objetivo contextualizar e, de alguma maneira, revisitar alguns conceitos inerentes à Pedagogia Freiriana, insistindo por um currículo emancipatório.

Palavras-chave

Currículo, Educação, Ensino.

Abstract

The creation of a document that orientates pedagogical policies nationally has been sought for some years by the actors and involved in the educational area. Approved by the National Education Council in December 2017, the National Curricular Common Base will serve as a reference for the formulation of state and municipal curriculum. All this leads us to ask: does the BNCC homologation have to be complied with in a mandatory

manner? As a result, in this article we approach the curriculum in the light of a Freiriana conception, proposing critical and worried questions about the impact of such changes in teaching and learning relationships. We briefly present the following concepts: human being; knowledge; education and methodology of education in Freire. It is also part of our objective to contextualize and somehow revisit some concepts inherent to Pedagogia Freiriana, insisting on an emancipatory curriculum.

Keywords

Curriculum, Education, Teaching.

Introdução e contextualização

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi homologada pelo presidente de república em dezembro de 2017, provocou e têm provocado muitas polêmicas. Uns a defendem porque a veem como algo necessário e que especifica direitos, outros a criticam porque consideram que tem uma visão fragmentada do conhecimento, visto que desconsiderou as questões de orientação sexual e gênero e incluiu, às pressas, de forma descontextualizada, o Ensino Religioso, que passa a ser uma área do conhecimento do ensino fundamental.

Tudo isto nos leva a inúmeros questionamentos: a homologação da BNCC terá que ser cumprida de forma obrigatória? Será que existe consciência da importância desta temática e de que a aprovação da BNCC terá consequências que impactarão em várias ações educacionais como a gestão escolar, a formação dos professores, o tipo de avaliação, entre outras? Qual é o conceito de currículo das Bases Nacionais? É possível definir um currículo único para todo país? Qual conhecimento deve ser ensinado? Estas e outras questões são centrais nesta discussão, especialmente porque, em última análise, busca-se responder à outra questão, bem mais ampla, que, conforme Silva (2009, p. 15) enfatiza, “é saber qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade.”

De fato, ao realizarmos uma análise da temática currículo como instrumento de ação política e pedagógica na educação brasileira, fica claro que, nos últimos tempos, a educação tem sido vista como uma mercadoria e que uma mudança de currículo, com todas as suas consequências (avaliações padronizadas, livros didáticos, pacotes educacionais...), tornou-se um negócio altamente valorizado, pois a educação é um nicho de mercado amplamente rentável, inclusive, para editoras e corporações que oferecem ao estado “pacotes” educacionais que, uma vez contratados, são aplicados por coação. Assim, tem-se

ampliado as escolas e universidades que ficam nas mãos das grandes corporações. O capital financeiro, a economia neoliberal, nutridos pela busca de novas fontes de mais valia¹⁰, bem como das oportunidades de ação deixadas nos textos constitucionais, nos colocam diante da prática de um projeto neoliberal que perpassa toda política educacional brasileira. Nesse particular, e tendo em vista que este é um assunto que demanda um pouco mais de estudo e informação, sua análise ficará para outro momento.

Assim, dada a importância do tema e tendo por base as revisões de literatura sobre currículo, destacamos as ideias de Padilha (2003, p. 112) quanto às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96)

[...] ao se referir aos “currículos” ou a “componentes curriculares” o faz tratando diretamente de conteúdos escolares para os diferentes níveis de ensino. Além disso, o artigo 27 da referida Lei trata das diretrizes que devem ser observadas no estudo de tais conteúdos escolares, que se voltam principalmente ao tipo de valores que deverão estar presentes nesses estudos, às condições de escolaridade dos alunos que deverão ser consideradas, à orientação para o trabalho e, também, à promoção do desporto nacional, incentivando, neste particular, o apoio às práticas desportivas não-formais (artigo 27 da LDB 9394/96).

De acordo com o autor, a legislação estabelece o que o aluno deve aprender de fato, de como os conteúdos devem ser organizados, bem como a forma como a escola deve se adaptar às peculiaridades de cada região. Padilha ainda aponta em seus escritos que “quando discutimos sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento” (PADILHA, 2003, p. 115).

O autor, em sua argumentação, sem se esquecer dos aspectos legais, posiciona-se em busca de respostas a partir do pensamento freiriano, em sua tese de doutorado defendida em 2003, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), intitulada “Currículo intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente”. Porém, se utilizarmos o texto de Tomaz Tadeu de Silva (2009), concluímos que Padilha (2003) constrói um diálogo entre as teorias críticas e as pós-críticas de currículo. Nossa intenção, contudo, é manter a discussão dentro da teoria crítica de currículo, o currículo da Pedagogia do Oprimido, aqui nomeada como “perspectiva crítico-emancipatória do currículo”.

Sabe-se que Freire não publicou um texto específico sobre Teoria do Currículo, contudo entendemos que uma Teoria Curricular que tenha uma perspectiva freiriana contempla as questões aqui levantadas, já que no pensamento educacional de Paulo Freire

vamos encontrar uma posição sobre: a concepção de ser humano que queremos educar; visão de conhecimento na prática educacional; o que é educação, além de reflexões sobre conceitos como dialogicidade, problematização, “de cultura (ou culturas?!) como arena de lutas e contradições, identidade, alteridade, poder, enfim, um vasto campo conceitual para se discutir questões de currículo” (BERTOLINI, 2004, p. 361).

Porém, mesmo sendo vasto o campo conceitual, existe um eixo central, que é o projeto humano de libertação. Paulo Freire afirma que o currículo deve se configurar como um projeto humano de libertação, de modo que a escola ensine a “pensar certo”. Nesse sentido, Bertolini faz destaque às ideias de Freire, ressaltando que

Para Freire, a escola ensina muito mais que conteúdos, ensina uma forma de ver o mundo. Neste sentido, o que ensinar não poder (sic) [pode] estar desvinculado de outras questões que precisam ser feitas no ato de educar: quem educa? Por que educa? O que ensina? Como ensina? A quem serve, contra quem e a favor de quem? (BERTOLINI, 2004, p. 362).

A partir dessa concepção, o conceito de currículo abrange aspectos importantes que levem em conta a realidade sócio-político-histórica da comunidade, para uma educação voltada “para a justiça social [...] a fim de dar poder às pessoas por meio do conhecimento” (TORRES, 2008, p.49). Portanto, é de extrema importância ter claro para quem serve, contra quem e a favor de quem está o currículo escolar. Desta forma, entendemos que currículo é tudo o que precisa ser ensinado para a formação integral e humana do indivíduo que aprende.

Assim sendo, traçaremos neste artigo, além desta ampla contextualização introdutória e das considerações finais, uma reflexão sobre alguns conceitos-chave inerentes à Pedagogia de Paulo Freire e uma reflexão sobre “Currículo Emancipatório”.

Alguns conceitos-chave inerentes à Pedagogia Freiriana

A partir dos conceitos encontrados na revisão bibliográfica de nossa pesquisa, apresentaremos, brevemente, os seguintes conceitos: ser humano, conhecimento, educação e metodologia do ensino em Freire - compreendendo que a concepção de currículo, na perspectiva freiriana, pode ser encontrada nestes conceitos.

Que é o homem para Freire? A concepção de ser humano, em Freire, é de que ele é um “ser de relações” e este é o seu modo de existir. Estas relações ele trava no mundo com o mundo. Afirma Freire: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser

de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é”(FREIRE, 1981, p. 39). Já, nas palavras de Calado,

Para Freire o ser humano é também entendido como um ser que faz em suas relações no mundo com o mundo e com os outros pelo trabalho livre, graças ao exercício de sua condição de ser curioso/crítico/criativo. Faz parte da condição de quem existe, tornar-se continuamente para ser mais, afinal de contas afirma Freire, - *Não nasci... vim me tornando*” (CALADO, 2001, p 20. Grifos do autor).

Gadotti, ao discorrer sobre a “concepção antropológica de Paulo Freire” num vídeo gravado na Escola Rural Jaguaquara – Bahia, destaca, em primeiro lugar, nesta concepção antropológica de Paulo Freire, a “curiosidade” como categoria fundamental. Em segundo lugar, que o homem é um “ser inacabado, incompleto e inconcluso”, já que está se fazendo continuamente e que se constrói em relação consigo mesmo, com o mundo e com os outros, portanto é alguém que precisa do outro para o seu desenvolvimento enquanto ser humano. Em terceiro lugar, Gadotti destaca que se o homem “nasceu como ser de ligação, conectivo com o mundo”, se ele “compartilha com o outro o mundo que está em transformação, este ser também está em constante transformação”, assim o homem é um ser em constante transformação.

Sendo o homem um ser curioso, a primeira coisa que ele busca é o conhecimento, o “ler o mundo”. Assim, diz Gadotti (2015): “a leitura do mundo é um princípio fundamental em Paulo Freire”. Dois elementos aqui são importantes: a concepção de conhecimento e a leitura do mundo como forma de conhecer.

Pode-se perguntar: qual é a concepção de conhecimento que se encontra nesta compreensão de ser humano em Paulo Freire? Lendo seus escritos, observa-se que o conhecimento se dá na relação com o mundo. Ele emerge através da invenção e reinvenção, por meio do questionamento que deve ser contínuo, inquieto, esperançoso dos homens no mundo, com o mundo e com os outros na mesma esteira do que foi dito acima. Costa (2015), que catalogou e analisou algumas passagens de Freire sobre o conhecimento, resumiu a resposta a esta pergunta da seguinte forma: “o conhecimento é um processo social criado por meio da ação-reflexão transformadora dos humanos sobre a realidade”(p. 76).

Nesse processo em particular, temos as recomendações de Carlos Alberto Torres (2008, p. 45) que fala de uma teoria do conhecimento, ou de uma “epistemologia da curiosidade, aquela que pergunta constantemente, que não se contenta com as respostas”. Entende-se, assim, que o conhecimento, reduzido a uma relação de um sujeito

cognoscente e um objeto cognoscível, é equivocada quando rompe com a “estrutura dialógica” que é própria dele mesmo. Fica claro, assim, porque é equívoca a concepção do “quefazer” educativo como ato de transmissão ou extensão sistemática do saber.

Qual seria, então, a forma de se trabalhar com este conhecimento? Qual o método? Note-se que seu método está ligado a sua teoria do conhecimento e a sua antropologia. Se o homem é um ser curioso, a primeira coisa que ele vai fazer é ler o mundo. A leitura do mundo é um princípio fundamental em Paulo Freire. A partir desta leitura, parte-se para a tematização: “pegar as palavras geradoras, os princípios geradores e descobrir o que significam”. Vem, a seguir, o momento culminante deste caminho freiriano, que é a problematização.

Qual é a concepção de educação segundo Paulo Freire? Freire responde a esta questão de forma muito direta à luz da sua própria concepção de conhecimento quando ele afirma que “[...] a educação envolve sempre uma teoria do conhecimento posta em prática” (FREIRE, 1981, p. 44). No entanto, ao cruzar seus diversos textos sobre o assunto, Costa (2015, p. 72) especificou a resposta a esta pergunta, de forma sintética, da seguinte forma:

Para Freire, há duas definições de educação: uma geral e outra específica. A geral é: educação é uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. A específica depende da concepção de conhecimento freireana (sic): [...] A definição de educação específica de Freire é: educação é o processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação-reinvenção da realidade pela ação-reflexão humana. Segundo Freire, há duas espécies gerais de educação: a educação dominadora e a educação libertadora. A dominadora apenas descreveria a realidade e transferiria conhecimento; a libertadora seria ato de criação do conhecimento e método de ação-reflexão para a transformação da realidade. Os textos de Paulo Freire, como expressão da educação libertadora, teriam a finalidade de criar o conhecimento e de transformar-reinventar a realidade por meio da ação-reflexão do próprio Freire, da qual os textos seriam manifestação. (COSTA, 2015, p.72).

Desta forma, o professor José Junio de Souza Costa sintetizou, conforme os escritos acima, o artigo intitulado “A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica”, publicado na revista *Theoria* em 2015. Acredita-se que estas palavras são suficientes para dar mais um passo em busca do objetivo proposto.

Entendemos que os conceitos básicos de Paulo Freire aqui tratados, e que podem ser acrescidos de outras categorias, ou conceitos, como “diálogo”, “coerência”, pedagogia, etc, fazem parte da concepção freiriana de currículo que discutiremos a seguir.

Currículo emancipatório: o inédito viável em Paulo Freire

Pensar currículo requer, antes de mais nada, pensar a educação, a escola e sua função social. A partir de uma perspectiva emancipatória, a educação é um processo coletivo, intersubjetivo, que acontece no diálogo, categoria central do pensamento freiriano. Imbricada com o diálogo está a capacidade de escutar, de forma atenta e ativa, o que pressupõe respeito ao ser do educando e a sua dignidade. Nessa lógica, a educação é um processo horizontal, de humanização de educadores e educandos. Portanto, a educação não é algo que possa absolutamente se fazer por transmissão de conhecimentos, de forma verticalizada. A verdadeira educação é crítica e problematizadora, movimento em que quem ensina aprende, e quem aprende também ensina. Movimento em que se promove a libertação do educando, instaurando-se um processo de *ser mais*, de tornar-se mais, para que – coletivamente, de forma solidária e dialógica – possamos (educadores e educandos) fazer do mundo um lugar melhor. Assim, a educação libertadora é um projeto de *ser mais*, com vistas a transformar o mundo.

Nesse particular, é importante ressaltar, nos escritos de Freire, a proposição de transformar o mundo: “A curiosidade como inquietação indagadora [...] ao desvelamento de algo [...] que nos move e que nos põe [...] diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2016, p. 33). Revela-se, aí, o objetivo maior do processo educativo: transformar o mundo para melhor. Essa missão transformadora começa por cada um, em busca de ser mais.

Nessa escola, em que se propõe assumir pelo exemplo, pelas *práxis*, cotidianamente, uma educação que possa contribuir para que cada educando se vá tornando mais, o currículo não pode ser visto apenas a partir de questões técnicas. Esse olhar não basta ao currículo de uma escola que se pretenda *lócus* de transformação, de emancipação.

Dessas acepções, podemos ressaltar as considerações de Abensur (2012), que destaca

[...] a importância do currículo como instrumento organizador da escola, entendido como um processo de interação de todas as práticas e reflexões que marcam os processos educativos, os quais têm como ponto de partida o conhecimento cotidiano e as experiências de vida de todos os sujeitos educacionais e objetivam a partilha e a construção de um conhecimento elaborado, vislumbrando a emancipação do ser humano e a conseqüente transformação social (ABENSUR, 2012, p. 292).

Portanto, um currículo emancipatório precisa, necessariamente, traduzir o compromisso de promover o movimento de homens e mulheres para níveis superiores de consciência, da ingênua à crítica, de forma a que possam libertar-se e, juntos, transformar o mundo para melhor. O currículo deve ser instrumento para que todos, educadores e educandos, superem a coisificação, a massificação característica dos processos opressores, chegando a perceber a realidade não como imutável, mas como instigadora de iniciativas para a mudança. Mudança que se tornará mais viável pela problematização, pela reflexão, pelo diálogo, pelo compartilhamento – atitudes que qualificam nossa leitura da realidade e nos fortalecem no percurso entre a ingenuidade (que cede espaço para a massificação) e a conscientização/criticidade (que liberta).

Nesse ponto, convém retomar o que Freire (2016) nos ensina quando afirma que a transição da curiosidade ingênua à criticidade passa, necessariamente, por densa formação ética e estética. Então, se “não há pensar certo à margem de princípios éticos” e se “pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2016, p.35), é imprescindível que nossas práticas efetivamente confrim corpo às nossas palavras.

Pondera-se, assim, que a ação pedagógica, na escola emancipadora, precisa ser promotora de conscientização, de desvelamento das relações de opressão, de trânsito da ingenuidade para a criticidade, de libertação dos oprimidos das lentes do opressor ao olharem para si mesmos. Esse é o processo de superação da autopercepção de inferioridade, de superação do medo de fazer enfrentamentos da opressão e de buscar a libertação. É o processo de construção da autonomia. Portanto, o currículo nessa e para essa escola precisa respeitar os saberes dos educandos, respeitar sua dignidade, reconhecer seu inacabamento e ser elemento de provocação, de inquietação.

O currículo, nessa perspectiva problematizadora, partirá da realidade do educando, desvelando aquilo que o incomoda, inquieta e indigna. Nesse ponto, importa considerar que se a educação pode servir a dois propósitos - a manutenção do estado de coisas ou a sua transformação para um estado melhor -, então é preciso reconhecer que nenhuma mudança será conquistada por meio da transmissão de conhecimento que faz do educando um ser passivo, objetificado e desumanizado. Por outro lado, ao se acreditar que mudar é preciso e é possível, a via para essa conquista só pode ser a construção coletiva e compartilhada de novos conhecimentos pertinentes.

Portanto, ter consciência da posição política que a nossa prática revela contribui para construirmos, progressivamente, coerência entre essa prática e aquela opção. Nossa prática revela nossa opção teórica e política de educação, refletindo a serviço de quem e de quê estamos. Precisamos estar atentos e vigilantes, pois nem sempre se tem

consciência disso. É no diálogo que se pode lançar luzes sobre essas questões e, coletiva e progressivamente, ir estabelecendo coerência entre a palavra (teoria/opção-discurso) e a prática (opção feita ação).

A esse propósito, Malta (2013) recomenda que a concepção de currículo precisa ser ampliada, o que significa que os atores do processo educacional tenham em mente um conceito de currículo que vá além do arranjo do trabalho escolar, abrangendo questões como o quê, para quem, como e porque ensinar? Segundo a autora (MALTA, 2013, p. 342), “o currículo tem uma especificidade muito particular. Todos os que dele participam e todos os que têm ingerência sobre o currículo, não o fazem de maneira neutra. Trata-se de uma área impregnada de valores, ideologias, forças, interesses e necessidades [...]”

Evidencia-se, dessa forma, o reconhecimento de que o currículo – assim como a educação – é ideológico. Sob essa perspectiva, segundo Freire (2016), as ideologias revestem de opacidade a realidade. Não que a realidade possa ser algo objetivo e que se nos mostre prontamente. Todavia, frente à realidade, há que se empreender um movimento de “ad mirar” no sentido freiriano, de tomar distância para, de outro lugar, mirá-la, tecendo e sendo tecido na infinita construção dos processos de ensinar e aprender (TEO; ALVES; GALLINA, 2016):

Uma das características do homem é que somente ele [...] é capaz de tomar distância frente ao mundo. [...]. Os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo. (FREIRE, 1979, p. 15).

Ainda na aproximação entre a perspectiva emancipadora de educação, a partir de Freire, e a reflexão sobre currículo, convém registrar que

Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias mas como prática concreta. (FREIRE, 2001, p.123).

Pondera-se, nesse sentido, que não bastam os movimentos de denunciar e anunciar o mundo. É essencial, para a educação emancipatória, que os educandos se tornem mais e pronunciem um mundo novo. No movimento de conscientização, é fundante que homens e mulheres reconheçam a realidade e a problematizem para, a partir daí, conseguirem transformá-la. Assim, é preciso superar o nível da identificação de problemas e de reconhecimento de seus determinantes, pronunciando hipóteses para ‘solucioná-los’,

em busca de produzir algum grau de transformação na realidade opressora.

Nesse paradigma, novas posturas surgem e se fortalecem, de forma que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. São saberes diferentes, aprendizagens diferentes, mas que acontecem no mesmo espaço-tempo de encontro pedagógico. A educação, portanto, é um processo de compartilhamento, dialógico, uma via de duas mãos, um processo solidário e de comunhão. Aprendemos juntos e não desconectados. Nessa perspectiva, é o educador quem tem a responsabilidade de instigar o educando à curiosidade, convocando-o ao diálogo. O currículo, reforça-se, deve ser coerente com esse novo paradigma, criando condições para que se realize.

Freire (1985, p. 48), inclusive, alerta que

Evidentemente, nesse momento, o papel da educação tem de mudar, mas a mudança não pode ser mecânica, como de fato não é. O caráter de classe da educação anterior, que atendia aos interesses da classe dominante, discriminando as classes populares e explicitado não apenas na concepção autoritária do currículo mas na prática de uma educação elitista, não pode continuar. Seus conteúdos e seus métodos têm de ser substituídos, com vistas à nova sociedade a ser criada. (FREIRE, 1985, p. 48).

Logo, é preciso debater os desafios da educação na atualidade, fortalecendo o compromisso de educadores e educandos uns com os outros e com a educação, como caminho para conquistarmos uma sociedade nova, em que a equidade seja a evidência da superação da opressão. Nesse cenário, um currículo emancipatório é o inédito viável a ser colocado no horizonte para movimentar nossa caminhada. E democratização é a base para que haja sucesso na educação.

Considerações finais

Na lógica do pensamento de Freire, somos convidados, por ele próprio, a reinventá-lo e não simplesmente repeti-lo. Assim, como um grupo de freirianos, que vivem nos mais diversos contextos educacionais, nos quais emergem variados conflitos, consideramos que cabe uma palavra diante do cenário educacional que estamos vivendo. Diante das discussões sobre a BNCC e seus desdobramentos numa conjuntura de mercantilização da educação, somos levados a concluir, tendo em vista o referencial utilizado neste texto, que estamos diante de um retrocesso em termos educacionais no Brasil, pois a forma como vêm sendo tratadas estas temáticas vai na contramão do pensamento freiriano. Neste sentido, discutir currículo emancipatório, na perspectiva freiriana, passa a ser um ato de

resistência, um projeto contra-hegemônico, já que o próprio sentido de educação e currículo em Freire não dialoga com propostas – por melhor intencionadas que possam parecer – que fragmentam o conhecimento, colocam o capital acima do ser humano ou tratam a educação como uma mercadoria. Pondera-se, assim, que continuar, de forma colaborativa, participativa e solidária, a discutir currículo na perspectiva crítico-emancipatória, e todos os elementos que o envolvem, é essencial para que haja uma educação emancipadora.

Referências

- ABENSUR, Patrícia Lima Dubeaux. Currículo: o jeito freiriano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 6, n. 2, p. 289-310, nov. 2012.
- BERTOLINI, Marilene A. Amaral. Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freiriana. In: **Seminários Paulo Freire: reflexões sobre currículo, formação de professores, educação de jovens e adultos e movimentos sociais**, 2004, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa13-a.pdf>> Acesso: 26 nov. 2017.
- BORGES, Helena. Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com a reforma do ensino médio. **The Intercept Brasil**. 20 de out. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>> Acesso: 14 jan. 2018.
- COSTA, José Junio Souza. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. **Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v. 7, n. 18, p. 72-88, jan. 2015.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a libertação. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 34 - 52.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. p. 15-27.
- FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção antropológica de Paulo Freire**. Jaguaquara. Escola Rural. Bahia. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=USDFi2_6x8o>. Acesso em: 21 jul. 2017. Vídeo, 1 jul. 2015.
- MENEZES, Marília Gabriela; SANTIAGO, Maria Eliete. **Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo**. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 395-402, mar./set. 2010.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural** - Por uma escola prazerosa, curiosa e aprendente. 2003. 347p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria; GALLINA, Luciara Souza. Nas trilhas da utopia: tecendo o projeto político-pedagógico em um curso de nutrição. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 723-745, set./dez. 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 41-56.

URBINI, Lia Fuhrmann. **Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014**. 2015. 269p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Notas de fim

1 Graduada em Engenharia Florestal, Mestre em Ciências Florestais e Ambientais pela UFMT e Doutora em Engenharia Florestal pela UFLA. Atualmente é professora na Rede de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Mato Grosso.

2 Licenciado em Geografia pela UNESP - Rio Claro. Professor do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da Secretaria Municipal Educação de São Paulo.

3 Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade Metodista Izabela Hendrix. Pós graduada no Ensino de Ciências pela UFMG, pós graduada em Educação Ambiental pela PUC/MG e pós graduada em Botânica pela UFLA/MG faz parte da equipe de apoio pedagógico na SMED BH.

4 Fisioterapeuta (IEPO - Palmas - TO) Especialista em Gestão da Clínica (IEP Sírio Libanês), Especialista em Gestão Pedagógica nas ETSUS (UFMG), Mestranda no Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Atua desde de 2009 na gestão dos Cursos da Escola Tocantinense do Sistema Único de Saúde Dr. Gismar Gomes como coordenadora de cursos, atualmente da Especialização em Saúde Pública.

5 Professora Pedagoga com habilitação em Pedagogia pela FAFIJAN; Especialização em Educação Especial pela FACINTER; Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR; Diretora na E.E.Vale do Tigre E.F.; professora PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) pela SEED/PR/IES-FAFIPA-UNESPAR;

6 Doutor em Educação pela PUC/SP; professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes); coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Ifes Campus Vitória-ES. Desenvolve pesquisas na área do ensino de ciências.

7 Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de MG; especialista em Gestão Escolar (Escola de Gestores - UFMG) e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG. Atua desde 2004 na Rede Municipal de Ensino de BH como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

8 Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de MG, especialista em Gestão Escolar (Escola de Gestores - UFMG) e, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UEMG. Atua desde 2004 na Rede Municipal de Ensino de BH como professora dos anos iniciais.

9 Doutora em Ciência de Alimentos (UEL) com pós-doutoramento em Nutrição em Saúde Pública (USP). Especialista em Educação Básica (IBPEX), Docência na Educação Superior (Unochapecó) e Preceptoria no SUS (IEP/ Sírio-Libanês). É docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (Unochapecó) e desenvolve pesquisas na linha de formação profissional e ensino na área da saúde.

10 Para Karl Marx, criador deste conceito de economia política ou sociologia, a mais valia significa, grosso modo, a diferença entre o valor que o trabalhador recebe por seu trabalho e o valor real, sempre maior, do trabalho realizado. O conceito que pode ser traduzido como “mais valor” - “trabalho excedente de um assalariado” (PRESTIPINO, G. in. LIGUORI, G; VOZA, P. (orgs.) *Diocionário Gramisciano*, São Paulo: Boitempo, 2017. p. 499.



2.2.2. A avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e emancipatória em perspectiva freiriana

DUAILIBE, Ana Karina Souza¹ - anakarinapedagogia@gmail.com

FANTAUZZI, Elizabeth² - efantauzzi@gmail.com

HORTA, Vanessa³ - vanhorta@msn.com

KANAMARU, Antonio Takao⁴ - kanamaru@usp.br

RODRIGUES, Camila⁵ - camila.rodrigs@gmail.com

SILVA, Maria Ivone da⁶ - mivsilva@hotmail.com

SOJA, Ana Cecília⁷ - ac.soja@gmail.com

VASCONCELOS, Maria José Lacerda⁸ - zezevasconcelos@terra.com.br

Resumo

Trata-se de estudo e análise sobre a relevância da avaliação educacional para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e emancipatória, tendo como pressupostos o educando como sujeito ativo do processo educativo e a avaliação como processo que não é neutro e requer construção coletiva e de resistência para o seu desenvolvimento, sob perspectiva freiriana.

Palavras-chave

Avaliação, aprendizagem significativa, emancipação, cidadania, Paulo Freire.

Abstract

Study and analysis about the relevance of educational evaluation for the development of meaningful and emancipatory learning, having as presuppositions the learner as an active participant of the educational process and evaluation as a process that is not neutral and requires collective construction and resistance for its development, from a Freirean perspective.

Keywords

Evaluation, meaningful learning, emancipating, citizenship, Paulo Freire.

Introdução

Diante da oportunidade de refletirmos e problematizarmos a avaliação e a aprendi-

zagem na perspectiva emancipatória e significativa freiriana, a partir de aprendizagem coletiva obtida no curso “A Escola dos Meus Sonhos”, promovido pelo Instituto Paulo Freire (2017-2018), organizamo-nos em um grupo de trabalho com educadores da educação básica e superior, com atuações nas redes pública e privada de diferentes estados do Brasil, com inquietações, sonhos e utopias que fazem parte do dia a dia de nossos fazeres pedagógicos. Percebemos que mesmo vindos de lugares diferentes, com histórias diferentes e atuando em espaços diferentes, há questões fundamentais que nos orientam a pensar e construir um projeto de educação que se relaciona com um projeto de sociedade democrática e emancipatória.

O trabalho que se apresenta tem como objetivo discutir a relação da avaliação educacional com a aprendizagem significativa, questionando sua importância no processo da construção do conhecimento dos educandos.

Partindo do princípio de que a avaliação não é neutra e reflete diferentes compreensões de educação, é importante que os professores conheçam o projeto pedagógico que orienta o seu fazer pedagógico e quais os princípios ideológicos que o baseiam. Consideramos que a avaliação é uma ação necessária na práxis pedagógica. Nas palavras de Paulo Freire, “O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam da água e a lavoura da chuva” (FREIRE, 1989, p.47).

Não é possível pensar em avaliação emancipatória quando o docente não se permite parar para fazer autoavaliação sobre sua prática educativa. O processo automático que muitas vezes acontece ou a que somos submetidos não pode ser uma ação impenhada, nem ingênua, ao crer simplesmente que mudar os instrumentos de avaliação seja suficiente para alavancar a qualidade da educação. Para Paulo Freire, “Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática” (FREIRE, 1989, p.47).

Quando pensamos em avaliação emancipatória é necessário considerar a amplitude que esse campo engloba. O paradigma da avaliação emancipatória é abrangente, incluindo outros conceitos fundamentais na transformação de uma sociedade justa e democrática. Os conceitos de emancipação, crítica educativa, transformação e decisão democrática constituem-se como condição para uma verdadeira educação transformadora, libertadora de homens e mulheres.

Para a autora Ana Maria Saul (2008),

A avaliação emancipatória tem dois objetivos básicos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas. O primeiro objetivo indica que esta avaliação está comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, a partir do autoconhecimento crítico do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real. O segundo objetivo aposta no valor emancipador dessa abordagem para os agentes que integram um programa. (SAUL, 2008, p.21)

Pensar em avaliação emancipatória corresponde a acreditar que esta seja um caminho de mobilizar sentimentos capazes de proporcionar ao homem direcionar suas ações com consciência crítica, transformando situações e contextos determinísticos de acordo com seus valores e com seu sentimento de pertencimento. Enfim, com sua historicidade.

Para Paulo Freire

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também uma consciência histórica: é inserção crítica da história, implica que os homens assumam o papel de sujeito que fazem o mundo. [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência de um lado e o mundo do outro; [...] Ao contrário, está baseada na relação consciência mundo (FREIRE, 1980, p.26-27)

Se desejamos que a avaliação seja emancipatória, é necessária uma relação dialógica no processo da organização do trabalho pedagógico do professor perante os educandos, “encontro entre os homens, mediado pelo mundo” (FREIRE, 1978, p.93).

Sabemos que a avaliação institucional depende da auto-organização dos atores da escola. No entanto, as dificuldades presenciadas no interior das escolas são inúmeras e os desafios no tocante à avaliação educacional são marcados pela desarticulação do coletivo da escola ao trabalhar sem questionar nem avaliar o que está oficialmente estabelecido em projetos engessados e implementados de cima para baixo, burocraticamente.

Para Freire (1997) os conhecimentos dos alunos exigem do educador o saber escutar, afirmando que:

Sou tão melhor professor, então quando eficazmente consigo provocar o educando no sentido que prepara ou refina sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do

conteúdo do que falo. [...]. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim. [...]. É por isso, repito que ensinar não é transferir conteúdo de ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor (...).(FREIRE, 1997 p.118)

Saber escutar exige do educador sensibilidade para acolher o outro, compreendendo que os educandos ao chegarem à escola trazem em sua estrutura cognitiva conceitos relevantes construídos durante toda sua existência antes da vinda à escola. A teoria da *aprendizagem significativa*, de David Ausubel (1980), propõe que a tarefa de aprendizagem, seja ela por recepção ou por descoberta, deve relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, uma nova informação a outros conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Afirma Ausubel:

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia Educacional a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de forma consequente. (AUSUBEL et al, 1980, p.137)

Reconhecer os conhecimentos prévios ou a falta deles para ancorar um novo conhecimento é a possibilidade de afastar a aprendizagem mecânica que a educação tradicional insiste, e o educador, que não tem o procedimento da ação-reflexão-ação no seu fazer pedagógico, potencializa no ensino de associações puramente arbitrárias, sem contextualização, tornando-as sem significado para o educando.

As disciplinas acadêmicas para Ausubel (1980) possuem uma estrutura articulada e hierarquicamente organizada de conceitos que constitui o sistema de informações dessa disciplina. Para ele, esses conceitos estruturais podem ser identificados e ensinados a um estudante, constituindo para ele um verdadeiro mapa intelectual que pode ser utilizado para analisar o domínio particular da disciplina e nela resolver problemas. Os organizadores prévios descritos por Ausubel são os recursos didáticos utilizados pelo professor como estratégia para apresentar o conteúdo de maneira que facilite a manipulação da estrutura cognitiva do sujeito. Com isso, permite-se que o novo conceito seja formado a partir de conceitos já existentes. Os organizadores, por definição, são os materiais introdutórios (filmes, jogos, desenho, experimentos simples, etc.) que devem ser apresentados aos alunos antes dos conteúdos que vão ser apresentados nas disciplinas acadêmicas. Os mesmos não devem ser confundidos com sumários e introduções que muitas vezes são utilizados pelos professores antes da apresentação de um conteúdo

programático ou são encontrados na apresentação dos capítulos nos livros didáticos. Os sumários e as introduções estão no mesmo nível de abstração do conteúdo a ser aprendido e podem, através da repetição, condensação e algumas palavras-chave, contribuir para uma compreensão superficial dos conteúdos a serem aprendidos.

O organizador é usado para integrar novas ideias com conceitos basicamente similares existentes na estrutura cognitiva. “A principal função do organizador está em preencher o hiato entre aquilo que o aprendiz já conhece e o que precisa conhecer antes de poder aprender significativamente a tarefa com que se defronta.” (AUSUBEL *et al*, 1980, p. 144).

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir a relação da avaliação educacional com a aprendizagem significativa.

Como intuito de nos aprofundarmos em nossa problemática, baseamo-nos em autores que desenvolveram importantes pesquisas na área da avaliação e da aprendizagem, a saber, Luiz Carlos de Freitas, *et. al.* (2013); Celso dos Santos Vasconcellos (2008) e, naturalmente, consultamos a obra freiriana como quadro teórico fundamental, a partir de títulos clássicos, bem como a partir de autores freirianos como Moacir Gadotti (2007), Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha (2010).

Entendemos que a importância da construção de tal debate se justifica pela atualidade da discussão sobre a avaliação no âmbito das aprendizagens, considerando que ela está presente em todos os níveis da educação básica ou superior.

A aprendizagem como pilar e a avaliação em seu apoio

O processo de aprendizagem constitui o objetivo da relação educacional. Logo, não há ensino sem a aprendizagem e nas palavras de Freire, “não há docência sem discência” (FREIRE, 1997, p. 11). Em uma consideração freiriana, não há aprendizagem sem a consideração humana, integral e profunda do educando; sem o conhecimento sensível da pessoa humana como um todo e da realidade desse educando e da educanda reconhecidos como sujeitos ativos do processo educacional. A seu ver, somos seres inacabados, em permanente desenvolvimento.

Paulo Freire, em sua atuação pioneira como educador, relacionando-se com trabalhadores do campo conhecidos como boias-frias, percebeu que, para esses educandos, o ensino tradicional não proporcionaria resultados reais na aprendizagem da alfabetização. Iniciou então o desenvolvimento de outra abordagem, humana e crítica, de ir ao encontro da vida real dos educandos, conhecendo suas realidades duras e profundamente exaus-

tivas de trabalho. Aboliu aulas expositivas formais e com conteúdos abstratos como repetições de palavras estranhas à realidade daqueles educandos, com frases abstratas como “Ivo viu a uva”, “o rato roeu a roupa do rei de Roma”. Em vez disso, Freire abordou o trabalho de alfabetização a partir de temas-geradores e do vocabulário cotidiano e familiar de todos eles, apoiando-se em abordagens fonéticas para facilitar a construção da escrita e leitura do vocabulário cotidiano popular. Organizou abertamente grupos coordenados por educadores multiplicadores, a partir dos chamados *círculos de cultura*. Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), em relação ao *tema gerador*, este

Deve representar uma época, tentando captar a totalidade, e não apenas aspectos isolados e fragmentados da realidade da escola e do seu entorno. É um objeto de estudo que permite a compreensão do fazer e do pensar, a relação entre teoria e prática. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p.154)

Assim, termos de uso cotidiano eram abordados e discutidos vivamente em direta relação com o trabalho do educando, entre os quais “tijolo”, “trabalhador”, “custo de vida”, “macaxeira” (termos regionais populares), que substituíram termos e frases vazias de sentido e estranhas ao contexto cultural do educando.

Conta-se que os educandos, com a aquisição da alfabetização freiriana, leram e interpretaram contratos de grilagem, esclarecendo-se em relação às violações de direitos constitucionais e trabalhistas. A economia de tempo para o desenvolvimento desse modelo emancipador de alfabetização também se demonstrou notável. Com tais resultados progressistas, no contexto conservador-reacionário da história brasileira naquele contexto, gerou-se a reação política das elites econômicas interessadas na conservação e perpetuação das relações sociais e econômicas dominantes.

Concordante com esse conceito operativo, mesmo em outra perspectiva teórica, a piagetiana Hans Aebli (1970, p.13) observou que para a efetivação da aprendizagem, assimilação e geração de conhecimento todos os níveis educacionais se baseiam em uma dinâmica necessariamente operativa. Piaget considerava a aprendizagem possível mediante processos de operacionalidade e reversibilidade didáticas do conteúdo pelo educando, para a efetiva assimilação e salto de desenvolvimento do conhecimento, embora observasse a necessidade de adequação concreta e lógica do conteúdo do ensino às crianças antes dos 12 anos, pois as “(...) operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência)” (PIAGET, 1986, p.13), somente ocorrem a partir dessa idade e não antes, não havendo ainda condições básicas para conceitos abstratos nesse estágio de desenvolvimento psicológico. Não obstante, a condição para a aprendizagem de operacionalidade

e reversibilidade didáticas do conhecimento, constitui-se a mesma para todas as faixas etárias. Em outras palavras, sem prática não há conhecimento. Não à toa, Paulo Freire (1997) considerou que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”.

Para Freire, tal prática exige a socialização. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 112) demonstrou que a socialização do conhecimento nas relações de aprendizagem e de trocas culturais proporciona o desenvolvimento educacional e cultural. A dúvida, a curiosidade, a investigação e a resolução de problemas são os pontos de partida para possíveis saltos de qualidade em aprendizagem, o que fundamenta, nesse aspecto, o caráter social vivo da didática freiriana e o esforço permanente de avaliação conscientizadora desse processo de aprendizagem.

Como então construir um processo de avaliação coerente e crítico, que sirva de apoio e desenvolvimento da aprendizagem significativa, considerando tais realidades, sentidos e relações educacionais?

O desenvolvimento do processo de avaliação

Em primeiro lugar, o que é avaliação? Para nós a avaliação corresponde ao conjunto das ações a serem realizadas pelos professores, mas que exige participação geral de todos os participantes do processo educativo, com a finalidade de diagnosticar características e acompanhar as condições de realização do processo de ensino-aprendizagem. O ato de avaliar permite ao professor refletir criticamente sobre a sua prática pedagógica e sobre o percurso de aprendizagem dos alunos, identificando facilidades e dificuldades e buscando as necessárias e oportunas reorientações nas suas intenções pedagógicas. Implicam-se nesse processo, como agentes, os dois sujeitos envolvidos no processo pedagógico: o aluno - como ele aprende, e o professor - como ele ensina.

Tradicionalmente as avaliações escolares estão centradas exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos, muitas vezes com o objetivo de punir ou classificar. Porém, a avaliação só tem sentido se for emancipadora, se se pretender melhorar o desempenho escolar do aluno, utilizando instrumentos de investigação do trabalho realizado, gerando indicadores das dificuldades apresentadas no processo de resolução dos problemas das atividades pedagógicas, redimensionando práticas de ambos os sujeitos - professor e aluno.

A avaliação deve ser inclusiva e permitir ao aluno que aprenda efetivamente, deve ser mais desafiadora do que instrutiva. Uma prática formativa e que privilegia um diálogo permanente entre docente e discente.

A avaliação de desempenho deve estar diretamente ligada à avaliação institucional, já que uma está imbricada na outra. Estrutura física, ambiente das salas de aula, professores presentes, materiais didáticos, tudo o que for de responsabilidade da instituição permitirá condições adequadas para o aprendizado, não podendo estar separado da avaliação de desempenho.

A concepção pedagógica com o aluno protagonista, participativo, exige mudanças significativas no ato de avaliar. A ideia de um ensino uniformizador tem no seu bojo que os alunos não se diferenciam e configura formas de ensino que privilegiam a função seletiva do sistema, ou seja, apenas os bons alunos se adaptam ao ensino igual para todos e não o ensino que se adapta às diferenças existentes entre eles. Quando a individualidade e os diferentes ritmos de aprendizado são levados em conta, estabelecer níveis comuns a todos os alunos torna-se uma ação bastante difícil de realizar.

Avaliar implica em confiança, em partilhar objetivos comuns, em acolhimento e deve estar baseada em conhecer para transformar. Para Gadotti (2008), pensar a educação contemporânea e a implicação da avaliação exige abordar a educação como

[...] *um chamado para a ação transformadora*, um chamado para a educação popular, para a educação para e pela cidadania planetária, para o diálogo intertranscultural, interdisciplinar, para uma cultura da paz e da sustentabilidade que promove o fim da miséria, do analfabetismo no mundo, a dominação política e a exploração econômica, enfim, uma educação para a emancipação. (GADOTTI, 2008, p.204)

Para Marinho-Araujo e Rabelo (2015),

A avaliação na educação deve ser entendida, portanto, como um processo amplo, com desdobramentos coletivos e institucionais, além de individuais. Um processo que tem um compromisso para além dos produtos da educação e da classificação meritocrática de alunos, cursos, instituições, mas, principalmente, um processo com características educativas, pedagógicas, psicológicas, que deve ocupar-se da investigação acerca da formação humana e da construção da cidadania, considerando, sobremaneira, questões intersubjetivas constituídas em tempos e espaços específicos. (p.444)

Demonstrada a complexidade da avaliação, mas a importância de seu papel na aprendizagem significativa, crítica e emancipatória, cabe-nos problematizar o seu processo.

Avaliação educacional da aprendizagem, do sistema e da instituição

Quando pensamos em avaliação educacional é necessário considerar a amplitude que esse campo engloba ao refletirmos sobre os princípios de uma educação emancipatória e um processo de aprendizagem significativo. Embora a avaliação da aprendizagem feita em sala de aula seja o campo mais conhecido da avaliação educacional, não é único nível dela. É importante lembrarmos que, como parte orgânica da escola, um fenômeno regulado pelo Estado, há outros dois níveis de avaliação que incidem diretamente ou indiretamente no processo de aprendizagem, a saber, avaliação institucional e avaliação de redes de ensino.

Se a avaliação da aprendizagem está diretamente ligada à organização do trabalho pedagógico do professor em diálogo com os educandos, a avaliação institucional depende da auto-organização do coletivo da escola para acontecer, assim como a avaliação de sistemas deveria ser o instrumento para fundamentar as políticas públicas educacionais. No entanto, percebemos um imenso desafio no campo da avaliação educacional ao passo que há desarticulação do coletivo da escola para implementar a avaliação institucional e ainda a apropriação do objetivo da avaliação da aprendizagem pela avaliação de sistemas.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (2013), a desarticulação ou desconhecimento desses três níveis da avaliação educacional dificulta a superação dos problemas atribuídos a ela. Os resultados da avaliação da aprendizagem precisam estar relacionados aos outros dois níveis da avaliação “sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.” (FREITAS [et. al.], p. 9, 2013).

Quando nos deparamos com uma avaliação da aprendizagem classificatória e seletiva, como fim em si mesma, o processo dialógico e participativo da produção de conhecimento das crianças, jovens e adultos é negligenciado. Segundo Vasconcellos “o educador não pode se deixar levar pelo ‘lógica do detetive’, ou seja, estar mais preocupado em verificar quem cometeu um ‘crime’ do que em ajudar no processo de construção do conhecimento.” (VASCONCELLOS, 1995, p.54).

A avaliação, em seu sentido mais amplo, compõe uma parte da escola, não sua totalidade. No entanto, o que percebemos é uma naturalização de instrumentos avaliativos que tendem a produzir julgamentos sem o intuito de apurar as causas que fazem com que os educandos não aprendam.

Ao voltarmos o olhar e nossas reflexões para o processo de aprendizagem dos educandos, é de fundamental importância problematizarmos também a concepção que car-

rega as avaliações de redes de ensino. As experiências de avaliações externas têm atendido uma função de classificação e ranqueamento, culpabilizando de maneira unilateral professores, alunos e escolas, sem compartilhar a responsabilidade com o poder público de garantir as bases para que um processo qualitativo, democrático e participativo seja exercitado no interior das instituições. Certamente, não são apenas os estudantes que devem ser avaliados.

Além dos alunos e das alunas, todos devem ser avaliados na escola e na educação: os profissionais da educação, os parceiros da escola, a própria instituição escolar, os gestores públicos educacionais, a política educacional proposta pelo poder público e a forma como essa política é executada, com maior ou menor compromisso sociocultural e socioambiental (PADILHA, 2007, p. 204).

Porém, essa avaliação não cabe às avaliações de rede, mas ao coletivo auto-organizado da escola. Os resultados das avaliações de redes de ensino devem servir para “consulta de cada professor ou da própria escola e não para se criar ranqueamentos de desempenho entre professores ou entre escolas, e muito menos para serem usados com a finalidade de complementação salarial do professor” (FREITAS, 2013, p. 52).

A concepção que fundamenta a avaliação educacional naturalmente problematiza os instrumentos utilizados por ela, seja no âmbito da avaliação da aprendizagem, institucional ou de redes. A perspectiva que defendemos tende a unificar os três níveis da avaliação na construção e manutenção de um processo emancipatório, que prima pela democratização do acesso ao conhecimento e pelo direito de participação ativa nos segmentos da sociedade.

Nesse sentido, é necessário que as escolas sejam motivadas ao exercício político da avaliação institucional, que a avaliação da aprendizagem não seja reduzida a elementos de medição do que sabe o educando, responsabilizando-o unilateralmente, e a avaliação de redes não seja reduzida a elementos de medição da competência do professor, desresponsabilizando o poder público de se referenciar na construção histórica do desempenho dos sistemas traçados por essas avaliações a fim de reorientar as políticas públicas implementadas.

Avaliação e resistência frente à ideologia e política dominantes

Paulo Freire, ao analisar criticamente a concepção bancária do saber (1978, p. 63), realizou a investigação do contexto e conjuntura, com uma crítica indireta e em oposição à política educacional vigente durante o governo ditatorial Médici (1969-1974),

contexto miticamente conhecido como “milagre econômico”, relacionado ao golpe civil-militar (1964-1985). Observamos historicamente os vieses economicistas que se contrapuseram política e autoritariamente à educação científica, democrática, cidadã defendida por Paulo Freire.

Nesse contexto, era vigente a influência dos Acordos MEC-USAID, que ocorreu em função dos desdobramentos autoritários e conservadores do chamado *Ponto IV* (ROMANELLI, 1986, p. 209), relacionados à doutrina Truman dos Estados Unidos, no contexto da Reforma da Educação em 1968, de caráter conservador e submisso em sua visão da formação e das condições básicas do trabalhador brasileiro.

Observamos, portanto, esse sério fator político-econômico de influência em políticas e avaliações educacionais. Mas o que ocorre após a redemocratização? Tal influência foi superada? E, se superada, a Pedagogia do Oprimido ou Educação como Prática da Liberdade de Paulo Freire pode ser historicizada?

No contexto pós-redemocratização de 1985 aos dias atuais, podemos observar na literatura a evidência de novo golpe contra a democracia, segundo Wanderley Guilherme Santos (2016), com retrocessos estruturais. Nesse sentido, podemos considerar a influência conservadora ainda presente na área de educação.

A origem desse processo histórico, segundo Eric Hobsbawn (1994), parte da mudança estrutural econômico-política internacional, a partir de fins do século XX, baseada na crise gerada a partir da reunificação alemã e o fim da antiga URSS. Países como Estados Unidos e Inglaterra adquiriram hegemonia política internacional então, sem mais polarizações rivais, sobretudo na concorrência de políticas de *welfare state* (Estado de bem-estar social) que incluem a educação, impondo-se o chamado *Consenso de Washington*. A ausência de polarização gerou condições regressivas para que os novos países dominantes tornassem hegemônicas políticas exclusivamente baseadas em modelos econômicos liberais, abandonando-se as políticas públicas baseadas no *welfare state*. Historicamente nesse processo, o mundo como um todo passou a enfrentar crises sociais sem mais condições de uso do papel interventor de Estado.

Com a crise do Estado e a hegemonia do mercado total, em termos mundiais a lógica concorrencial se torna dominante estruturalmente. Na área da educação observa-se nos anos 90 do século XX, a disseminação de políticas privatistas como a redução de escolas e terceirizações (programas baseados no “Estado mínimo”), demissões em escala e novas formas (autoritárias) de padronizações e sucateamentos do ensino público. Nessa circunstância, observamos a influência política dominante da avaliação com vieses produ-

tivistas, de forma a atender indicadores sobretudo financeiros, opostos frontalmente às razões críticas da pedagogia freiriana, que, a propósito, passa a ser novamente combatida por setores conservadores e reacionários no país.

Observamos também a influência de entidades e organismos financeiros internacionais que ultrapassam os seus propósitos financeiros de forma política, como o Fórum Econômico Mundial (OMC), em que multinacionais e classes rentistas estabelecem o rumo de políticas públicas mundiais. Em organismos internacionais, em relação ao BIRD, há a recomendação expressa para a privatização do ensino superior de países periféricos.

Na presente conjuntura histórica, em que constatamos a maior crise da educação pública, observamos a forte influência condicionadora em processos de avaliação oficiais. Nesse sentido, a pedagogia de Paulo Freire revela a sua atualidade e urgência crescentes, em termos científicos, de resistência e para a contribuição aos esforços de construção nacional a partir novamente da educação como ponto de partida cidadão e democrático.

Considerações finais

Em última análise, consideramos a complexidade do processo de avaliação em seus diferentes aspectos, mas que necessitam convergência em seu objetivo fundamental de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, crítica e emancipatória. Exige de educadores a sua direta participação junto com o envolvimento coletivo de toda a comunidade para a sua construção e desenvolvimento permanente. Não se trata de processo neutro e isolado, como observamos. Pelo contrário, é também influenciada por interesses e políticas. Trata-se de trabalho militante e de resistência perceber a relação do projeto pedagógico com o projeto de cidadão que se objetiva, junto com a do projeto de cidade, de nação democrática e soberana e de mundo livre, que queremos conforme nossos sonhos humanos e de cidadania. Requer a compreensão efetiva de que educandos e educandas são os verdadeiros atores na construção educacional. A avaliação, nessa perspectiva freiriana, corresponde a um processo construtivo coletivo educacional do mundo que queremos e também de resistência democrática no atual contexto histórico, político, social, econômico e ambiental em que vivemos.

Referências

- AEBLI, Hans. **Prática de ensino. Formas fundamentais de ensino elementar, médio e superior.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.
- ANTUNES, Angela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- AUSUBEL, David. P; NOVAK, Joseph. D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BANCO Mundial sugere fim do ensino superior no Brasil.** Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/11/21/internas_economia,918285/banco-mundial-sugere-fim-do-ensino-superior-gratuito-no-brasil.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPCÃO, Raiane. **Cultura rebelde. Escritos sobre a educação popular ontem e hoje.** São Paulo: Ed, L, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: UNESP, 2001.
- CUNHA, Luís Antonio. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- _____. **A universidade reformanda. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 3 ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- DAVOS, um forum cada vez mais político.** Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-br/davos-um-f%C3%B3rum-cada-vez-mais-pol%C3%ADtico/a-42268888>>. Acesso em: 21 fev. 2018.
- FERREIRA, Francisco Whitaker. **Planejamento sim e não. Um modo de agir num mundo em permanente mudança.** Prefácio de Paulo Freire. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e pratica da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia. O cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível.** São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- _____. **Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta.** In: **Revista do Instituto Paulo Freire**, v. 5.

_____. **Economia solidária como práxis pedagógica.** São Paulo: Ed, L Instituto Paulo Freire, 2009.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914–1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. In: **Avaliação.** Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa. A teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freirianos para prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas,** Campinas, nº. 25, p.17-24, novembro 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos: Reflexões e Canções por uma Educação Intertranscultural.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko. I; CACETE, Núria H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil (1930/1973).** 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Wanderlei Guilherme. **A democracia impedida. O Brasil no século XXI.** São Paulo: FGV, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar.** 6 ed. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Notas de fim

- 1 Pedagoga com experiência na coordenação pedagógica dos primeiros anos do Ensino Fundamental, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica (UGF) e Especialista em Mídias na Educação (UFMA).
- 2 Mestre pelo programa de pós-graduação da UNESP TV Digital - Informação e Conhecimento. Área de pesquisa: Educação e Tecnologia. Pós-graduada (Lato sensu) em Design de Multimídia, Gestão em Educação a Distância, Desenho Técnico, Teatro e Dança na Educação. Graduada em Comunicação Visual, Educação Artística e Pedagogia.
- 3 Pedagoga pela UNIP. Graduada também em Letras – Língua Portuguesa e Espanhola, pela Universidade Metodista e, em Publicidade e Propaganda, pela Unisantos. MBA Executivo em Gestão de Marketing, pela ESAMC. Professora em níveis ensino fundamental I, II e médio, nos Colégio Rita de Cássia e Colégio Santa Inês.
- 4 Professor-Doutor na EACH/USP-Leste. Docente credenciado no Programa de Pós-Graduação Têxtil e Moda (PPGTM). Professor com licenciatura plena em Educação Artística-habilitação em Artes Plásticas (IA/UNESP). Doutor em Arquitetura e Urbanismo (FAU/USP). Mestre em Artes (IA/UNESP).
- 5 Pedagoga pela UFU. Mestrado em Educação (Unicamp). Especialização em Arte e Educação (IBFE). Professora em educação básica com experiência na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental.
- 6 Professora com licenciatura em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994). Graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1989). Especialização em Gestão em Recursos Humanos pela Faculdade de Educação de Costa Rica (2011). Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2007).
- 7 Professora de Física dos Ensinos Fundamental e Médio, Doutora em Ciências e Bacharel em Física pela Universidade de São Paulo (USP).
- 8 Professora com Licenciatura em Física pela UFBA, Mestranda em Gestão, Educação e Redes Sociais pela Universidade Estadual da Bahia UNEB, Especialista em Educação de Jovens e Adultos Integrado a Educação Profissional pelo IFBA, Professora de Física da Rede Federal e Estadual do Estado da Bahia.



2.2.3. Com crianças e jovens: a escola dos sonhos assentada na participação

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa¹ - acriscf@gmail.com

FERREIRA, Nayane Oliveira² - nayaneof@gmail.com

OLIVEIRA, Miriam Macário de³ - miroliver086@gmail.com

Resumo

O presente trabalho partilha reflexões docentes sobre a potência formativa da prática da participação de crianças e jovens na dinâmica da vida escolar. Defende-se que a escola de educação básica democrática pode ser construída e fomentada pela vivência do exercício da participação em ações cotidianas sendo um espaço dialógico de afirmação da vontade individual e coletiva. *Espaçotempos* da vida cotidiana de crianças e jovens na escola onde a ação com o grupo implica uma forma de trabalhar coletivamente em um processo participativo de tomada de decisões. A educação libertadora e dialógica freiriana sustenta a abordagem. Problematisa-se a reflexão ao correlacionar criança/jovem/participação às perspectivas legais da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990): lugar das crianças/estudantes na criação do currículo e da educação a eles oferecida, não dissociando o papel primordial que a escola de educação básica pode assumir na educação das classes populares. Tensiona-se o debate na instituição de direitos e a emergência da potência das diferenças sociais e culturais de crianças e jovens quando, efetivamente, dispõe-se a considerar suas participações na dinâmica pedagógica.

Palavras-Chaves

Participação na educação básica, Escola Democrática, Participação e cotidiano escolar.

Abstract

The present work shares teaching reflections on the formative power of the practice of the participation of children and young people in the dynamics of the school life. It is argued that the school of basic democratic education can be built and fostered by the experience of the exercise of participation in everyday actions being a dialogic space of affirmation of the individual and collective will. *Espaçotempos* of the daily life of children and young people in the school where action with the group implies a way to work collectively in a participatory decision-making process. The liberating education and dialogic Freiriana supports the approach. Problematises the reflection when correlating child/young/participation to the legal perspectives of the Constitution of 1988 and of

the Statute of the Child and Adolescent-ECA (1990): Place of the children/students in the creation of the curriculum and the education offered to them, not decoupling the primordial role that the school of basic education can take in the education of the popular classes. Tensions the debate in the institution of rights and the emergence of the power of social and cultural differences of children and young people when, effectively, they are willing to consider their participation in the pedagogical dynamics.

KeyWords

Participation in basic education, Democratic school, Participation and Daily School.

Introdução

A inquietação com relação ao lugar que ocupa crianças e jovens na organização e participação da dinâmica pedagógica nos mobiliza, enquanto educadoras, quando nos pomos a refletir sobre a escola de educação básica dos nossos sonhos, fundada na democracia.

“Aquele que não fala”, significado etimológico da palavra infante, há muito está ficando para trás, embora ainda haja resquícios disso nas nossas escolas. Por séculos, determinadas concepções de criança e jovens atuaram como dominantes, dificultando ou mesmo inviabilizando a participação efetiva desses sujeitos na educação a eles oferecida.

Para entender um pouco melhor esta concepção de aluno como “aquele que não fala” retomamos, por exemplo, o século XVII, no qual tivemos Comenius com a *Didactica Magna*. O autor defendia que os alunos deveriam ser ensinados a ouvir o professor, sem lhes permitir que emitissem opiniões ou questionassem qualquer coisa. Focava-se no silêncio como um ato de obediência e respeito; assim, a disciplina era um instrumento da metodologia do ensino e o aluno era visto como alguém que, passivamente, ouvia o seu “mestre” e absorvia todo o seu conhecimento. Obviamente que Comenius também trazia diversas outras questões que nos são muito pertinentes, como, por exemplo, a preocupação não com a quantidade de conteúdos a serem ensinados, mas sim a qualidade com que eram transmitidos⁴ aos alunos. Contudo, neste momento, interessa-nos destacar este papel da criança e do jovem estudante enquanto aqueles que podem muito mais do que apenas escutar.

Mariano Narodowski (1993, p. 118) aponta que mesmo para os pedagogos que vieram após Comenius, La Salle, por exemplo, o silêncio discente continuava sendo utilizado como um elemento determinante, uma estratégia disciplinar, e tinha por principal objetivo tornar os alunos submissos ao professor e evitar possíveis “falhas”. Deste modo, o professor deveria vigiar a seus alunos, pois assim evitaria os “erros”, seja em sua presença ou não – o

olhar do professor produziria ordem, mesmo em sua ausência. Havia uma concepção de ordem que poderia ser observada no silêncio e na obediência. O professor ocupava o papel daquele que fala, olha, controla e castiga; o aluno, escuta e obedece.

Essas concepções têm sofrido transformações ao longo dos séculos apontando o quanto são construções históricas, sociais e culturais, e, portanto, suscetíveis de mudanças e marcadas pelo *espaçotempo*⁵ em que se inserem. Mas a permanência de concepções de criança e jovem como pouco competentes, sem direito a voz e vez e dependentes dos adultos sustentam práticas pedagógicas existentes até hoje. Para Moraes (1997, p. 50), a escola ainda continua gerando padrões de comportamento preestabelecidos, muitas vezes ensinando crianças e jovens que não se deve questionar ou expressar pensamentos que sejam divergentes dos que apresentam seus professores, ou seja, deve o estudante “aceitar passivamente a autoridade”.

A escola, frequentemente, limita nossas crianças e jovens ao espaço reduzido de suas carteiras, imobilizadas em seus movimentos, silenciadas em suas falas, impedidas do pensamento autônomo. Reduzidas em sua criatividade e em suas possibilidades de expressão, encontram-se também limitadas em sua sociabilidade, presas à sua mente racional, impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços (MORAES, 1997, p. 50).

Contudo, tais práticas coexistem com outras que, se não podemos dizer hegemônicas, podemos afirmar que permeiam e endossam a crença na criança completa, curiosa, criativa, com direito a ser ouvida e atendida em suas necessidades específicas; estendendo tal crença ao lugar dos jovens também nas instituições educativas.

Nos últimos anos, assistimos crescer o debate sobre o direito de participação de crianças e jovens na dinâmica pedagógica das escolas como uma aspiração político e social a uma renovada concepção de infância e na práxis do exercício de cidadania dentro e fora dos muros escolares. No Brasil, temos os direitos específicos das crianças reconhecidos em uma Constituição apenas em 1988. Logo depois, em 1990, o Governo brasileiro sanciona a Lei nº 8.069, que trata sobre o Estatuto da criança e do Adolescente - ECA, e, neste mesmo ano a aprovação do texto da Convenção sobre os direitos da Criança - CDC, adotado pela Assembleia Geral das nações Unidas, em novembro de 1989 (QUINTEIRO et al., 2007, p. 28).

Ainda que com tais legislações em vigor, o respeito às crianças e adolescentes e, em especial, o respeito à participação na escola, está longe de ser uma realidade ou próximo do que orienta a legislação. Tal fato tem nos desafiado à compreensão dos contextos nos quais elas se inserem e nos quais estão, efetivamente, envolvidas como sujeitos ativos em suas aprendizagens e desenvolvimentos.

Acreditamos, tal qual aponta Sarmento, Abrunhosa e Soares (2007), que uma potente proposta reabilitadora da escola pública perpassa práticas educativas sustentadas na lógica dos direitos de participação das crianças e jovens.

Freire (1981, s.p) defende que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O autor compreende o diálogo como algo inerente à humanidade e a partir do qual se poderá encontrar a reflexão-ação, pois o refletir a partir do diálogo sobre o mundo, a vida, as pessoas, leva-nos ao agir e transformá-los: “somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la”. Trata-se do desafio de construção de uma educação para e com crianças e jovens nas relações de aprendizagem e ensino que os considerem cidadãos que atuam ativamente na sociedade.

Sabemos que a escola atua, também, como lugar de manutenção das relações de exploração dos sujeitos das classes subalternas na nossa sociedade, mas, contraditoriamente, também, como possibilidade de transformação dessas mesmas relações. Em uma relação dialética as instituições escolares firmam-se, para nós, como possibilidade do trabalho na descoberta da vocação do ser sujeito e das condições em que vive: “um lugar exato, em tal momento, em tal contexto” (FREIRE, 1979, s.p.). Do ser mais freiriano ou da descoberta para sê-lo.

“O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p.85), assim, nós, educadores e demais profissionais engajados na construção da sociedade de fato democrática e nessa escola dos nossos sonhos, sujeitos que fazemos a história, ocupamos um lugar privilegiado nas relações com nossas crianças e jovens no movimento de, em uma realidade concreta, atuarmos juntos, de forma solidária, pelas transformações que desejamos. A prática se apresenta como uma das exigências fundamentais da pedagogia que acreditamos.

O texto aqui apresentado traz nossas reflexões e tem por objetivo fomentar o debate sobre questões que envolvem a prática educativa a respeito da participação de crianças e jovens na organização da dinâmica pedagógica, partindo de vivências da vida cotidiana na escola da educação básica. Reconhecendo que esse cotidiano é rico em possibilidades na constituição daqueles como sujeitos de direitos, acreditamos que refletir nos/com processos e práticas pedagógicas do dia a dia, aparentemente pequenas, invisíveis, de produção de participações de crianças e jovens possibilita que direcionemos nosso olhar e capturemos práticas significativas e os sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) desse cotidiano em sua potência. Estes, muitas vezes invisibilizados pelos modos hegemônicos de reconhecimento do que é participação compreendidas, muitas vezes, como grandes ações mobilizadoras. Uma imagem a ser superada que restringe, no caso de jovens, a participação na inserção em movimen-

tos de estudantes, em partidos políticos, militância dentre outros, a ideias pessimistas e discriminatórias.

Investigar vivências escolares favorece descobertas da percepção de que fazemos e convivemos, comumente, com a dinâmica processual da construção da participação de crianças e jovens com ações nas escolas. O cotidiano, assim é compreendido como *espaçotempo* das possibilidades de produção de saberes pelos sujeitos praticantes desse cotidiano.

O debate é tensionado ao correlacionar a temática da participação às discussões postas sobre o lugar dos estudantes na criação do currículo e da educação a eles oferecida, não dissociando o papel primordial que a escola de educação básica pode assumir na educação das classes populares. Problematicamos a instituição de direitos e a emergência da potência das diferenças sociais e culturais de nossas crianças e jovens quando, efetivamente, dispomo-nos a considerá-los nas práticas educativas.

Educar criança e jovens das classes populares no século XXI

Segundo Freire (1996) ensinar não é “passar o conhecimento”, mas sim dar possibilidades aos discentes de criarem e construir novos saberes diante do que já foi feito. Importante ainda, perceber que na educação deve acontecer uma interação entre ensinar e aprender, pois quem ensina também está aprendendo algo, da mesma forma o inverso acontece, transformando-se assim em atividades que não podem ser separadas, pois estão intimamente relacionadas. Deste modo, o indivíduo nasce e dá continuidade ao seu processo de desenvolvimento com a educação no e pelo meio no qual se insere e a escola atua como coparticipe nesse processo, podendo contribuir para o desenvolvimento pleno dos sujeitos que recebe.

Ao refletirmos sobre a escola dos nossos sonhos, tratamos dessa escola potente e possível: pública, popular e democrática. Espaço livre, dialógico, colaborativo e mediador para a formação do cidadão que atua na transformação da sua condição de vida, aventando a coletividade e que valoriza a diversidade de saberes que podem e devem ser mesclados no encontro com os sujeitos. Lugar em que nossas crianças e jovens possam estudar com prazer, agir em prol de seus sonhos e sonhos de suas famílias; portanto, educados para lutarem por seus direitos e serem capazes de provocar e apoiar mudanças em prol da igualdade e da justiça social mais amplas na sociedade em que vivem.

Freire (1989, p. 36) é parceiro e inspirador da caminhada com sua educação libertadora. “Educação que, desvestida da roupagem e alienante, seja uma força de mudança e libertação” daqueles que hoje estão na condição de homem-objeto, para homem-sujei-

to. Acreditamos que essa educação favorece a construção da sociedade que queremos: sociedade que respeita a ontológica vocação nossa de sermos sujeitos, na qual vamos acrescentando a ela algo que nós mesmos somos fazedores.

Um dos grandes desafios quando nos debruçamos na criação dessa educação na esfera micro, o espaço escolar, é o de desenvolver, junto às nossas crianças e jovens a permanente atitude crítica. Freire (1989) aponta que essa é a única maneira de superarmos a atitude de simples ajustamento ou acomodação na sociedade.

A educação libertadora, com sua face crítica e eticamente empenhada na humanização dos sujeitos, seria capaz de contribuir nessa transformação e incluir nossos estudantes nas mudanças da sociedade que se deseja de forma efetiva. Dentro desta perspectiva, propomos a participação de nossos estudantes na dinâmica pedagógica, alterando, criando, recriando e decidindo, junto aos pares e adultos, também os rumos da educação que vive.

A partir das relações de nossas crianças e jovens com a realidade, resultante de estar com ela e estar nela, favorecemos atos de criação, recriação e de decisão, assumindo, esses sujeitos, seus lugares como criadores do mundo.

A aprendizagem não pode, então, acontecer de maneira fragmentada. A experiência histórica, política, cultural e social das crianças e jovens é incompatível com o silenciamento e treinamentos, modelo academicista e tradicional da escola de outrora e que ainda persiste hoje.

A consideração dos direitos de participação de crianças e jovens na criação e organização de práticas pedagógicas entra em choque com tal perspectiva de escola, nos desafiando a mudanças no “modelo” que se mostra hegemônico, no sentido de erigirmos uma escola que respeita os direitos de crianças e jovens e promove esses direitos.

Por diferentes caminhos têm-se levantado, mais fortemente, ações que propõem redefinição do lugar da escola e de nós, professoras, em um contexto de trazer à participação e alcançar a necessária e urgente dimensão de cidadania da infância e juventude.

A ideia central de participação, como aponta Quinteiro et al. (2007, p. 35), enfrenta a ausência de uma cultura democrática no âmbito da sociedade brasileira, não sendo diferente nas ações escolares. A construção de um trabalho escolar assentado na participação de crianças e jovens exige um constante investimento na formação de cidadãos críticos e atuantes. Ações cotidianas que podem passar desde o planejamento,

execução e avaliação das diferentes práticas pedagógicas - planejamento diário, mensal, anual, avaliação do vivido, progressos, aprendizagens conquistadas com registros e planos futuros com discussão e negociação, com eles, expressão de opiniões sobre assuntos diversos, escolha de um livro para ler, expressar curiosidades em um espaço dialógico de afirmação da vontade individual e coletiva do que vai ser feito, estudado, organizado, esclarecido, a também vivência da gestão de conflitos - ações no "miudinho", da "sala de aula", nos diferentes *espaçotempos* da vida cotidiana de crianças e jovens na escola onde a ação com o grupo implica uma forma de trabalhar coletivamente em um processo participativo de tomada de decisões.

Está garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA este direito à participação "da vida comunitária [...] política" e "de organização e participação em entidades estudantis" (Art. 15 e 53) e esta dimensão participativa, cooperativa e representativa de um grupo pode ser vivenciada ainda pelo trabalho com comissões, grêmios estudantis, conselhos escolares, dentre outras formas de mecanismos que precisam ser instaurados para envolver a participação das crianças e jovens em questões mais amplas sobre o funcionamento da escola.

A organização de monitorias, por exemplo, para realização de estudo dirigido, buscando auxiliar e orientar os demais colegas na conquista de aprendizagens, assim como atuarmos para que se percebam também responsáveis pela elaboração e execução de ações culturais como de oficinas de artes, jogos, brincadeiras e danças próprios de suas culturas e partilha de saberes como forma de contribuir efetivamente na constituição de um currículo que dialogue com suas práticas culturais de maneira mais ativa e coletiva nos grupos, fortalecendo o exercício de tomada de decisão em prol da comunidade escolar e partilha de saberes. Todas essas atividades desempenham um papel muito importante na escola, porém não isoladas, e sim na e para a gestão compartilhada.

São práticas que podem adentrar a escola na divisão e corresponsabilidade de ações junto à gestão, trazendo a vida dos diferentes sujeitos que habitam a escola ao Projeto Político Pedagógico institucional, acompanhando, sugerindo mudanças e dialogando entre si na construção coletiva de propostas à luz das vidas dessas crianças e adolescentes em suas diferenças e necessidades.

Estes espaços em construção não podem ser vistos apenas como eventos, precisam fazer parte do cotidiano pedagógico das instituições marcados por tensões também, que para se firmarem devem ser contínuos e terem uma orientação intencional do trabalho escolar.

Por entre crianças e jovens: currículos inventados

Ao retomarmos os princípios da dialogicidade trazidos por Freire (1981) não podemos nos esquecer da intrínseca necessidade do diálogo ao pensarmos as relações que acontecem no ambiente escolar e isto deve começar, principalmente, nas inquietações em torno do conteúdo do diálogo, isto é, em torno do conteúdo programático da educação.

A escola dos sonhos que buscamos precisa ser compreendida como um lugar dialógico, problematizador, no qual o que será “ensinado” não pode ser uma “doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo” (FREIRE, 1981, p. 98). A aprendizagem da participação ativa das crianças e jovens é vigorosa nesse diálogo, compreendendo que intenções de um currículo se conquistam conjuntamente, partilhando e problematizando motivações e interesses, “pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra” (SACRISTÁN, 2000, p. 202)

Importante aspecto a ser repensado por nós, docentes, é como “concebemos conhecimento, como se ordena, que papel se concebe para sua relação com a experiência do que aprende, qual é a sua transcendência social e sua relação com a vida cotidiana, qual é a sua origem, como se valida, como evolui” (SACRISTÁN, 2000, p. 188).

Temos vivenciado experiências potentes com nossos estudantes em um movimento de reconhecimento das possibilidades da escola que sonhamos. Acreditamos que desde a Educação Infantil as crianças podem e devem vivenciar a participação.

Algumas dessas experiências estabelecem-se por referência à organização da dinâmica pedagógica. É sobretudo na organização das práticas cotidianas da escola - em seus planejamentos diários junto às crianças e jovens, avaliação do vivido, construção de currículos, resolução de conflitos coletivamente em assembleias, organização e uso dos espaços, dentre outras práticas - que encontramos, mais explícitas, possibilidades favorecedoras de participação de cada sujeito praticante desse cotidiano em sua singularidade em uma ação de grupo, cooperativa e participativa de atividades de promoção à participação de todos.

Tais experiências constituem um exercício diário de convite à aprendizagem da participação agindo e construindo a sua história e a de seu grupo, não pela representatividade, mas em um processo intenso e tenso de práticas curriculares e de encontro com o outro, diferente de si.

Partilhamos um pouco dessa experiência com três episódios onde vivemos o desafio da construção dessa escola participativa com crianças e jovens no âmbito micro do espaço da vida cotidiana escola.

Uma experiência rica foi a ocorrida em uma escola de Educação Infantil, pública, com crianças com idades entre 3 e 5 anos que foram organizadas em grupos multi-idade⁶. A participação acontecia pela inclusão da *escuta* das crianças - ampliando a abrangência do termo *escutar* para as diferentes linguagens - sobre suas próprias aprendizagens e seu olhar do grupo a que pertence. A partir da participação delas - ao rememorem através de gravações, fotografias, desenhos, registros diversos as escolhas que fizeram de estudo/ investigações, o porquê dessas escolhas, falando sobre suas aprendizagens de diferentes naturezas, conquistas, descobertas, encantamentos, frustrações, dificuldades, das relações com o outro, diferente delas, seus pares, com a professora, dentre outras ações - nasceram práticas avaliativas ancoradas na autoavaliação de crianças e professora. Nessa experiência ganhou visibilidade o histórico de destituição de direitos e o apagamento das diferenças sociais e culturais que crianças são, cotidianamente, submetidas para se adequar à lógica homogeneizadora presente em processos avaliativos em que a negação do outro, em sua alteridade, é balizador de ações. A visibilidade foi possível porque foi aberta à participação da criança pela *escuta*.

Outro exemplo desta perspectiva dialógica e participativa pode ser encontrado nas tertúlias literárias na qual os estudantes realizam a leitura de livros da literatura clássica e o compartilham com os demais colegas por meio de uma leitura dialógica. Em experiência realizada numa escola pública da periferia de São Paulo⁷, verificou-se que este tipo de trabalho proporcionou àqueles adolescentes uma experiência única com a literatura, pois não estavam preocupados em realizar uma prova ou algo que fosse “quantificar” o que haviam apreendido da leitura, mas sim em realizar uma leitura que acionasse e valorizasse suas experiências de vida, que penetrasse no âmbito da recriação, que eles se reconhecessem naquelas histórias. Nas tertúlias predomina a aprendizagem dialógica, pois permite que nas trocas entre os pares, no convívio, na construção coletiva do conhecimento, num diálogo igualitário, todos falem e sejam escutados. Assim como nos círculos de cultura, em atividades deste tipo o professor passa a ser um moderador/mediador e não o detentor do conhecimento, ele irá mediar o momento criando um ambiente em que todos se sintam acolhidos e à vontade para expor suas opiniões, angústias, dúvidas e partilhar o conhecimento.

Acrescentando mais um exemplo que pode ser observado no ensino fundamental, numa escola municipal do Rio de Janeiro, na qual as aulas de Educação Física - que tem no seu currículo a utilização da chamada cultura corporal de movimento, onde ocorre a troca de vivências e experiências dos educandos na forma de jogos, brincadeiras, es-

porte, lutas e ginástica – buscam que todo o conteúdo trabalhado contribua para uma aprendizagem global de crianças e jovens por meio da ludicidade. Assim, através das expressões corporais e suas infinitas possibilidades: danças/coreografias, um jogo de capoeira - dentro de um conteúdo da cultura popular regional - as crianças e jovens possam trazer questões pertinentes ao seu cotidiano que lhes causam inquietudes, ou não, mas que possibilite uma forma de representação de um novo aprendizado a partir do diálogo, participação e interação mútua entre educandos e professoras.

Aqui importa considerar que essas experiências firmam-se em realidades cotidianas de escolas públicas quando buscamos atender a heterogeneidade de crianças e jovens com os quais trabalhamos, enfrentando as condições de desigualdades, seletividade e exclusão social e cultural a que estão submetidos no dia a dia. Apostamos no desafio de atuarmos com as diferenças em sua diversidade e “inteireza” que considera o sujeito em toda a sua complexidade, inclusive em sua relação espacial e corporal e com todas as contribuições que essas podem agregar ao processo de aprendizagem e ensino.

Quando a criança e o jovem são reconhecidos em sua totalidade, temos um sujeito que sente, que fala, dança, representa, joga, brinca, age e interage de forma “natural” e curiosa com o outro e com ambiente e, conseqüentemente, pode ser considerado em sua totalidade pela escola e por seus professores-mediadores, em um trabalho fundado no diálogo e no respeito. A participação junto ao outro, como um dos caminhos na constituição do sujeito autônomo e participativo na escola, na sua casa, nas interações na sociedade.

Sabemos hoje que, pelas próprias circunstâncias do mundo “eletrizado” em que vivem as crianças e jovens, não se pode querer orientá-los para significações críticas se não há preparo para além do conhecimento de conteúdos escolares afastados de sentidos para os estudantes.

Como bem trata Freire (1996), ensinar é criar condições para que os estudantes possam se assumir como sujeitos históricos, valorizar suas identidades culturais e, assim, exercitar seus saberes. Essa identidade perpassa não apenas a dimensão individual dos sujeitos, mas também de classe, reconhecendo que educação é uma forma de intervenção no mundo. Para além do conhecimento de conteúdos, a educação é uma prática mobilizadora, constituidora e “reveladora” de verdades, sempre provisórias e questionáveis.

Assim, o currículo escolar como algo praticado deve articular-se a cada realidade sociocultural, possibilitando ao educando desenvolver-se de modo que contribua, de fato, para sua atuação crítica no mundo.

A escola do século XXI precisa construir currículos com e a partir dos próprios saberes dos territórios em que estão ancoradas nossas crianças e jovens, por meio de currículos dialógicos, dispostos a cumprir a missão de transformação daquilo que não é capaz de enriquecer e qualificar a vida do educando na perspectiva de uma educação libertadora (FREIRE, 1989).

Nesse contexto, a escola sonhada não deve almejar um padrão de crianças e jovens submissos, mas sim protagonistas do currículo, do seu processo educacional e da própria vida. A escola tem o compromisso, portanto, de atuar efetivamente, na formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos das mudanças que desejam nos diferentes espaços que ocupam essas crianças e jovens, propondo um currículo que provoque alterações de padrões hegemônicos impostos às classes populares ao longo da história da educação.

Considerações finais

Compreendemos que na escola dos nossos sonhos a participação pode imperar com crianças, jovens e adultos atuando coletivamente; com a comunidade se fazendo presente nos projetos pedagógicos institucionais, nos colegiados escolares, tendo voz nos caminhos da educação oferecida. Essa escola, demarcada na vida de nossos educandos, pode ser veículo da autossatisfação da escola em que crianças e jovens vão em busca do conhecimento com prazer e não por imposição; que sejam acolhidos por professores e funcionários comprometidos com uma educação libertadora, bem remunerados e dispostos a cumprir a bela missão de construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A criança e o jovem que fazem parte da escola dos nossos sonhos participam da construção do currículo e da escola que desejam atuando como sujeitos políticos nas transformações desejadas.

Avançamos na busca por esta escola e se ainda não chegamos lá é porque sabemos, como aponta Galeano (1994), que a utopia serve para isso: para que não deixemos de caminhar. Nos pomos em movimento. Sabemos que estamos longe da escola que desejamos, na qual todos têm o direito de estar e aprender, viver em plenitude o seu lugar de cidadão, mas reconhecer estas lacunas e refletir/dialogar sobre isso é o primeiro passo para a transformação.

Sabemos também que nós somos os sujeitos históricos do qual trata Freire (1981). Não somos determinados, fazemos a história com o outro diferente de nós e acreditamos que as bases de uma pedagogia verdadeiramente democrática não se fazem sem a presença ativa dos sujeitos que a encarnam.

Compreendemos que as crianças e jovens podem colaborar nesse processo. Elas encarnam e reverberam, cotidianamente, a radicalidade de um outro modo de estarem no mundo, aonde serem ouvidas é contributo à participação. Denunciam com seus corpos o despedaçamento da escola e anunciam com questões próprias, singularidades e alegrias que podemos e devemos fazer uma outra pedagogia.

Portanto, a vitalidade das crianças e jovens parecem nos dar alguns indícios quando resistem a enquadramentos hipócritas, pois, deste modo, denunciam incoerências e instabilidades mudas, desordenam e subvertem a ordem imposta e dão a ver com sua participação, toda falsa promessa da escola moderna.

Referências

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**, 11ª ed. São Paulo, LOYOLA 2003.
- ALVES, Nilda. **Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. In: GARCIA, L. R. (Org.) *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.
- COMENIUS, I. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Original publicado em 1631).
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano — artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERREIRA, N. O. **Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula**. 2017. 161 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro - teoria e prática da educação física**. Ed. Scipione. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1994.
- MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.
- NARODOWSKI, M. **Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna**. 1993. 231 f. Tese.
- NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação Pré-Escolar**. 2ª ed., São Paulo: Ática, 1986.
- QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e**

aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto, ABRUNHOSA, Albertina & SOARES, Natália Fernandes. Participação Infantil na Organização Escolar. In: QUINTEIRO, Jucirema e CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; e TOMÁS, Catarina. **Políticas Públicas e Participação Infantil. Educação, Sociedade e Cultura.** Porto, n. 25, p. 183-206. 2007.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física – coletivos de autores.** São Paulo: Cortez, 1992 – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

Notas de fim

1 Professora na Educação Infantil no Colégio Universitário da Universidade Federal Fluminense e na Pós-Graduação Lato Sensu do Curso Alfabetização das crianças das Classes Populares da Universidade Federal Fluminense. Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pós-graduada em Educação Infantil e Leitura: Teoria e Prática pela PUC-Rio.

2 Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove). Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário SENAC. Professora de Língua e Literatura Brasileira nas redes de ensino pública e privada do Estado de São Paulo.

3 Pós-graduada em Educação Física Escolar pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciada em Educação Física pela Universidade Gama Filho (UGF). Professora de Educação Física da rede Municipal do Rio de Janeiro e do Instituto Nossa Senhora das Dores – RJ.

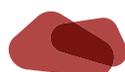
4 Assim como Freire (1996), acreditamos que “ensinar não é transferir conhecimento”, mas esta palavra foi utilizada aqui retomando o que defendia Comenius no século XVII.

5 Tal qual aponta Nilda Alves (2010): “Juntar termos, pluralizá-los, algumas vezes invertê-los, outras duplicá-los, foi a forma que conseguimos, até o presente, para mostrar como as dicotomias necessárias na invenção da ciência moderna têm se mostrado limitantes ao que precisamos criar para pesquisar nos/dos/com os cotidianos.

Ao longo do texto essa compreensão endossará outras expressões e junções de palavras.

6 Entende-se que a opção por uma organização com grupos multi-idade sinaliza a busca por novos caminhos e currículos na Educação Infantil visando contemplar às crianças em suas diferenças e a vivência delas entre com pares.

7 Ferreira, N. O. **Leitura dialógica: a experiência da tertúlia literária em sala de aula.** 2017. 161 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.



2.3. Aprendizagem significativa, crítica

2.3.1. Caminhos para a aprendizagem significativa dos jovens na sociedade da informação: uma perspectiva freiriana

ALMEIDA, Fernanda Turbiani de¹ - CEV/SP - fernanda_turbiani@yahoo.com.br

BRITO, Queith Rebouças Meneses² - CERV/SEC-BA - queith.anaje@gmail.com

BUENO, Sérgio Akio Ara³ - SEE/SP - saabueno@yahoo.com.br

CALÇADA, Carolina Santin⁴ - SEDUC/GO - karolina_santin@hotmail.com

DEPERON, Pérola do Amaral⁵ - EMEI GOITI/SP - peroladeperon@hotmail.com

MORAIS, Marina Freire Crisóstomo de⁶ - IFCE - marina.morais@ifce.edu.br

PÉRET, Adriana de Castro Amédée⁷ - PUCMinas, SMSA/PBH - adperet@hotmail.com

ROSA, Sabrina Hax Duro⁸ - IFRS - sabrina.rosa@riogrande.ifrs.edu.br

TEIXEIRA, Mônica Ulson Brandão⁹ - OM - monica@oficinamunicipal.org.br

VERAS, Tainah Schuindt Ferrari¹⁰ - UNESP - tainah.veras@gmail.com

Resumo

Existem estudantes nativos digitais que não encontram problemas em fazer uso das TIC para obter e fornecer informações. Entretanto, há um abismo no que diz respeito à aprendizagem na prática informal diária desses jovens e a aprendizagem formal na escola. Autores como Palfrey e Gasser (2011), Roxane Rojo (2013) e Ronaldo Mota (2016) enfatizam a necessidade de professores se preocuparem com aqueles que estão inseridos numa era digital, mas sem a devida orientação para desenvolverem habilidades que os tornem críticos do que estão consumindo e compartilhando. Parte deste abismo se deve ao fato de algumas tecnologias não serem utilizadas como recursos pedagógicos. Pelo contrário, caracterizam-se mais como objetos de distração pelos discentes nas aulas. A escola contemporânea tem o papel de orientar para uma leitura crítica e estabelecer, como Freire (1996) nos alerta, uma relação entre os saberes curriculares e a vida fora da escola. A partir do olhar freiriano, este artigo pretende trazer à luz a importância de a escola se aproximar da realidade dos educandos na Sociedade da Informação e de inserir as TIC na prática pedagógica escolar como fator facilitador da aprendizagem significativa crítica.

Palavras-chave

Sociedade da Informação, TIC, nativos digitais, aprendizagem significativa crítica.

Abstract

There are Digital Native students who have no problems on making use of the ICT to obtain and provide information. However, there is a huge abyss between these youth's daily informal learning and the formal learning at school. Authors like Palfrey and Gasser (2011), Roxane Rojo (2013) and Ronaldo Mota (2016) emphasize the necessity for teachers to worry about those who are inserted in a digital era but without the appropriated orientation to develop abilities that may allow them to be critical of what they are consuming and sharing with others. Part of these differences is because some technologies are not used as pedagogical resources. On the contrary, the students in class use them as distraction tools. The contemporary school has the role to guide to a critical reading and establish, as Freire (1996) affirms, a relation between the fundamental curriculum knowledge and their own lives. From a freirean approach, this article intends to bring about the importance of the school to get closer to the students' reality in the Information Society and insert the ICT into the pedagogical practice as a critical meaningful learning facilitator factor.

Keyword

Information Society, ICT, digital natives, critical meaningful learning.

Introdução

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm provocado mudanças na forma de comunicar com os outros e na forma de adquirir conhecimentos. O rápido acesso a múltiplas informações por meio digital e a inter-relação pessoal por meio de redes sociais é ponto de destaque no cotidiano das novas gerações que se configura numa “nova forma de organização econômica, social, política e cultural, identificada como Sociedade da Informação (SI), que comporta novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar, em suma, de viver” (COLL; MONEREO, 2010, p. 15).

Este panorama da Sociedade da Informação apresenta-se como grande desafio para a escola e para os professores, tanto na perspectiva da incorporação das novas tecnologias no processo educacional, quanto no reconhecimento destes saberes que influenciam a leitura do mundo dos nativos digitais – ou seja, jovens de 15 a 24 anos que estiveram ativos *online* por pelo menos cinco anos. Outro ponto desafiador é o reconhecimento da relação estabelecida entre os sujeitos e o excesso de informação que recebem. Até que ponto este volume de informações, o multiletramento, possibilita algum aprendizado significativo, e de que forma isto acontece, é processado e aplicado?

Segundo Palfrey e Gasser (2011, p. 271), temos que nos preocupar com aqueles que estão “crescendo numa era digital, mas não estão aprendendo as habilidades sofisticadas de coletar, processar e criar informações, baseadas no que aprendem e compartilham com os outros”. Essas habilidades são destacadas também por Ronaldo Mota (2016) que enfatiza o papel fundamental da metacognição, a capacidade de aprender a aprender, onde o professor ocupa um lugar importante para uma orientação aos estudantes.

O estudo apresentado tem como objetivo discutir a contribuição dos preceitos freirianos para enfrentar os desafios apresentados, por meio do desenvolvimento da crítica e da reflexão, condições importantes para um aprendizado significativo.

A educação na sociedade da informação

Segundo Moran (2014), a educação é um processo rico, constante e profundo de intercomunicação entre todos os participantes – alunos, professores, gestores, famílias e os diversos entornos. Mesmo com tecnologias digitais, continua sendo importante a comunicação afetiva entre pessoas incompletas, mas motivadas para evoluir, para completar-se, para apoiar-se, para superar-se, para libertar-se. Essas ideias vão ao encontro da perspectiva da pedagogia freiriana, pois esta é dialógico-dialética. Ela trata a relação professor - aluno como iguais, mesmo assumindo papéis diferentes. As tecnologias digitais, para a Escola dos nossos sonhos, devem ser facilitadoras desse diálogo e, conseqüentemente, da construção do conhecimento.

Moran assume que o professor é um comunicador, curador de conteúdos, um mediador entre pessoas diferentes que ajuda a que todos consigam desenvolver as competências e conhecimentos esperados, no ritmo e da forma mais adequada para cada um. É completa dizendo que a comunicação hoje é bidirecional e multidirecional: O professor fala com todos, todos falam com ele e entre si e cada aluno pode falar com o outro. É uma comunicação múltipla, diversificada, flexível, muito rica e cheia de surpresas. Novamente, o atual educador dialogando com as visões de Paulo Freire. Observando as ideias freirianas, pode-se concluir que o professor é um mediador que utiliza as máquinas como facilitadoras do processo de aprendizagem, problematizando a informação, não apenas a reproduzindo.

A inserção das tecnologias no meio educacional, com vistas a promover a formação dos cidadãos brasileiros está garantida em leis e documentos, tais como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que apresenta, entre as dez competências gerais, as que seguem:

[...] 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais** (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9) (grifo nosso).

Assim também, o Novo Ensino Médio, instituído pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no art. 35-A define os direitos e objetivos de aprendizagem nas quatro principais áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e sociais aplicadas, as quais devem se integrar às tecnologias. Além disso, os últimos parágrafos deste artigo deixam expressa a garantia de formação integral dos estudantes, o que inclui o domínio das tecnologias e formas contemporâneas de linguagem:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - **domínio dos princípios científicos e tecnológicos** que presidem a produção moderna;

II - **conhecimento das formas contemporâneas de linguagem** (BRASIL, 2017, p. 2) (grifo nosso).

Embora os documentos legais supracitados sejam elementos que sustentam a discussão feita neste trabalho, vez que defendem o uso das tecnologias da informação e comunicação como direito de aprendizagem de crianças e jovens, faz-se necessário apontar que neles há fragilidades que afetam a qualidade da educação. Basta lembrar que ambas

as legislações foram aprovadas “às pressas” e sem um debate mais aprofundado, sobretudo pelos agentes da educação que se encontram no “chão da escola” cotidianamente; ou ainda – o que é mais grave –, como uma imposição, no caso do Novo Ensino Médio, implementado via Medida Provisória (MP nº 746/2016) e aprovado sob a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Além disso, destaca-se o fato de a BNCC 2017 não incluir o Ensino Médio, invisibilizar as questões de gênero, não deixar claro o ensino religioso, antecipar a idade de alfabetização das crianças do 3º para o 2º ano do ensino fundamental, não definir o investimento em TIC.

Quanto ao Ensino Médio reformado, este enfrenta, entre tantas outras problemáticas, a redução dos componentes curriculares obrigatórios à língua portuguesa e matemática, durante os três anos de estudo; a desvalorização docente, com a inserção do “notório saber”; e a falta de garantia do caráter disciplinar de componentes imprescindíveis à formação crítica dos estudantes, tais como geografia, história, sociologia e filosofia.

Vê-se que os desafios são imensos para os agentes de uma Pátria que se quer educadora! Além de lidarem com o enfraquecimento da educação, dadas as diversas propostas aprovadas para atenderem exclusivamente aos interesses do capital neoliberal, a escola e seus educadores necessitam frequentemente ressignificar seu papel social e político, bem como revisitar formas de agregar as TIC à sala de aula e, assim, preparar o educando para transformar a dura realidade fora dela, pois conforme Gadotti (2010, p.15):

Na sociedade da informação, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade, no município, criando novos conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

Nativos digitais no contexto da educação

O termo ‘nativos digitais’ (*digital natives*), cunhado por Prensky em 2001, refere-se a um grupo de pessoas – normalmente nascidas após 1984 e, portanto, imersas no mundo digital por toda a vida –, que possuem habilidades digitais sofisticadas e preferências de aprendizagem para as quais a educação tradicional não está preparada.

No Brasil, nas décadas de 80 e 90, a população imersa no mundo digital era pouco significativa, pois em 2000, apenas 2,87% da população brasileira utilizavam a *internet*, sendo que no Reino Unido eram 26,82% e nos Estados Unidos, 43,08%. (ITU, 2017)

De acordo com estudo realizado pelo *International Telecommunication Union* (ITU, 2013), existem 363 milhões de nativos digitais – segundo o ITU, jovens de 15 a 24 anos que estiveram ativos *online* por pelo menos cinco anos – de uma população mundial de cerca de 7 bilhões de pessoas, ou seja, 5,2%.

Esse mesmo estudo afirma que, em 2012, de 180 países, o Brasil era a 37ª economia em porcentagem de nativos digitais em relação à população total. Em posições posteriores à do Brasil, ainda encontramos países como Alemanha, Japão e China.

A tabela abaixo, elaborada a partir do estudo do ITU (2013, p.143), mostra que, no Brasil, temos mais de 20 milhões de nativos digitais. Apesar deste número representar apenas 60,2% da população de 15 a 24 anos, é uma parcela significativa de jovens que se utiliza das tecnologias da informação e comunicação (TIC) ativamente há mais de quatro anos, o que precisa ser levado em consideração pela escola.

	Economia	Total de Nativos Digitais (ND)	%ND em reação à população total	%ND em relação ao total de jovens (15-24 anos)	Parcela de jovens em relação ao total da população
1	Islândia	45.495	13,9	95,9	14,4
6	Estados Unidos	41.322.288	13,1	95,9	13,7
37	Brasil	20.081.178	10,1	60,2	16,8
180	Timor-Leste	1.495	0,1	0,6	21,2

Segundo Prensky (2001), as características peculiares dos nativos digitais os diferenciam profundamente das pessoas de gerações anteriores, por ele chamadas de *digital immigrants* (imigrantes digitais). Dentre outras características, os nativos digitais recebem informações de maneira muito rápida, gostam de realizar várias tarefas ao mesmo tempo, preferem gráficos e imagens autoexplicativos em lugar de textos longos, trabalham bem em rede e apreciam jogos.

O autor afirma que os estudantes de hoje são muito diferentes dos imigrantes digitais. Os nativos passaram por experiências em um mundo digital que os levou a diferentes formas de socializar e padrões de pensamento diferenciados. Para o autor, este é um sério problema para a Educação, pois educadores e educandos utilizam linguagens diversas e estruturam seus pensamentos de maneiras diferentes. Em suas palavras, os estudantes acreditam que a forma pela qual os professores ensinam não os anima a prestar atenção. Cabe às escolas e aos professores reestruturarem seus conteúdos e métodos.

Alguns estudiosos não acreditam que existam grandes diferenças entre os nativos e os imigrantes digitais; outros defendem que os nativos digitais frequentemente utilizam as TIC como consumidores de conteúdos disseminados em massa, mas poucas vezes como criadores de conteúdo.

Talvez a questão hoje não se restrinja aos conteúdos disseminados em si, mas foquem principalmente na reflexão sobre como e para que utilizar os conhecimentos – os valores éticos, políticos e sociais dos conhecimentos. É essencial também que, em meio à profusão de informações às quais estão expostos diariamente, os estudantes saibam escolher as fontes confiáveis, selecionar as informações essenciais e transformá-las em conhecimento. Para isso, é necessário que os educadores reconheçam que a sala de aula não é mais o único espaço para a construção de conhecimentos e eles próprios não são mais as únicas fontes.

A necessidade de mediação dos professores para que os estudantes utilizem as TIC para a construção de conhecimentos não se restringindo ao consumo passivo de informações é inegável. Para Prensky (2001), os docentes precisam inventar metodologias adequadas aos nativos digitais para todos os assuntos, em todos os níveis, utilizando os estudantes como guias. Rojo (2013, p.7) também alerta sobre a necessidade de a instituição escolar preparar os jovens para “um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas”.

Paulo Freire dá algumas pistas de como os professores não-nativos digitais podem lidar com esta nova geração quando diz que os professores devem estar permanentemente abertos a aprender com os estudantes:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (...) o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. (FREIRE, 2003, p. 27-28)

Mas Paulo Freire (2003, p. 28-30) alerta também para o fato de que, aprender com os estudantes não exime o professor da responsabilidade de ser ensinante e, para tanto, ter competência para fazê-lo. O estudo, a “leitura da leitura anterior do mundo”, a observação, o reconhecimento, a criação e a recriação devem fazer parte da formação

permanente do docente, sempre fundada na análise crítica de sua prática. É seu dever ético, político e profissional.

Como indica Freire (*Id. ibid.*, p. 38): “Ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar”. Se os professores não se apropriarem das tecnologias digitais fora da sala de aula, elas dificilmente adentrarão estes espaços como práticas educativas, sob olhares críticos e reflexivos por parte de ensinantes e aprendentes. Não que os estudantes deixarão de utilizá-las, mas perderão oportunidades riquíssimas de utilizar as TIC para produzir e disseminar conhecimentos de forma significativa no espaço escolar.

Aprendizagem significativa no contexto das TIC

De acordo com Santos (2008), a compreensão do termo “aprendizagem significativa” requer o estudo dos três principais teóricos que versam sobre o tema: Rogers (1958), Ausubel (1965) e Coll (1988). Ausubel elabora sua teoria da aprendizagem tomando o aluno como referencial, diferente das teorias condutistas centradas na figura do professor. A aprendizagem é significativa somente quando o novo conteúdo a ser aprendido se incorpora às estruturas de conhecimento do aluno em inter-relação com o seu conhecimento prévio, com os conceitos relevantes existentes na sua estrutura cognitiva.

Carl Rogers enfatizou o significado interno, a motivação para a aprendizagem, isto é, a aprendizagem significativa acontece quando o estudante apreende seu objeto e este se relaciona com seus projetos pessoais; quando o ambiente de aprendizagem é compreensivo e encorajador; quando as atividades são desafiadoras, levando os estudantes a confrontarem sua visão de mundo por meio de problemas de pesquisa; quando o ensino envolve tanto os sentimentos como a inteligência. Nas palavras de Rogers (1988, p. 84):

Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (*apud.* SANTOS, 2008, p. 59)

Coll (1988), por sua vez, desenvolveu um modelo de aprendizagem denominado “enfoque profundo da aprendizagem”, por meio do qual os alunos são levados a compreenderem o significado do que estudam, relacionando os novos conteúdos com os que já possuem, com suas experiências pessoais cotidianas, a avaliar as atividades realizadas no intuito de conseguir ampliar seus conhecimentos.

É possível perceber que os três estudiosos comungam da noção de ampliação do sistema cognitivo, da capacidade de aprender sempre que aprendizagens significativas acontecem, considerando o estudante como sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem. Partindo destas visões, Santos (2008, p. 62) constrói sua definição: “a aprendizagem significativa é aquela que ocorre a partir do surgimento de um sentido pessoal por parte de quem aprende, o que desencadeia uma atitude proativa que tenta desvendar o novo e (re) construir conceitos que ampliam cada vez mais a habilidade de aprender.”

Freire dialoga com estes conceitos à medida que propõe que se deva ir além da perspectiva cognitiva e postula que o conhecimento deve ser construído a partir do cotidiano das pessoas. O contexto social, o perfil, os saberes prévios, a leitura do mundo devem ser o ponto de partida para o planejamento educacional, para que o aprendizado faça sentido e seja significativo (FREIRE, 2013). Para Freire, não há ensino-aprendizagem fora da procura da boniteza e da alegria, e o saber tem que ser crítico e criativo, não deve simplesmente ser reprodutivo.

A partir deste contexto, pode-se apreender que não há espaço para a aprendizagem significativa na Educação Tradicional, na qual a comunicação ocorre apenas no sentido do professor para o aluno, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido de forma que o professor é o detentor do saber e das respostas corretas, corrigindo e indicando o caminho a ser percorrido pelo aluno na aquisição de saberes escolares (curriculares). Esta pedagogia da transferência, tão característica da Educação Bancária, criticada por Freire, fica ainda mais frágil diante deste novo panorama em que o estudante, através das TIC, pode ter acesso aos mesmos conteúdos de forma aparentemente autônoma, sem precisar do professor. O "conhecimento", antes restrito ao espaço escolar e aos livros de papel, está hoje acessível digitalmente nos mais diversos formatos. Adquiri-lo através de uma única fonte – o professor tradicional – traz poucos atrativos em relação às crescentes possibilidades do mundo digital, que não somente disponibilizam diversos pontos de vista e abordagens do mesmo assunto, como podem apresentar os conteúdos de forma muito mais interativa e estimulante do que a voz monótona e sonífera do professor transmissor.

Por outro lado, o contexto da Sociedade da Informação não apenas traz à tona questões sobre o papel da escola e do professor, mas também sobre a escolha do currículo escolar. Se o professor não é mais o detentor do conhecimento e se o estudante percebe que não é na escola que os seus interesses de aprendizado são contemplados, a aprendizagem significativa cada vez menos parece ser sinônimo de aprendizagem escolar. A escola se torna um local para se estar de corpo presente, já que os temas que mais interessam aos estudantes, frequentemente não são contemplados nos currículos escolares, mas se mostram facilmente acessíveis por outros meios, como a *internet*, por exemplo.

Sandra Corazza (2012, s.p.) argumenta que “não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver”. Isso mostra que os estudantes podem e devem contribuir para o currículo da escola, pensando no currículo na perspectiva de Corazza: “a vida (transcendental) de um currículo (virtual)”. Um currículo vivo!

Para a escola, perder o seu *status* como espaço privilegiado para a construção (ou mera transferência) do conhecimento seria preocupante se não fosse uma oportunidade para a mudança que desejamos. E central nesta mudança é o papel do professor crítico-libertador, que tem como tarefa direcionar os conteúdos e ferramentas (competências e habilidades) para nortear a construção do conhecimento, levando em consideração os saberes dos alunos em conexão com a realidade da sociedade da comunicação e da tecnologia. Não somente a inserção das TIC na escola deve ser considerada, mas é fundamental também repensar a escola como espaço de diálogo, de contato humano, de interação social. Se o conteúdo antes saía pronto da boca do professor e hoje se encontra pronto em *sites da internet*, é o aspecto humano e social que mais deveria ser enfatizado pela escola, favorecendo a troca de experiências, os debates, a construção coletiva de projetos, entre outros.

É fato que as novas tecnologias ampliaram a possibilidade de acesso e intercâmbio de informações pelos sujeitos – professores, alunos, sociedade –, influenciando na construção do conhecimento. Influência que ocorre tanto no processo de comunicação entre o professor e aluno como também nas estratégias educacionais para o ensino aprendizagem.

Assim sendo, para além do reconhecimento de que há maior possibilidade de comunicação e acesso às informações por meio das multimídias e redes sociais, inclusive intensificando a aproximação do professor com o aluno e destes com a comunidade escolar e local, é urgente uma mudança de postura do professor, no sentido de assumir seus medos e anseios, bem como os desafios quanto ao desenvolvimento de uma metodologia educacional muito mais ativa do que aquela a que está acostumado, o que significa lidar com o aumento da carga de trabalho, vez que inovar requer estudo e pesquisa, com a perda de controle sobre as atividades de aquisição de saberes do aluno, já que são vastos os caminhos por onde este navega e adquire informações, e abandonar a ideia de que é um detentor de todo o conhecimento (e verdades), bem como a prática de seguir um currículo definido e rígido a ser percorrido pelo aluno.

Celso Antunes (2012, p.28) também sugere como precisa ser o “novo professor”. O professor que acompanha o extraordinário avanço dos meios de comunicação e a popularização dos saberes:

[...] um novo professor que oriente seus alunos sobre como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e, sobretudo, de que maneira transformá-las em conhecimento e, dessa maneira, ampliar suas inteligências. Ao lado dessa missão, o professor precisa também se transformar em um analista de símbolos e linguagens, um descobridor de sentidos nas informações e, ainda, o profissional essencial do despertar das relações interpessoais.

A fim de contribuir com a reflexão sobre o papel docente na promoção da aprendizagem significativa, Santos (2008, p.63-72) diz que o professor precisa desconstruir algumas atitudes bastante enraizadas, frutos do paradigma cartesiano-reprodutivista: a) É preciso parar de “dar aulas” e construir junto com o aluno; b) Deve-se parar de apresentar respostas, e sim gerar questionamentos, dúvidas, provocar a curiosidade dos alunos, criar a necessidade de aprender, propondo novos desafios, formas criativas e estimuladoras de ensinar/aprender; c) É essencial romper com a aprendizagem superficial e exercitar a aprendizagem profunda, ou seja, quando os alunos buscam entender o que estudam; d) É preciso parar de dar instruções, no sentido de prender os alunos a uma forma de fazer, mas, ao contrário, estimular sua autonomia e responsabilidade, bem como elevar sua autoestima, ao considerar seus conhecimentos prévios, propor atividades ao seu alcance, fazê-los sentir-se capazes; e) É fundamental promover a interação entre os alunos, vez que o conhecimento não é uma construção solitária, mas solidária, coletiva.

Considerações finais

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) transformaram a forma de os seres humanos se comunicarem uns com os outros e a forma de adquirirem conhecimentos. Inúmeras Universidades oferecem cursos à distância, com o mesmo conteúdo dos cursos presenciais. As comunicações que antes demoravam em chegar, agora chegam automaticamente por meio dos e-mails e das redes sociais. Tempo, distância e relações humanas foram profundamente afetadas pelas tecnologias.

Nesse contexto, fica evidente o desafio posto para a escola contemporânea, que consiste em criar espaços para que os jovens tenham acesso e desenvolvam aprendizagens significativas e críticas, considerando as exigências da sociedade da informação frente às TIC.

Na verdade, a incorporação das novas tecnologias ao processo educacional tornou-se indispensável, uma questão de vida! Da mesma forma, constitui-se também um grande desafio para os professores que não são nativos digitais. Muitos docentes, ainda hoje, apresentam resistências para utilizar estas novas tecnologias e os motivos extrínsecos

são vários, a saber: a falta de acesso da maioria deles às tecnologias, a falta de formação permanente sobre o assunto, a falta de tecnologias na própria escola para utilização adequada com as turmas geralmente lotadas, entre outros.

No entanto, há professores que conseguem, mesmo com tantas adversidades, utilizar recursos tecnológicos, tais como as redes sociais, para compartilhar conhecimentos e agendar os trabalhos, reconhecendo que esses meios podem ser importantes para construção colaborativa dos saberes que influenciam a leitura do mundo dos nativos digitais. É claro que o modo de cada um destes atores – professor e aluno – lidarem com as TIC é diferente, sobretudo se forem considerados seus contextos de vida, suas condições de letramento e a relação com o mundo digital, ora de maior intimidade ora de total desconhecimento.

Todavia, sejam quais forem as diferenças entre as gerações de nativos digitais e imigrantes digitais, elas podem ser muito favoráveis se professores e alunos conviverem em um espaço de escuta, de criticidade e de compartilhamento de saberes. Ainda, a escola como local de mediação, possibilita a apropriação das tecnologias como mais uma aliada na formação de um sujeito atuante no meio onde vive, pois ao dialogar com inúmeras possibilidades de informações sobre determinado conteúdo, os educandos podem refletir e construir seu conhecimento dialogando não somente com o professor e seus colegas, mas com uma gama infinita de novos parceiros de aprendizado.

Logo, acreditamos que para construir a escola dos nossos sonhos, o diálogo é a chave. E isto indicará não apenas caminhos para a inserção das TIC em sala de aula, mas para a inserção de qualquer outro tema que venha a ser relevante para os sujeitos envolvidos. Além disso, as necessidades de aprender, de se relacionar e se comunicar ultrapassam gerações e fazem parte do que somos. Nesse sentido, o desafio não se limita a adaptar a escola aos avanços digitais e tecnológicos, mas de resgatar a sua humanidade, que há muito vem se perdendo. Acreditamos que os preceitos de Paulo Freire são o caminho para construção desta escola.

Referências

- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRASIL. **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: 5 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base**. 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2018.
- COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução: Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O drama do currículo: pesquisa e vitalismo de criação**. ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/128/786>>. Acesso em: 27 jan. 2018.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, M. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- MORAN, J. **Autonomia e colaboração em um mundo digital**. Revista Educatrix, n.7. 2014.
- MOTA, Ronaldo. **Ideias & Tendências: Ronaldo Mota destaca impacto das tecnologias digitais no aprendizado**. Instituto Nacional de Tecnologia (INT), 2016. Disponível em: <<http://www.int.gov.br/noticias/8059-ideias-tendencias-ronaldo-mota-destaca-impacto-das-tecnologias-digitais-no-aprendizado>>. Acesso em: 26 jan. 2018
- ITU (International Telecommunication Union). **Measuring the information society**. Genebra: ITU, 2013. Disponível em: <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2013/MIS2013_without_Annex_4.pdf> Acesso em: 04 jan. 2018.
- _____. **World Telecommunication/ICT Indicators database 2017**. ITU Statistics, dezembro 2017. Disponível em: <<https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução: Magda França Lopez. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PRENSKY, M. **Digital natives digital immigrants**. In: On the Horizon. MCB University Press, vol. 9 n. 5, Out 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- ROJO, Roxane. **Escol@ conectad@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. - Porto Alegre: Mediação, 2008.

Notas de fim

- 1 Fernanda Turbiani de Almeida – Especialista em Educação para o pensar pela PUC de São Paulo; Bacharel e Licenciada em Letras -Português e Alemão pela FFLCH/USP. Ministra aulas de Língua Portuguesa.
- 2 Queith Rebouças Meneses Brito – Especialista em Gestão Educacional pela IESFAC/BA e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Licenciada em Letras Modernas e em Filosofia pela UESB/VCA. Atua como professora no Colégio Estadual Renato Viana (CERV) em Anagé – Bahia.
- 3 Sergio Akio Ara Bueno – Bacharel e mestre em Química pelo IQSC/USP. Licenciatura em Matemática pela UNINOVE (SP). Licenciatura em Química pela UNIMES (SP). Atua como professor na SEE/SP.
- 4 Carolina Santin Calçada – Graduada e especialista em História pela UFG. Atua como Coordenadora das bibliotecas de Campo Alegre de Goiás e como Professora de Recursos Pedagógicos – SEDUC/Goiás.
- 5 Pérola do Amaral Deperon – Especialista em Mídias na Educação pela UFPR e em Educação Infantil pela Faculdade Campos Elíseos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco/SP. Atua como docente na EMEI Conjunto Habitacional Goiti/PMSP.
- 6 Marina Freire Crisóstomo de Moraes – Licenciada em Música pela UECE. Mestre em Educação pela UFC. Atua como professora de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
- 7 Adriana de Castro Amédée Péret – Doutora em Educação e Mestre em Odontologia pela UFMG. Professora do Curso de Odontologia da PUCMinas. Referência Técnica da Gerência de Educação em Saúde da Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, Minas Gerais.
- 8 Sabrina Hax Duro Rosa – Licenciada em Letras e Mestre em Linguística Aplicada pela UCPel. Docente no IFRS, atuando como professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- 9 Mônica Ulson Brandão Teixeira – Pedagoga e Mestre em Educação: Currículo pela PUC-SP. Atua como gerente pedagógica da Oficina Municipal, escola de cidadania e gestão pública.
- 10 Tainah Schuindt Ferrari Veras – Mestre em Comunicação e Graduada em Comunicação Social - Radialismo pela UNESP. MBA Executivo em Marketing e Comunicação pela INPG. Atua como docente na FIB.



2.3.2. A escola dos meus sonhos: práticas pedagógicas freirianas para uma aprendizagem significativa

ALMEIDA, Flávia Silva de¹ - flaviaalucena@yahoo.com.br

CARDOSO, Claudia Patrícia M. Machado² - claudiapatriciacardoso7@gmail.com

CARLOS, Ana de Souza Lemos³ - analemos10@hotmail.com

CRUZ, Michele Peres da⁴ - cp.otilio.michele@gmail.com

FIRMO, Yandra de Oliveira⁵ - yandrafirmo@gmail.com

LO SARDO, Paola Maia⁶ - pmaialoasardo@gmail.com

MELO, Thamires⁷ - thamires.vmelo@gmail.com

PAVIOTI, Lindéia A. Saraiva⁸ - lindeiapavioti@gmail.com

SANTOS, Mauro Vinicius⁹ - mauruvinius@gmail.com

SANTOS, Kelly Gomes dos¹⁰ - kellygs81@gmail.com

SILVA, Georgina M. Serafim da¹¹ - georginaserafim@yahoo.com.br

Resumo

Ao nos colocarmos diante de fatores relacionados ao contexto escolar brasileiro, observando que o sentido construído pela escola na vida de muitos indivíduos deixa de ser positivamente significativo, apontamos para o fato de que muitas práticas pedagógicas acabam sofrendo as consequências de tais questões. Infelizmente, ainda na atualidade, deparamo-nos com práticas pedagógicas que não resultam em uma aprendizagem significativa e crítica. Salientamos a diferença entre práticas pedagógicas tradicionais e prática pedagógica freiriana e ressaltamos a importância da revisão de nossas práticas. Duas práticas pedagógicas que visam perfazer os processos que levam às aprendizagens significativas são apresentadas como esforços e intuítos para a construção da escola dos nossos sonhos.

Palavras-chave

Aprendizagem significativa, crítica, Práticas pedagógicas, Prática pedagógica freiriana, emancipação, emancipação.

Abstract

When faced with factors related to the Brazilian school context, noting that the sense constructed by the school in the lives of many individuals is no longer positively significant, we point to the fact that many pedagogical practices end up suffering the consequences of such questions. Unfortunately, we are still faced with pedagogical practices that do not result in meaningful and critical learning. We emphasize the

difference between traditional pedagogical practices and Freire's pedagogical practice and stress the importance of reviewing our practices. Two pedagogical practices aimed at completing the processes that lead to meaningful learning are presented as efforts and intentions for the construction of the school of our dreams. Key words: Significant learning, critical. Pedagogical practices. Freirian pedagogical practice, emancipation.

Keyword

Significant learning, criticism, Pedagogical practices, Freiriana pedagogical practice, emancipation.

Introdução

Acolher a todos e a todas para serem cidadãos do mundo, de maneira a participarem plenamente da vida comunitária, do bem-viver, de forma a melhorar a vida das pessoas, constituem elementos indispensáveis para uma educação de qualidade (BRASIL, 2009; UNESCO, 2001).

A qualidade é um conceito histórico vinculado às demandas e exigências sociais de um dado processo, contribuindo para a transformação e a manutenção das relações que se estabelecem na sociedade. Assim, a qualidade da educação indica a qualidade econômica, política e social brasileira (BRASIL, 2009; GADOTTI, 2010).

O Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 aponta a qualidade da educação como o objetivo mais desafiante de todos. A educação demanda investimento em aspectos que não são passíveis de redução a números, pois envolve a interação entre pessoas, configurando-se em um empreendimento essencialmente humano (BRASIL, 2014).

Deste modo, ao se tratar de um empreendimento essencialmente humano, este nos estimula para a necessidade de trabalharmos o que condiciona a sua qualidade, de modo a não cindir a qualidade de seus determinantes, pois a educação é o resultado das condições que oferecemos para ela. Nesse sentido, Freire aponta para a “nova qualidade” da educação, que não deve ser medida apenas pelos saberes sistematizados e curriculares, mas também pela solidariedade, cidadania e emancipação dos sujeitos (GADOTTI, 2010).

A educação em uma perspectiva sistêmica deve integrar diversas dimensões, da educação básica à educação superior, visando um projeto eco-político-pedagógico de produção de sentido e humanização. Freire atribui à educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois o ato de educar pode superar a prática de

dominação e construir uma prática da liberdade em que educador (a) e educando (a) são os protagonistas do processo. Sendo assim, para o educando ser protagonista do processo de educação é necessário que sua aprendizagem seja significativa e crítica (GADOTTI, 2010).

Aprendizagem significativa e crítica: compreendendo a aprendizagem

Na aprendizagem significativa está implícita a junção dos significados da experiência, produto dos pensamentos, sentimentos e ações, pois de acordo com Ausubel (1980), o armazenamento de informações no cérebro humano é organizado; formando uma hierarquia conceitual, na qual os elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos.

Por isso, a aprendizagem significativa está relacionada à importância da estrutura cognitiva preexistente e a necessidade de identificá-la, de alguma forma, a fim de ensinar com base no que foi identificado. Para Ausubel (1980), uma criança só irá aprender se o professor partir dos conhecimentos que a mesma já tem e estes conhecimentos prévios servirão de âncora para construir um novo conhecimento que, por sua vez, terá muito mais significado para o educando. Vale ressaltar que na aprendizagem verbal significativa, ele privilegia o papel da linguagem verbal como importante facilitadora no processo de aprendizagem.

Sendo assim, para que o aprendizado aconteça é preciso: estímulo, cérebro e corpo. É fundamental usar estratégias eficazes que sirvam de estímulos para a maturação do sistema nervoso central na estruturação psíquica e cognitiva, para que funcionem de acordo com as exigências do meio, e assim, produzam as mudanças comportamentais. Segundo Piaget (1983) e Garcia, (1987), na experiência da criança, as situações com as quais ela se depara são engendradas pelo seu ambiente social envolvente, as coisas aparecem em contextos que lhe conferem significados particulares.

A pedagogia libertadora de Freire (1994) tem como uma ideia central a 'práxis' (ação consciente) em que os educandos e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a mesma e assumir uma ação transformadora para modificá-la. A partir desse entendimento, o professor contribuirá para uma aprendizagem significativa, tendo o respaldo do fundamento teórico que permeia suas estratégias pedagógicas criativas e motivadoras. O docente irá mediar o processo de aprendizagem provocando os educandos com problematizações, exercitando o diálogo, interagindo com ideias e conectando-as, considerando diversos fatores como: as características da escola, família, da criança (física emocional, sensorial e social).

Assim, a educação em que educador e educando são protagonistas do processo de

aprendizagem está pautada numa prática pedagógica libertadora, em que o diálogo é o ponto fundamental para o início da construção de um conhecimento ou discussão de um problema, rumo à construção da escola dos nossos sonhos.

Práticas pedagógicas: tradicionais x inovadoras

O modelo didático tradicional se caracteriza por concepções de ensino como transmissão de conhecimentos por meio de uma aprendizagem receptiva e o conhecimento, absolutista e racionalista. De modo que os conteúdos sejam como uma versão simplificada do conhecimento científico transmitido pelo professor, através de um currículo fechado e organizado em uma lógica disciplinar e por uma avaliação classificatória e sancionadora (KRUGER, 2003 apud LIMA & VASCONCELOS, 2006).

Atualmente, graças ao avanço tecnológico, em particular da internet, vivenciamos um novo cotidiano onde há um enorme fluxo informacional. Além disso, como consequência desta nova realidade, há uma alteração em nosso modo de vida (LÉVY, 1999). A maneira como interagimos com o ambiente, com as outras pessoas e até com nós mesmos, foi transformada. A educação, neste cenário “digital”, tem o desafio de lidar com o uso das tecnologias e também usá-las no processo de aprendizagem.

O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) se mostra como um meio de potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Além de um meio fundamental de acesso a informação, as TIC podem ser instrumentos de transformação e produção de informação, sob as mais diversificadas formas. Sua presença e a necessidade de pensar e planejar sobre as mesmas impactam as práticas pedagógicas.

Correspondendo a estas mudanças sociocomportamentais, práticas inovadoras vêm sendo desenvolvidas para que o conhecimento e o processo de aprendizagem se integrem novamente à realidade do educando, bem como o foco na formação de indivíduos críticos e conscientizados. Nestas práticas inovadoras, o professor parte do conhecimento prévio do aluno para que ele então construa um novo conhecimento, que a cada dia será renovado. Freire (1996, p. 19) afirma que “quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Podemos acentuar, neste momento, que a ideia formulada de conscientização é a gênese para uma educação emancipatória e libertadora, que parte da visão dialética da relação ser humano - mundo, ambos em constante inacabamento. Freire (1999) desenvolveu seu entendimento sobre o qual estamos na constante busca de irmos sempre

além e sermos mais. Transformamos assim a realidade e os efeitos desta transformação se refletem na restauração de nós mesmos. O aprofundamento da consciência crítica ocorre a partir do processo de conscientização e transformação da realidade. O fruto desta conscientização é o próprio compromisso dos seres humanos com o mundo.

Neste ínterim, é visível o papel socioeducativo da escola. O que leva a uma necessidade de autocrítica e visão de melhoria para o cumprimento de seus objetivos, tanto por parte dela como do educador. Há necessidade de se agir sob uma perspectiva ativa e inclusiva, no sentido de, ao se analisar e avaliar as práticas e métodos de aprendizagem, o avaliador se inclui como parte do objeto investigado. Freire (1979, p. 19) assegura:

uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, [...], educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha.

Independentemente da prática de ensino se enquadrar como tradicional, ou inovadora, tem-se evidenciada a importância da sua aplicação orientada ao público participante de modo a obter uma internalização conceitual significativa (MOREIRA & MASINI, 2006). A este respeito, Delizoicov (2002) pontua que o docente, independentemente de sua área, deve ser capaz de se atualizar constantemente, moldando suas metodologias para agregar novos e diferentes recursos, no intuito de construir o conhecimento de forma significativa e coletiva, de acordo com o contexto e a realidade dos discentes. Deste modo, somos instigados a uma profunda análise reflexiva, voltada à nossa própria conscientização.

Nesta perspectiva, a inovação na educação deve ser realizada não apenas através das práticas, mas sim pelo processo de construção destas, a partir da reflexão sobre as experiências profissionais do docente, atreladas à autoavaliação de suas concepções e de sua compreensão de mundo, exercendo assim a prática emancipatória.

Práticas pedagógicas freirianas

Mas, afinal, como colocar as ideias freirianas em prática? O que seriam práticas de fato freirianas? Talvez mais cômodo fosse dizer o que e como fazer. Mas não seria uma postura dialógica e, dificilmente, iria funcionar para a diversidade de sujeitos e realidades em que vivemos. As práticas educativas são dependentes dos sujeitos envolvidos e podem assumir uma diversidade de propostas. O importante é que sejam planejadas e realizadas com a participação ativa e democrática de todos: educadoras/es, educandas/os, direção da instituição, família, comunidade etc.

Por isso, identificamos alguns princípios que não podem ser ignorados quando nos referimos às práticas freirianas: participação ativa e democrática, liberdade, autonomia, motivação, diálogo, práxis, respeito, reflexão crítica, afetividade e “dodiscência”.

Como a aprendizagem acontece no indivíduo de dentro para fora, o educando deve ser respeitado como sujeito da própria educação, por meio de uma participação ativa no processo que se dá ao longo da vida. Desta forma, nas práticas pedagógicas freirianas o educador é um mediador e organizador do processo de aprendizagem, no sentido em que ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas nas próprias palavras de Freire, é criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996).

A proposta do educador precisa proporcionar ao educando a liberdade para organizar e controlar a sua aprendizagem, para aprender a tomar suas próprias decisões e ter consciência de suas responsabilidades (GADOTTI, 2017). Isto proporcionará a autonomia do sujeito aprendente, que vai aprender a aprender e refletir criticamente sobre o que aprende e sobre o mundo em que está inserido.

O educador como mediador do processo de aprendizagem, em primeiro lugar deve ter claro quais são os objetivos da(s) prática(s) pedagógica(s). Estes objetivos precisam ser estabelecidos junto com os sujeitos aprendentes de forma contextualizada a partir de suas realidades, necessidades e motivações. Além disso, os educadores precisam incluir questões que julguem importantes, esta é uma das responsabilidades como mediador. Desta forma, a educador propõe, sem impor, e proporciona uma postura ativa do educando diante do processo de aprendizagem, pois se ensinar não é transmitir conhecimentos, aprender não é absorver o conteúdo ou memorizá-lo mecanicamente.

Para isso, é imprescindível conhecer os educandos e suas realidades para que sejam realizadas propostas educativas de fato contextualizadas, que estas sejam colocadas em prática e acompanhadas a partir de registros e do rigor metodológico que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Isto só se faz a partir de uma relação dialógica entre os sujeitos. Freire (2005) afirma que o diálogo é central para construção da educação libertadora e deve iniciar, não quando o educador se encontra com o educando na situação pedagógica, mas antes, a partir da pergunta sobre o que dialogarão. “O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2005, p.100).

A motivação de ambos os sujeitos, educadores e educandos, também é fundamental no processo de aprendizagem e pode se dar de várias maneiras. Destaca-se aqui a curiosidade e o prazer que podem ser proporcionados por meio de propostas educativas desafiadoras, criativas e contextualizados e que façam sentido para os sujeitos aprendentes.

Alguns exemplos são os projetos interdisciplinares e os projetos de interação na própria escola/instituição ou comunidade. No decorrer do processo que se faz cotidianamente que é a aprendizagem, é importante a atenção para a relevância de tais princípios. Se há um compromisso com a aprendizagem crítica e significativa, surge neste horizonte um olhar para nossa própria prática. No diálogo surge a motivação, na escuta podemos dar a abertura tanto para as necessidades da outra pessoa quanto às novas aprendizagens. Vale lembrar que, a aprendizagem por acontecer ao longo da vida, os educadores também são indivíduos em constante processo.

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "docência" "docência-discência" e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996, p. 28).

Neste sentido, se as pessoas estão sempre aprendendo umas com as outras, existe uma relação de compartilhamento de experiências, de vivências pessoais, de culturas e, desta forma, a escola é um dos espaços destas relações culturais. Portanto, uma proposta de currículo escolar é intertranscultural.

Um currículo intertranscultural, ao mesmo tempo e, dependendo do contexto e do meta-contexto em que realize, é interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar. Ele enfatiza a vivência e a participação como relação pedagógica intercultural, está consubstanciado numa educação intercultural, possibilita a formação de cidadãos ativos e justos, acostumados à convivência democrática, ética e estética bem como à reconstrução do conhecimento com base nas experiências culturais, individuais e coletivas das pessoas (PADILHA, 2003, p.87)

Assim, as práticas pedagógicas freirianas visam à construção de uma escola mais cidadã, partindo da aprendizagem crítica e significativa que colabora para a produção de conhecimentos, por meio das relações culturais existentes dentro e fora da escola.

A aprendizagem significativa e crítica: dialogando com as crianças

O projeto intitulado "Contando e Aprendendo" foi realizado no ano de 2017 com os alunos do 2º ano inicial, em uma escola pública da região metropolitana da Grande São Paulo. Seguindo a concepção de Ausubel (1918-2008), para o qual uma aprendizagem se torna significativa quando se incorpora a aprendizagem que já existe, o projeto foi

iniciado a partir do diálogo da professora com as crianças sobre o que iriam apresentar aos pais. A professora partiu da concepção de que, quando o educando participa das escolhas e das decisões, o processo de aprendizagem se torna mais significativo. Por meio do diálogo, as escolhas foram desenvolvidas junto com os educandos.

O projeto se constituiu no reconto de histórias infantis (Os Três Porquinhos, Cabritos Cabritões, A Galinha Ruiva e Dona Baratinha) e de reescritas coletivas, realizadas em aulas de leituras a partir de discussões dos problemas que os educandos levantavam e de registros do que estava sendo produzindo. Os cenários foram montados e se iniciaram os ensaios. Foram realizadas duas apresentações, uma em cada semestre, para a comunidade.

Em uma das histórias, a dos “Três Porquinhos” surgiu à discussão de como seria construída a chaminé e como o lobo desceria dela. Foi uma questão desafiadora para a turma, já que tinham que encontrar uma solução para esta cena. O desafio foi superado com a sugestão de um dos educandos em mudar o final da história. A turma gostou da ideia e a história foi reescrita. Coube à professora oferecer as possibilidades, os momentos para discutir e refletir sobre as situações ou problemas que deveriam ser resolvidos e mediar uma solução coletiva.

Segundo Gadotti (2017), o sujeito aprende através da sua experiência, no coletivo, no diálogo com seus pares, com a realidade e com as diferenças. Dessa forma, o projeto “Contando e Aprendendo” ao propor as discussões de como reescrever algumas histórias tradicionais e de como apresentá-las, proporcionou uma abertura ao processo educativo que se construiu por meio do diálogo; o que permitiu a participação dos educandos de forma colaborativa e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e crítica.

A abordagem da aprendizagem significativa: formação continuada de professores

Ser professor na sociedade contemporânea, que oferece uma avalanche de informações a todo momento, é um desafio a todo aquele que se dispõe a atuar na profissão. Assim, como pontua Gadotti (2003, p.13), “[exige] viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade”, para atingir o universo e interesse dos aprendizes e ajudar no processo de construção de sentido para a vida das pessoas e para a humanidade, buscando lado a lado um mundo mais justo.

Para auxiliar este professor a atuar em sala de aula com toda a diversidade de saberes e culturas que a compõe, a formação continuada tem que subsidiá-lo com reflexões. A seguir, será apresentado um plano formativo de uma escola de ensino fundamental I,

da região metropolitana da Grande SP, que atende hoje, 600 crianças e conta com 35 professores. Este plano formativo teve como objetivo propiciar a reflexão através da experiência significativa partindo de dois eixos: a troca entre os pares e a fruição estética.

A opção pela fruição estética através do investimento no acesso pelos docentes a diferentes objetos e dispositivos culturais está pautada nos preceitos de que, quanto maior o acesso a bens culturais tiver o docente em seu percurso formativo, maior será o seu repertório para propiciar vivências culturais aos educandos. De uma maneira mais abrangente, a arte em educação proporciona uma educação mais inclusiva e estimula o respeito às identidades das pessoas e às características culturais dos grupos, o que pode resultar em uma educação mais justa e equitativa, havendo um trabalho igualitário para todos. A aprendizagem significativa tem que permear também a formação continuada do professor para que o mesmo possa entendê-la como uma forma eficaz do aprender.

O adulto aprende pela experiência. O conhecimento significativo se dá pela influência de conhecimento anterior; *significativo* significa interação de aspectos cognitivos e afetivos que resulta na motivação para nova produção de conhecimento; o aluno adulto é movido pelo desafio, mais especificamente na superação desse desafio; (PLACCO & SOUZA, 2006, p. 28)

As ações se deram pela experiência de fruição estética através da leitura de obras como a Casa de Bonecas de Ibsen Hansen (1879), que envolveu o grupo, provocou emoções e sensações; permitiu o acesso a uma obra literária do gênero Teatro, não comum nas escolhas das práticas de leituras da maioria dos professores. Também possibilitou uma ampla discussão sobre as questões de gênero e o papel da mulher na sociedade na época em que a obra foi escrita, assim como nos dias atuais.

Outra ação de fruição estética foi à visita a Pinacoteca de São Bernardo do Campo para apreciação de diversas exposições que estavam em cartaz, como a da obra “Cores e Raízes do Jequitinhonha” de Gildásio Jardim, que retrata um olhar sensível, que valoriza e respeita o próximo, que humaniza as relações, que torna o abraço um ato de amor. Além disso, foi uma aula viva de geografia, história e humanidades.

Outra exposição visitada foi a “Traço no Pano” que mostrava os estandartes conhecidos há tempos imemoriais que são: bandeiras, insígnias, ícones de uma nação, de um partido político, de uma escola de samba, de um time de futebol, como símbolos que permanecem nos dias atuais e que refletem o trabalho de pesquisa desenvolvido no ateliê da Pinacoteca em parceria com a Secretaria de Cultura; que propunha o equilíbrio e a saúde através do fazer artístico.

Tanto as leituras quanto a visita às duas exposições se fizeram muito significativas e possibilitaram experiências singulares aos professores no que se refere ao educar para a sensibilidade.

Considerações finais

Tendo em vista o que foi apresentado, salientamos a importância da escola construir práticas pedagógicas inovadoras, com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa e crítica. É preciso haver a preocupação de propor um currículo intertranscultural, em que a produção de conhecimento aconteça nas relações culturais.

Nesse sentido, a educação emancipatória tem como proposta uma educação crítica e consciente. Diante do contexto social do nosso país, reafirmamos a importância de uma educação em perspectiva democrática e participativa. Para tanto, o ensino precisa ser diferenciado e atento a diversas questões, já que o educando deve se sentir incluído no processo de construção de sua própria aprendizagem considerando suas vivências e conhecimentos.

A aprendizagem significativa e crítica podem acontecer numa relação do-discente, por meio de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e autonomia de sujeitos, a amorosidade, a humildade e a fé nas pessoas. Dessa maneira, poderemos construir práticas mais eficazes do que as reproduzidas em modelos tradicionais de educação, transformando a escola e seus profissionais em pesquisadores, intelectuais de sua prática. Intentamos para uma educação libertadora, mas ela necessita também da intrepidez de seus educadores; e o mesmo, sendo possível pelas crianças, jovens, adultos e idosos com quem trabalhamos. Para Paulo Freire a escola é um lugar de laboro, de diálogo, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita continuamente a superação porque é o espaço privilegiado para a construção de conhecimentos.

Referências

- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D., HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. (Trad. de Eva Nick et. al.) Rio [de Janeiro]: Interamericana, 1980.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação Para Todos no Brasil: 2000-2015. Versão Preliminar**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-eptrelatorio06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos: notas para uma exposição oral**. (Curso online). [São Paulo]: Instituto Paulo Freire, 2017, p.1-10.
- _____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Caderno de Formação). Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/520>>. Acesso em: 08 set. 2017.
- _____. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2003.
- KRUGER, V. **Formação continuada de professores de ciências: o trabalho docente como referência**. Rev. Educação, Porto Alegre, ano 26, n. 51, p. 69-85, 2003.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Kênio Erithon Cavalcante; SIMÃO, Dias Vasconcelos. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife**. Ensaio: aval.pol.públ. Educ. [online]. 2006, vol.14, n.52, pp.397-412.
- MOREIRA, Marco Antonio & Masini, Elcie Aparecida S. **Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.
- PADILHA, Roberto Paulo. **Currículo intertranscultural**. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. Tese de doutorado - FE-USP, São Paulo, 2003.
- PIAGET, J., GARCIA, R. (1987a). **Psicogênese e História das Ciências**. (Jesuíno, M.F.M.R., Trad.). Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1983).

PLACCO, Vera Maria Nigro; SOUZA, Vera Lucia Trevisan (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

SALLA, Fernanda. **Toda a atenção para a neurociência**. Revista Nova Escola, São 253, p. 48-55, junho/julho. 2012.

Notas de fim

1 Professora no Ensino Fundamental II – Prefeitura da Cidade do Recife/PE. Especialização em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa. cursando Mestrado em Ciências da Educação.

2 Professora, Bibliotecária e Documentalista pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Educacional, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Terapia de Família. cursando Psicanálise.

3 Professora no: Ensino Fundamental II – Prefeitura da Cidade do Recife/PE e Ensino Fundamental I – Prefeitura do Jaboatão dos Guararapes/PE. Especialização no Ensino da Língua Portuguesa. cursando Mestrado em Ciências da Educação.

4 Coordenadora pedagógica, Mestranda do Programa de Ensino e História da Ciência e da Matemática pela Universidade Federal do ABC, Pós-graduada em Química pela faculdade Oswaldo Cruz e Ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnológicas pela Universidade de São Paulo e graduada em Química e Pedagogia.

5 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular. Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Licenciada em Artes, Atriz e Diretora Teatral.

6 Doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e Bióloga e educadora ambiental. Mestre em Agroecologia e Desenvolvimento Rural.

7 Psicóloga Social, Curinga do Teatro do Oprimido e Guardiã de Círculos Restaurativos. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Paulista (UNIP), psicóloga graduada pela Universidade Paulista (UNIP).

8 Especialista em Magistério do Ensino Superior pela PUC-SP. Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Polis das Arte. Graduada em Pedagogia pela Fundação Santo André. Professora de Ensino fundamental da Prefeitura de São Bernardo do Campo.

9 Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT.

10 Professora ensino fundamental II na disciplina de História - Secretaria Municipal de São Paulo/SP, professora ensino médio na disciplina de Filosofia - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

11 Professora na formação profissional para adultos – SEST SENAT Recife/PE e Ensino Técnico profissionalizante – Grau técnico Abreu e Lima/PE. Bióloga, Administradora, mestranda em ciências da educação.



2.3.3. Aprendizagem significativa e formação Crítica: as múltiplas formas de fazer

CASTRO, Cláudia Rodrigues¹ - claudiacastrojf@gmail.com

FARIA, Waldirene dos Santos² - wal_729@hotmail.com

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa³ - priscila.angelina@yahoo.com.br

SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da⁴ - ritasilveira@unipampa.edu.br

Resumo

Uma educação emancipadora, capaz de libertar os “oprimidos” das amarras sociais de uma sociedade manipuladora e excludente, capaz de possibilitar a construção do conhecimento crítico, partindo dos conhecimentos já construídos tendo em vista as vivências cotidianas, faz-se urgente. Assim a aprendizagem significativa e crítica se constrói nos mais diversos espaços e de modos variados. É, nesse sentido, que buscamos refletir sobre esse assunto a partir do diálogo entre experiências e teorias, na educação infantil, na educação de jovens e adultos e no desenvolvimento de projetos. Mas antes, tecemos reflexões acerca da comunicação, que conforme Tassara (2008), pode ser definida nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação. A prática educativa significativa e crítica visando uma educação emancipatória, tendo como base o legado freiriano, demonstra a necessidade de superação de uma prática sem intencionalidade, orienta o educador a um olhar consciente e atento do processo educativo. Assim, podem resultar de práticas docentes com o desenvolvimento de projetos, como o jornal e a rádio escolar, os quais tornam as aulas mais dinâmicas, interessantes e desafiadoras para os alunos e para o professor, bem como conectam as atividades realizadas na escola com a realidade dos estudantes, principalmente no uso das tecnologias.

Palavras-chaves

Aprendizagem significativa, formação crítica, educação infantil e educação de jovens e adultos.

Abstract

An emancipatory education, capable of liberating the "oppressed" from the social ties of a manipulative and excluding society capable of building the critical knowledge, starting from the knowledge already constructed in view of daily life, becomes urgent.

Thus meaningful and critical learning is built in the most diverse spaces and in varied ways. It is in this sense that we seek to reflect on this subject from the dialogue between experiences and theories, in children's education, in youth and adult education, and in the development of projects. But first, we make reflections on educommunication, which according to Tassara (2008), can be defined in educational practices that aim to lead to the democratic and autonomous appropriation of communication products through which participants begin to exercise their right to produce information and communication. The significant and critical educational practice aiming at emancipatory education, based on the Freirian legacy, demonstrates the need to overcome an unintentional practice, guides the educator to a conscious and attentive look at the educational process. Thus, they can result from teaching practices with the development of projects, such as newspaper and school radio, which make classes more dynamic, interesting and challenging for the students and the teacher, as well as connect the activities carried out in the school with the students' reality, especially in the use of technology.

Abstract

Significant learning, critical training, children's education and youth and adult education.

Um diálogo inicial

A educação escolar no Brasil é marcada historicamente por um processo de ensino baseado em métodos tradicionais, que tem como principal objetivo levar o aluno a aprender a partir de atividades repetitivas, tendo como pressuposto que o mesmo nada sabia, seria uma tábula rasa que, como expressa Freire (1996), receberia como um depósito todo o conhecimento "transmitido". Desse modo, o referido autor caracteriza a educação bancária, responsável por um modelo de ensino que negou a importância do aluno ao longo do processo de aprendizagem, oprimindo e excluindo aqueles que não se adequavam ao referido modelo, o que resultou no grande número de sujeitos analfabetos ou com poucos conhecimentos, tornando-se assim pessoas facilmente manipuláveis.

Freire (1996) nos mostra a importância de uma educação emancipadora, capaz de libertar os "oprimidos" das amarras sociais de uma sociedade manipuladora e excludente, capaz de possibilitar a construção do conhecimento crítico, partindo dos conhecimentos já construídos tendo em vista as vivências cotidianas. É nessa perspectiva que Ausubel (1963) expressa que o fator mais importante na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Afinal, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, conforme Freire (1996).

Embora teoricamente se exponha bastante a importância de uma aprendizagem

significativa, ainda nos deparamos com dificuldades e limitações do cenário educacional. Mas como, de fato, no cotidiano educacional, considerando os níveis, etapas e modalidades da educação, é possível consolidar uma prática que tome como base a aprendizagem significativa?

Por exigência cada vez mais intensa de resultados imediatos, a sociedade de informação se converte também em sociedade do conhecimento, pois o bom desempenho social depende da aquisição cada vez mais rápida e eficaz de saberes. Os indivíduos vêm-se, neste contexto, inseridos compulsoriamente em uma sociedade de aprendizagem. (POZO, 2002). A partir desta concepção de sociedade compreende-se que o conhecimento é um recurso mutável, imprescindível e desejado. Qual o papel da escola diante este cenário? A constituição do conhecimento escolar se torna cada vez mais complexa. Envolve aspectos relacionados a uma necessária mudança na forma de aprender e de ensinar.

É nessa perspectiva que buscamos apresentar experiências pertinentes que nos ajudam a entender as possibilidades de tornar a aprendizagem significativa e crítica, tendo em vista uma educação emancipatória, partindo de reflexões que têm por base o legado freiriano”. Primeiramente, buscaremos expor brevemente o conceito de “educomunicação”, que nos ajuda a potencializar o debate introdutório. Posteriormente, explanaremos três experiências que consolidam a pertinência e possibilidade de se (re) construir um processo de ensino e aprendizagem: “Aprendizagem significativa, crítica na creche”, “Aprendizagem significativa, crítica na EJA” e “Aprendizagem significativa, crítica no desenvolvimento de projetos”.

Pretendemos com tais reflexões, contribuir acerca da aprendizagem significativa, buscando possibilitar o contínuo repensar docente, tendo em vista o fazer cotidiano.

Educomunicação: um conceito significativo

Estamos vivendo uma fase de pós-industrialização do mundo. Hoje o conjunto das produções humanas resulta na confecção e manuseio de informações que supera a fabricação de produtos. Pode-se pensar, então, que a sociedade industrial é produtora de bens enquanto a sociedade pós-industrial é a sociedade da informação. (Castells, 2003). Atualmente, se estabelecem as relações socioculturais em integração com uma intensa quantidade de ações comunicacionais.

Em uma forma diferente de enxergar as experiências de ensino e aprendizagem, por meio da qual não se entende o acesso ao conhecimento como uma concessão democrática do sistema, Castro (2016) buscou estudar como as pessoas podem realizar aprendizagem significativa por meio da educomunicação.

A autora defende que a educomunicação socioambiental⁵ deve possibilitar a popularização de uso dos meios de comunicação a partir de experiências de aprendizagem promovidas por diálogo, de forma que todos os atores se tornem produtores de conteúdo, pois são sujeitos que percebem juntos sua própria realidade. Logo, os meios de comunicação são concebidos como instrumentos alimentadores de um processo educativo transformador. Conforme Tassara (2008), a educomunicação pode ser definida nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação. A referida autora analisou as contribuições que a educomunicação oferece para promover educação ambiental crítica no ensino fundamental, bem como observou e apontou a fragilidade na incorporação de educação ambiental em espaços de ensino formal e articulou a educação ambiental com a educomunicação, sob a perspectiva da criticidade.

É importante frisar que o teórico que ancorou esta convergência foi Paulo Freire. Aplicaram-se suas teorias em oficinas de formação para docentes de ensino fundamental. Uma pesquisa que se desenvolveu em uma escola pública - que funciona desde o início da década de 1980 e atualmente se encontra na periferia da cidade, em área urbana, rodeada por condomínios de alto luxo e por bairros oriundos de ocupação irregular, abrangendo uma população com perfil econômico bastante heterogêneo - realizou estudo qualitativo por meio de observação participante, promovendo formação em serviço. Tratou-se de um estudo que analisou as comunicações dos professores que discutiram questões ambientais em rodas de conversa durante o ano letivo de 2016, como reflexões sobre desenvolvimento sustentável, sobre crescimento econômico e sustentabilidade, sob o entendimento de que estas questões devem ser trabalhadas de forma dialética, ampliando um debate existente nos estudos de educação ambiental. Concluiu-se, desse modo, que aplicar os princípios da educomunicação contribui para aumentar a possibilidade de inserção crítica da educação ambiental no ensino.

Segundo Castro (2016), a concepção de educação tradicional se mantém, contraditoriamente, em dois polos: o do ensino e o da aprendizagem. A educomunicação surge para possibilitar a democratização de formas de produção dos conteúdos em formato contra hegemônico, aplicando conhecimentos de comunicação nas escolas para criar alternativas de expressão que promovam aprendizagens significativas.

A concepção freiriana é aquela em que a aprendizagem pode se dar de maneira que as próprias contribuições reflexivas construam o conhecimento obtido. A comunicação se aproxima da educação e se apropria desta crença de que é possível aprender construindo o próprio conhecimento, desenvolvendo concepções novas a partir da aprendizagem significativa.

A aplicação das teorias de Paulo Freire e, também, da concepção educomunicacional, trouxe como resultados, na tese desenvolvida por Castro (2016), a percepção de que é possível desenvolver aprendizagem significativa aplicando-se a educação emancipadora, dialógica. O problema de pesquisa que se apresentou foi delineado inicialmente por meio da pergunta: os sujeitos pesquisados incorporam visão crítica das questões ambientais a partir da introdução da educomunicação como forma de educar? Consequentemente, para além desta dúvida, mediante as percepções obtidas, pretendeu-se responder, com esta pesquisa, à seguinte indagação: como a educomunicação contribui para a prática da educação ambiental crítica? Surgiram, a partir destas perguntas, outras dúvidas, que foram esclarecidas por meio da observação direta: 1) A concepção crítica de educação ambiental foi facilitada com a aplicação da educomunicação? 2) Que transformações ocorreram na concepção de meio ambiente desde o momento em que se iniciaram as oficinas de formação? 3) Desenvolver a educação ambiental através dos pressupostos da educomunicação ampliou a visão crítica dos professores? 4) Quais foram as possíveis implicações do uso de educomunicação no ensino de educação ambiental e como surgiu o tema gerador?

O problema desta pesquisa foi norteado teoricamente pela compreensão de que educar para o meio ambiente é uma recomendação universal, porque se necessita de uma mudança de mentalidade. Na problematização deste estudo considerou-se que as discussões ambientais realizadas em eventos internacionais vêm construindo um processo de reelaboração de políticas públicas para implementar mudanças na legislação e na educação para o meio ambiente.

Há diversos problemas ambientais que são vivenciados em todo o mundo. Consequentemente, esta questão vem gerando preocupações em nível global. Há quase meio século (desde 1968) esta discussão vem acontecendo em reuniões de países de todos os continentes. A evolução das conferências internacionais sobre meio ambiente representa uma oportunidade de contextualizar educação ambiental e ajuda a entender dificuldades a ela adjacentes.

Resultado da modificação representativa de um conhecimento prévio, humanizando-se enquanto se aprende, o estudo de questões ambientais baseado nos temas geradores se dá pela aplicação dos princípios da educomunicação de forma significativa. Na educo-

municação a concepção de educação não é exógena ao sujeito, com ênfase no objeto e nos efeitos. É um modelo endógeno, cuja educação tem ênfase nos processos de transformação da pessoa e da comunidade. Preocupa-se com a interação dialética entre as pessoas e sua realidade, resultando em percepção social da sua humanidade.

Aprendizagem significativa e crítica na Creche

A Educação Infantil, principalmente, a fase de zero a três anos, é marcada em sua história pelo cuidar. A demanda da criança nessa fase, acompanhamento e auxílio individual de alimentação, higiene e atenção, é compreendida como necessidade básica e exige do profissional educador uma atenção específica para este quesito. Arce (2009) foi constata, em Instituições públicas, uma grande atenção às necessidades básicas da criança e espontaneidade das professoras. A autora apresenta a importância da obrigatoriedade de atenção às necessidades básicas da criança que faz parte do processo de humanização e aprendizado, no entanto é preciso superá-lo, sem desprezá-lo.

Os bebês estão em crescimento e desenvolvimento. Nesse sentido, de acordo com MUKHINA (1995), o desenvolvimento e aprendizagem da fase de zero a três anos são as bases para formação psicológica e da personalidade humana, quando adultos. O desenvolvimento integral, na primeira infância, é responsável para a formação de outros desenvolvimentos mais elaborados, posteriormente, por ser uma fase tão importante para o desenvolvimento humano. Além de atender as necessidades básicas da criança de zero a três anos, faz-se necessário uma mediação competente para um desenvolvimento integral mais elaborado. Em Mukhina (1995) podemos perceber que o desenvolvimento humano não se dá sozinho existe a necessidade de mediadores.

Segundo Arce (2009) as dificuldades do trabalho em creche se dão pela falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil de zero a três anos, falta de motivação devido ao trabalho árduo e falta de preparo. Por isso, faz-se necessário refletir sobre a prática educativa significativa e crítica na educação infantil de zero a três anos.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes do educando. Freire vai mais além do respeito ao conhecimento da criança ele nos apresenta a valorização do envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem, valoriza o conhecimento da comunidade ao qual a criança está inserida. O processo de ensino e aprendizagem para os bebês não os leva a uma consciência crítica, no entanto, a prática educativa pode levar a uma consciência crítica e libertadora de todos os envolvidos com a educação da criança, a comunidade escolar, a família e a sociedade.

A fase de zero a três anos, denominada por Mukhina (2009) por “Primeira Infância” é marcada pela manipulação dos objetos. A criança manipulando, observando e convivendo com diferentes objetos vai desenvolvendo noções das propriedades dos mesmos e conhecendo o mundo a sua volta. Na perspectiva freiriana, a aprendizagem se torna significativa quando existe um interesse e um motivo para a aprendizagem e o desenvolvimento.

Para a prática educativa significativa e crítica, com os bebês, é imprescindível intervir no mundo conhecendo o mundo. Os bebês vivenciam o mundo a sua volta por meio das sensações, os seus sentidos estão aguçados, o toque, a audição, o paladar e o olfato são meios de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena.

A comunicação e a troca de saberes têm início na mais tenra idade, por isso o educador precisar ter um olhar atento para o educando que não fala com palavras ditas, mas, a demonstra por meio de gestos. O educador aprende a preparar a prática de forma crítica respeitando o interesse do seu educando.

A observação atenta da criança inserida no grupo revela o que as crianças já sabem e também sobre suas curiosidades. Após observação atenta é possível planejar a prática pedagógica de forma mais motivadora e expressiva para a criança. Deste modo o educador não transfere o conhecimento como se fosse o detentor do mesmo mas, o constrói conjuntamente com a criança.

Partindo do interesse da criança e da fase do seu desenvolvimento existe a possibilidade de explorar os sentidos, explorar diferentes recursos, levar a criança a ter noções básicas das diversas áreas do conhecimento, tais como, humanas, biológicas e exatas.

Diferentes vivências são possíveis de serem praticadas em sala com os bebês explorando os sentidos envolvendo as famílias e modificando o ambiente escolar e seu entorno. Apresentamos algumas ideias possíveis somente como exemplo: teatro de sombras; Luzes coloridas; Histórias por meio de livros, fantoches, figuras, mídias; Manipulação de garrafas pets com diferentes aromas, tais como, canela, cravo, camomila, urucum, frutas; Culinária realizada na presença e diálogo com as crianças de bolos e sucos; Músicas, cantadas; Manipulação de objetos sonoros e de diferentes instrumentos; Manipulação de diferentes materiais com texturas diversas, tais como, amido de milho seco e molhado, farinha, fubá, gelos coloridos, saquinho sensoriais com bolinhas de gelatina ou gel com diferentes objetos; Manipulação de massinhas; Manipulação de diferentes objetos e brinquedos com formas, texturas e propriedades diversificadas, entre outros tipos de explorações sensoriais, ambientais, espaciais.

As diferentes vivências possibilitam o conhecimento de noções de formas, quanti-

dades, sequência, trabalhar a linguagem oral, noções da linguagem escrita, noções de ciências entre outros conhecimentos dependendo da intenção do educador.

Além da observação e respeito à criança existe a necessidade de valorizar a família e o contexto ao qual a criança está inserida, promovendo um diálogo respeitoso entre os envolvidos de forma igualitária. Como nos apresenta Paulo Freire sobre a importância da Leitura do Mundo em Antunes (2010):

O olhar dos vários segmentos escolares (como os pais e familiares, o pessoal de apoio, os professores, o diretor, o coordenador pedagógico, a comunidade; enfim, como os diferentes segmentos veem a escola que têm e qual a escola que desejam; como veem a realidade em que vivem e quais são os sonhos que acalentam); como a escola e ou a realidade é vista e vivida, consideradas as diferentes orientações afetivo-sexuais, as diferentes faixas etárias (a criança, o adolescente, o jovem, o adulto), as diferenças étnico raciais etc. Como é a realidade sob os aspectos político, econômico, cultural, ambiental? (pág. 55).

Os diferentes olhares influenciam a prática pedagógica e um diálogo democrático e respeitoso contribui com o processo de desenvolvimento humanizado e libertador para todos os envolvidos. A prática educativa significativa e crítica, na educação infantil, com crianças de zero a três anos, não se apresenta impossível, no entanto, exige do educador um olhar consciente e atento, e não uma prática sem intencionalidade. É preciso coragem de todos os envolvidos.

Aprendizagem significativa e crítica na EJA

Jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolaridade apresentam especificidades que precisam ser consideradas, afinal têm conhecimentos prévios pertinentes e que não podem ser excluídos do processo, como historicamente ocorreu em várias tentativas políticas de alfabetizar jovens e adultos, como no período militar, com o conhecido Mobral.

Métodos tradicionais e cartilhas que visavam a simples memorização tendiam a simplesmente possibilitar a codificação e decodificação, sem permitir que esses sujeitos se apropriassem de modo significativo da leitura, da escrita e de outros conteúdos que permeiam a educação formal. Nessa perspectiva, Freire (1996) expressa:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver

diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. (p. 24)

É com base em Freire, que buscamos (re)construir práticas docentes que superem a visão tradicional e fortaleçam as possibilidades dessas pessoas, que têm conhecimentos de mundo, que vivem e participam de práticas sociais permanentemente, seja pegando um ônibus, indo ao supermercado.

Numa experiência com uma turma de alfabetização de adultos, foi possível perceber o quanto é possível reconduzir o processo de ensino e aprendizagem e levar os estudantes a pensar a partir de atividades que fazem sentido, como a produção de um jornal, por exemplo. Tal atividade possibilitou a reflexão do sistema de escrita alfabética, a partir de um gênero textual que circula na sociedade e que muitos estudantes tinham acesso. Assim, construir o referido gênero, falar sobre notícias, anúncios e outros textos que compõem o jornal, foi bastante significativo e possibilitou o amplo debate, consolidando a prática dialógica proposta por Freire.



Imagem 1- Capa do jornal produzido pela turma.

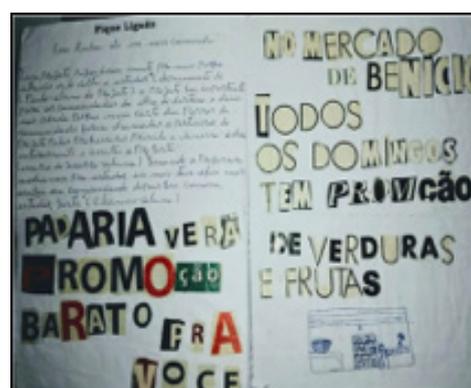


Imagem 2 - Notícias e anúncios produzidos.

O trabalho realizado coletivamente envolveu toda a turma, que dialogando continuamente, participou de modo ativo, ou seja, cada estudante realizou a atividade que tinha mais domínio e contou com a ajuda dos colegas de sala, além do auxílio docente constante e participou dos momentos de produção coletiva. A reflexão e aprendizagem das letras, sílabas e palavras ocorreram de modo significativo, diante de um contexto lógico e real. É relevante destacar que as experiências e conhecimentos prévios dos discentes potencializaram o desenvolvimento do jornal.

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. (p. 58).

Na perspectiva da aprendizagem significativa e crítica na EJA, temos também a contribuição dos livros didáticos específicos para essa modalidade, que já partem dos princípios freirianos, considerando as particularidades desses sujeitos, bem como possibilitando um amplo diálogo, contrariamente ao que propunham as antigas cartilhas, que reforçavam o processo de domesticação. É nesse sentido que Santos (2010) apresenta a pertinência dos novos livros didáticos para jovens e adultos, que, paulatinamente, passaram a considerar as especificidades expostas:

Diante de toda diversidade de textos que os livros disponibilizam, julgamos necessário dialogar sobre a relevância desse material na sala de aula, que, longe de ser um ditador de práticas eficazes de alfabetização, pode funcionar como um facilitador ou instrumento complementar para as aprendizagens que lá se constroem (p. 156).

(...) Os atuais livros didáticos analisados são resultados de um contexto influenciado por mudanças didáticas que, gradualmente, vêm se consolidando. A presença do PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos) exige dos autores desses materiais que considerem as especificidades de seu público-alvo, as teorias recentes sobre a alfabetização e que, principalmente, colaborem com o processo de alfabetização. (p.158)

Na corrente das ideias, é possível evidenciar as ações docentes que se consolidam diante de um processo dialógico e as transformações dos livros didáticos que se somam na construção de práticas que, de fato, podem possibilitar a aprendizagem de jovens e adultos, que embora não estejam alfabetizadas ou possuam pouca escolarização, carregam inúmeros conhecimentos que precisam ser reconhecidos e potencializados.

Aprendizagem significativa e crítica no desenvolvimento de projetos

Ao refletir sobre as aprendizagens significativas percebidas ao longo da prática docente, o desenvolvimento de projetos no processo de ensino da Língua Portuguesa na educação básica merece destaque.

O interesse pela realização de projetos teve início da formação inicial no Ensino Médio, curso Normal, no qual as futuras professoras precisavam contemplar no planejamento das aulas os “Centros de Interesse”. Segundo Imbernón (2000, apud MIZUKAMI

et al., 2010), a formação inicial é o começo, a base para que o professor desenvolva e aperfeiçoe a sua prática docente. Durante este curso, muitas experiências foram vivenciadas nas atividades didáticas práticas realizadas tanto como aluna quanto professora em formação, as quais contribuíram para a formação docente e a atuação profissional na docência, especialmente no desenvolvimento de projetos. Neste sentido, Larrosa (2001, p. 2) menciona que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”.

No início da carreira docente, era perceptível o desestímulo dos alunos para a aprendizagem da Língua Portuguesa, nas quais preponderava o ensino de Gramática, os quais tinham poucas oportunidades de expressarem-se por escrito e oralmente, bem como de demonstrarem seu potencial criativo.

Assim, com o intuito de tornar as aulas mais prazerosas, dinâmicas, interessantes, desafiadoras para os alunos e para a docente, bem como conectar as atividades realizadas na escola com a realidade dos estudantes, passou-se a pensar em projetos que, de forma atraente e desafiadora, viessem a contribuir para o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita dos alunos.

Em relação aos projetos, Kleiman e Moraes (1999, apud SILVEIRA, 2017) afirmam que na escola, o projeto de trabalho coletivo é uma alternativa contra o conformismo, a mesmice, configurando-se como uma forma de variar a metodologia docente, possibilitando o trabalho produtivo, em oposição ao trabalho alienado. Além disso, a pedagogia de projetos é uma forma de tornar a escola mais interessante, dinâmica, atualizada para os estudantes.

Desta forma, Gadotti (2010, p. 14), menciona “Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos”.

Neste contexto, diversos projetos foram realizados, sendo que a Rádio e o Jornal Escolar foram recorrentes, com significativa repercussão na comunidade escolar. Durante o desenvolvimento, observava-se como acontecia o trabalho dos alunos em grupo: a pesquisa sobre os assuntos, a elaboração dos textos, a revisão coletiva e colaborativa, a distribuição de papéis dentro do grupo (redator, locutor, digitador, diagramador etc.).

Nesse processo, as atividades eram planejadas tendo como referência os conhecimentos prévios dos estudantes, em relação à leitura, escrita e oralidade, a partir

dos quais os discentes podiam atribuir outros sentidos ao conhecimento existente ou um novo sentido às aprendizagens.

Segundo Ausubel (1973, apud SILVA e SCHIRLO, 2014, p. 37-8):

a Aprendizagem Significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva do estudante, de modo que o conhecimento prévio do educando interage, de forma significativa, com o novo conhecimento que lhe é apresentado, provocando mudanças em sua estrutura cognitiva.

Outro aspecto importante no trabalho com projetos é a interação dos discentes com seus pares e também o professor, o que contribui para aprendizagens significativas, concepção que vem ao encontro da “do-discência” criada por Freire (1996). No processo de desenvolvimento dos projetos, a mediação é fundamental e pode acontecer entre todos os participantes. Neste sentido, Molon (1995, apud MEIER e GARCIA 2007), afirma que a mediação não é um ato de interposição entre dois termos para estabelecer uma relação, mas é o próprio processo, a própria relação.

Kleiman e Moraes (1999, apud SILVEIRA, 2017) destacam a importância de que o trabalho com projetos esteja institucionalizado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, configurando-se como uma construção coletiva, envolvendo os diversos segmentos do educandário, de modo que o projeto não esteja atrelado à iniciativa individual de um professor.

Para que a escola seja um espaço para o desenvolvimento de projetos que contribuam para aprendizagens significativas, é de fundamental importância a formação dos professores. Segundo Reali e Reyes (2013, p. 16), mesmo que “... a literatura não aponte de forma conclusiva a influência da qualificação dos professores sobre o desempenho dos alunos, acredita-se fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente”. Torres (1999, apud MIZUKAMI et al., 2010), ao falar sobre as políticas globais e nacionais de formação de professores, afirma que a ênfase recai sobre a aprendizagem e o rendimento escolar dos alunos, desconsiderando a importância da aprendizagem do professor. Assim, no contexto da escola pública, constata-se que o investimento na formação de professores pelos governos não tem sido suficiente, entretanto os docentes podem investir na sua formação por iniciativa pessoal.

Gadotti (2013, p. 9) afirma:

Para melhorar a qualidade da escola pública é preciso investir na *formação continuada* do professor. É fundamental reafirmar a dignidade e a “boniteza” (Freire) dessa profissão, diante da desistência, da lamúria, do desânimo e do mal-estar docente, provocado pela exaustão emocional, pela baixa auto-estima e pelo pouco reconhecimento social dessa profissão.

Dessa forma, para que os professores estejam capacitados para a promoção de aprendizagens significativas e críticas na escola, também por meio do desenvolvimento de projetos, é fundamental que as instituições e as políticas públicas invistam na formação continuada dos docentes, garantindo-lhes tempo e espaço para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Considerações finais

Refletir sobre a aprendizagem, significativa e crítica nos diversos espaços, foi desafiador e pertinente, pois nos possibilitou a revisão de boas experiências, de conceitos e, sobretudo, a constatação de que é possível consolidar ações reais nessa perspectiva. Considerar as especificidades do sujeito e manter o diálogo é fundamental, visto que para ocorrer aprendizagem o sujeito tem que pertencer ativamente ao processo, tem que sentir e entender o sentido.

Assim, manter a sincronia entre o discurso e a ação é necessário, afinal de nada adianta compreender teorias se não as usamos ou, se ao invés disso, agimos contrariamente ao discurso. Acreditamos na aprendizagem significativa e crítica, mas precisamos, ainda, fortalecer as práticas docentes, conter as distorções entre teoria e prática, dialogar e construir contextos que contribuam com o processo construtivo do conhecimento crítico e emancipador.

7. Referências Bibliográficas

ÂNTUNES, Angela. **Educação Cidadã : Educação Integral : fundamentos e práticas** / Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Zahar, 2003.

CASTRO, Cláudia Rodrigues. **Contribuições da Educomunicação para a educação ambiental crítica no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis. Orientação: Victor de Araujo Novicki. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de Conhecer o Mundo**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 5 / Série Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <<http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/520>> Acesso em: 03 jan. 2018.

_____. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA - QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

KLEIMAN, Angela Bustos; MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOLON, Susana Inês. A questão da subjetividade e da comunicação do sujeito nas reflexões de Vygotsky. In: MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2007. p. 57-8.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Artmed, 2002.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues ; REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2013. v.3.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **“Esse livro é meu”**: o livro didático na alfabetização de jovens e adultos/ Priscila Angelina Silva da Costa Santos. – Recife : Dissertação de mestrado, UFPE, 2010.

SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; SCHIRLO, Ana Cristina. **Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social**. Revista imagens da Educação, v. 4, n. 1, p. 36-42, 2014.

SILVEIRA, Rita de Cássia Angeieski da. **O letramento do professor no processo de desenvolvimento da Rádio Escolar**. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas). Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TASSARA, Eda; TASSARA, HR de O. **Dicionário socioambiental: ideias, definições e conceitos**. São Paulo: FAART, 2008.

Notas de fim

1 Graduada em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (1996). Especialista em Língua Inglesa pela UNISC (2002). Mestra em Ensino de Línguas (2017) pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA. Atuou 21 anos em escolas de educação básica. Atualmente, trabalha como Técnica em Assuntos Educacionais na UNIPAMPA.

2 Graduação em Letras pela Faculdades Integradas de São Carlos (2006). Graduação em pedagogia pela Universidade de França (2011). Especialização em Educação infantil pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Mestrado em educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013). Professora efetiva na Prefeitura de São Carlos na área de Educação infantil desde 2012.

3 Docente da Prefeitura do Recife, atuando como gestora do Núcleo de Alfabetização e Letramento (NALE). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFPE - Linha de Pesquisa Educação e Linguagem (2016). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação - UFPE, pela Linha de Pesquisa Educação e Linguagem (2010). Graduada em Pedagogia - UFPE (2006).

4 Graduação em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1991). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2016). Tem pesquisado principalmente os seguintes temas: educação, jornalismo impresso, políticas públicas de Educação Ambiental e Paulo Freire.

5 O conceito de educomunicação socioambiental refere-se ao conjunto de ações e valores que correspondem à dimensão pedagógica dos processos comunicativos ambientais marcados pelo dialogismo, pela participação e pelo trabalho coletivo. (BRASIL. MMA. ProNEA, 2008).



2.4. Freire: A educação do futuro e o futuro da educação

2.4.1. Pedagogia freiriana: insistência e resistência para o futuro da educação brasileira

AMBRÓSIO, Ivone Ribera¹ - UFJF - Ivone.ambrosio@outlook.com
BOECHAT, Lenita Arruda² - EEL-lenitaboechat@hotmail.com
CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa³ - FACIG - rjpuc@terra.com.br
COSTA, Sandra Regina Santana⁴ - SEEDF - sancosta3@gmail.com
GUIMARÃES, Sabrina Glória⁵ - CESP/UEA - sabrinagloria17@gmail.com
OLIVEIRA, Jean Paulo Lima de⁶ - jeanoliveirarj2016@gmail.com
SILVEIRA, Mízia Batista de Lima⁷ - GRE Metro Sul - mizia.silveira@gmail.com

Resumo

Educadores e educadoras que atuam na educação brasileira têm vivido nos últimos dois anos - 2016 e 2017 - momentos de indignação ao verem ir por água abaixo o sonho relacionado da conquista da democracia em instâncias da educação como Secretarias de Educação, Gerências Regionais de Educação e até mesmo, em escolas. Objetivamos, com este artigo, abordar a necessidade de se persistir ou insistir no cenário educacional com a pedagogia freiriana como a pedagogia de todos os tempos da educação brasileira, evidenciando, ainda, a necessidade de divulgá-la, estudá-la e praticá-la em ambientes de ensino-aprendizagem, inventando, reinventando e superando práticas que estejam ainda firmadas nos princípios tradicionais da educação. Nesse sentido, refletimos sobre educação como processo de cidadania para depois explanarmos sobre a educação brasileira e, por fim, tecermos considerações sobre a pedagogia freiriana com a finalidade de se oferecer educação democrática, crítico-libertadora, como alternativa às políticas educacionais neoliberais postas no contexto atual em nosso país.

Palavras-chave

Educação, Educação Brasileira, Pedagogia Freiriana.

Abstract

Educators who work in the Brazilian education have lived in the last two years - 2016 and 2017 - moments of indignation when they see the dream related to the conquest of democracy in education instances as Secretaries of Education, Regional

Education and even in schools. We aim, with this article, to address the need to persist or insist on the educational scenario with Freirian pedagogy as the pedagogy of all time in Brazilian education, highlighting the need to disseminate, study and practice it in environments teaching-learning, inventing, reinventing and surpassing practices that are still based on the traditional principles of education. In this sense, we reflect on education as a process of citizenship and then explain about Brazilian education and, finally, we make considerations about Freirian pedagogy in order to offer democratic education, critical-liberating, as an alternative with neoliberal educational policies put in context current situation in our country.

Keywords

Education, Brazilian Education, Freirian pedagogy.

Introdução

Educadores e educadoras brasileiros que, ao longo de sua formação e atuação docente assumira uma perspectiva de educação crítico-libertadora, têm se deparado nos últimos tempos com um contexto de retrocessos impostos por um governo neoliberal que vem, de forma autoritária, interrompendo os avanços da democracia em nosso país. Tem-se presenciado “mudanças”, que nada mais são que políticas educacionais imbuídas de concepções que não contribuem com reflexões críticas necessárias à formação de cidadãos críticos e construção de uma sociedade brasileira menos injusta. Afinal, o neoliberalismo como orientação para a instalação de um Estado Mínimo com poucas responsabilidades sociais possíveis nada tem a ver com uma educação pública estatal.

Dessa forma, destacamos que: “O grande cenário político, econômico, tecnológico é o neoliberalismo ou pós-neoliberalismo [...] para quem o capitalismo pauta toda a orientação de educação nos moldes da formação de capital humano a serviço do sistema econômico.” (EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2017, p. 532).

Este cenário não pode causar a desesperança naqueles que compreendem a educação como um forte mecanismo que vem contribuindo para a autonomia e libertação dos sujeitos que foram oprimidos e segregados em relação aos seus direitos sociais básicos, principalmente o direito à educação. Esta não pode ser compreendida como um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. Segundo Freire (2007, p.31), “o homem não é, pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais”.

Subsidiados por essas concepções é que escrevemos sobre *pedagogia freiriana: insistência e resistência para o futuro da educação brasileira* objetivando trazer à tona as discussões dessa pedagogia como mecanismo de enfrentamento aos atrasos das ideias neoliberais com referência à educação. As ideias de Freire são postas sempre como ideias que são atuais em relação ao contexto social, político e econômico o qual vivenciamos.

Foi escolhido, para a reflexão da temática aqui abordada, o caminho da análise da educação em seu sentido mais geral, focando alguns conceitos, algumas reflexões, seguidos da abordagem da educação dentro e fora da escola. Sistematizamos ainda, algumas ideias da educação formal brasileira com ênfase em uma abordagem histórica, mais significativamente seu estado atual, com base na análise histórica e atual de Moacir Gadotti, na aula exposta na Vídeoaula nº 4 do Módulo Quarto do Curso em Educação à Distância *A Escola dos meus Sonhos*. Posteriormente, tecemos considerações sobre a pedagogia freiriana com a finalidade de enfatizá-la como educação democrática, educação crítico-libertadora, como alternativa às políticas educacionais neoliberais postas no contexto atual em nosso país.

Educação: sentidos gerais, vários conceitos e as formas de educar

O significado do que é educação vai se modificando ao longo do tempo, da história e dos contextos. Para alguns, ela vai se formando ao longo das experiências de vida vivenciada por cada indivíduo, fruto de suas experiências seja na escola ou em outros ambientes não escolares.

Podemos também entender a educação em um sentido mais técnico, como um “processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais do ser humano, a fim de melhor se integrar na sociedade ou no seu próprio grupo”. (LIMA, 2014, s/p).

Do ponto de vista etimológico educação vem do latim *educare, educere*, que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”. Daí a necessidade de entendermos as multifacetadas de uma palavra tão polissêmica de sentidos.

Para Brandão (2007), educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, não importando o tipo de educação. Para ele, a educação ocorre em qualquer lugar, seja nas ruas, igrejas, família, pois fazemos parte deste processo.

Para Freire (2002), a educação é uma atividade especificamente humana e é uma intervenção no mundo. Partindo dessa premissa de Freire, podemos dizer que as formas

de se educar uma pessoa influenciam em sua percepção no mundo em que vive. Há que se perguntar? Educamos para quê? Para quem? Com quem?

Em seus estudos e reflexões sobre a educação, Freire (2002) destacava a existência de dois tipos: a educação dominadora e a educação libertadora. A primeira estaria a serviço das classes dominantes, por isso chamou de educação dominadora. A segunda, a libertadora, estaria a serviço das classes dominadas em favor de sua libertação. Para ele a educação deve ser um ato de ação e reflexão da realidade, buscando a transformação desta mesma realidade através do pensamento crítico e transformador que só pode ser dado pela educação.

Nessa perspectiva, é que as formas de se educar em nossas escolas na atualidade precisam de mudanças paradigmáticas urgentes no sentido de projetarmos um futuro em que a educação seja de fato sustentável para o desenvolvimento de todos. Como muito bem lembrou Moacir Gadotti na videoaula do 3º Módulo do Curso a distância - A escola dos nossos Sonhos: “as escolas possuem um potencial mobilizador: papel político e formação de consciência crítica para um educar para a sustentabilidade”, ou seja, devemos romper com a cultura da depredação e construir uma cultura do diálogo, “sonhar com outros mundos possíveis”.

Educação brasileira: nuances da história e contexto atual

Sabemos que existem formas diferenciadas para o ato de educar, porém como vamos abordar a pedagogia freiriana como mecanismo de insistência e resistência ao futuro da educação brasileira, nos detemos em nossa análise à educação formal “ que é típica da tradição escolar e desenvolvida nos aparelhos escolares institucionalizados e controlados pelo Estado” (ARANHA, 2006, p. 93).

Essa educação formal não existiu sempre, ou seja, desde o período primitivo de nossa história. Nossas experiências de estudos e pesquisas nos levaram a perceber que a trajetória da educação brasileira envolve muitos períodos que deixam claro o papel atribuído a ela no contexto social, político e econômico.

Segundo Saviani

Na sociedade moderna o saber é força produtiva [...] A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na

medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários dos meios de produção (SAVIANI, 1994, p.160).

É evidenciado o surgimento da educação escolar e, especialmente, da educação escolar pública para atender aos interesses da classe dominante, ou seja, ao interesse da nova camada social que emerge com o início da industrialização, na sociedade moderna. Assim a escola pública surge para formar o quadro de profissionais para as indústrias.

Contra o histórico de privilégios da classe elitista à educação escolar no Brasil, evidenciou-se uma grande movimentação pela democratização da educação no sentido de se possibilitar, não apenas o acesso, mas a permanência da maioria da população na escola. Esse processo de democratização foi motivo de muita discussão por Machado e Cavalcanti (2004) no sentido de ser ele, hoje, uma realidade em quase todo o Brasil. Nunca se ampliou tanto o número de vagas nas escolas como nas últimas décadas. Porém, a luta em favor da escola pública obrigatória e gratuita que atendesse à demanda social pela educação, teve seu marco, na história da educação brasileira, com o movimento da educação nova e, posteriormente, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 (MACHADO e CAVALCANTI, 2004). Outro grande movimento foi o movimento de educação popular, esta enquanto proposta de educação emancipatória, não se reduz ao espaço escolar, embora o reconheça como estratégico para concretização de outro projeto de sociedade.

Gadotti em uma abordagem sobre Matrizes Históricas da Educação Brasileira na videoaula de nº 16, alerta-nos para o fato de termos tido alguns avanços desde o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, porém chama atenção para o desempenho pífio do sistema nacional de educação e que o século XXI precisa de uma educação instigadora e criativa com mais justiça, amorosidade. O autor faz uma crítica aos avanços da mercantilização da educação (compra de sistemas de ensino privados pelas escolas, pelas redes de educação etc.).

Consideramos que se nos pautarmos na lógica do mercado, como está o contexto atual aí posto, com a visão mercadológica do ato de ensinar e aprender, estaremos a serviço dos ideais neoliberais, pois como afirmou Gadotti na aula acima mencionada, o neoliberalismo só traz para sala de aula a lógica da rentabilidade e do lucro (GADOTTI, 2017).

Como podemos avançar para transformar esse contexto?

O autor acima mencionado considera que além dos temas importantes como reorientação curricular e gestão escolar há dois grandes desafios da educação nacional que

precisam ser enfrentados, entendendo a Pátria Educadora como projeto de nação: Trabalhar por um Sistema Nacional Articulado (Único) de Educação e resgatar para o Estado a hegemonia do projeto educacional, pois hoje:

[...] ela está entregue aos 'sistemas' educacionais de empresas e fundações privadas que se constituíram em cursos preparatórios para os alunos serem 'treinados' para enfrentar as provas do IDEB sem nenhuma preocupação com os valores da cidadania e da democracia. Precisamos desmercantilizar a educação (GADOTTI, s/d, p.05).

Nossa escola tem valorizado mais a competitividade individual do que a solidariedade e a justiça social. A gestão democrática não contribui apenas com a formação cidadã. Ela contribui na qualidade da aprendizagem, na medida em que é um sujeito que aprende e, quanto mais ele assumir a iniciativa, a autoria da sua aprendizagem, maior será a chance de ele aprender. A gestão democrática incide positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem.

Pedagogia freiriana: presente e futuro da educação brasileira

Face às considerações feitas sobre a educação de modo mais geral e, especificamente à educação brasileira em seu contexto histórico atual, tecemos considerações sobre a pedagogia freiriana com a finalidade de considerá-la como educação democrática, crítico-libertadora e como confronto às políticas educacionais neoliberais postas no contexto atual em nosso país.

A pedagogia freiriana, pedagogia de um grande:

[...] educador pernambucano que faz parte da história da educação no Brasil e no exterior. Em sua trajetória de vida percebe-se que seu ingresso no setor educacional se deu posteriormente à sua formação em Direito pela Faculdade de Direito do Recife em Pernambuco/Brasil, talvez por conta de não existir em Recife, em sua época de ingresso à educação superior, cursos de formação de educador (CAVALCANTI, 2012, p.88).

Nesse sentido, falar em Paulo Freire é falar daquele educador que compreendia a educação de forma ampla, para além do processo de instrumentalização do indivíduo, como sua preparação apenas para o mercado de trabalho, como “coisa”, “objeto” numa perspectiva apenas mercadológica de enxergar o processo educativo. Muito diferente

disto, Freire pensava educação como meio de inserção desse indivíduo nas coisas de sua sociedade (CAVALCANTI, 2012).

A pedagogia freiriana tem seu surgimento, a partir de grandes movimentos brasileiros denominados de movimentos de educação popular. Esses movimentos surgem, segundo Piletti e Piletti (2006), de 1946 a 1964, uma vez que naquela época havia grande atuação deles, principalmente os destinados à alfabetização de adultos. Os autores diferenciam os grupos desses movimentos alegando que “entre esses movimentos merecem destaque a Campanha de Educação de Jovens e Adultos, o Movimento de Educação de Base e o Programa Nacional de Alfabetização” (PILETTI e PILETTI, 2006, p. 192).

Assim, pode-se ter ideia de que a diferença desses movimentos em relação ao movimento de educação nova são seus direcionamentos para um trabalho político da educação, visto que esses movimentos se mostravam “interessados na conscientização política dos segmentos desfavorecidos” (ARANHA, 1996, p.82).

Gadotti afirma que Freire criou um método que o tornou conhecido no mundo. Um método:

[...] fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’[...] é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (GADOTTI, 1996, p. 72).

Assim sendo, os estudos realizados na pedagogia freiriana nos levaram a perceber a importância do diálogo na prática educativa, da educação como processo de transformação e libertação das pessoas e do mundo ao seu redor e do processo de conscientização.

Ao falar de diálogo, Freire (2005) o trata como fenômeno humano, pois para ele a existência, por ser humana “não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2005, p. 90). A educação libertadora é a forma de educação de quem acredita na contribuição da educação para a transformação da sociedade e uma forma de educação de dizer não a modelos educacionais que em lugar de utilizar a construção do saber, do conhecimento com função de libertação a utilizam para reprimir, oprimir.

Ao falar do processo de conscientização em sua vasta obra, Freire deixa evidente que ele é o método pedagógico de libertação dos camponeses analfabetos, uma vez que seu método de alfabetização de adultos teve início com esse segmento, uma vez que eram os oprimidos no sistema capitalista de sociedade, por não terem acesso à linguagem escrita. Porém, como se vem abordando, o oprimido em seu sentido mais amplo que é o povo busca na sociedade sua humanidade. A conscientização como método pedagógico da libertação, portanto, é extensivo a esse povo.

Gadotti (1996), numa organização biográfica de Paulo Freire assegura que a conscientização é um dos elementos da filosofia educacional freiriana e que esta não é somente tomar conhecimento da realidade.

Não basta para Freire a conscientização para uma apropriação crítica do conhecimento sobre a realidade, é preciso, a partir desse conhecimento, uma intervenção. A partir de uma educação dialógica, libertadora e conscientizadora poderá se possibilitar ao homem ou mulher no papel social de aprendizes, a sua autonomia. Gadotti e Antunes (s/d) afirmam ser a autonomia propagada por Freire uma autonomia intelectual para que educandos e educandas, homens, mulheres, crianças e adultos consigam caminhar com as próprias pernas no exercício do ato de conhecer.

O fato de ser identificada a autonomia no pensamento freiriano está relacionado ao que Paulo Freire fala sobre a educação do homem. Ele compreendia “o homem como sendo sujeito de sua própria educação.” (FREIRE, 2007, p. 28). Isso sugere pensar no homem como ser capaz de se conscientizar do que precisa, do que necessita aprender. É também um ser capaz de buscar meios e formas de aquisição de conhecimentos.

Freire trata o respeito à autonomia do ser do educando como um princípio ético quando afirma que “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 66).

É evidente para nós que o cenário atual da sociedade brasileira de projeções de políticas educacionais de alimentação ao neoliberalismo como fizemos alusão no início de nossas discussões, em nada contribui com os princípios freirianos condizentes com a instalação de uma sociedade democrática e muito menos de respeito aos direitos dos seres humanos. Frente a isso, apontamos a pedagogia Freiriana insistência e resistência para educação do futuro como possibilidade de dialogar frente a esses conflitos atuais. Gadotti afirma:

A força da obra de Paulo Freire não está só na sua pedagogia, mas no fato de ter insistido na ideia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, despertou neles e nelas a capacidade de sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Ele foi uma espécie de guardião da utopia. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado, neste início de milênio, é, acima de tudo, um legado de esperança. Por isso, devemos continuar lendo Paulo Freire (2008 p. 106, 107).

Diante da insistência de Paulo Freire, devemos continuar o seu legado para mudar o cenário da educação brasileira urgentemente. A pedagogia Freiriana, tem no seu pilar a democracia, ela é a base fundamental para o futuro da educação brasileira, possibilitando o desenvolvimento do sujeito crítico para uma educação de qualidade social. Acreditamos que não devemos ficar esperando. Devemos ser esperançoso, no sentido Freiriano, no processo de organização como prática da liberdade que promova e conscientize os outros do exercício da democracia.

Nesse sentido, uma organização como prática da liberdade, pressupõe um elo entre democracia, cidadania e educação, onde se possa, sobretudo, ignorar as práticas antigas, tradicionais, neoliberais e colocar em evidência a formação do sujeito crítico e ativo. Segundo Martins:

As mudanças em curso apontam para a necessidade de reforma na estrutura e nas funções dos sistemas de ensino, no currículo e na formação dos profissionais da educação para superar um modelo de sistema de ensino que não responde mais às necessidades da etapa recente dos regimes democráticos (2002 p. 95).

É interessante que se faça essas observações a fim de que se conduza de fato, a discussão sobre o futuro da educação brasileira subsidiados teórica e praticamente pela pedagogia Freiriana, a fim de que isso tenha uma intervenção nas mudanças também na sociedade. Acreditamos que isto seja uma utopia possível. Devemos refletir e dialogar com os segmentos que fazem parte do processo educacional, diante do desejo de uma educação de qualidade social que considerem: Currículo e avaliação emancipatórios, respeitando e compreendendo a territorialidade; aprendizagem significativa crítica; o ser humano está sempre aprendendo; não existe idade certa para aprender; a escola compreenda a boniteza da docência; os professores reconhecerem como sujeitos inacabáveis; os professores ter a postura do-discente ; e as tecnologias da informação no contexto escolar. Este é um caminho que podemos trilhar para uma educação do futuro. Se almejamos ainda a democracia social brasileira e mais justiça sociais, vamos

insistir e resistir, dialogando, estudando, exercitando a pedagogia freiriana como nosso mecanismo de luta no enfrentamento para modificar o contexto social, político e econômico ora imposto no Brasil.

Considerações finais

Abordar sobre a *pedagogia freiriana como insistência e resistência para o futuro da educação brasileira* foi necessário trazer à tona as discussões dessa pedagogia como mecanismo de enfrentamento aos atrasos das ideias neoliberais com referência à educação, pois as ideias de Freire são postas sempre como ideias que são atuais em relação ao contexto social, político e econômico o qual vivenciamos. Evidenciamos a necessidade de divulgá-la, estudá-la e praticá-la em ambientes educacionais de ensino-aprendizagem, inventando, reinventando e superando práticas que estejam ainda firmadas nos princípios tradicionais da educação.

Dessa forma a educação será vivenciada segundo o pensamento de Freire como um ato de ação e reflexão da realidade, buscando a transformação desta mesma realidade através do pensamento crítico e transformador que só pode ser dado pela educação. Essa reflexão da educação como ato de conhecimento nos esclarece que aprendemos compartilhando uns com os outros, haja vista que a aprendizagem ocorre na troca, no intercâmbio, na relação calcada na comunicação cognitiva e afetiva, e, conseqüentemente, no ato dialógico, superando o entendimento da supremacia da razão instrumental no processo educativo.

Essas práxis freiriana exigem uma qualidade fundamental, a de saber escutar, pois como educadores temos a consciência e o entendimento dessa qualidade, torna-se condição *sine qua non* para o desenvolvimento e a realização de nossa prática pedagógica. Ao escutar o outro assumimos um lugar de sujeitos aprendentes. Temos a possibilidade de exercitar o pensar certo defendido por Freire, ou seja, dialogar entre a prática e a teoria. Ao escutar o outro, não nos anulamos e nem mesmo nos tornamos concordantes totais daquela fala, pois o escutar nos possibilita estarmos no lugar do outro, a partir do seu contexto e com isso, dialogar com as diferentes experiências. Assim, construindo de forma dialética, um novo e enriquecido conhecimento, tendo em vista que compreendemos a práxis como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida, assim como a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora.

Como proposta prática para a práxis freiriana temos os Círculos de Cultura. Compreendemos que eles possam viabilizar todos esses pensamentos e princípios freiria-

nos, pois consideramo-lo como um grande desafio a ser enfrentado em sala de aula. Esse espaço que, em um futuro bem próximo, poderá se constituir em um grande Círculo de Cultura que se inicia na sala, mas que poderá se expandir para além dos muros da escola, da cidade, da comunidade, da sociedade, enfim, para um grande e profícuo Círculo de Cultura planetário

Portanto, podemos dizer que esse contexto educacional que estamos vivenciando o enfrentaremos insistindo e resistindo com práticas dialógicas, participativas, democráticas, do-discentes, cidadã, planetária da pedagogia freiriana.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49 reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. **O círculo de cultura na classe multisseriada: uma inovação pedagógica?** Tese de Doutorado em Ciências da Educação na Linha de Inovação Pedagógica. Universidade da Madeira. Funchal/Portugal, 2012.
- EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Editorial: crise do projeto democrático de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v 38, nº.140, p. 531-535, jul.-set.,2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. (Coleção Educação e Comunicação, 1).
- GADOTTI, Moacir e ANTUNES, Ângela. **Paulo Freire**. ATTA Mídia e Educação. Apresentação Moacir Gadotti e Ângela Antunes. São Paulo. Paulus, 2006. DVD. (Coleção Grandes Pensadores).
- GADOTTI, Moacir. **Pátria Educadora: Marca política do segundo mandato do governo Dilma Rousseff**, Instituto Paulo Freire. s/d.
- GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire: Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In **Reinventando Paulo Freire no século 21** / Carlos Alberto Torres...[et al.]; apresentação Jason Mafrá. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. - (Série Unifreire).

LIMA, Gilciney Barrado. **A educação o que é?**. Disponível em: <<http://www.atribunamt.com.br/2014/06/a-educacao-o-que-e/comment-page-1/2014>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

MACHADO, Glória Maria Alves; CAVALCANTI, Rilva José Pereira Uchôa. Democratizar a educação: uma questão de administração pública ou do gestor escolar? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBAE**. Rio de Janeiro: ANPAE, v. 20, n.1, jan/jun., 2004.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia da escola: a (ex)tenção do tema nas políticas públicas**, São Paulo : Cortez. 2002.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Notas de Fim

1 Mestre em Educação. Especialista em Avaliação e Políticas Públicas Educacionais pela UFJF. Graduação em Pedagogia pela UFJF. Analista Educacional /função de Inspeção Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Assistente de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) do NETEC (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Professora da Faculdade Metodista Granbery.

2 Mantenedora da escola Espaço Livre Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Monte Azul Paulista. Formação Superior em Ciências Biológicas, UFMG, 1977.

3 Pedagoga com especialização em Gestão Educacional e Doutorado em Ciências da Educação na linha de investigação Inovação Pedagógica. Atuando como professora da educação básica na etapa do ensino fundamental anos iniciais no Sistema Municipal de Educação da Cidade do Recife , professora na educação superior na rede privada e professora técnica na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

4 Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e Saúde; Mestre em Educação, Especialista em Tecnologias em Educação, Especialista em Educação a Distância; Professora de Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1994. Interessa-se por EaD, Tecnologias digitais e Formação docente.

5 Estudante de Pedagogia no CESP/UEA, desenvolveu monitoria em Sociologia da Educação. Coursou a Educação Básica em Escola Pública em Parintins-AM.

6 Comunicador social; Estudante de pedagogia; Atua como educador numa cidade do interior do Rio de Janeiro num programa de formação de jovens aprendizes; Trabalhou como assessor de comunicação de entidades sindicais também no Rio de Janeiro.

7 Especialista em Gestão e planejamento educacional – UPE, Mestre em Gestão da Educação em ISLA/Portugal, Doutoranda em Ciência da Educação, Professora da Rede Municipal da Cidade de Igarassu, Coordenadora Regional da Gerencia Regional de Educação Metropolitana Sul / Biblioteca Escolar.



2.4.2. Metodologias ativas de aprendizagem no desenvolvimento da autonomia do educando

ALENCAR JR, José Carlos de¹ - SESC SP - jcarlos@registro.sescsp.org.br
ALMEIDA, CAROLINA DOS SANTOS A. de² - IUPERJ - calmeida@gmail.com
COSTA, Michelle Ribeiro Pinto³ - UNIARA - chellerpc@gmail.com
FANTINATTI, Pedro Augusto Pinheiro⁴ - IFSP - fantinatti@ifsp.edu.br
FERREIRA, Cristiane da Silva⁵ - PUC-SP - crisife@bol.com.br
MEDEIROS, Mônica Adorna W. de⁶ - ISECAMP - faccamp-adornamonica@gmail.com
OLIVEIRA, Gabriella Santos de⁷ - UNESP - gabiellita@gmail.com
SMANIOTTO, Edgar Indalecio⁸ - FAIP - edgarsmaniotto@gmail.com
TEIXEIRA, Miriam Santana⁹ - UNEB - teixeira.miriam@gmail.com

Resumo

Considerando que a autonomia é um dos pilares da pedagogia freiriana na construção de uma escola emancipadora e crítica, propomos discutir a importância das metodologias ativas de aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia dos(das) educandos(das). As metodologias ativas de aprendizagem, além de desenvolverem as habilidades e competências pretendidas, permitem caminhos para avançar mais no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas para que o educando seja protagonista em seu próprio processo de aprendizagem, de modo que educador e educando tenham uma relação dialógica e horizontal. Fizemos um estudo de diversas metodologias ativas de aprendizagem e verificamos em que medida cada uma delas contribui para o desenvolvimento da autonomia dos educandos e, conseqüentemente, como se articulam com as ideias de Paulo Freire. Concluímos que as metodologias ativas de aprendizagem possibilitam a aproximação com a realidade vivenciada para despertar a troca de saberes, de tal maneira a permitir que o educando e a educanda tenham capacidade de desenvolver suas autonomias. A pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire, propicia a capacidade de rompimento com o “senso comum”, ou seja, do desenvolvimento da capacidade crítica.

Palavras-chave

Paulo Freire, autonomia, metodologias ativas de aprendizagem, educação emancipadora.

Abstract

Considering that autonomy is several concern of Freire’s pedagogy in the construction of an emancipatory and critical school, we propose to discuss the importance of the

active learning methodologies for the development of the students' autonomy. Besides developing skills and competencies intended, active learning methodologies allow students being protagonists in their own learning process, that educator and learner have a dialogical and horizontal relationship. We have done a study of several active learning methodologies and it was possible verify how each one of them contributes to the development of the students' autonomy and how they are articulated with Paulo Freire's concerns. We conclude that active learning methodologies allow the approximation with the lived reality improving knowledge sharing, so the learner has the capacity to develop its autonomy. Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy provides the capacity to break with "common sense", that is, the development of critical capacity.

Keywords

Paulo Freire, autonomy, active methodologies, emancipatory school.

Introdução

É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (FREIRE, 2014a, p. 142)

De acordo com diversos futuristas, nossa sociedade está passando por uma das mais complexas revoluções do conhecimento já existentes. Para Kurzweil (2007), o conhecimento humano tende a atingir um ponto em que ele praticamente vai dobrar a cada dois anos, tamanha é a quantidade da produção científica no mundo atual.

Ainda segundo Kurzweil (2007), no futuro o trabalho manual será realizado por máquinas, enquanto os humanos passarão a maior parte do tempo aprendendo e criando. Para o autor, no século 21, em que já estamos vivendo, a produção do conhecimento será tanta que não teremos apenas 100 anos de progresso, mas o equivalente a cerca de 20 mil anos. Se Kurzweil, um dos criadores da Universidade Singularidade, pode ou não eventualmente exagerar nos seus prognósticos, certamente não discordamos das mudanças profundas pelas quais a sociedade vem passando quanto ao acesso ao conhecimento e à relação que travamos com ele.

Nesta perspectiva de um mundo em que o conhecimento se torna exponencial, a crítica à escola como “transmissora” de conhecimento, rechaçada por Freire (2014a) e por

outros autores, como Alves (2013), Dewey (2007), Freinet (2004), Makarenko (2002) e Rogers (1987), é mais atual que nunca. Afinal a escola não poderá ser apenas um lugar onde alunos recebem de forma passiva um conhecimento aparentemente estanque.

Em épocas em que o conhecimento de um indivíduo bem formado perdurava por gerações, levando séculos para sofrer significativas transformações, a pedagogia “bancária” não estava distante das necessidades sociais existentes. Em nossa época, se a escola que queremos será uma escola realmente capaz de despertar o interesse dos(as) alunos(as), de fazer frente, de forma crítica, aos novos desafios sociais e científicos, a educação do futuro não deverá estar alicerçada em métodos rígidos, elaborados para a transmissão de conhecimentos estanques.

A escola dos nossos sonhos não pode ter por finalidade a transmissão de conhecimentos a serem passivamente absorvidos por um aluno cujo único objetivo é passar em um vestibular. Outra escola é necessária, e as metodologias ativas de aprendizagem são um caminho para esta escola, onde a “aula deve ser vista, compreendida e vivida como campo de possibilidades e de inovações que se pautem no conhecimento como instrumento de emancipação, libertação e autonomia, com vistas à construção de uma sociedade mais democrática, justa e solidária” (SILVA, 2011, p. 216).

Diante do que expusemos, tencionamos responder em que medida as metodologias ativas de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando e como elas se articulam com as ideias do educador Paulo Freire.

Pedagogia segundo Paulo Freire

Paulo Freire foi um educador e filósofo comprometido com a educação do país, tendo desenvolvido uma teoria do conhecimento reconhecida não só no Brasil, mas em vários países. De acordo com Gadotti (2017), Freire parte de uma compreensão antropológica do conhecimento para conceber o ser humano como um ser no mundo, um ser curioso e inconcluso, que precisa do outro para aprender e para se constituir enquanto sujeito.

A teoria do conhecimento de Freire, então, ancora-se no princípio de que todos podem aprender e ensinar, posto que somos capazes de ler o mundo. Logo, o conhecimento é um ato histórico e dialógico que ocorre durante toda a vida.

Freire desenvolveu a pedagogia centrada na construção do sonho, equilibrando-a entre a utopia e o conhecimento. Na perspectiva freiriana, a educação é um ato dialógico, rigoroso, imaginativo e afetivo também. Como "não se pode entender o pensamento pedagógico de

Paulo Freire descolado de um projeto social e político" (GADOTTI, 2008, p. 98), para não assumirmos uma visão ingênua e redutora de suas ideias, é importante considerar que educar consiste em ler o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2014a). Por isso, a educação em Freire é, antes de tudo, uma prática da liberdade.

A educação emancipadora assume a autonomia como um dos seus pilares, pois o sujeito se emancipa quando é capaz de falar por si mesmo, sem repetir a palavra do outro. Como é algo a ser conquistado durante toda a vida, o sujeito precisa do outro para conquistá-la, ressalta Padilha (2017). Por isso, a autonomia e o diálogo são dois conceitos que se completam nesta prática.

No âmbito escolar, esse outro a quem nos referimos é o educador, o qual deve, por meio do diálogo e da escuta, levar o educando à conquista de sua autonomia. É oportuno mencionar que a ideia de autonomia surgiu na Grécia e está relacionada com "a ideia de governo social, a capacidade que o indivíduo tinha de participar diretamente no governo da sociedade em que vivia" (BOOKCHIM, 2010, p. 84).

Já a conquista da autonomia pode ser entendida como um processo pedagógico de instrução mútua, em que "o processo pedagógico de uma construção coletiva da liberdade é um processo de desconstrução paulatina da autoridade" (GALLO, 2007, p. 25). Na realidade, o diálogo pressupõe o equilíbrio entre a autoridade e a liberdade, de modo que não comprometa a educação crítica e libertadora.

Paulo Freire defende que os alunos são sujeitos ativos do processo de aprendizagem tanto quanto os docentes. E que eles, professores, devem querer pensar e duvidar de suas próprias certezas e "verdades" para que possam pesquisar e desenvolver esta mesma consciência no aluno, que deve ser visto como sujeito histórico e social, e não treinado para o desempenho das atividades. Ele precisa ser formado a partir de seus saberes prévios (KERBER, 1998).

Além disso, Freire critica o processo de desumanização devido à opressão das pessoas mais simples pelas pessoas mais abastadas e poderosas. Ele defende que a liberdade precisa ser vista e sentida por ambas as partes: oprimidos e opressores; caso contrário, haverá uma revolução e novos oprimidos e opressores serão gerados (FREIRE, 2014b).

A educação no Brasil, para Freire, é uma reprodutora das desigualdades sociais, da miséria e da marginalização, incluindo as desigualdades de gênero (KERBER, 1998). Ou seja, a educação é usada pelo opressor como forma de perpetuar a dominação do oprimido. Kerber (1998) propõe que aquele que ensina deve estimular a percepção crítica daquele que aprende; e que os saberes devem fazer parte da realidade de quem aprende.

O educador tem, portanto, o papel de mediador, ou melhor, problematizador na pedagogia freiriana, a qual desconstrói a imagem do professor como detentor de todo saber, cabendo-lhe a função de conduzir o educando à conquista de sua autonomia, pois só assim este poderá intervir no mundo que o cerca (GADOTTI, 2008).

Considerando que a prática pedagógica freiriana não delimitou fronteiras, pois o próprio Freire também propôs um diálogo contínuo com outros campos do conhecimento, propomos a sua ampliação por meio da inserção de metodologias ativas de aprendizagem na educação, tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do educando.

Metodologias Ativas de Aprendizagem

Metodologias ativas de aprendizagem são ferramentas específicas que o professor pode usar para alcançar um objetivo de modo ativo, isto é, levando o aluno a pensar, pesquisar, construir modelos. O professor, por sua vez, deve assumir o papel de mediador: atuar fazendo perguntas ou provocando os alunos a refletirem sobre seus próprios questionamentos, a fim de orientar o aprendizado.

Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas

A PBL – Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas (sigla em Inglês para *Project/Problem Based Learning*) é uma metodologia de ensino-aprendizagem por meio da qual os alunos podem alcançar ou desenvolver o seu conhecimento de uma forma prática em que eles veem “para que serve” o conhecimento (BERBEL, 1998; LIMA, 2011).

A PBL tem como filosofia pedagógica o aprendizado centrado no aluno. Esta prática pedagógica é baseada no estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos integrando outras disciplinas. A PBL é formativa, pois estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa, como a prática pedagógica tradicional (SAKAI; LIMA, 1996).

A PBL faz uso dos problemas identificados para iniciar, motivar e focar a aquisição de conhecimentos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades e atitudes no âmbito profissional. É considerada uma estratégia educacional centrada no aluno, que o auxilia no desenvolvimento do raciocínio e comunicação, habilidades essenciais para o sucesso em sua vida profissional (ANDRADE *et al.*, 2010).

Para Freitas (2012),

a PBL também tem o propósito de criar hábitos de estudo e de pensamento pelo método da experiência reflexiva, melhorar o desempenho escolar dos alunos e, principalmente, promover autonomia de aprendizagem e de trabalho em equipe, tal como se espera que ocorra na vida profissional. (FREITAS, 2012, p. 405)

A PBL “é delineada nos princípios derivados da psicologia cognitiva, caracterizada como uma forma de aprendizagem e instrução colaborativa, construtivista e contextual” (BOROCHOVICIUS; TORTELLA, 2014, p. 271). Ou seja, a PBL está relacionada com a teoria construtivista da aprendizagem (LEVIN, 2001).

Aprendizagens por meio de projetos, problemas e pesquisas são estratégias flexíveis cujo início ocorre com o levantamento de um tema relevante ao interesse do aluno; em seguida, são levantadas perguntas a respeito do tema elaboradas pelos próprios alunos; após esta etapa, incentivam-se pesquisas que são compartilhadas e pode-se tomar dois caminhos: uma exposição de conclusões ou um produto final propriamente dito (FUNDAÇÃO ROMI, 2015).

Chama-se de flexível este método de trabalhar porque no percurso podem surgir novas perguntas ou uma pergunta chamar a atenção e suscitar o interesse de se aprofundar em um novo tema, ainda que diverso do tema gerador original.

Blended Learning

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) proporcionam importantes mudanças na educação a distância, que até o início dos anos 1980 era baseada no material impresso produzido e enviado aos alunos. Com o desenvolvimento das novas tecnologias, foram criadas diversas modalidades de ensino a distância, inclusive o *blended learning*, que combina atividades presenciais e atividades educacionais a distância, realizadas por meio das TDIC.

Há diferentes maneiras de combinar atividades presenciais e a distância, sendo a sala de aula invertida ou *flipped classroom* uma delas. Segundo essa abordagem, o conteúdo e as instruções sobre um determinado assunto curricular não são transmitidos pelo professor em sala de aula. O aluno estuda o material antes de frequentar a sala de aula, que passa a ser o lugar de aprender ativamente, realizando atividades de resolução de problemas ou projetos, discussões, laboratórios, com o apoio do professor e colaborativamente dos colegas (TONET, 2014).

Design Thinking

Design thinking é a aplicação do pensamento de *design* a outros campos, como a educação, na busca constante por inovação. Este método já foi conhecido como “método dos post-its”, devido ao uso dos papéis adesivos, que ao contrário do que se pensa, não é um fim para o método, mas um meio de aplicá-lo (ANNUNCIATO, 2017).

Este método tem o propósito de ajudar na organização do pensamento. De acordo com Annunziato (2017), ele ajuda bastante em algumas etapas do processo de ensino aprendizagem como no “brainstorming (cada ideia em um papel), na seleção das melhores soluções (basta descartar as menos votadas) e na hierarquização de prioridades (é só trocar a ordem dos post-its na folha em que estão colocados)” (ANNUNCIATO, 2017, p. 32).

Annunziato (2017) relata um caso de aplicação do método que é bastante elucidativo:

Na EMEF Padre José Pegoraro em São Paulo, os alunos queriam fazer um vídeo para resgatar a autoestima no bairro. O professor de Geografia Carlos Amorim se perguntava como ajudá-los quando conheceu o Design for Change, movimento que leva o design thinking para a educação. O primeiro passo foi pedir que os alunos registrassem suas ideias em post-its. “Combinamos que não era hora de criticar as sugestões. Quanto mais propostas, melhor”, diz. Em seguida, os adesivos agrupados por semelhança foram colocados num papel kraft. Depois, foi hora da análise das ideias: apenas os post-its com os temas mais votados pela classe sobreviveram. Sobraram dois: espaços de lazer e história. Num debate, os alunos optaram pelo último. Eles já podiam começar a produzir a obra Grajaú - Onde São Paulo Começa. (ANNUNCIATO, 2017, p. 32)

A partir da abordagem do Design Thinking pode-se trabalhar com os mais variados problemas, de qualquer área do conhecimento, pois “te dá a liberdade de errar e aprender com seus erros porque você tem novas ideias, recebe *feedback* de outras pessoas, depois repensa suas ideias” (DESIGN, 2014, p. 11). Este é um processo constante, podendo ser aplicado conforme a necessidade dos estudantes, e um “trabalho nunca estará terminado ou ‘resolvido’” (DESIGN, 2014, p. 11). A investigação deve levar a construção de modelos, que tornem as ideias tangíveis, e daí poderá inclusive refinar e melhorar esta ideia, ao verificar sua aplicação prática.

Peer Instruction e Avaliação por Pares

Segundo Mazur (2015), o *Peer Instruction* - ou instrução por pares - oferece diversas

vantagens em relação às aulas expositivas convencionais, destacando entre elas: a maior interação dos alunos entre si e o foco nas questões conceituais em relação ao tema estudado. Basicamente a metodologia consiste em: estudo prévio, explanação, testes conceituais, trabalho em pares e *feedback* (MAZUR, 2015).

O estudo prévio acontece fora do espaço de aprendizagem, onde os alunos estudam um tema a partir dos materiais definidos. Já em sala de aula, o professor faz uma breve explanação sobre o tema, entre 7 a 15 minutos, com a finalidade de aprofundar a sua compreensão e destacar seus pontos-chave. Em seguida, aplica uma questão conceitual de múltipla escolha, que é respondida individualmente por meio de gestos manuais, *flashcards* ou dispositivos eletrônicos.

Caso o número de acertos seja superior aos 30%, os estudantes partem para o trabalho em pares, em que cada um tenta convencer o colega sobre sua resposta. Posteriormente, a questão é respondida novamente dando um *feedback* ao professor sobre o aumento ou não da porcentagem de acertos. Segundo Mazur (2015), os níveis de acertos costumam se elevar significativamente após o trabalho entre pares.

Para finalizar, o professor faz uma breve explicação da resposta correta e parte para uma nova questão conceitual sobre o tema, repetindo o movimento metodológico (MAZUR, 2015).

Portfólios e Autoavaliação

O portfólio reflexivo é utilizado pelo estudante para registrar as ações, tarefas e a própria aprendizagem, por meio de um discurso narrativo elaborado de forma contínua e reflexiva. Conforme Tonet (2014), o portfólio ainda constitui um instrumento que facilita os processos avaliativos, tanto a autoavaliação, como a avaliação formativa realizada pelo professor, permitindo, em tempo hábil, equacionar conflitos afetivos e psicomotores dos estudantes e garantindo condições de desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade destes.

Sala de Aula Invertida

Segundo Bergmann e Sams (2017), esta metodologia inverte os momentos (locais) das atividades do modelo tradicional, em que os alunos são colocados diante da teoria em sala de aula e executam as atividades em casa, sem supervisão do professor. Ao contrário, na sala de aula invertida, os alunos têm contato com a teoria em casa, por meio de vídeos - gravados pelo professor ou disponíveis na internet -, estudo da bibliografia

sugerida, entre outros. E, assim, em sala de aula, eles fazem as atividades práticas de fixação do conhecimento, com apoio em tempo real do professor.

Há o inconveniente de os alunos não poderem fazer as perguntas de imediato, como ocorre no modelo tradicional. Por outro lado, o contato com a teoria por meio de vídeos, permite ao aluno pausar, voltar e reproduzir o vídeo ou parte dele quantas vezes desejar, o que não é possível na aula tradicional.

Por meio da sala de aula invertida, o tempo dos alunos dedicado à prática independente e orientada passa a ser mais que o dobro (às vezes, o triplo) do que na metodologia tradicional (BERGMANN; SAMS, 2017).

A sala de aula invertida é completamente compatível com a PBL, pois ela propicia a “aprendizagem por descoberta, induzida pelo interesse do aluno” (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 45). Por meio da PBL, os alunos podem praticar, em um caso real ou simulado, a resolução de problemas da vida real identificados por eles mesmos, de seu próprio interesse. E, os próprios alunos, para solucionar os problemas escolhidos, “percebem o que precisam saber” (BERGMANN; SAMS, 2017, p. 45).

As metodologias ativas de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia

As metodologias ativas de aprendizagem promovem uma aprendizagem “significativa, integradora, diversificada, ativa e socializadora” (PACHECO, 2014, p. 11). A PBL é a metodologia capaz de congrega todas as demais e de promover esta aprendizagem inclusiva, emancipadora, libertadora e libertária.

A descrição do contexto social no qual nos inserimos reforça a necessidade de conhecer, compreender e utilizar metodologias que transformem nossas práticas pedagógicas, preenchendo-as de significado para que estejam em consonância com os desafios do tempo presente, que promovam possibilidades para construir uma escola cada vez mais cidadã, baseada no necessário desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Vivemos hoje numa sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as consequências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter discipli-

na, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes (GADOTTI, 2008, p.94)

A busca por esta escola com que sonhamos perpassa, também, por inúmeras mudanças de concepções que visam a compreender os inúmeros desafios do tempo presente e a construir uma escola cidadã.

Entendemos ser fundamental reconhecer que todos aprendem de maneiras diferentes, que a aprendizagem pode e deve ser cooperativa, que aprender se relaciona intimamente com o contexto no qual cada educando e/ ou educador se insere, que a comunidade educativa é fundamental para uma aprendizagem significativa, que as avaliações contribuem para rever e reorganizar os caminhos, bem como para personalizar a aprendizagem, e que os horários podem ser simplificados para potencializar os processos de ensino-aprendizagem.

Diante da concepção freiriana de educação, podemos considerar que as metodologias ativas de aprendizagem são mecanismos que promovem a formação de educandos e educadores em um processo crítico de construção de saberes, que valorize sua própria autonomia.

“A prática educativa é tudo isto: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança” (FREIRE, 2014a, p. 140). O conceito de autonomia é profundo e intimamente ligado à ética, com a priorização do respeito entre educandos e educadores, o estímulo à autonomia e respeito à dignidade que contribui na construção do ser mais gente.

Deste modo, atividades que valorizam os saberes construídos pelos educandos, que podem ser compartilhadas com os pares e os educadores, que propõem reflexões sobre o processo e avaliações críticas como propõem as metodologias ativas de aprendizagem são instrumentos para a construção de uma escola mais cidadã, a escola do futuro com que sonhamos e muitos já realizam.

Considerações finais

O estudo que realizamos acena que as metodologias ativas de aprendizagem são processos interativos de conhecimento e aprendizagem importantes, que promovem o desenvolvimento da autonomia do educando e da educanda, pois exploram o contexto no qual ambos estão inseridos. As metodologias ativas de aprendizagem motivam o edu-

cando a pesquisar, planejar e a executar atividades relacionadas às diferentes temáticas, e assim desenvolver sua autonomia frente à sua própria aprendizagem.

As metodologias ativas de aprendizagem são propícias ao trabalho em conjunto com as novas tecnologias da informação, presentes na vida cotidiana do aluno, por isso eficazes como processo pedagógico para o século XXI. As metodologias concebem ao educador o papel de mediador, o qual provoca o educando a refletir sobre sua realidade a partir de uma relação dialógica e horizontal entre educador e educando, conteúdos (de qualquer área do conhecimento) e materiais pedagógicos (jogos, livros, internet, recursos audiovisuais, entre outros).

É neste sentido que as metodologias ativas de aprendizagem dialogam com a pedagogia freiriana que, centrada na autonomia, propicia a superação do “senso comum”, desenvolvendo a capacidade crítica do educando por meio de uma rigorosidade metodológica. Portanto, a escola com a qual sonhamos tem como intuito efetivar as metodologias ativas de aprendizagem aliadas à pedagogia freiriana, provando aos educandos que eles podem ser agentes responsáveis pela sua aprendizagem e protagonistas de sua própria história e não limitados apenas aos conteúdos propostos pelos educadores em sala de aula.

Referências

- ALVES, R. **Lições do velho professor**. Campinas: Papyrus, 2013.
- ANDRADE, A. G. P. de; SANTOS JÚNIOR, F. A. C. dos; PIMENTEL, J. M.; BITTENCOURT, J. C. N.; SANTANA, T. B. de. **Aplicação do método PBL no ensino de Engenharia de Software: visão do estudante**. Artigo Online. Feira de Santana, BA: UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/268288959_Aplicacao_do_Metodo_PBL_no_Ensino_de_Engenharia_de_Software_Visao_do_Estudante>. Acesso em: 08 mar. 2017.
- ANNUNCIATO, Pedro. **Inovação: o que vai ajudar a mudar sua aula**. Revista Nova Escola nº 299, Ano 32. São Paulo: Associação Nova Escola, Fevereiro de 2017.
- BERBEL, N. N.: A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.2, n.2, 1998.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- BOOKCHIN, M. Municipalismo libertário. In: **Ecologia social e outros ensaios**. CAVALCANTI, M (Org.). Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.
- BOROCHOVICIUS, E.; TORTELLA, J. C. B. **Aprendizagem baseada em problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n.83, p.263-294, abr./jun. 2014.
- DESIGN thinking para educadores**. Trad. Bianca Santana, Daniela Silva e Laura Folgueira. São Paulo: Instituto Educadigital, 2014.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. Tradução: Roberto Cavallari Filho. São Paulo: Ática, 2007.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREITAS, R. A. M. M. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2, p.403-418, abr./jun. 2012.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século 21. In: TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. Série Unifreire, p. 91-107.

GADOTTI, Moacir. **Aprenda a dizer a sua palavra**. EAD Freiriana - Curso a distância. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017.

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. In: **Pedagogia Libertária**: anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

KURZWEIL, R.A **era das máquinas espirituais**. Tradução: Fábio Fernandes. São Paulo: ALEPH, 2007.

KERBER, C. S. de O. Pedagogia da autonomia: resenha. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 3, n. 7, São Paulo: Centro Educacional La Salle de Ensino Superior (CELES), 1998.

LIMA, R. **Aprendizado baseado em problemas**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <<http://youtu.be/43LbarfolUo>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

LEVIN, B. **Energizing teacher education and professional development with problem-based learning**. ASCD: EUA, 2001.

MAKARENKO, A. Metodologia para a organização do processo educativo. In: **Anton Makarenko vida e obra**: a pedagogia da revolução. Cecília da Silveira Leudemann. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAZUR, E. (2015). **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Tradução: Anatólio Laschuk. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB [recurso eletrônico].

PACHECO, J. **Aprender em comunidade**. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. Tradução: Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1987.

FUNDAÇÃO ROMI. **Proposta pedagógica**. Santa Bárbara do Oeste: Fundação Romi, 2015. Disponível em: <http://fundacaoromi.org.br/fundacao/galeria_publicacao/01042015_081712_08da142c87_28062015225138.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

SAKAI, M. H.; LIMA, G. Z. **PBL**: uma visão geral do método. *Olho Mágico*, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SILVA, E. F. da. **Nove aulas inovadoras na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

TONET, I. Práxis Educativa. **Rev. Ponta Grossa**, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.

Notas de fim

- 1 Graduado em Letras e educador popular.
- 2 Graduada em Sociologia pelo IUPERJ.
- 3 Pedagoga, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente.
- 4 Doutor pela UNICAMP. Professor no IFSP (Instituto Federal de São Paulo) - Câmpus Campinas. Líder do GP ReEdIFICA – Repensar a Educação no IFSP para a Inclusão e o Compartilhamento na Aprendizagem.
- 5 Graduada em Letras, Doutora em Língua Portuguesa e membro do Grupo de Pesquisa Memória e Cultura da Língua Portuguesa escrita no Brasil, da PUC/SP.
- 6 Pedagoga, Especialista em educação infantil e em direito ligado à educação.
- 7 Graduada em Serviço Social pela UFTM.
- 8 Graduado em Filosofia, Doutor em Ciências Sociais, Docente do ensino fundamental, médio e superior. Site: www.edgarsmaniotto.com.br
- 9 Pedagoga, Especialista em Tecnologias em Educação e Administração de RH, mestranda em Educação de jovens e adultos pela UNEB.



2.4.3. Cidadania e educação na perspectiva de Paulo Freire: contraposição à lógica da mercoescola

ARAÚJO, Ayala de Sousa¹ - IFPR - sousayala@gmail.com

GRAMARI, Edna Pereira da Silva² - EE ESTHER FRANKEL SAMPAIO - ednapsg@alumni.usp.br

NASCIMENTO, Priscila Lopes³ - CPM-LOBATO - lopes_pri@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Adam Alfred de⁴ - SIC-AIACOM - m.oliveira@aiacom.org.br

SILVEIRA, Luiza Helena da Silva Dias⁵ - UNISEB Interativo - luiza@mariadenazare.net.br

VIEIRA, Patrícia Martins de Assunção⁶ - Universidade de Uberaba - pmav2009@hotmail.com

Resumo

Este estudo busca refletir sobre a urgência no mundo de hoje da necessidade da defesa da educação e da escola crítica como prática da liberdade e o papel da formação dos professores para o seu desenvolvimento. Da necessidade do ato dialógico e participação cidadã na escola. A importância do professor ser pesquisador e ter rigor científico na sua mediação dialógico-pedagógica. O principal intuito desse trabalho é contribuir com reflexões sobre a prática da educação libertadora de Paulo Freire e autores em conformidade. O presente estudo confirma este como um campo aberto a investigação a professores pesquisadores.

Palavras-chave

Cidadania, Democracia, Educação Libertadora, Formação de Professores/as.

Abstract

This study seeks to reflect on the urgency in today's world of the need to defend education and the critical school as a practice of freedom and the role of teacher training for its development. The necessity of the dialogical act and citizen participation in the school. The importance of the teacher to be a researcher and to have scientific rigor in his dialogical-pedagogical mediation. The main purpose of this work is to contribute with reflections on the practice of the liberating education of Paulo Freire and authors accordingly. The present study confirms this as an open field research to teacher researchers.

Keywords

Citizenship, Democracy, Liberating Education, Teacher Training.

Introdução

O presente artigo evidenciou-se em decorrência da nossa participação no Curso online “A Escola dos meus sonhos”, ministrado pelo professor Moacir Gadotti com colaboração da professora Ângela Biz Antunes e do professor Paulo Roberto Padilha, pelo Instituto Paulo Freire. Mediante 20 videoaulas, participação nos chats e leitura das indicações bibliográficas, aceitamos o desafio de realizar a escrita reflexiva do tema: Freire: A educação do futuro e o futuro da educação.

Para a elaboração deste trabalho foi realizada uma revisão da bibliografia indicada, onde selecionamos alguns autores que fundamentam esta temática. Também realizamos levantamento bibliográfico através de livros e artigos disponibilizados via internet. Sendo que esta reflexão desenvolveu-se basicamente, mediante diálogo com o ideário de Paulo Freire e sua defesa da educação e de uma escola que tem como fundamento a prática da liberdade.

No mundo de hoje urge a necessidade da defesa da educação crítica como prática da liberdade e o papel da formação dos professores para o seu desenvolvimento. A necessidade do ato dialógico: participação cidadã e direitos humanos na escola. A interdisciplinaridade no ato educativo e a noção de ciência aberta às necessidades populares). A importância do professor ser pesquisador e ter rigor científico nas suas aulas: mediação dialógico-pedagógica

Da educação bancária à libertadora: não à mercoescola

A “escola dos nossos sonhos” deve ser construída com muita obstinação, mas também com o discernimento entre as práticas que queremos extirpar de nossos ambientes de aprendizagem e aquelas que precisamos resignificar e conservar. Logo, discernir o que se faz ou não, no contexto em que vivemos, com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), é fundamental para o aprimoramento da práxis pedagógica.

Este exercício se faz necessário, pois nossos alunos não têm o mesmo perfil dos alunos da década de 1960, por exemplo, felizmente ninguém é o mesmo! Isto implica em constatar que a educação, em todos os níveis, deve acompanhar as mudanças implementadas pelos sujeitos ao longo da história, principalmente mudanças de mentalidade. Haja vista que os estímulos são outros, o cotidiano da escola precisa ser impregnado de situações significativas de aprendizagem.

Paulo Freire (1987), de forma precisa, desvela o cenário preocupante das práticas ped-

agógicas presentes nas escolas brasileiras quando trata da educação bancária que só tem sentido no contexto de uma escola que se volta para as necessidades e exigências do mercado – a mercantilização da escola. Sobre esta expressão o autor afirma que consiste em uma

[...] narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, o ouvinte – os educandos. (FREIRE, 1987, p. 33).

Posto isto, na educação bancária o educando é visto como um “banco” em que há aportes sistemáticos de conhecimentos, oriundos do professor, em uma aula expositiva não dialogada. Logo, o aluno é encarado como um indivíduo que não produz conhecimento, apenas assimila-o, decora-o.

Este “padrão de aula” da educação bancária foi sustentado pelo professor como um modelo eficiente onde ele era o detentor do conhecimento. É bem verdade que a educação bancária colocou o professor numa posição confortável e, sob essa ótica, é possível, infelizmente, comparar a escola de hoje com aquela praticada na década de 1960 e constatar o mesmo padrão de reprodução do conhecimento em sala de aula.

Paulo Freire (1987), em seu livro *Pedagogia do oprimido*, denuncia a opressão e pressão socioeconômica por trás de tal prática e afirma que:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebidos por muitos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. (FREIRE, 1987, p. 38).

Sobretudo, vale ressaltar aqui que o problema não surgiu no professor, mas remonta a intencionalidade de que foi imbuída a sua formação. Logo, estamos diante de uma questão que perpassa o desenvolvimento do capitalismo e seu aporte de exclusão.

A educação libertadora, proposta por Freire, é uma arma na luta contra-hegemônica da educação bancária; uma proposta de emancipação do homem após anos de imersão em práticas pedagógicas retrógradas e alienantes. Sobretudo, esse rompimento com a educação bancária é efetuado pelo educador, haja vista que ele, “o educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas, acreditou em sua liberdade, em seu poder de criação e crítica.” (FREIRE, 1967, p. 33).

Enfim, Paulo Freire (1996) nos apresenta a importância da do-discência, prática que retira o foco do processo de aprendizagem apenas do professor ou somente do aluno e aponta para a construção coletiva do conhecimento em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p.12). Na do-discência o discente tem seus saberes respeitados e sua criticidade aguçada, além de assumir um papel importante como contribuinte na construção do conhecimento.

Sobre o legado da prática pedagógica defendida por Freire, Brandão afirma,

Ao imaginar uma educação libertadora, como ele a batizou, pensou em um trabalho pedagógico com um profundo e largo sentido humano. Um ofício de ensinar-e-aprender destinado a desenvolver em cada educando uma mente reflexiva, uma amorosa sensibilidade, um crítico senso ético e uma criativa vontade de presença e participação da pessoa educada na transformação de seu mundo. (BRANDÃO, 2005, p.12).

Um futuro promissor para a educação do Brasil com certeza perpassa pela adoção da educação libertadora em nossas escolas e toda a mudança de mentalidade e execução que isso significa. A escola como prática da liberdade, segundo Gadotti consiste em

Visibilizar o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados; é educar para conscientizar, para desalienar, para desfetichizar, para desmercantilizar a vida; é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a ruptura, para a rebeldia, para a recusa; é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de formação crítica e cidadã, [...] é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma educação para a sustentabilidade. (GADOTTI, 2008, p. 7).

Em defesa da educação crítica como prática da liberdade e o papel da formação dos professores

A educação somente cumprirá seu verdadeiro papel se puder se desenvolver, em todas as suas dimensões, como prática da liberdade. Ao pensarmos a educação do futuro ou o futuro da educação em acordo com as necessidades do nosso tempo, consideramos fundamental reconhecer a importância do papel do professor, seja diante dos desafios de desenvolver processos educativos que se propõem ir além da transmissão de conteúdos, seja diante das transformações contemporâneas da vida familiar e social que se

refletem no contexto escolar cotidianamente, sem, contudo, responsabilizá-lo de forma leviana pela má qualidade do ensino.

Recorrendo a SAVIANI (1986), perguntamo-nos se é possível “...uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” (p.35), que possa colocar nas mãos dos “educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p. 36).

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 1986, p. 36).

Um movimento que seja capaz de promover o envolvimento dos educadores com a essência do pensamento de Paulo Freire, nos parece ser um dos caminhos para escaparmos à insatisfação generalizada que marca a prática profissional de um grande número de professores em seu dia-a-dia e que acaba contribuindo para a manutenção social, negando a capacidade transformadora da educação. As reflexões apresentadas pelo Prof. Moacir Gadotti, no presente curso, deram aos participantes um novo ânimo, ampliando os horizontes de percepção das possibilidades da ação docente, como ficou evidente pelos comentários pós-aulas, nos chats e em todas as ocasiões em que nos comunicamos e interagimos, apesar de estarmos atentos e conscientes das imensas dificuldades que nos espreitam a cada dia, a cada aula, a cada obstáculo. O professor precisa recuperar o sentido de uma profissão que é singular, conscientizar-se de que é um profissional do humano, reconhecer a necessidade de “construir” o sentido do saber e reconhecer-se capaz de despertar o desejo de aprender, como nos fala o Prof. Gadotti na aula sobre “Boniteza da docência”. Ou ainda, quando se refere ao modo como o tecnicismo pedagógico e a arrogância das elites esvaziou o papel do professor, tentando reduzi-lo a um mero reprodutor, tornando ainda mais urgente que enfrentemos a onda conservadora que atinge o país hoje e que o professor se engaje na luta pela construção de uma comunidade, ao mesmo tempo una e diversa, onde as escolas venham dar exemplo de exercício da cidadania fugindo à lógica do mercado.

Embora tenhamos enfatizado a necessidade de que não seja o professor o único a ser responsabilizado pela questão da má qualidade da educação e outros desdobramen-

tos, sabemos o quanto sua participação é da mais fundamental importância para a construção de uma escola que reflita também suas próprias possibilidades e esperanças. Se partimos da aceção que somos capazes de aprender a vida toda, que estamos sempre nos educando, que a educação se faz ao longo da vida, que aprendemos em todos os lugares, o tempo todo, que os espaços de aprendizagem são múltiplos, acreditamos que para os professores isso traz dois importantes aspectos para reflexão: primeiro, que como professores estaremos em constante aprendizagem e sempre em busca de uma reflexão mais crítica e abrangente sobre o próprio sentido do conhecimento e sobre o alcance de nossas ações pedagógicas; segundo, que os alunos chegam à escola com uma carga de conhecimentos e saberes que devem ser reconhecidos e trabalhados, de maneira que possam estabelecer relações entre esses conhecimentos e os novos conhecimentos construídos e que esse aluno ao sair da escola continuará aprendendo, portanto, o professor não será o único a contribuir para a formação do educando. Nos dois casos, consideramos que essa compreensão será especialmente significativa na discussão do papel do professor na organização e aplicação do conhecimento nos anos de escolaridade dos indivíduos.

Outra discussão proposta por Gadotti (2010) e que nos interessa especialmente, pois interfere diretamente na atuação do professor, versa sobre qualidade da educação, onde ele nos aponta a necessidade de construirmos parâmetros de qualidade, o que é bem diferente de se instituir um padrão único ao qual as escolas deveriam se submeter, e assim, entendermos qualidade como um conceito dinâmico que deve se adaptar a um mundo que experimenta inúmeras e profundas transformações, como por exemplo, a democratização do acesso à educação, que deverá acolher novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. Ou ainda, a questão das novas tecnologias, que invadem as escolas e para as quais o professor deve estar receptivo, sem deixar de exercer cuidadosa análise e reflexão sobre sua adoção, não devendo serem incorporadas sem crítica e sem que sua contribuição na mediação pedagógica se volte para a prática da cidadania e trocas cognitivas de conhecimentos seja entendida. Segundo Carvalho (2011), vem crescendo o número de pesquisas sobre a disseminação das redes na educação, já que representam uma inédita possibilidade de ampliação da comunicação humana e de aprendizagem colaborativa. Uma comunidade virtual de aprendizagem exigirá um trabalho intenso do educador para que se constitua. Ele deverá criar e estabelecer laços e compromissos entre os participantes, tecer significações, mediar relações e exercer a autoridade. Desse modo, entendemos que deverá estar qualificado e motivado para garantir a interação e colaboração entre os participantes, constituindo-se, assim, um novo desafio para a ação docente.

Consideramos que a utilização das TIC torna-se necessário, diante de suas possibilidades de criação de novas práticas pedagógicas e espaços potenciais de trocas de conhecimento. Como observa Gadotti (2008), apresentam-se como uma oportunidade: de renovação dos currículos dos sistemas formais de ensino; de um espaço para concepção de uma educação que proporcione aos educandos a formação de uma perspectiva colaborativa em âmbito local e translocal; de se alcançar o convívio pacífico de povos e nações e se construir uma alternativa que possa tirar o planeta da rota de extermínio e agravamento da desigualdade entre ricos e pobres em que nos encontramos.

Observamos que sobre a discussão do processo de formação de professores, pesam uma série de dúvidas e reflexões, que vão desde a postura política até o conhecimento técnico que julgamos necessários à “construção” de uma escola que se aproxime da escola dos sonhos de muitos de nós.

Diz Morin (2000, p.52), que “o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”. Não havendo cultura sem cérebro humano que é dotado de competência para agir, perceber, de saber e de aprender. Mas não há mente, que é a nossa capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. “A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele”. Portanto, segundo Morin (2000), há uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um necessita do outro. “A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro”.

Na visão de Morin (2000), de acordo com a formação do cérebro

A racionalidade não dispõe, portanto, de poder supremo. É uma instância concorrente e antagônica às outras instâncias de uma tríade inseparável, e é frágil” que pode ser dominada, submersa ou mesmo escravizada pela afetividade ou pela pulsão (MORIN, 2000, p.53).

Diante do exposto, existindo uma relação triádica entre indivíduo/sociedade/espécie, sendo os indivíduos produtos do processo reprodutor da espécie humana, que por sua vez, as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade, testemunhando o surgimento da cultura, e que retrocede sobre os indivíduos pela cultura. A cultura e a sociedade é que garantem a realização dos indivíduos e as interações permitem a preservação e perpetuação da cultura como também a auto-organização da sociedade.

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p. 54).

Morin (2000) afirma que que é responsabilidade da educação zelar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a de diversidade não apague a de unidade. Há a unidade e a diversidade humana.

Importante ressaltar no que diz Morin (2000, p. 55),

A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

No pensamento de Paulo Freire (Barreto, 1998) a visão de ser humano e de mundo é de relação, a pessoa é um ser de relação, dizendo que ninguém está sozinho no mundo. “Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo”. O mundo é uma realidade objetiva para o homem e para a mulher, daí nascendo o ser de relações, que se relaciona com a realidade.

Diferentemente dos animais, os seres humanos respondem aos desafios do mundo em que vivem e usam esse mundo natural, já existente, para criar e recriar o mundo da cultura. Desta forma, mulheres e homens vão mudando o mundo para torná-lo mais adequado a suas necessidades. A ação dos seres humanos sobre o mundo não só muda o mundo, muda também os sujeitos desta ação. Ao construir o mundo, homens e mulheres se completam, se humanizam (BARRETO, 1998, p.54).

Diz Paulo Freire que “a consciência de ser inacabado dá às pessoas a possibilidade de irem além delas”, sendo uma das principais características dos seres humanos (BARRETO, 1998, p. 55).

De acordo com o pensamento de Paulo Freire, “a vocação de ser mais, isto é, ser mais humano, comum a todos homens e mulheres, se realiza pela Educação. Mas esta vocação de ser mais deixa de concretizar-se quando as relações entre os homens se desumanizam” (BARRETO. 1998). Como se deu historicamente com a opressão das relações de domínio dos poderosos a fim de obterem privilégios em sacrifício de outros.

Gadotti (2011, p.60) afirma que conhecer é importante porque a educação se baseia no conhecimento e este na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer. A atividade humana é intencional, portanto existe um projeto. “Conhecer não é só adaptar-se ao mundo. É condição de sobrevivência do ser humano e da espécie”.

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. Por isso precisamos aprender “com”. Aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos (GADOTTI, 2011 p.60).

A importância da formação do professor pesquisador o do rigor científico na sua prática: mediação dialógico-pedagógica

Freire (1996) é bem claro nas suas reflexões quando diz que o professor ou professora deve ser quem aprende e quem ensina ao mesmo tempo e que sua formação deve ser permanente, pois ensinar não é transferir conhecimento, sendo que o conhecimento deve ser construído. Nesse sentido, o professor ou professora deve possibilitar, criar condições para que essa construção aconteça em sala de aula, realizando ao mesmo tempo uma reflexão sobre sua prática educativa, pois é na prática que os saberes ou o conhecimento se confirmam, se modificam ou se ampliam.

Enfatiza isso dizendo “é preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Sendo assim, não há professor ou professora sem educandos, que a relação dos dois se explica nessa condição dentro da sala de aula apesar de suas diferenças, mas são sujeitos, humanos e não objetos. Portanto, essa relação entre esses dois sujeitos, professor e educando, deve ser dialógica, respeitando às suas diferenças, mas aceitando a condição que um aprende com o outro e não impondo um conteúdo para o educando sem a reflexão crítica, sem significado e sem sentido.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Vai mais além, quando Freire (1996) escreve que ensinar não existe sem aprender e assim reciprocamente, pois foi aprendendo socialmente na história que mulheres e homens descobriram que era possível ensinar o que socialmente aprendiam. Nesse sentido, ao longo dos tempos é que perceberam que seria necessários maneiras, caminhos e métodos de ensinar. Sobretudo, diz também que não há aprendizado se o educando não é capaz de recriar ou refazer o que aprendeu.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1996, p. 23-24).

Vemos que Freire (2001) também fala do sujeito, da humanização quando ressalta sobre a formação do docente, pois deve na sua prática ético-democrática o respeito ao pensamento, aos gostos, aos desejos, aos receios e também à curiosidade dos educandos na construção do conhecimento. Sem que este educador ou educadora, deixe de exercer sua autoridade na questão de limites, propor tarefas e cobrar a realização delas, pois sem isso na sala de aula corre-se o risco da falta de limites se tornar indisciplina e a autoridade se tornar autoritarismo.

A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos. Respeito, contudo, que não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer limites, de

propor tarefas, de cobrar a execução das mesmas. Limites sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravia e vira autoritarismo (FREIRE, 2001, p. 22).

O educador democrático, diz Freire (1996) deve reforçar na sua prática pedagógica a capacidade crítica do educando, fortalecer e instigar sua curiosidade, encorajar o questionamento o debate e sua capacidade de inconformação, indignação. Sendo sua tarefa primordial trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica, que é não esgotar o conhecimento sobre aquele conteúdo, mas aproximar dele, criando condições para desenvolver a criticidade sobre o conteúdo, ou seja, a aprendizagem crítica. Os educandos devem experienciar isso sem que o professor ou professora transfira isso à eles, os educandos precisam vivenciar essa inquietude, curiosidade, questionar. Isso só se torna possível na presença de um educador ou educadora que sejam criadores, instigadores, rigorosamente curiosos, humildes e perseverantes, afirma Paulo Freire.

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 29).

Na relação ensino aprendizagem é preciso ter a prática da pesquisa, devendo ser uma atividade permanente do professor ou professora. O ato de pesquisar faz parte do ensinar e os educandos devem saber dessa sua prática, tornando o educador ou educadora uma autoridade e ao mesmo tempo refletindo sua prática educativa, melhorando e modificando-a, sem falar no conhecimento que se transforma a cada prática, a cada ano letivo.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 32).

Freire (1996) discorre dizendo que o conhecimento é dinâmico, inesgotável, devendo, o professor ou professora, respeitar os saberes que o educando traz, esse saber ingênuo, o senso comum e procurar através da pesquisa superá-lo, através de questionamentos. Pensar certo é esse respeito ao educando, ver a relação desse conhecimento com o conteúdo que estão vendo, criando pontes e o estímulo à capacidade criadora, produtora de conhecimento do educando, ou seja, na perspectiva freiriana, o educador ou educadora e educando aprendam juntos. À esse respeito escreve:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 16).

Gadotti (2011) diz que aprender é conhecer melhor aquilo que se sabe, para poder acessar novos conhecimentos. Não sendo apenas uma técnica pedagógica, mas um ato pedagógico e uma concepção de vida também, porque parte do acolhimento, com respeito, de um ser que conhece e quer aprender mais. Também diz que é preciso reconhecer o contexto atual que coloca novos desafios para a escola, para o ensino e para o educando. Enfatizando que,

O professor precisa saber organizar seu trabalho, orientar o aluno a organizar o seu, saber trabalhar em equipe, participar da gestão da escola, envolver os pais, utilizar novas tecnologias, ser ético, continuar sua formação... Mas esses saberes não foram, desde sempre, os saberes necessários à prática educativa? (GADOTTI, 2011).

Enfatiza Gadotti que o novo professor precisa desenvolver habilidades de colaboração como no trabalho em equipe, a interdisciplinaridade, de comunicação, ou seja, saber falar, seduzir, escrever bem, ler muito, habilidades de pesquisa como explorar novas hipóteses, duvidar e criticar e de pensamento para saber tomar decisões.

Então da necessidade do ato dialógico na mediação pedagógica. Do diálogo inter e transcultural pela efetiva participação cidadã e da prática da educação para os direitos humanos na escola. A partir de um trabalho interdisciplinar e da noção de ciência aberta às necessidades populares. Construindo um novo sentido da escola dos sonhos focada na planetarização e na formação dialética de pessoas comprometidas com as mudanças de uma sociedade de fato justa, democrática, igualitária, solidária.

Considerações finais

A mercantilização da educação pautada na lógica da mercoescola é um dos principais desafios da atualidade que precisamos enfrentar e se contrapor por meio da prática da educação para a cidadania, para a liberdade em conformidade com o ideário de Paulo Freire. É preciso constantemente identificar e questionar o modelo de educação bancária tão presente ainda em nosso fazeres.

O tempo que estamos vivendo conclama por mudanças estruturais e isso passa pela resignificação das práticas escolares. Precisamos de uma escola aberta a diversidade, no acolhimento e defesa dos territórios da participação efetiva da comunidade local e translocal. E isso precisa estar explícito em seu Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP). E em um trabalho que só se realiza se voltado para a cidadania planetária, no incentivo a construção do conhecimento de maneira significativa por todos os seus alunos. Na superação das descrenças e desesperanças ao acreditar e agir nas/para mudanças de escola melhor, de uma sociedade melhor, mais democrática, mais justa, mais solidária.

Referências

- AZEVEDO, José Clovis. **Reconversão cultural da escola**. Mercoescola e escola cidadã. Porto Alegre: Sulina. Editora Universitária Metodista, 2007.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência. (1998, p.54,56). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1C9LNNgolo5t0k4qDTyaaIT7qifB44Rvz/view>>. Acesso em: 16 dez. 2017.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PoliticaeEducacao.pdf>> Acesso em: 17 dez. 2017.

GADOTTI, Moacir. Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI. In: TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século XXI**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. Ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

MAFRA, Jason; ROMÃO, José Eustáquio; SCOCUGLIA, Afonso Celso. (Orgs.). **Globalização, educação e movimentos sociais**. 40 anos da pedagogia do oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. Disponível em: <<https://bioetica.catedraunesco.unb.br/wp-content/uploads/2016/04/Edgar-Morin.-Sete-Saberes.pdf>>

NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). **Educação e Contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

TORRES, Carlos Alberto et al. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

Notas de fim

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

2 Graduada em História (UNESP). Atualmente é professora efetiva - Escola Estadual Esther Frankel Sampaio (SP).

3 Licenciada e Bacharel em Geografia (UFBA). Professora de Geografia do CPM de Salvador. Trabalha com pesquisa na área de Cartografia. Atualmente desenvolve um projeto de educação científica na Educação Básica (alunos do 9 ano Fund. II e do Ensino Médio).

4 Graduado em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2010), especialização em Educação com Aplicação da Informática pela UERJ (2012). Professor no Armazém de Ideias e Ações Comunitárias - SIC-AIACOM. Experiência na área de Educação, com ênfase nas Tecnologias Digitais, promoção dos Direitos Humanos e nas discussões das relações étnico-raciais.

5 Graduada em Pedagogia. Especialização Psicopedagogia no Processo Ensino Aprendizagem e especialização em Educação à Distância, Experiência na área de Educação como Professora de Filosofia para Crianças numa Educação para o Pensar. Instrutora de Treinamento Profissional. Professora de Informática para crianças, adultos e jovens. Foi Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso e Apoio Pedagógico no Curso de Pedagogia no Centro Universitário - Uniseb Interativo. Atualmente é Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil no Centro Educacional Maria de Nazaré.

6 Graduada em Pedagogia na Universidade de Uberaba, Campus Uberlândia-MG.



2.5. Educação, democracia e direitos humanos

2.5.1. Crise civilizatória à brasileira: superação pela via da educação emancipatória

LOPES, Luzia¹ - UNISC - lusya.lopes@hotmail.com

PIONÓRIO, Maria Aparecida Alves² - EACH USP - mariapionorio1@gmail.com

PORCEL, Naider Tadeu³ - CPS SP - naider@bol.com.br

PRESTES, Jéssica⁴ - PUCRS - jessicaprestes2@gmail.com

SANTOS, Daniel Silva dos⁵ - Faculdade Flamingo - daniel.crgrande@hotmail.com

SOUZA, Fátima Rosane Silveira⁶ - UNISC- fatimars11@yahoo.com.br

TOMELIN, Nilton Bruno⁷ - EEB Frei Lucínio Korte - niltonbt@sed.sc.gov.br

VARGAS, Maria de Lourdes⁸ - UNIR - lourdes_trentini@hotmail.com

Resumo

A análise histórica contemporânea do Brasil permite dizer que mergulhamos numa crise civilizatória sem precedentes quanto aos seus resultados, porém similar a muitas outras quanto ao formato. A mutilação da democracia articulada ao longo de anos faz com que se perceba que 1964 e 2016 tendem a cristalizar o domínio econômico e político do país, por uma elite que se utiliza da educação, da mídia e tantos artifícios quantos forem necessários para consolidar um modelo em que poucos cabem e muitos são mantidos de fora para dar-lhe sustentação. Mas há quem aponte caminhos alternativos e viáveis, como é o caso de Paulo Freire, que enaltece o protagonismo da educação no combate aos retrocessos e efeitos do domínio econômico sobre valores e princípios como dignidade e solidariedade. Por meio de uma educação cidadã e emancipatória, apoiada no diálogo entre os contraditórios e numa gestão democrática, é possível esperar em favor da superação da crise que o país vive atualmente e propor uma democracia efetiva, participativa e dialética.

Palavras-chave

Crise civilizatória, educação cidadã, gestão democrática.

Abstract

The contemporary historical analysis of Brazil allows to say that it has immersed itself in an unprecedented civilizational crisis regarding its results, but similar to many others in terms of format. The mutilation of democracy articulated over the years makes it possible to perceive that 1964 and 2016 tend to crystallize the country's economic

and political domination by an elite that uses Education, the media and as many devices as are necessary to consolidate a model in which few fit and many are kept from outside to give it support. But some people points out alternative and viable paths, as is the case of Paulo Freire, who exalts the protagonism of Education in combating setbacks and the effects of economic dominance on values and principles such as dignity and solidarity. Through citizen and emancipatory Education, supported by dialogue between the contradictors and democratic management, it is possible to hope for the overcoming of the crisis that the country currently lives and to propose an effective, participatory and dialectical democracy.

Keywords

Civilization Crisis, Citizen Education, Democratic management.

Introdução

Na Carta Constitucional de 1988, a prevalência dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana equipara-se aos direitos fundamentais e é considerada um dos diplomas mais avançados nas políticas de defesa dos direitos humanos. Um cenário de contradições: de um lado uma retórica progressista, de outro, uma forte repressão política insere a educação como um espaço privilegiado de reflexão sobre essa temática, na perspectiva de sua dimensão emancipatória.

Um processo de emancipação humana não se consolida sem que se atente para uma formação humana capaz de fazer de cada cidadão um astuto defensor da democracia e dos direitos humanos. Ademais a defesa da democracia é condição fundamental para que políticas de direitos humanos sejam efetivamente implementadas e cristalizadas como prática de Estado e não apenas de governo. As sucessivas interrupções do curso histórico da democracia atendem explicitamente à necessidade que as elites brasileiras têm de violar ou ignorar os direitos humanos fundamentais (direitos trabalhistas, previdenciários, por exemplo) dos cidadãos e cidadãs.

A construção de uma civilização que respeite a diversidade e promova os direitos humanos, se faz através de uma educação emancipatória, que tem a gestão democrática como elemento fundamental de promoção da cidadania e os direitos de todos os seres humanos.

A tradição golpista brasileira: uma análise da “naturalidade” dos golpes de estado de 1964 e 2016

Para Delgado (2006) história, tempo e memória são processos interativos, nos quais o tempo da memória ultrapassa o tempo individual e se encontra com a história das sociedades. Nessa perspectiva, fatos como os de 1964, um traumático golpe, devem ter sua historicidade retomada e conhecida, para evitar tragédias como a de 2016, em que se deu a deposição da Presidenta Dilma Rousseff. Essa deposição, embora tenha percorrido os canais legais de tramitação, foi arquitetada por grupos políticos e econômicos mais afoitos quando perceberam que seus interesses privados corriam riscos diante da continuidade da política de promoção da igualdade social e econômica no segundo mandato da Presidenta. Compreende-se um golpe de Estado como episódio construído por meio de inúmeros pequenos atos aparentemente desconexos e insignificantes.

O roteiro adotado para os golpes de 1964 (anos de chumbo) e de 2016 (deposição da Presidenta Dilma Rousseff e ataque aos direitos sociais e trabalhistas e por consequência aos direitos humanos) é que ambos são muito similares. Talvez a diferença mais evidente esteja na autoria. Em 2016, os atos não foram protagonizados por militares, nem houve repressão explícita ao direito de manifestação, e a repressão aos direitos humanos tenha acontecido na dimensão mais ideológica e política, como as novas normas amenizando a caracterização do trabalho escravo, legislação que reorganizou o ensino médio dispensando a exigência de professores licenciados e a redução da verba para pesquisa nas universidades públicas, por exemplo. Nesse sentido, Lowy (2016, p. 97) afirma que “Lo que la tragedia de 1964 y la farsa de 2016 tienen en común es el odio contra la democracia. Los dos episodios revelan el profundo desprecio de las clases dominantes brasileñas hacia la democracia y la voluntad popular.” Esta afirmação traz uma síntese importante, se considerarmos o que se vivenciou após 1964, considerando improvável que as semelhanças dos golpes se resumam ao tempo de sua execução e não às suas consequências. Galeano (2013, p. 358) nos ajuda a compreender o que se vive nos primeiros meses de golpe: “em tempos difíceis a democracia se torna um crime contra a segurança nacional – ou seja, contra a segurança dos privilégios internos e dos investimentos estrangeiros”.

1964

Em 1954, as pressões sobre Getúlio Vargas chegaram a um nível insustentável e culminou com o seu suicídio, adiando um golpe de Estado que já estava em curso. (SOUZA, 2013, p. 190). Inconformada, a massa golpista segue articulando e em 1960, elege Jânio Quadros (UDN). O “Varre, varre vassourinha” toma conta do país e cria expectativas que não se confirmam e Jânio, renuncia cerca de sete meses após assumir a

presidência da república. João Goulart (PTB), o Jango, seu vice e opositor, deveria ser convocado a assumir a presidência do país.

Tudo se fez para evitar a posse de Jango, inclusive partindo-se para a instituição do parlamentarismo, com uma clara estratégia para tolher o poder do presidente devoto às causas populares. Neste sentido, Otávio Ianni comenta:

Assim pode-se afirmar que a entrada das massas no quadro das estruturas de poder é legitimada por intermédio dos movimentos populistas. Inicialmente, esse populismo é exclusivamente getulista. Depois adquire outras conotações e também denominações No conjunto, entretanto, trata-se de uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas no Brasil Em poucas palavras, o populismo brasileiro é a forma política assumida pela sociedade de massas no país (IANNI, 1978, p. 207).

Findo o parlamentarismo, em março de 1963, Jango finalmente apresenta suas intenções de reformas de base, atingindo o coração do capital, especialmente no que diz respeito à reforma agrária. Previa romper com a lógica da acumulação de capital, geradora de profunda desigualdade social, redistribuindo bens e renda. Não por outra razão, realizou-se amplo movimento midiático, religioso e massivo, contra a instalação de um Estado comunista. René Dreifuss assim manifesta-se

Essa verdadeira elite das classes dominantes, preservou a natureza capitalista do Estado, uma tarefa que envolvia sérias restrições à organização autônoma das classes trabalhadoras e a consolidação de um tipo de capitalismo tardio, dependente, desigual, mas também extensamente industrializado, com uma economia principalmente dirigida para um alto grau de concentração de propriedade na indústria e integração com o sistema bancário. (DREIFUSS, 1981, p. 485)

Assim, em um Estado dominado por capitalistas mais afoitos ao ganho em detrimento da miséria da maioria, desfere-se o golpe. Para Florestan Fernandes, “o que se procurava impedir era a transição de uma democracia restrita para uma democracia de participação ampliada” (FERNANDES, 1980, p. 113). Tratava-se e ainda o é, de uma verdadeira revolução. Darci Ribeiro, um dos mais próximos de Jango, assim o compreendia: "Jango, latifundiário, queria fazer a reforma agrária para defender a propriedade e assegurar a fartura, evitando o desespero popular e a convulsão social" (MOTA, 1981).

Como estas reformas comprometiam a garantia da concentração da riqueza nas mãos dos que sempre “patrocinam” a democracia, restou apenas à execução do golpe. “O que houve no Brasil não foi um golpe militar, mas um golpe de classe com uso da força militar.” (DREIFUSS, 1981, p. 397). A exemplo do golpe de 2016, como veremos, o de 1964 não foi capitaneado apenas por um grupo civil e executado pelas forças armadas, mas por um somatório de fatores.

Na lição de Toledo:

Um golpe de Estado se impõe com palavras, mas não apenas com elas. Frequentemente, tropas nas ruas e armas pesadas de combate também são requeridas para que ações golpistas sejam bem-sucedidas. Podemos ainda acrescentar: recursos financeiros, extensa contra-propaganda pela mídia, apoio político internacional etc. também podem ser decisivos para a derrubada de regimes constitucionais. (TOLEDO, 2004a, p. 27-28).

Esta parece ter sido a receita adotada no Brasil e em boa parte da América Latina: associar inúmeros fatores em torno da articulação de um golpe para mascarar as evidências. Noutro escrito, Toledo:

Na visão dos protagonistas do golpe, a crescente mobilização política e o avanço da consciência ideológica dos setores populares e dos trabalhadores, que se acentuava na conjuntura, poderiam implicar o questionamento do sistema político e da ordem econômico e social que, a rigor, deveriam permanecer sob o estrito controle e domínio das classes possuidoras e proprietárias. (TOLEDO, 2004b, p. 31)

Assim o golpe de 1964, além das incontáveis vítimas (mortos, desaparecidos, mutilados) produziu o que se pretendia. A renda seguiu concentrada nas mãos da minoria, a população sofreu uma espécie de amansamento ideológico e por décadas tudo seguiu à semelhança dos mais de quatro séculos de exploração. A renúncia de Jânio e a expectativa de que o povo lhe exigisse a volta; o “golpe branco” da emenda parlamentarista que reformou a constituição de 1946 por um congresso ameaçado, são os atos preparatórios para tornar o governo reformista de Jango, um cenário de golpe perfeito.

2016

A eleição de Lula (PT), em 2003, pelo voto popular, inaugura uma nova fase histórica na recomposição efetiva do Estado Democrático de Direito, em um país que, desde o golpe de 1964, vinha sendo comandado por interesses neoliberais.

O grande “basta” de 2003 consolidou-se com a reeleição de Lula (2006) e com a eleição e reeleição de Dilma (PT) em 2010 e 2014. Apesar de certa adesão dos governos petistas à lógica que os antecedeu, sua prática acolheu minorias vulneráveis, construindo uma maioria popular de “empoderados”. Nada além de respeitar a dignidade humana, a igualdade de oportunidades, o acolhimento à diversidade e tantos outros preceitos presentes no texto constitucional de 1988.

O cenário do golpe começou a se desenhar em 2014 quando, além da reeleição de Dilma, elegeu-se um congresso altamente conservador. Cardoso Júnior (2016) afirma:

Desde a divulgação oficial dos resultados das eleições gerais brasileiras em fins de 2014, anunciando a legítima reeleição da presidenta Dilma Rousseff para seu segundo mandato, teve início uma grande articulação conservadora em torno do objetivo, primeiro, de inviabilizar na prática as ações do governo eleito, e depois, derrubá-lo como consequência do anterior.

A tentativa de recontagem de votos e a ação de impugnação à chapa Dilma/Temer demonstraram-se pouco efetivas e se tornaram desinteressantes diante da voracidade de poder da oposição. Um personagem foi importante nesse processo, pela sua força política e de alianças que lhe davam sustentação: o deputado Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados. Sem apoio do governo federal para proteger-se das inúmeras acusações de crimes de corrupção e desvio de dinheiro, com seu caráter revanchista, apoiado em alianças de interesses políticos e econômicos, autoriza a abertura do processo de impeachment que culmina com a deposição da presidenta. Esse ato foi uma tentativa de abafar o pedido de cassação de seu próprio mandato que já tramitava na Câmara dos Deputados e de inúmeras investigações que já alcançavam a esposa e a filha. Como essa articulação política não foi suficiente, ele ainda tentou salvar seu mandato de deputado renunciando à presidência da Câmara, uma estratégia estabelecida com o Presidente interino, Michel Temer. Como ele já havia atendido aos interesses de seus aliados, ou seja, a autorizado o processamento do impeachment da Presidenta Dilma, a renúncia não impediu que o Conselho de Ética da Câmara aprovasse a cassação de seu mandato, o que foi ratificado pelo Plenário da Câmara dos Deputados com uma expressiva maioria. A prisão de Eduardo Cunha e as inúmeras condenações foram uma questão de tempo.

O sociólogo Jessé Souza, em “A radiografia do golpe”, afirma que, à semelhança do golpe de 1964, o de 2016 contou com mecanismos que permitiram identificar a elite financeira como “mandante” de um golpe executado pelo parlamento. Souza considera que todos os golpes, inclusive o atual, são, na verdade, uma fraude bem perpetrada dos donos do

dinheiro, que são os reais “donos do poder”. A “elite do dinheiro”, assevera o autor, é a dona de grandes bancos e fundos de investimento e que lidera outras facções de endinheirados como o agronegócio, a indústria (FIESP) e o comércio, secundada por uma mídia de divulgação que distorce e frauda sistematicamente a realidade social, como se fosse “terra arrasada e país falido, escondendo os interesses corporativos por trás da fraude golpista”.

Como há poucas produções teóricas no Brasil sobre esse tema, estamos nos valendo da obra “Golpe en Brasil: genealogía de una farsa”, publicada em Buenos Aires, com textos de inúmeros autores, inclusive brasileiros. O livro descreve claramente a dinâmica do golpe, da gênese à execução, que ainda segue.

2016 não é fato isolado

A experiência do golpe é uma realidade que se estende pela América Latina, motivada por um profundo ressentimento das elites deslocadas do poder por uma onda de governos de esquerda. No Brasil, não foi diferente e certamente inspira outras elites:

La puesta en práctica de un golpe de Estado legal parecer ser la nueva estrategia de los oligarcas latinoamericanos. Puesta en marcha en Honduras y en Paraguay – países que la prensa califica como “Repúblicas Bananeras” – esta maniobra ha demostrado ser de lo más eficaz para eliminar del panorama a los presidentes (muy moderados) de izquierdas. Ahora, acaba de ser aplicada en otro país del continente. (LÖWY, 2016, p. 96)

A imprensa, a internet, as redes sociais, os fake News tornaram-se instrumentos de disseminação dos ideais golpistas latinos, mas é a legalização do golpe que demanda maior atenção, especialmente suas consequências avassaladoras. Mesmo os governos de esquerda que mantiveram relações mais estreitas com as tradicionais elites econômicas de seus países, como o Brasil, acabaram sucumbindo, menos por seus erros e mais por seus acertos. Assim:

A mediados de 2015 en el medio de la trama golpista y anti-democrática, el vicepresidente, Michel Temer, lanzó su programa de gobierno (“Un puente hacia el futuro”) y pasó a armar el nuevo gabinete. El documento, que radicaliza y profundiza el proyecto liberal para Brasil propone la “formación de una mayoría política, aunque transitoria o circunstancial”, en torno a las propuestas presentadas. Contando con la colaboración de muchos economistas liberales, la iniciativa recibió un amplio apoyo de los congresistas de varios partidos de la oposición, de empresarios y de sectores de los medios de comunicación. (FAGNANI, 2016, p. 23).

Opera-se uma ruptura da liturgia constitucional ao propor-se um plano de governo que se sobreponha a outro recém aprovado nas urnas. Flagrante maior é a tessitura do golpe, em que a alternativa ao governo é apresentada por alguém do próprio governo. Também não prospera a ideia de que esta ruptura teria se dado unicamente da parte do vice-presidente em razão de alguma circunstância isolada. Ao contrário, com a permissividade da esquerda, constitui-se um vice-presidente ultraconservador e insatisfeito com a parte que lhe coube no novo formato de gestão política do país.

O protagonismo empresarial e de setores mais expressivos da mídia nacional, mais do que aliados ocasionais, deram sustentação econômica ao atual sistema político nacional. Como financiadores (investidores) de campanhas políticas ou de movimentos golpistas, arquitetam historicamente relações com o poder. A posição, deslocada desse poder, reage agressivamente.

A educação e sua contribuição para a construção de uma civilização emancipatória

O intransferível protagonismo da educação na construção de uma civilização baseada na capacidade emancipatória de seus membros passa pela compreensão do percurso de formação destes. É fundamental que se compreenda o sentido de diversidade, uma vez que não há civilização sem que se reconheça, respeite e promova as singularidades e os direitos humanos.

A análise do percurso formativo é essencial para compreender o alcance da formação e a proteção integral para a vivência humana. No contexto da formação e proteção integral, percurso formativo compreende:

1. Trajetória histórica individual iniciada na fase uterina e extensiva até a morte; nesse percurso, percebe-se a necessidade da materialização das políticas de defesa dos direitos humanos.
2. Processo constitutivo da vida humana por meio de diferentes experiências que agreguem novos saberes e provocações para lançar-se ao desconhecido.
3. Desafio para aprender a pensar, agir e intervir sobre o contexto; um cenário em que os direitos humanos protagonizam profundas reflexões acerca de como um ser humano pode pensar, agir e intervir no contexto.
4. Formação para a vida pública, construída pela ação institucional da escola, da família e da sociedade.

A unicidade que faz de cada sujeito um cidadão autor de uma biografia única é o que inspira a compreender a diversidade como fator primordial para que se edifique a concepção de que a escola (educação) é um espaço em que todos podem e devem caber.

Sobre o tema, frisa-se a afirmação de Gadotti sobre o papel da escola ao lidar com pluralidade e respeito às diferenças:

A escola deve ser livre. O ensino deve ser plural. Pluralismo não significa não ter nenhuma opinião, não tomar partido. Significa ter um ponto de vista e dialogar com outros pontos de vista. Quanto mais debate político, quanto mais reflexão crítica, mais se torna possível o equilíbrio e a pluralidade de opiniões. (GADOTTI, 2016).

Afinal como supor uma formação cidadã que não respeite as identidades que se expressam em potencialidades singulares? Como acreditar que uma escola seja capaz de formar integralmente um sujeito, se submete todos às mesmas práticas metodológicas e avaliações? Essa prática leva a escola a estabelecer certo “ranqueamento”, uma vez que a padronização estabelecida faz com que logrem êxito apenas os poucos que tenham habilidades coincidentes com as exigidas.

Esta é a lógica da escola sem partido, sem ideologia, sem convicções e sem projeto de construção humana, que serve aos interesses golpistas. À educação cidadã e comum associa-se ao entendimento de que todos os seres humanos, diferentes e singulares, têm o direito de acesso às bases do patrimônio cultural da sociedade em que vivem. Apropriando-se dessas bases, tornam-se autores de sua própria proteção, fortalecendo-se contra qualquer violência que ameace sua condição humana livre.

Gestão democrática da educação e seu protagonismo emancipatório

A gestão democrática é um elemento fundamental para que a educação exerça seu protagonismo no caminhar civilizatório que preserve e respeite os direitos humanos. O fundamento legal para a gestão democrática na escola encontra-se no art. 205 da Constituição Nacional.

Os gestores escolares assumem o protagonismo de agentes de escolhas que devem partir do coletivo e da definição dialógica e dialética de soluções. A escola que reconhece a cidadania na diversidade e promove o respeito aos direitos humanos, deve assegurar um espaço para a manifestação da coletividade. O Grêmios Estudantil é um exemplo de entidade representativa e não uma mera instância reivindicatória, com presença nas discussões, decisões e ações mais significativas da gestão. A participação do grupo discente no processo de gestão escolar contribui para a compreensão de que toda a gestão pública pode e deve ocorrer com a participação popular.

Já o Conselho Escolar, instituído para representar os segmentos da própria escola,

deve contar com representantes de diferentes entidades que ajudem a construir soluções para as demandas da escola. A prática metodológica do Círculo de Cultura, inaugurada por Paulo Freire, contribui para essas discussões. Essa metodologia possibilita a participação de todos e fortalece o entendimento de que uma gestão (governo), ao desprezar os direitos de seus cidadãos, não pode se considerar democrática.

Legal e teoricamente, é consensual que a escola é dever do Estado e construída com a participação da sociedade, em defesa da dignidade da pessoa humana e de relações democráticas. Como invenção humana, destina-se a contribuir na formação humana, de maneira integral. pode contribuir para emancipar os cidadãos o exercício pleno da democracia, desenvolvendo ações pedagógicas para a mudança da realidade e uma gestão alinhada com as preocupações da comunidade, agindo de maneira clara e transparente e com a colaboração de todos, procurando conhecer o verdadeiro sentido de democracia, contribuindo para que se perceba que as problemáticas escolares e comunitárias estão associadas, assim como suas soluções e compreendendo a beleza do convívio respeitoso dos diferentes.

A formação de um cidadão na sua integralidade passa por uma escola que adote a democracia como valor na estruturação de um espaço legítimo de formação humana, especialmente dos que historicamente se acham à margem.

A visão inautêntica, parcial e não integral da realidade torna os seres humanos insensíveis à sua própria condição, por vezes subservientes e submissos a interesses de quem se beneficia de dessa condição. Os golpistas de plantão valem-se disto para susentar-se no poder e incitar ódio e violência.

Nesse sentido, importa considerar como se estabelecem as relações de poder entre a educação e sociedade pois:

Sabemos que não é a educação que modela a sociedade, mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detém o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isto traria infundáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. (FREIRE e SHOR, 1997, p. 49)

No ambiente golpista, é visível a tendência de afastar a sociedade das discussões acerca de temas que lhe afetam. À educação e a sua gestão cabem fortalecer o enten-

dimento da necessidade de a coletividade cuidar de si, de sua história, expectativas e fragilidades. Daí a necessidade de a coletividade participar do processo decisório, sem transferir responsabilidade, afinal:

O cuidado é aquela condição prévia que permite o eclodir da inteligência e da amorosidade, orientador antecipado de todo comportamento para que seja livre e responsável, enfim tipicamente humano. Cuidado é gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem cuidado, nada que é vivo sobrevive. O cuidado é força maior que se opõe à lei de entropia, o desgaste natural de todas as coisas, pois tudo de que cuidamos dura muito mais. (BOFF, 2009, p. 22)

O cuidado demanda valores como: comunhão, iniciativa, reciprocidade, comprometimento e solidariedade. Porém todo o cuidado se estabelece a partir de um valor que tece todas as relações: o diálogo. Por meio dele, o método do círculo de cultura transcende a ação individual. Supõe-se que os dialogantes se revistam de humildade para perceberem-se aprendentes-ensinantes permanentes.

Conclusão

O protagonismo da educação na superação da crise civilizatória denota o quanto ainda haveremos de avançar. A construção de uma escola cidadã e dialógica é a melhor forma de reconduzir nosso país à civilização, onde cada cidadão possa sentir pertencente na construção da história. A possibilidade de frequentar e construir uma escola cidadã e dialógica é também um direito humano de educandos, famílias e sociedade em geral.

Não se pode conceber o direito humano à educação pela simples acessibilidade à uma ou outra modalidade de ensino, mas por meio de um processo de autoria em que cada sujeito se sinta pertencente e possuidor daquela instituição.

A educação além de ser um direito fundamental do indivíduo é importante para garantir e assegurar os direitos humanos principalmente no contexto atual. Para que a educação atinja este objetivo precisamos superar esta resistência de discutir este tema e uma formação dos professores e professoras para uma prática dialógica e democrática.

Desta forma, a educação proposta por Paulo Freire tem um papel primordial na construção de uma cultura de respeito e valorização dos direitos humanos, onde é imprescindível a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, de forma dialógica e valorizando a realidade em que se esteja inserido.

Referências

- BOFF, Leonardo. **Ética e moral: a busca dos fundamentos**. 4ª edição. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12. Mar. 2017.
- CARDOSO JÚNIOR, José C. **Resistência Social e Contestação ao Golpe de 2016 no Brasil**: aporias a uma era de mediocridades e outros insultos. Disponível em: <<http://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2016/12/Rela%C3%A7%C3%A3o-de-Produtos-Licen%C3%A7a-2016-1-golpe-VF-Publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 12. Mar. 2017.
- DREIFUSS, René A. **1964: a conquista do Estado, ação política, poder e golpe de classe**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FAGNANI, Eduardo. **Impeachment del proceso civilizatorio**. In: Golpe en Brasil: genealogía de una farsa. ANDERSON, Perry [et al.]; coordinación general de Pablo Gentili; Víctor Santa María; Nicolás Trotta. CLACSO; Buenos Aires: Fundación Octubre; Buenos Aires : UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016
- FERNANDES, Florestan. **Brasil, em compasso de espera**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.
- GADOTTI, Moacir. **A escola cidadã frente à escola sem partido**. Instituto Paulo Freire, set. 2016. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/500-a-escola-cidada-frente-a-escola-sem-partido>>. Acesso em: 23 jan.2018.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre (RS): L&PM, 2013.
- GENTILLI, Pablo. **Hablemos del golpe en Brasil, hijo** In: Golpe en Brasil : genealogía de una farsa. ANDERSON, Perry [et al.]; coordinación general de Pablo Gentili; Víctor Santa María; Nicolás Trotta. CLACSO; Buenos Aires: Fundación Octubre: UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.
- IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LÖWY, Michel. **Brasil: el Golpe de Estado, 17 de mayo de 2016**. In: Golpe en Brasil: genealogía de una farsa. ANDERSON, Perry [et al.]; coordinación general de Pablo Gentili; Víctor Santa María ; Nicolás Trotta. CLACSO; Buenos Aires: Fundación Octubre; UMET, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.
- MOTA, Dantas. (Coord.) **A história vivida II**. São Paulo: O Estado de S. Paulo, 1981.
- SOUZA, Fabiano F. de. **Conjuntura política e econômica no Brasil (1950-1964): terreno fértil para o golpe de 1964**. Revista História e Cultura: Franca-SP, v.2, n.1, p.189-204, 2013.
- TOLEDO, Caio N. de. **1964: o golpismo e democracia. As falácias do revisionismo**. In: Crítica Marxista. Rio de Janeiro, nº 19. 2004a. P 27-48.
- _____. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 19ª impressão, São Paulo, Editora Brasiliense, 2004b

Notas de fim

- 1 Graduada em Pedagogia pela UNISC, Pós-graduada em Gestão Educacional pela UFSM e Mestranda em Educação pela UNISC.
- 2 Graduada em Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Unisant'Anna e Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo- USP no âmbito Univesp.
- 3 Engenheiro Eletrônico (USP/EESC). Licenciado em Eletrônica e Matemática. Pós-Graduado em Gestão Educacional (Centro Universitário Claretiano).
- 4 Bacharela/Licenciada em História pela PUCRS, Pós-graduanda em Arteterapia pelo IERGS.
- 5 Formação técnica em Segurança do Trabalho pelo Centro Educacional nossa Senhora da Lapa. Graduando licenciatura em pedagogia pela Faculdade Flamingo
- 6 Licenciada em Letras, Bacharel em Direito, Especialista em Direito Constitucional, Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- 7 Licenciado em Biologia, Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB), Bacharel em Direito pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL).
- 8 Licenciada em Pedagogia, Especialista em Pedagogia Gestora e LIBRAS, Mestre em História e Estudos Culturais (UNIR), membro do grupo de pesquisa Filologia e Modernidades- (UNIR) Universidade Federal de Rondônia.



2.5.2. O diálogo como mediador de direitos humanos na escola dos nossos sonhos

BANCI, Vanderlei Aparecido¹ - Secretaria de Educação de Guarulhos-SP - deleibanci@yahoo.com.br

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira² - UNEB/FAI - dannylopes11@gmail.com

MEIRELES, Silmara Rejane³ - ASEC - smeireles.psi@gmail.com

OLIVEIRA, Maria de Fátima Martins de⁴ - STDS/CE - fatimamartinsoliveira@hotmail.com

PERES, Fabio⁵ - Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ - peres.ff@gmail.com

SANTOS, José Neto Almeida⁶ - UPIS-zeneto-df@hotmail.com

VERASTEGUI, Cinthya Priscila Ferreira⁷ - Secretaria de Educação de Cotia SP - cyn.verastegui1@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender o diálogo como mediador da educação democrática em direitos humanos. A busca para aprofundar o debate sobre este tema se deu a partir do Curso a Escola dos Meus Sonhos, promovido pelo Instituto Paulo Freire (IFP), que oportunizou aulas e debates, gerando reflexões e inquietações nos cursistas. Partimos da premissa de que o diálogo no contexto freiriano corrobora para a mediação na Educação em Direitos Humanos. Assim, esta produção foi construída a partir de Rodas de conversas planejadas e desenvolvidas através de plataformas virtuais como Skype, Dropbox, WhatsApp, e-mails, que possibilitaram compartilhar saberes, experiências, estudos, referências e debates que contribuíram para uma escrita compartilhada a partir de revisão de literatura. É possível concluir que o diálogo é o mediador de ações voltadas aos direitos humanos e à promoção da Escola dos Nossos Sonhos.

Palavras-chave

Educação, Democracia, Direitos Humanos, Diálogo, Mediação.

Abstract

This article aims to understand dialogue as a mediator of democratic education in human rights. The search to deepen the debate on this topic was given from the course the school of my dreams, promoted by Instituto Paulo Freire (IFP), which opted for classes and debates, generating reflections and concerns in the participants. We are starting from the premise that dialogue in the freiriano context corroborates for mediation in human rights education. Thus, this production was built from the wheels of planned and developed conversations through virtual platforms such as Skype, Dropbox, WhatsApp, e-mails, which made it possible to share know-how, experiences, studies, references

and debates that Contributed to a shared writing from literature review. It is possible to conclude that dialogue is the mediator of actions focused on human rights and the promotion of the school of our dreams.

Keywords

Education, Democracy, Human Rights, Dialogue, Mediation.

Introdução

A humanidade tem escrito sua caminhada a partir de lutas e ideais que historicamente foram delineando os contextos das relações humanas entre povos, nações, etnias, gêneros, classes, religiões e culturas distintos. Temos na história a memória de inúmeros relatos que violam direitos e passam por cima da dignidade humana por motivos de preconceito, intransigência, intolerância, questões econômicas e políticas.

No Brasil, apesar de obter certa relevância nos programas de alguns governos, os Direitos Humanos (DH) ainda se encontram enfraquecidos na estrutura social e política, pois não é considerada sua real importância por grande parte dos políticos em todas as esferas de representação e atualmente o governo federal tem proposto emendas constitucionais que violam direitos fundamentais em saúde e educação através da PEC 55⁸ e medidas provisórias que ampliam a exploração da Amazônia e compromete diretamente os Direitos Humanos dos Povos indígenas. Ruotti (2009) aponta uma pesquisa, sobre a violação de Direitos Humanos na cidade de São Paulo, que indica que a parcela da sociedade que apresenta piores condições de vida são as mais atingidas na violação de seus direitos. Isto fortalece a desigualdade social e promove os diversos ciclos de violência.

Por outro lado, há movimentos de defesa e proteção por inúmeras pessoas e instituições, no Brasil e no mundo, que fizeram de suas vidas doação em prol da defesa do próximo. Os mecanismos de proteção dos Direitos Humanos, no plano internacional, se expressam em diferentes documentos, dos quais podemos destacar a Convenção Americana de Direitos Humanos, aprovada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, (Pacto de São José da Costa Rica em 1969). O pacto define os DH que os Estados americanos se comprometem a respeitar internacionalmente e instituiu a Corte Interamericana de Direitos Humanos. A Lei Maria da Penha, Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, surgiu como resposta do Brasil a uma condenação nesta Corte.

É importante considerar que o acesso à uma educação que capacita para a reflexão,

para o pensamento crítico, é também promotora de conscientização e caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, não se pode apenas esperar por decisões e atitudes verticais. A educação com princípio democrático e participativo exige que todos sejam sujeitos transformadores: educadores, famílias, estudantes, comunidades, todos precisam se envolver num projeto de transformação pedagógica intencional. Assim, a expectativa é que pensando e agindo localmente, as mudanças possam se expandir para o global.

Estas reflexões iniciais levaram a uma investigação que busca responder as seguintes questões: como o diálogo pode mediar a educação democrática em direitos humanos? Ao modo que se tem o seguinte objetivo: compreender o diálogo como mediador da educação democrática em direitos humanos.

A busca para aprofundar o debate sobre este tema se deu a partir do “Curso a Escola dos Meus Sonhos”, promovido pelo Instituto Paulo Freire (IPF), no período de 19 de setembro a 31 de dezembro de 2017, que oportunizou videoaulas, estudos e debates, gerando reflexões e inquietações nos cursistas. Além do objetivo formativo, foi lançado o desafio de uma escrita colaborativa por educadores e educadoras com experiências e formações diversas. O IPF organizou os grupos e deixou que cada um se estruturasse de modo autônomo para elaborar sua metodologia de trabalho para a produção de artigo científico.

Assim, esta produção foi construída a partir de Rodas de conversas planejadas e desenvolvidas através de plataformas virtuais como Skype, Dropbox, WhatsApp, e-mails, que possibilitaram compartilhar saberes, experiências, estudos, referências e debates que contribuíram para uma escrita compartilhada a partir de revisão de literatura com textos de Freire (1981, 1987, 1996, 2001, 2007, 2011), Carbonari (2008), Silva (2010), Gadotti (1995, 2011), entre outros. Essa escrita está comprometida com o desejo de transformação social de cada participante, realidade e formação profissional.

Breve histórico da evolução da educação em direitos humanos no Brasil

Os debates sobre Direitos Humanos (DH) se fortalecem no Brasil a partir da queda da ditadura militar (1964-1985). Segundo Viola (2010), ainda que o Estado brasileiro tenha assinado a Declaração Universal da ONU em 1948 e incluído na constituição de 1946 alguns direitos, não houve nas décadas seguintes a incorporação social sobre os DH. Com a barbárie produzida pelo militarismo nos anos que a ditadura perpetuou no país, inicia-se a luta pela vida e a busca incessante, por parte dos movimentos sociais,

pela democratização e por políticas para a defesa e garantia de direitos.

Na década de 1980 o país viveu o processo de democratização construído com as manifestações populares fundamentais para a elaboração da Constituição de 1988. Para Carbonari (2008) este momento histórico conturbado foi um período de construção de bases para os Direitos Humanos, constitucionalizando direitos através de leis complementares. Silva (2010) também afirma que a Constituição de 1988 trouxe sustentabilidade para a elaboração pela sociedade civil e política às proposições educacionais, com ênfase nos direitos humanos.

O regime democrático, no estado republicano, torna-se o campo para implementar políticas concretas dos DH, visto que, como afirma Carbonari (2008), não existe Direitos Humanos sem democracia e vice-versa.

Desta forma, o Brasil compreende que a luta pelos Direitos Humanos se constitui com o Estado democrático e a partir de então a educação, dentre os demais direitos sociais, expressos no Art.6º do capítulo II da nossa Constituição, também representa uma estrutura importante para a construção das utopias lançadas pelo povo brasileiro e materialização de políticas fundantes.

Nessa direção, tem-se em 1995, de acordo com Viola (2010), a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, a produção dos primeiros Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) em 1996 e 2002. Em 1996 é promulgada a Nova Lei número 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, foi criado em 2003 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), revisada em 2006.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram concebidas as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o objetivo de estabelecer uma base comum e articulada na rede de ensino brasileira. Estas passaram por revisões e alterações durante as últimas décadas, implementando políticas sobre o ensino voltado à Educação Básica do Campo (CEB 36/2001), à Educação Especial (CEB 13/2009), à Educação de Jovens e Adultos em situação de privação da liberdade nos estabelecimentos penais (CEB 4/2010), à Educação de Jovens e Adultos (CEB 6/2010), à Educação Escolar Indígena (CEB 13/2012) e Quilombola (16/2012).

Além destes pareceres houve ainda, em 2012, a regulamentação da Educação Ambiental (CEB 14/2012) e da Educação em Direitos Humanos (CEB8/2012), e agora em 2018, passa a vigorar a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017,

com a finalidade de definir as aprendizagens essenciais a todos os alunos da educação básica brasileira, tendo a concepção de educação como direito e embasando-se nas legislações anteriores e acima citadas. Este documento salienta a importância de desenvolver um trabalho pedagógico que vise a igualdade, diversidade e equidade, ao mesmo tempo que implementa novamente o ensino religioso trazendo novos debates e controvérsias à tona.

Nos últimos anos, apesar da ampliação do debate e conquistas importantes no âmbito de políticas na educação, ainda se tem muito o que construir e lutar. A aprovação da PEC 55/2016 que congela o financiamento da educação por 20 anos, configura-se em retrocesso e abuso em relação aos Direitos Humanos, uma vez que a população será privada de recursos que seriam fundamentais para a garantia da qualidade e desenvolvimento na educação brasileira, comprometendo os investimentos delineados no Plano Nacional de Educação.

Com o fundamento no art. 5º da Lei o cumprimento do PNE⁹ e a efetivação de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados por quatro instâncias da Educação, o entendimento é que “a sua execução não pode ser visto como um produto que congela a realidade” (PNE, 2014, p.10).

A população mais afetada pela proposta da PEC 55 são as de baixa renda e que dependem exclusivamente do sistema público de saúde e educação. Dessa forma, o processo de consolidação dos Direitos Humanos passa, no Brasil, por descontinuidades, ambiguidades e contradições devido ao “distanciamento entre os dispositivos legais e a sua materialização” (SILVA, 2010, p.43).

Neste momento, perspectivas políticas neoliberais estão interferindo diretamente na educação, inclusive revogando conquistas históricas. “O desafio é a execução, para que sejam cumpridas as vinte metas, a partir de suas 254 estratégias” (PNE, 2014, p.22). A caminhada até aqui mobiliza educadores a seguir na luta para garantia de direitos já constituídos em defesa da vida.

O diálogo e a educação: uma construção em processo

A democracia no Brasil é frágil. A tendência autoritária ainda predomina nas relações e na estrutura política. Segundo Freire (2001), persistindo os processos de opressão, tem-se uma estrutura política que busca impedir a construção de consciência crítica. Desta forma, as pessoas geralmente possuem dificuldades em estabelecer critérios, pois não compreendem a importância da participação e da representatividade do voto, ou

seja, de suas escolhas.

Para Freire (1987) nenhuma pedagogia pode fazer homens e mulheres objetos, não pode gerar oprimidos. É preciso uma educação libertadora onde homens e mulheres participem de modo consciente sobre a realidade, compreendendo os processos educativos, sociais, políticos, histórico-culturais onde se encontram imersos.

A educação, de acordo Freire (2011), deve acontecer com protagonismos dos sujeitos que participam dela, e não como um instrumento de manipulação idealizado pelo opressor. Por certo, para constituir a democracia a educação se torna um movimento de luta, conscientização e libertação, idealizada por aqueles que a buscam e a transformam ao modo que aprendem e constroem uma nova realidade.

Conseqüentemente, tem-se um movimento de busca por Direitos Humanos, que consiste em afirmar que através da democratização da educação, garante-se humanização e assim a cidadania é preservada.

De certo, o diálogo como mediador no campo educacional pode promover a superação das relações autoritárias, visando a democracia; logo como afirma Freire (2007), a educação deixa de ser para o homem-objeto e se torna uma educação para o homem-sujeito.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer quem são os envolvidos para participar democraticamente do diálogo que irá promover Direitos Humanos em educação, bem como qual ou quais tipos de diálogos serão estabelecidos. Visto que na escola, os (as) professores (as) e os (as) estudantes não são os únicos protagonistas, é preciso promover que a família, comunidade e demais educadores também participem da gestão das práticas pedagógicas, reconhecendo a ampliação do diálogo para respeitosamente construir um debate colaborativo (porém, como nos lembra Gadotti (in: FREIRE, 2011), não isento de conflitos), onde todos são sujeitos que aprendem e ensinam exercendo a cidadania.

Os diálogos na mediação dos direitos humanos para a construção da escola dos nossos sonhos

A Escola dos Nossos Sonhos deve assumir uma postura que valorize as relações no ambiente escolar, retomando as origens da educação para a fala e para a escuta, pois "educar para ouvir é educar para intervir e se posicionar" (GADOTTI, 1995, p. 89-90), o que se torna um novo desafio, pois isso implica em lidar com o conflito sem reprimi-lo, mas buscando "compreendê-lo como um conteúdo essencial para a formação psicológica

e social dos seres humanos” (ARAÚJO, 2008. p. 116).

Educar para a fala e para escuta, está em contraposição ao diálogo socrático, que prioriza a oratória do mestre como verdade absoluta em detrimento do pensamento dos discípulos (JAPIASSU; MARCONDES, 2008), um método ainda comumente utilizado.

Ao contrário, o diálogo em Freire fundamenta-se em uma filosofia pluralista, o que significa ter um ponto de vista e, a partir deste dialogar com os demais, indo além da troca de ideias por meio de palavras, mas promovendo a reflexão, pois, para que haja diálogo, de fato, a ação está sempre associada à reflexão de forma dialética.

Isso implica não somente uma reflexão acerca dos valores e da concepção de mundo por parte dos educadores, mas também da participação cidadã de cada indivíduo (com suas motivações e necessidades particulares) que se relaciona no ambiente escolar, pois a problematização das relações sociais evita sua degradação, desconstruindo os estereótipos, a alienação e o preconceito (PATTO, 1993. p.129).

Dessa maneira, a escola presente em nossos sonhos deve permitir a participação de seus agentes na perspectiva de gestão democrática, o que não se distancia de nossa realidade. Ao contrário, podemos encontrar bons exemplos de diálogo no ambiente escolar na promoção da cidadania, através das assembleias escolares, citadas por Araújo (2008) como, a Escola Summerhill, de A.S. Neil, as escolas frenetianas, além das experiências da Escola da Ponte em Portugal, que foram trazidas para o Brasil, em especial, ao Projeto Âncora, localizado no município de Cotia (SP). Essas instituições se comprometeram em promover o diálogo não somente entre docentes, mas também, com os educandos e demais funcionários da escola¹⁰, permitindo que eles pronunciassem sua palavra, lhes dando vez e ouvindo suas vozes, melhorando a convivência escolar, numa relação onde “ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo” (FREIRE, 1981, p. 17), que coloca fim à “cultura do silêncio”, assumindo uma postura de humildade.

Além da promoção das assembleias escolares, a Escola dos Nossos sonhos propõe que os indivíduos se expressem e participem por meio das diversas fontes de comunicação (artística, científica, política, filosófica, entre outras). Os “Círculos de Cultura” (FREIRE, 1981) promovidos por Paulo Freire nos assentamentos chilenos, são um bom exemplo do diálogo intertranscultural que defendemos na “Escola dos Nossos Sonhos”, pois problematiza a realidade através da produção cultural e artística (textos, peças teatrais, análises de fotografias) dos próprios educandos.

A partir dos relatos de Freire sobre os assentamentos chilenos, podemos observar

como a participação nesses “diálogos” diversos, auxilia na “Revolução Cultural”, que consiste na *libertação* dos indivíduos das ideologias dominantes e opressoras, assumindo postura crítica e reflexiva sobre a realidade. Essas formas de diálogo visam, além de refletir sobre os Direitos Humanos, provocar o pensamento crítico dos educandos.

Vale ressaltar que, consideramos a problematização das relações humanas, ao defendermos o diálogo freiriano por meio de assembleias e de expressões artísticas, com a amorosidade e o respeito à diversidade e à vida, estamos defendendo também que se coloque em prática os planos, diretrizes e parâmetros nacionais de educação que, embasados na Constituição brasileira e nos DH, apontam a necessidade do diálogo na promoção do conhecimento e de valores voltados à "formação ética, crítica e política do indivíduo" (BRASIL, 2013).

Defendemos assim, o inédito viável do diálogo freiriano na Escola dos Nossos Sonhos, que é um sonho possível e que, encontra espaço no ambiente escolar, tornando plausível a “implantação e aprofundamento dos Direitos Humanos, ligados à intervenção da educação” (JARES, 2007, p.72), que, no exercício do seu papel essencial, expande a vigência desses direitos para outros espaços sociais, como nos políticos, econômicos e culturais.

É a partir da concepção da educação para os Direitos Humanos como um processo educativo contínuo e permanente, assentado no conceito de desenvolvimento, humanização e democracia, na perspectiva positiva do conflito e na noção de uma cultura de defesa da dignidade humana, da liberdade, igualdade, solidariedade e justiça social, que o diálogo se faz mediador.

O papel do(a) professor(a) mediador(a) na Educação em DH se revela um desafio de imenso compromisso, ampliando assim a responsabilidade quanto a formação docente consciente sobre o que representa uma educação dialógica como concepção pedagógica, entendendo que todos os envolvidos são fundamentais para a construção dos saberes, pois "Não há docência sem discência" (FREIRE, 1996, p. 24), todos são protagonistas no processo de ensinar e aprender.

Uma escola de educação para os Direitos Humanos implica na democratização das estruturas, na formação de professores comprometidos com a democracia, ou seja, num contexto em que a organização democrática escolar, propicie germinar e sedimentar o autêntico significado dos Direitos Humanos, a partir do processo de ensino-aprendizagem em que se aprenderá o significado da democracia vivendo em democracia, na prática diária da participação dialógica, durante as numerosas tomadas de decisões que permeiam a prática escolar.

A escola dos nossos sonhos: algumas considerações na atual perspectiva

O Brasil obteve uma concentração de esforços nas duas últimas décadas para a efetivação dos Direitos Humanos, mas ainda é grande o desafio de transformar as políticas públicas nesta esfera em realidade, apesar dos avanços ainda vivemos em condições constantes de violação dos direitos refletidas na dificuldade de garantir uma educação de qualidade e acessível para todos.

A Escola dos Nossos Sonhos está fundada em contextos reais e reconhece a atmosfera de tensões sociais produzidas no estado democrático.

Sabemos que as tensões sociais sempre existiram e sempre existirão, entretanto, consideramos que a Escola dos Nossos Sonhos poderá promover o espaço seguro para o diálogo no qual as tensões sejam capazes de gerar transformação, e não a (re)produção das desigualdades "de" e "em" nossa sociedade.

A Escola dos Nossos Sonhos é constituída de professores capazes de acolher a diversidade, promover o envolvimento dos alunos na atuação pedagógica de forma integradora, dialógica e democrática. Contribuindo para que o educando tenha a capacidade de compreender profundamente o mundo à sua volta, legitimar o contexto intertranscultural na qual está inserido e ser capaz de interpretá-lo através do conhecimento e reflexão.

Os educadores da Escola dos Nossos Sonhos, buscam dimensionar a responsabilidade e desafio da mediação para a educação dos Direitos Humanos reconhecendo através da abordagem do diálogo freiriano de amorosidade e respeito à diversidade e à vida, que problematiza a realidade e as relações sociais, desconstruindo as relações de preconceito, entre os mais diversos grupos sociais como a família, a comunidade, os educandos.

Sem desconsiderar outros possíveis espaços de diálogo, defendemos e enfatizamos a escola como o lugar de fomento deste e promotora do diálogo com outros contextos e espaços de mediação e prática democrática.

Por outras palavras, temos na escola o desafio de promover o diálogo, o reconhecimento da importância do exercício da cidadania, fomentar e apoiar a participação e formação política, como nos ensina Freire, ser capaz de produzir no contexto escolar e no seu entorno uma cultura de transformação.

É comum ouvirmos pessoas dizendo que não adianta nada, pois não vão mudar o Brasil e nem o mundo. No entanto, é preciso otimismo! Mesmo sendo desafiador, pois somente assim o sonho vale a pena. Para implementar a Escola dos Nossos Sonhos, é necessário conscientizar-se individual e coletivamente de que o tamanho do mundo é o tamanho de nossos sonhos.

Referências

ARAÚJO, Ulisses F. **Resolução de conflitos e as assembleias escolares**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [31]: 115 - 131, julho/dezembro 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>>. Acesso em: 29 jan.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Sec. De Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação, 2017 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República/ Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Sec. de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Sec. de Educação Básica. Sec. de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Sec. de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos: Educação em Direitos Humanos - Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9.394 de 20/12/2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CARBONARI, Paulo César. Democracia e Direitos Humanos. Reflexões para uma agenda substantiva e abusada. In: BITTAR, Eduardo C.; TOSI, Giuseppe. **Democracia e educação em direitos humanos numa época de insegurança**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2008. p.13-33.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Educação e Mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JARES, Xesús Rodríguez. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**. São Paulo, USP, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <http://www.ip.usp.br/portal/images/stories/MH/o_conceito_de_cotidianidade.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2018.

RUOTTI, Caren. Graves Violações de Direitos Humanos em desigualdade no município de São Paulo. **Revista de Saúde Pública**, v.43, n.3, p.533-540, 2009 Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/9417>> Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo. Acesso em: 19 fev. 2018.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. Direitos Humanos na educação Básica: qual o significado? In: _____. **Políticas e Fundamentos da Educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO- **Concentration of media ownership and freedom of expression**- Paris, 2017. Em espanhol: <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0024/002480/248091S.pdf>.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. Políticas de Educação em Direitos Humanos. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.). **Políticas e Fundamentos da Educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-40.

Notas de fim

- 1 Maestro formado em composição e regência pela UNESP e especialista em Psicodrama formado pela PUC-SP, atua na área de educação e música há mais de 25 anos nas mais diversas instituições, atualmente está à frente de um projeto de construção de uma Orquestra interdisciplinar na região dos Pimentas, periferia do município de Guarulhos-São Paulo.
- 2 Mestre em Educação de Jovens e Adultos (UNEB Campus I) Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UNEB) Pedagoga, Professora curso de Pedagogia (UNEB Campus XVI). Professora dos cursos de Enfermagem e Engenharia Civil da Faculdade Irecê - FAI. Consultora em educação (ATHUS Consultoria).
- 3 Mestranda em Psicologia da Educação pela UNICAMP, psicóloga e professora no curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera Jundiá-SP. Coordenadora de Núcleo do Programa Amigos do Zippy, pela ASEC- Associação pela Saúde Emocional de Crianças.
- 4 Mestre em Ciências da Saúde (UNISAL). Especialista em Planejamento e Gestão de Políticas Públicas (UECE) e em Epidemiologia e Vigilância à Saúde (UFC). Assistente Social na 5ª Vara da Infância e da Juventude de Fortaleza.
- 5 Cientista Social, Tutor Presencial no Polo da Rocinha da disciplina Sociologia da Educação no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UERJ (Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ) e Assessor Pedagógico no CDEAD/ENSP/Fiocruz.
- 6 Graduado em Estudos Sociais/Geografia (UPIS).
- 7 Estudante do curso de Pedagogia pela Anhanguera Uniderp, técnica em meio ambiente pela ESTESP, e auxiliar de classe pela Prefeitura de Cotia - SP.
- 8 PEC da Morte, refere-se a Proposta de Emenda à Constituição 55/2016, congelando os gastos em saúde e educação por 20 anos. Coloca em risco a qualidade destes serviços. Compromete os investimentos delineados no Plano Nacional de Educação.
- 9 O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 irá vigorar até 2024, conforme Alves (2014), “é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático”, sendo “fruto de amplos debates entre atores sociais e o poder público”, inovou com a participação de diversos grupos. Tem como objetivo ser uma política de Estado, e não de governo, estabelecendo vinte metas voltadas à formação docente, à garantia de acesso, permanência e retorno ao ensino, bem como à promoção de uma educação de qualidade e à erradicação do analfabetismo, entre outras.
- 10 No caso da escola da Ponte e do projeto Âncora, também foram envolvidos os pais e responsáveis e a comunidade.



2.5.3. Educação em direitos humanos e participação popular: possíveis caminhos para a escola dos nossos sonhos

ABBAS, Sabrina¹ - PUC - saluh.abbas@gmail.com

ARAÚJO, Adriana Borges de² - CRAS - dricaborga@yahoo.com.br

BONILHA, Ana Teresa de Castro Martins³ - USP - anatbonilha@uol.com.br

CARVALHO, Adriano Leal de⁴ - IBMEC - adrianolegal@hotmail.com

GARRIDO, Maria do Carmo Martins - UNICSUL5 - karmemgarrido@hotmail.com

NASCIMENTO, Sandra R. Luvisetto do⁶ - UNINOVE - sandra.luvisetto@uol.com.br

SANTOS, Elisa Cristine dos⁷ - elisasantos000@hotmail.com

SCRIVANO, Isabel⁸ - UFRJ - scrivano.isabel@gmail.com

SILVA JUNIOR, Antonio Ferreira da⁹ - bandum2@gmail.com

Resumo

O presente artigo colaborativo, apresentado como atividade opcional para a conclusão do curso online de formação continuada “A Escola dos Meus Sonhos”, foi construído a partir intercâmbio de experiências dos co-autores, baseado no tema gerador Educação, democracia e direitos humanos, e se propõe a discutir a Educação em Direitos Humanos com participação popular para a construção da Escola dos Nossos Sonhos. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa mediante ao levantamento de referências bibliográficas usadas no decorrer do curso “A Escola dos Meus Sonhos”. Mediante análises feitas, conseguimos apontar os possíveis caminhos para a construção da Escola dos Nossos Sonhos, que deve ser pautada no diálogo e no respeito à diversidade. Assim construiremos uma escola mais engajada, que não seja indiferente às injustiças, ao sofrimento humano, com sustentabilidade e, principalmente, felicidade.

Palavras-chave

Educação, Direitos Humanos, Participação Popular.

Abstract

This collaborative article, presented as an optional activity for the completion of the online course of continuing education "The School of My Dreams", was constructed from the exchange of experiences of the co-authors, based on the theme education, democracy and human rights, and proposes to discuss Education in Human Rights with popular participation for the construction of the School of Our Dreams. The methodology used is based on the qualitative approach, through the collection of bibliographical references used during the course "The School of My Dreams". Through the analysis we have been

able to point out the possible paths for the construction of the School of Our Dreams, which should be based on dialogue and respect for diversity. Thus we will build a more engaged school, which is not indifferent to injustice, human suffering, sustainability and, above all, happiness.

Keywords

Education, Human rights, Popular Participation.

Introdução

A educação e a democracia andam de mãos dadas. De acordo com o PNDH3(Programa Nacional de Direitos Humanos) – 2010, “a educação é compreendida como um direito em si mesmo e, um meio imprescindível para o acesso a outros direitos”. A educação, então, deveria ser a ponte para promover condições dignas de vida a todos, bem como a possibilidade da realização humana.

A participação popular, como forma de exercício de direitos humanos, está presente no ordenamento jurídico brasileiro em relevantes textos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, 205 e 206, trata a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e cujos princípios contemplam, entre outros, a liberdade de divulgar o pensamento e o saber, o pluralismo de ideias e a gestão democrática do ensino público.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, também enfatiza a importância da participação popular quando, em seu artigo 53, assegura à criança e ao adolescente o direito de organização e participação em entidades estudantis, afirmando o direito dos pais ou responsáveis à participação na definição das propostas educacionais. Seu artigo 58 promove ainda a liberdade de criação e acesso às fontes de cultura, que é forma relevante de expressão da diversidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96, alicerçada nos princípios constitucionais, nos artigos 1º e 3º, reforça o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, bem como insere no amplo âmbito da educação "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais".

O direito à voz é um aspecto muito importante a ser considerado numa democracia, e este era um dos aspectos defendidos por Paulo Freire: a dialogicidade, que promove a reflexão, o pensamento crítico e a ação das pessoas sobre a realidade. Conforme afirma, a “educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1975, p. 69). A dialogicidade, o pensamento crítico e a participação ativa são elementos que definem a Educação em Direitos Humanos. Vera Candau (2007) afirma que a Educação para os Direitos Humanos possui basicamente o objetivo de transformação social.

Antes de aprofundarmos sobre o tema social, passearemos pelo conceito e definições do termo. Em seguida falaremos da participação popular e educação libertadora para, enfim, chegarmos à ‘Escola dos nossos sonhos’.

Direito e Direitos Humanos: Conceitos e Definições

Faz-se importante enunciar o significado da palavra direito. Direito, do latim *directus*, direito, reto, certo. No dicionário de Deonísio da Silva (2014), o mesmo traz o contexto histórico da aplicabilidade desta palavra que se inicia no sistema jurídico de Roma entre os séculos VIII a.C. e VI d.C., chegando à conquista da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Ainda sobre o conceito da palavra direito, Bielefeldt (2012) observa que possui inúmeros significados, porém, quando a ela se agrega adjetivos como “humanos”, “reais”, “próprios”, “principais”, costuma-se fazer referência ao poder que algumas pessoas ou um conjunto de pessoas têm para exigir determinadas condutas ou comportamentos por parte de outras. O adjetivo que aparece na expressão “humanos”, ou seja, pertencentes ou relativos ao ser humano, a cada indivíduo da espécie humana, corresponde aos poderes amparados pela comunidade, que geram condutas obrigatórias nos demais, e dos quais cada um é titular unicamente pelo fato de ser um membro da espécie do homo sapiens, ou seja, um ser humano (DOUZINAS, 2013).

Direitos Humanos, tecnicamente, são direitos garantidos por normas de caráter internacional, como declarações ou tratados celebrados entre Estados ou pelo sistema global (pertencente à Organização das Nações Unidas – ONU). Em outras palavras, são direitos humanos aqueles correspondentes aos conteúdos das declarações e tratados internacionais sobre o tema (WEIS, 2010). Nele, pode-se dizer que os direitos humanos fundam-se em três princípios basilares: a inviolabilidade da pessoa, a autonomia da pessoa e a dignidade da pessoa (MAZZUOLI, 2017).

Acrescenta Douzinas (2013, p. 27) que a primeira questão que se apresenta em relação à conceituação e à terminologia dos direitos humanos é que todos os direitos, na realidade, são humanos, no sentido literal desse adjetivo, “que é de pertencente ou relativo ao homem”.

Até o direito de menor transcendência, então, segundo Agamben (2012), seria pertencente ou referente ao ser humano e, por isso, muitas outras denominações alternativas surgem, como direitos fundamentais, básicos, naturais, essenciais, personalíssimos. Correspondendo todos a direitos fundamentais, em conjunto, seriam aqueles inerentes à dignidade humana e necessários ao livre desenvolvimento da personalidade.

Dworkin (2010, p. 27) considera que a ideia de dignidade humana é uma ideia vaga, embora poderosa, sendo inseparável da defesa dos direitos fundamentais. Atualmente, a maioria das sociedades possui como característica maior a declinação dos fundamentos e critérios universais, mas, “mesmo assim, e além de todas as diferenças socioculturais e filosóficas entre os povos”, parecem estar à necessidade e à expectativa da consagração da dignidade humana entre todas as civilizações.

Adorno (2009, p.479), observa que a dignidade humana se torna responsabilidade ética da educação, emergindo primeiramente ao nível concreto do contato de pessoa a pessoa. E como se configura o cenário atual da educação?

Cidadania na educação de hoje

Sofremos, atualmente no Brasil, diferentes tipos de ataque à Educação pública, participativa, crítica, laica e de qualidade. Somente no ano de 2017, registramos os seguintes fatos: (contra)reforma do Ensino Médio sancionada; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada sem as discussões de gênero, sexualidade e raça no currículo; ensino religioso confessional permitido em escolas públicas pelo STF; redefinição da composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) pelo Ministério da Educação (MEC) - que excluiu representantes da sociedade civil como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); e adiamento da 3ª Conferência Nacional de Educação (Conae) pelo mesmo órgão. E, como se não fosse suficiente, também pudemos assistir ao avanço do Projeto Escola “sem” Partido (ESP), que vem sendo apresentado e aprovado em diversas câmaras municipais pelo país e discutido por uma Comissão Especial na Câmara Federal, contando com maioria dos deputados favoráveis.

Para o ESP a escola não é lugar de Educação e sim de escolarização. Na concepção dos integrantes do movimento o professor deve transmitir conhecimento científico e neutro. Mobilizar valores e falar da realidade do aluno seria uma forma de doutrinação. A cada audiência realizada na Câmara dos Deputados fica mais claro o uso que se quer fazer da educação no Brasil: “acabar com qualquer possibilidade de debate e de construção de um pensamento crítico nas escolas, entendido aqui no sentido de fazer pensar sobre uma racionalidade que faz funcionar um modo de governar a todos” (Bárbara, Cunha e Bicalho, 2017) e que não permite ao povo sair de um estado de dominação e opressão.

Para combater todos esses ataques que vem sofrendo, a escola deveria assumir um papel de grande importância para a sociedade: estimular a curiosidade e o ato de pensar. Assim poderíamos sair da intransitividade, onde reproduzimos a lógica vigente, para alcançar a transitividade crítica, onde fazemos análise crítica da realidade, refletimos sobre as práticas e realizamos o diálogo entre autoridade e liberdade para construirmos uma relação democrática (FREIRE, 1967). Ou seja, a escola deveria assumir um projeto de educação para e pela cidadania.

Concordamos com Gadotti (2016) quando afirma que a escola deve ser livre e o ensino, plural. O pluralismo é exatamente partir de um ponto de vista que dialogue com outros pontos de vista. “Quanto mais debate político, quanto mais reflexão crítica, mais se torna possível o equilíbrio e a pluralidade de opiniões.” (GADOTTI, 2016, p. 156-157)

O Brasil é marcado por uma história de dominações que produziram ceticismo político, conforme Coimbra (1995, p. 35), em que os projetos de ascensão social, ou seja, o sucesso profissional, a ampliação e consolidação do patrimônio privado, tem maior valor e legitima à tecnologia do ajustamento. “As categorias políticas são transformadas em categorias psicológicas. Há um esvaziamento político, há uma psicologização do cotidiano e da vida social.”. Devemos lembrar que dependemos das relações que estabelecemos uns com os outros para exercer a cidadania, ou seja, para obter a plena realização de todos os seres humanos.

A dimensão social dos Direitos Humanos só é garantida quando percebemos que, se vivemos numa sociedade relacional, tudo o que afeta o outro, de algum modo, afetará todos, ou seja, quando toda a sociedade se der conta de que tais direitos devem ser exigidos por todas e todos e para todas e todos.

E a participação popular dentro do contexto escolar?

Participação Popular

A obra Direitos Humanos em Educação, da Série Cadernos Pedagógicos, elaborada pela Secretaria de Educação Básica do MEC, com o objetivo de sugerir atividades que articulem o currículo formal e a realidade escolar (SILVA, 2013, p. 7), considera a participação como um princípio de convivência que permite o diálogo, a argumentação e o exercício da democracia e do cooperativismo, concretizando a vivência e o exercício dos direitos humanos, levando o indivíduo à condução da sua trajetória de vida (SILVA, 2013, p. 17).

Para Delgado (2006, apud SILVA, 2013, p.43), a participação requer acesso à informação e preparação, o que inclui o desenvolvimento de habilidades como reflexão, exposição de ideias, diálogo, decisões em conjunto, além de locais e estruturas adequadas para promover a participação de fato.

A participação, concretizada por meio de diálogo e reflexões, inclui toda a comunidade, ou seja, é formada por crianças, adolescentes, jovens e adultos; sejam pais, professores, educadores e funcionários. E sua condução pode ser feita pela escola que, para exercer esse papel, deve verificar as necessidades da comunidade em que está inserida e buscar as melhores formas para colocar em prática o exercício da democracia, da participação popular e, conseqüentemente, dos direitos humanos (SILVA, 2013, p. 15-19).

Assim, para que os direitos humanos sejam defendidos no âmbito escolar, é necessário reconhecer, além das necessidades da comunidade, a diversidade intrínseca a ela, ou seja, as diferenças culturais, etárias, étnicas, sexuais e sociais, por exemplo, e inseri-las no Projeto Eco-Político Pedagógico da escola (SILVA, 2013, p. 25).

Observa-se, no entanto, que sob uma lógica progressista, não há como se falar, por exemplo, em autonomia da pessoa, sem falar no pleno direito de exercício em participar das decisões de sua comunidade, exercendo sua cidadania de forma ativa. Isso inclui ter espaço para ouvir e ser ouvido, o que torna o sujeito protagonista nos processos que ocorrem durante a vida. A participação popular e a gestão democrática fazem parte das chamadas pedagogias participativas, que devem ser coerentes com uma concepção democrática, emancipadora e não-elitista de educação, justamente por seu caráter valorativo aos direitos humanos.

A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas “pedagogias participativas”. Elas incidem positivamente na aprendizagem. Pode-se dizer que a participação e a autonomia compõem

a própria natureza do ato pedagógico. A participação é um pressuposto da própria aprendizagem. Mas, formar para a participação é, também, formar para a cidadania, isto é, formar o cidadão para participar, com responsabilidade, do destino de seu país (GADOTTI, 2014, p. 1).

Democracia e Educação Libertadora

Libertar, na perspectiva educacional, é inicialmente permitir o diálogo como “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam, para a humanização de todos”. Por isso, a educação democrática é “a educação como prática da liberdade” e, sobretudo, “uma situação verdadeiramente gnosiológica, na qual o ato de conhecer não termina com o objeto cognoscível, já que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 1975, p. 46-49).

Na perspectiva de uma educação para a liberdade, o diálogo se torna a “estrutura fundamental do conhecimento”. A situação gnosiológica não se produz de forma isolada. Conforme Freire (1975, p. 90), “o educador sente a necessidade de ampliar o diálogo a outros sujeitos cognoscentes. Desta forma, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro, onde se busca o conhecimento e não onde este se transmite”.

Como conscientização, a educação libertadora desafia os alunos e o próprio professor a pensar: “ninguém educa a ninguém, assim como tampouco ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Considerando que aquilo que distingue o homem do animal é o fato de ser um ser “inconcluso”, por capacidade de ter “não apenas sua própria atividade, mas a si mesmo como objeto de sua consciência”, através dessa consciência o homem pode exercer um ato reflexivo e carregá-lo de significado. O homem tem consciência de sua atividade e do mundo, persegue finalidades, toma decisões, transforma o mundo, torna sua existência histórica (FREIRE, 1975, p. 113-114).

A cidadania, adquirida na perspectiva do diálogo e da conscientização, é o fruto de uma educação libertadora e seu produto é como afirma Freire (2011), a “problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 94).

A conscientização propõe que os homens não apenas percebam a sua realidade, mas percebam sua própria percepção. Objetivar a realidade e objetivar sua própria percepção permite admirar o mundo e admirar seu próprio olhar sobre ele. Essa ideia se sustenta em uma concepção dinâmica da realidade, em constante transformação, dialógica, problematizadora, oposta à percepção estática da educação tradicional (FREIRE, 2011, p. 96-98).

Esta possibilidade de estar “como consciência de si e do mundo”, em relação de enfrentamento com sua realidade, na qual, historicamente se dão as situações limite, é própria da experiência humana, não existe no mundo dos animais. O próprio homem é um ser da práxis, como ação e reflexão transformadora e criativa; é capaz de criar tanto os objetos e as coisas sensíveis como as situações sociais, as ideias e as concepções, de fazer história e de construir a paz (FREIRE, 2011, p. 122).

A Escola dos Nossos Sonhos

A Escola dos Nossos Sonhos é a utopia de todos aqueles que desejam e acreditam na educação como elemento fundamental ao debate, a participação social, a participação popular e a democracia como forma de alcançar a cidadania plena.

Na órbita dos Direitos Humanos, a “educação é um ato de amorosidade”, como afirma Paulo Freire (1987, p. 79-80), que fomenta o diálogo, o cuidado, a transparência, a humildade, a ternura, a simplicidade no trato de questões que se entrelaçam ao mesmo tempo para promover a transformação das pessoas, num cenário de respeito, reconhecimento e resiliência.

Afinal, a Escola dos Nossos Sonhos é uma escola propositiva e é impregnada de valores que reforçam nosso compromisso com a humanidade. Como afirma Célio Vanderlei Moraes (2011, p.95), “para que isto ocorra, os educadores e educadoras precisam ser provocados a romper toda a fragmentação do conhecimento para retornar a idéia de visão de mundo, tão escassa nos dias de hoje.”

O que se defende na Escola dos Nossos Sonhos é uma escola que tenha gestão democrática, um currículo intertranscultural, que tenha valores, que não separe o currículo da gestão e que contribua para a construção do ser humano como cidadão crítico. Assim, educar para o diálogo é contribuir para a autonomia e o comprometimento, educar com o diálogo é educar para os direitos humanos.

Nesta perspectiva, o diálogo pressupõe o estabelecimento de relações horizontais, em que as práticas sociais e educativas se dão a partir da compreensão de que não há saberes mais ou menos importantes, mas saberes diferentes, como ressalta Paulo Freire:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

Nossa sociedade, segundo Bauman (2001), passa por um momento conservador, individualista e possessivo. Tudo é frágil, fútil, fugaz. Estas características tão bem apresentadas por Bauman, mostram que a sociedade ‘demoniza’ a política, toma o ‘diferente’ como inimigo, e não consegue viabilizar sua própria voz, colocando seus sujeitos como meros repetidores da opinião midiática. Hoje, a mídia brasileira é controlada por algumas famílias. A Rede Globo, controlada pelos interesses de sua família, os Marinho; o SBT, controlado pelos interesses da família Abravanel; a Abril, pela família Civita; o jornal Folha, pela família Frias; a Gazeta, pela família Levy; o jornal O Estado de S. Paulo, pela família Mesquita; o Jornal do Brasil, pela família Nascimento Brito; a Band, pela família Saad;

Exatamente por serem controladas por famílias da elite conservadora, devemos manter nosso senso crítico apurado sobre tudo o que vemos, lemos e ouvimos. Se temos claro em nossas mentes qual o projeto de sociedade que queremos, que é aquela sociedade em que cabe, perfeitamente, a Escola dos Nossos Sonhos, devemos conseguir discernir as informações, capturar dados e formar nossas opiniões por nós mesmos. Uma das alternativas que encontramos para esse atual modelo é a necessidade de um sistema de equidade, de forma a articular os diversos sistemas, não se restringindo a determinadas classes sociais que, por consumirem os ‘serviços’ prestados pelo Estado e mercado, “têm presença nas decisões sobre as questões relacionadas às políticas públicas (PADILHA, 2007, p. 85).

Apesar dos muitos avanços conquistados na educação como o IDEB (Instituto para a Democratização Educação Brasil), o Plano Nacional de Educação, o Piso Salarial do Magistério, ainda temos muito a percorrer no caminho para a ‘Escola dos Nossos Sonhos’.

Assim, a escola deve se preocupar com a formação política e social de seus educandos, dando exemplos de cidadania e desenvolvendo projetos democráticos. Essa formação é cotidiana, a partir das diferentes formas de interação das pessoas, e isso só é possível em uma ação articulada com outros agentes que participam do trabalho escolar – a família e a comunidade –, uma vez que a vivência de uma educação cidadã deve tomar o cotidiano como referência para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo (SILVA, 2010, p. 45).

De acordo com Padilha (2009), não apenas a escola, mas toda comunidade escolar são gestores sociais do conhecimento, ou seja, são responsáveis na construção de novos conhecimentos e saberes, sendo necessária a ampliação e articulação de redes de comunicação, de programas e projetos que aproximem as ações e experiências educacionais em âmbito municipal. Segundo Demenchonok (2011, p. 75), as ideias e práticas a partir ‘de baixo’, refletem uma visão humanista e libertadora das relações educativas, quebrando a estrutura dogmática, vertical e autoritária da ‘educação bancária’.

Esta formação que prepara pessoas para a participação ativa, capazes de gerar transformação em seu entorno, forma pessoas que exercem sua cidadania ativa. Assim, pode-se afirmar que educação e direitos humanos estão intrinsecamente relacionados (STANGHERLIM, 2011 p. 107). Roberta Stangherlim também afirma que a escola é a:

responsável por compartilhar de forma sistematizada a cultura historicamente acumulada pela humanidade e, por isso, um locus de importantes aprendizados construídos coletivamente, o exercício da cidadania desde a infância, por meio da participação ativa, é, a nosso ver, um dos mais preciosos de todos os legados que a educação pode oferecer à humanidade (STANGHERLIM, 2011, p. 113).

A formação para uma educação em direitos humanos, além de proporcionar o exercício da cidadania, também contribui para a ênfase ou implantação de um regime ou sistema democrático. Maria Vitória Benevides (2000) aponta outras premissas fundamentais que seriam trabalhadas nesta formação, como: o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, envolvendo também a educação para a tolerância e o senso de responsabilidade. Acrescenta:

Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2000, p. 6).

Como podemos formar cidadãos críticos, comprometidos, participantes, se a escola não der o exemplo?

Sabemos que é possível a construção da Escola dos Nossos Sonhos, porque esse sonho é o sonho que se sonha com os pés na realidade, vendo o futuro como uma possibilidade e por esse motivo, acreditamos na nossa própria proposta para conseguirmos ter voz para dizer nossa própria palavra, conseguir comunicar e explicar nosso projeto de forma sedutora. Essa sedução não pede que sejamos hipócritas e manipuladores, pelo contrário, essa sedução é a palavra de quem vê o mundo com olhos de esperança e quer que outras pessoas também possam enxergar essas múltiplas possibilidades. E como é convidativa essa ideia de transformar os nossos sonhos em realidade. A escola não pode ser impositiva, ela precisa estar sempre aberta ao diálogo, acompanhado de um suporte bem sustentado da instituição, que fortaleça a criação do ambiente favorável. Esse suporte só é conseguido se tivermos bons argumentos, argumentos fundamentados e críticos sobre o mundo, além, é claro, de não nos esquecer da importância de se aprender fazendo, e

esse aprender fazendo se faz de forma processual. Esse processo é pedagógico, por isso a necessidade de sistematizar, acompanhar e avaliar todo o processo.

Pensar por essa perspectiva já é uma mudança. E pequenas mudanças abrem caminho para grandes mudanças. A grande mudança que queremos ver é a concretização da Escola dos Nossos Sonhos e ela já está acontecendo.

Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

AGAMBEN, G. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua**. Tradução de António Guerreiro. 3 ed. Lisboa: Presença, 2012.

BÁRBARA, I. S. M. S. ; CUNHA, F. L. ; BICALHO, P. P. G. . Escola 'sem' Partido: Visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Escola 'sem' partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. 1ed. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017, v. 1, p. 35-43.

BAUMAN, Z., **Modernidade líquida**. Tradução, Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos: de que se trata?** Palestra de Abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos. São Paulo, 2000.

BIELEFELDT, H. **Filosofia dos Direitos Humanos**. 3. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de. 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2018.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

CANDAU, V. Educação em Direitos Humanos. In: SILVEIRA, R. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: UFPB, 2007.

COIMBRA, C. **Guardiães da ordem: uma viagem pelas práticas no Brasil do "milagre"**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.

DEMENCHONOK, E. Direitos Humanos, Ética da Libertação e a Democracia Cosmopolita In: ____; PINI, F. R. de O. e MORAES, C. V. (org.). **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. P. 63-79.

- DOUZINAS, C. **O fim dos direitos humanos**. 2 ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2013.
- DWORKIN, R. **Levando os direitos a sério**. 3 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, M. A Escola Cidadã Frente ao “Escola sem Partido”. In: **A Ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso**. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- _____. **Gestão Democrática com Participação Popular**. CONAE. 2014 Brasília: Instituto Paulo Freire.
- MAZZUOLI, V. de O. **Curso de Direitos Humanos**. 4. Ed. São Paulo: Método, 2017.
- MORAES, C. V. **Educação, Participação Política e Direitos Humanos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2011.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018
- PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.
- _____. **Município que educa: nova arquitetura da gestão pública**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- SILVA, A. M. M. Direitos Humanos na Educação Básica: qual o significado? In: ____; TAVARES, C. (Org.). **Políticas e fundamentos da educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-63.
- SILVA, D. M. M. et al. **Direitos Humanos em Educação**. In: Moll, Jaqueline (org.). Série Cadernos Pedagógicos. 2013.
- SILVA, D. da. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2014
- STANGHERLIM, R. Dimensões dos Direitos Humanos na formação de professores. In: ____; PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e MORAES, C. V. (org.). **Educação, participação política e direitos humanos**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- WEIS, C. **Direitos humanos contemporâneos**. 2. Ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

Notas de fim

1 Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (2013), pós graduanda em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP. Atuou como educadora no Instituto Paulo Freire entre 2013 e 2015 nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular.

2 Graduação em Psicologia pela Universidade São Marcos (2011), pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional do Centro Universitário São Camilo. Experiência profissional na área social, especificamente na Assistência Social. Trabalho atualmente no CRAS na Prefeitura de Diadema.

3 Formada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/SP (2000), especialista em Gestão de Projetos pelo Instituto Gesc (2007) e Psicologia Política pela Universidade de São Paulo (2018). Militante do setorial estadual de Ciência e Tecnologia do Partido dos Trabalhadores, participou dos Conselhos Estadual e Nacional dos estudantes de Psicologia.

4 Bacharel em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2004) e possui licenciatura em Educação Física também pela USP (2006), pós graduando em Ensino Lúdico (2018) pela Unicsul e estudante do curso de Direito da Faculdade Ibmecc Damásio. Trabalha atualmente como professor de Educação Física em Educação Infantil (4 a 6 anos) no município paulista de Praia Grande.

5 cursou o Magistério (2003), formada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2013) e pós-graduanda em Ensino Lúdico pela Universidade Cruzeiro do Sul (2018). Atualmente é professora de educação infantil.

6 Possui graduação em Estudos Sociais (História) pela Universidade Nove de Julho (1992) e graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008). Pós graduada em Alfabetização e Letramento (2010) e Mestre em Práticas Educacionais pela Universidade Nove de Julho (2017). Atualmente é docente do nível superior da Universidade Nove de Julho.

7 Bacharel em Letras (Espanhol e Português) pela Universidade de São Paulo, Especialista em Formação de Tradutores em Língua Inglesa pelo Centro Universitário Claretiano, Servidora do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo nas áreas de Recursos Humanos e Execuções Criminais.

8 Doutoranda em Psicologia (UFRJ). Possui graduação em Psicologia (UFF), especialização em Psicopedagogia (UCAM) e em Psicologia Jurídica (UERJ) emestrado em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Técnica em Assuntos Educacionais (IFRJ). Professora da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro desde 1995.

9 Professor de Educação Física, Bacharel em Direito, Coordenador do Centro Esportivo de Sabaúna-Mogi das Cruzes- SP, Especialista em Pedagogia de Esportes, Treinamento Desportivo, Administração Esportiva e Gestão Pública.





Projetos de Intervenção

3.1. O que esperar da escola e do professor

3.1.1. Uso das tecnologias da informação e comunicação para partilhar práxis freirianas na atualidade da educação brasileira

ANDRADE, Rosangela Tardelli de¹ - tardelli.rosangela@gmail.com

BELINI, Marcia Regina Seneme² - marciasenemebelini@gmail.com

CAVALLARI, Carla³ - barsalobres@gmail.com

LIMA, Joelma Silveira Goularte de⁴ - gejoe@uol.com.br

MACHADO, Flora Prata⁵ - floramachado@hotmail.com

SILVA, Carla Roberta Da Cunha Vieira⁶ - carlacack@hotmail.com

SILVA, Maria Thereza Jorand Torres⁷ - mtjorand@gmail.com

Justificativa - contexto do local (Leitura do Mundo)

As Tecnologias da Informação e Comunicação são os procedimentos, métodos e equipamentos para processar as informações e para auxiliar na comunicação. Desenvolvidas a partir da década de 1970, surgiram no contexto da Revolução Informática, Revolução Telemática ou Terceira Revolução Industrial (RAMOS, 2008, p. 05). Hoje, “as tecnologias sociais vão muito além das redes sociais” (GADOTTI, 2014, p. 19) e são ferramentas integrantes da sociedade do século XXI, possibilitando “a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 1999, p. 11).

Hoje, infelizmente

A realidade, tal como ela é sentida, não corresponde à realidade objetivamente vivida, mas à realidade na qual o homem alienado imagina que se encontra. Este pensamento não é um instrumento válido, nem na realidade objetiva, à qual o alienado não ligado enquanto sujeito pensante, nem na realidade imaginada e esperada. Este modo de pensar, dissociado da ação que supõe um pensamento autêntico, perde-se em palavras falsas e ineficazes. Atraído irresistivelmente pelo estilo de vida da sociedade dirigente, o homem alienado é um homem nostálgico, nunca verdadeiramente comprometido com seu mundo. Um de seus desejos alienados é o de aparecer, não o de ser (FREIRE, 1979, p. 44-45).

Dentro deste cenário não podemos ignorar a influência dessas novas tecnologias nos

processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o que esperar da escola e do professor na era da sociedade da informação?

Essa pergunta nos remete a reflexões sobre a atualidade do Sistema Educacional Brasileiro. Hoje, presenciamos escolas tradicionais firmadas no neoliberalismo, na sociedade elitista e conservadora, no individualismo, na competição, na meritocracia, na luta de classes, no ter e poder, e com pacotes de sistemas de ensinamentos pré-determinados e descontextualizados que visam à hegemonia da classe dominante. Entretanto, também encontramos escolas emancipadoras e progressistas, que propõem metodologias ativas, para uma Educação Integral, a partir da cultura popular para compreender, discutir, sensibilizar e mobilizar os sujeitos protagonistas do mundo em que vivem, para que sejam comprometidos com o bem estar social, com o companheirismo, a solidariedade e a convivialidade; para que atuem com dialogicidade, afetividade e criticidade, com o ideal de ser cidadão e ser democrático.

Uma forma de superar a dicotomia escolar é compreender que cada sujeito é responsável por sua própria aprendizagem, contrariando Comenius (2001, p.13) no dizer de Gomes (2011, p. 28): “não é possível ensinar tudo a todos”. Desta forma, retomamos que a questão-chave é identificar qual a função da escola e do professor contemporâneos, para podermos desvelar carências educacionais, rompendo os paradigmas vigentes, como já fora denunciado por Paulo Freire (1983, p. 20-21):

a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

Segundo Lévy (1999, p. 171),

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Neste sentido, já está mais do que na hora de a comunidade freiriana fortalecer-se pela conectividade radical: “em favor da construção da cultura da planetaridade e da vida sustentável, em oposição à lógica desumanizadora do sistema-mundo fundado no paradigma da globalização predatória e, por sua natureza, opressora” (MAFRA, 2007, p. 8). Uma tentativa para superar a situação de opressão é dar mais visibilidade às práxis freirianas, ou seja, partilhar as nossas ações transformadoras da realidade através da “práxis colaborativa” (GADOTTI, 2014, p.20), “pela autentica união da ação e da reflexão” (FREIRE, 1979, p. 47), para expandir o seu alcance, provocando e provando que é possível uma Educação Cidadã, formadora do ser humano, onde a “autonomia com interdependência” (GADOTTI, 2014, p. 14) é possível, onde o mundo autoral é possível, para que efetivamente possamos falar em emancipação, esclarecimento e razão emocional dos cidadãos com os quais queremos conviver.

Dessa forma, concordando com GALEFFI (2003, p. 29),

O educar passa a ser uma ação aprendente aberta ao seu próprio acontecimento. É justamente neste ponto que o educar é, por natureza, filosófico, isto é, se dispõe aberto ao acontecimento do sentido como aprendizado dialógico, onde o co-pertencimento dos dialogantes no enamoramento vivente é o solo onde brota a fonte da sabedoria. E a sabedoria é sempre um tesouro dos que dialogam, e só os que dialogam a dispõem, ou melhor, são tomados por ela.

Dentro deste panorama, propomos explorar o grande potencial das redes sociais através da chamada “eParticipação” (GADOTTI, 2014, p.19). De acordo com este autor,

Conferências e encontros também podem se realizar em meio virtual. [...] Temos hoje disponíveis gratuitamente ferramentas como as salas de chats e fóruns de discussão e debate que permitem disponibilizar informações, fazer reuniões, distribuir *newsletters*, organizar petições públicas e questionários, fazer consultas e enquetes, fazer votações etc. Elas não facilitam só a comunicação e a informação, mas, igualmente, a gestão democrática, a participação social e popular e a formação de comunidades virtuais [...] Construir redes e fóruns me parece uma boa estratégia para envolver cada vez mais pessoas (GADOTTI, 2014, p. 19-20).

Nosso projeto também vai ao encontro de diversificadas iniciativas que visam

ações com foco no ensino e na aprendizagem, com o [uso de] recurso aos mais variados instrumentos tecnológicos, e a exploração de novas e cada vez mais ousadas formas de interação entre os envolvidos, [...] no cerne dos projetos educacionais, nos mais diversos níveis (MACHADO, 2010, p. 12).

Portanto, a fim de disponibilizar iniciativas educativas inovadoras - para que estas fiquem à disposição de toda comunidade escolar, não apenas para a formação de seus profissionais, mas também para rever teorias de aprendizagem e de desenvolvimento bio-psíquico e sociocultural da criança e do adolescente - ofereceremos um espaço virtual para a partilha de experiências educativas, de acordo com os princípios, valores e ideais freirianos, regidos pela horizontalidade, sem hierarquias, com lógica colaborativa, articulação de ações e gestão compartilhada.

Objetivos do projeto

a) Geral

- Utilizar as Tecnologias da Informação e Comunicação de maneira dialógica e dialética para partilhar práxis freirianas na atualidade da educação brasileira.

b) Específicos

- Abrir um novo espaço de comunicação para a discussão e debate sobre a atualidade da educação brasileira através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação;
- Oferecer um espaço virtual para a partilha e criação de um banco de “boas práticas” contendo inovações educacionais, métodos e experiências (técnicas e ferramentas com potencial de utilização no desenvolvimento do ensino);
- Promover a intencionalidade autoral no fazer educativo;
- Desenvolver estratégias para oferecer programas permanentes de apoio, formação e atualização de educadores.

Público a ser alcançado

Este projeto visa mobilizar educadores, gestores escolares e cidadãos com consciência crítica, política e participativa em sua realidade social.

Local de realização do projeto

As vivências e as trocas de experiências educacionais acontecerão em seu tempo e espaços reais e serão compartilhadas no ciberespaço com o auxílio da internet.

Conteúdos a serem abordados/ações a serem realizadas

Segundo Lévy (1999, p. 130), “uma comunidade virtual não é irreal, imaginária ou ilusória, trata-se simplesmente de um coletivo [...] que se organiza”. Partindo desse pressuposto, será criada uma página virtual para o credenciamento voluntário de pessoas interessadas em debater e discutir ações educativas no contexto de uma Educação Cidadã, potencializando a comunicação “de um sentimento compartilhado” (CARVALHO, 2011, p.30). Nesse sentido,

o virtual pode ser entendido numa acepção filosófica, em que significa uma *atualização do real, aquilo que pode vir a ser*. O virtual seria uma dimensão da realidade, o que existe em potência e não em ato: uma semente que contém potencialmente uma árvore, por exemplo. Assim, o virtual não se opõe ao real, mas ao atual (CARVALHO, 2011, p.30, grifo da autora).

Daí a importância do agrupamento de pessoas em “comunidades virtuais”, favorecendo “de fato uma verdadeira atualização [...] dos grupos humanos que eram apenas potenciais antes do surgimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 130). Sobre centros de interesses comuns, essas pessoas serão convidadas a partilhar conhecimentos, descobertas científicas, mecanismos para o desenvolvimento da “aprendizagem cooperativa” (LÉVY, 1999, p. 130) e da “aprendizagem móvel” (UNESCO, 2014), alternativas para processos avaliativos, e, principalmente, divulgar as diferentes vivências educacionais autorais e emancipadoras, que podem transformar o mundo.

Com intencionalidade de mobilizar a rede, processos abertos de colaboração serão fundantes para a “prática da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 131), por meio, por exemplo, de debates literários, fóruns educativos, bem como conferências e encontros virtuais. Desta forma, partindo do nosso planejamento de ações e em concordância aos pressupostos descritos por Carvalho (2011, p. 41-45), pretendemos dar início às ações da rede apontando alguns caminhos para que o projeto atinja seus objetivos. Espera-se, entretanto, uma postura dialógica por parte dos participantes, onde, a qualquer momento, estes podem influir nas propostas apresentadas e na forma como o projeto está sendo desenvolvido, apresentando sugestões. Desta forma, é fundamental a participação colaborativa de todos os integrantes da rede, uma vez que “as pessoas são a estrutura e a organização do sistema de redes sociais. Se não [ocorrer] participação nas decisões, não se [pode] falar em rede, mas em teia, onde há um núcleo: alguém que pensa e decide pelos demais” (CARVALHO, 2011, p.43). Portanto, é pretensioso de nossa parte afirmar que todas as ações, sem exceção, aqui apontadas serão cumpridas, pois “o ciberespaço está em permanente construção e alteração pelas pessoas que o ocupam” (CARVALHO, 2011, p.44).

Metodologia a ser utilizada - como executarão as ações

A criação de um ambiente colaborativo, com planejamento comunitário, gestão democrática e pesquisa participante, para que potencialize o encontro de pessoas interessadas em inovações educacionais, será alcançado após a leitura de mundo com pesquisa participante e análise coletiva dos dados sobre ferramentas facilitadoras de comunicação e armazenamento de informação, suportada por um ou vários elementos da Tecnologia da Informação e Comunicação, como, por exemplo: listas de discussão, blogs, e-mails, sites, redes sociais, conferências a distancia, chats, entre outros.

A rede também será importante, pois, através dos círculos de cultura, daremos oportunidade a todos os integrantes da comunidade para mostrarem suas diferentes habilidades, explorando as diversas linguagens (gráfica, plástica, matemática, corporal, verbal), favorecendo o cultivo de relações de cordialidade, humildade e simplicidade, valorizando todos os tipos de conhecimento, com respeito às diferenças e potencialidades de cada sujeito;

Segundo Carvalho (2011, p. 45),

As redes de aprendizagem *online* são agrupamentos localizados no ciberespaço que apresentam características de um processo de ensino-aprendizagem: objetivo educativo explícito, planejamento e um ou mais educadores entre os integrantes da rede, que só existe e se mantém se houver interação e abertura para novas propostas dos integrantes.

Nesse sentido, nosso intuito é criar uma rede de ensino e aprendizagem por intermédio da internet e partilhar experiências educacionais, bem como atividades culturais, que permeiem os princípios da Educação Cidadã a distância, que são: “educar pela cidadania, trabalho coletivo, diálogo mediatizado pelo mundo, organização participativa e flexível do ensino, coerência quanto aos materiais de estudo e articulação com movimentos sociais em rede” (CARVALHO, 2015, p. 139).

Para além, visamos estimular e contribuir para a reflexão das práticas pedagógicas existentes. Nesse sentido, propomos as seguintes ações:

- Construção de um espaço virtual para uma integração educativa, com comunicação dialógica e dialética;
- Elaboração coletiva de princípios de convivência visando ao bom desenvolvimento das relações humanas e pedagógicas dos participantes da comunidade virtual;
- Realização de práticas para mobilizar a inteligência coletiva através, por exemplo, de uma videoconferência coletiva refletindo sobre os principais problemas, conflitos ou dificuldades presentes nas comunidades escolares;

- Divulgação de vivências e de dinâmicas educacionais que contribuam para a reflexão sobre novas formas de ensino e aprendizagem;
- Identificação coletiva de boas ações educativas que fortalecem as relações humanas, com depoimentos de transformação social, superação de adversidades e de democratização do Ensino;
- Identificação de motivações e resgate de sonhos que provoquem o prazer e a vontade de ensinar e aprender;
- Mapeamento e visibilidade das vivências educacionais pautadas na concepção da Educação Cidadã;
- Disponibilização de livros, artigos e pensamentos que instiguem a observação e a reflexão crítica do espaço educativo, aguçando a criatividade dos “eParticipantes” na busca de soluções aos problemas locais que se reproduzem globalmente;
- Divulgação e elaboração de eventos que formem para a cidadania;
- Sensibilização da rede educativa para um compromisso com a diversidade sociocultural visando a autonomia e interdependência do sistema de ensino descentralizado e integrado.

Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais a serem utilizados para a realização do Projeto de Intervenção (vídeos, livros, HQ, músicas, outros?)

Por se tratar de um projeto para a criação e divulgação de uma rede educacional colaborativa, serão necessários círculos de membros para alimentação dos conteúdos e sustentação da comunidade virtual freiriana. As vivências e trocas de experiências serão fundadas na coparticipação voluntária, portanto, sem a demanda de financiamentos e sem fins lucrativos. Seu caráter “virtual” será estabelecido através da conexão síncrona, ou não, com a internet por meio de “um terminal convenientemente preparado para esse fim (computador pessoal, televisão avançada, telefone celular especial etc.)” (LÉVY, 1999, p.93).

Mais uma vez destacamos que este projeto fundamenta-se em processos abertos de colaboração para a “prática da inteligência coletiva” (LÉVY, 1999, p. 131). Desta forma, através da “lógica colaborativa” (GADOTTI, 2014, p. 19), da “articulação de ações” (Idem) e da “gestão compartilhada” (Idem), pretendemos dar início às ações da rede apontando alguns caminhos para que o projeto atinja seus objetivos. Espera-se, entretanto, uma postura dialógica por parte dos participantes, onde, a qualquer momento, estes podem influir nas propostas apresentadas e na forma como o projeto está sendo desenvolvido, apresentando sugestões. Se a maioria concordar, haverá até mesmo uma mudança de rumo para que o objetivo geral da proposta seja alcançado. Portanto, o “regime de colaboração” (GADOTTI, 2014, p. 16) é fundamental para a autogestão da rede. De acordo



com Carvalho (2011, p.43), “se não houvesse participação nas decisões, não se poderia falar em rede, mas em teia, onde há um núcleo: alguém que pensa e decide pelos demais”.

Concluindo, ressaltamos nossa consciência de que a gestão colaborativa envolve relações complexas e de que é pretensioso de nossa parte afirmar que todas as ações, sem exceção, aqui apontadas serão cumpridas, pois “o ciberespaço está em permanente construção e alteração pelas pessoas que o ocupam” (CARVALHO, 2011, p.44).

Avaliação processual

Nossos indicadores avaliativos vão ao encontro das perspectivas discutidas por Oliveira *et al.* (s.d., p. 6-7), bem como no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2013, p. 88-101), que são:

- A partir da organização de uma rede de aprendizagem para a discussão e debate sobre a atualidade da educação brasileira, com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, espera-se que ocorra uma participação ativa de todos os membros visando à formação e valorização dos profissionais da Educação, respeitando-se as normas, leis e princípios voltados para a formação cidadã;
- Através desta comunidade virtual, espera-se, também, que haja a disseminação de um conjunto de recursos que estimulem a aprendizagem, facilitem o acesso à informação e enriqueçam as práticas de ensino, que poderão ser observadas, por exemplo, através da (re)elaboração dos conteúdos curriculares, métodos avaliativos, planejamento de aulas, Projeto Eco-Político-Pedagógico; e da participação consciente da comunidade escolar;
- Em relação à intencionalidade autoral no fazer educativo, espera-se que novas formas de se organizar o trabalho pedagógico sejam partilhadas e experimentadas, com o entendimento das possibilidades pedagógicas que surgem com o uso das diferentes ferramentas tecnológicas;
- Por fim, esperamos que esta proposta possa contribuir para ampliar as ofertas de educação continuada permanente, oferecendo apoio e atualização dos educadores, para que estes possam repensar seu papel nos processos eminentemente educativos - tendo em vista que o fazer político-administrativo da escola é um fazer pedagógico com compromisso social, e não um modo de produção capitalista.



Cronograma de atuação

O QUE (Objetivos)	COMO (Ações)	QUANDO (Prazo previsto)
Utilizar as tecnologias da informação e comunicação de maneira dialógica e dialética para partilhar práxis freirianas na atualidade da educação brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de um ambiente colaborativo, com planejamento comunitário, gestão democrática e pesquisa participante, para que potencialize o encontro de pessoas interessadas em inovações educacionais • Cultivo de relações de cordialidade, humildade e simplicidade, valorizando todos os tipos de conhecimento, com respeito às diferenças e potencialidades de cada sujeito 	A partir do segundo semestre de 2018
Abrir um novo espaço de comunicação para a discussão e debate sobre a atualidade da educação brasileira através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de um espaço virtual para uma integração educativa, com comunicação dialógica e dialética; • Elaboração coletiva de princípios de convivência visando ao bom desenvolvimento das relações humanas e pedagógicas dos participantes da comunidade virtual • Realização de práticas para mobilizar a inteligência coletiva através, por exemplo, de uma videoconferência coletiva refletindo sobre os principais problemas, conflitos ou dificuldades presentes nas comunidades escolares 	A partir do segundo semestre de 2018
Oferecer um espaço virtual para a partilha e criação de um banco de "boas práticas" contendo inovações educacionais, métodos e experiências (técnicas e ferramentas com potencial de utilização no desenvolvimento do ensino)	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgação de vivências e de dinâmicas educacionais que contribuam para a reflexão sobre novas formas de ensino e aprendizagem • Identificação coletiva de boas ações educativas que fortalecem as relações humanas, com depoimentos de transformação social, superação de adversidades e de democratizado Ensino 	A partir do primeiro semestre de 2019
Promover a intencionalidade autoral no fazer educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de motivações e resgate de sonhos que provoquem o prazer e a vontade de ensinar e aprender • Mapeamento e visibilidade das vivências educacionais pautadas na concepção da Educação Cidadã 	A partir do segundo semestre de 2018

<p>Desenvolver estratégias para oferecer programas permanentes de apoio, formação e atualização de educadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilização de livros, artigos e pensamentos que instiguem a observação e a reflexão crítica do espaço educativo, aguçando a criatividade dos “eParticipantes” na busca de soluções aos problemas locais que se reproduzem globalmente • Divulgação e elaboração de eventos que formem para a cidadania • Sensibilização da rede educativa para um compromisso com a diversidade sociocultural visando a autonomia e interdependência do sistema de ensino descentralizado e integrado 	<p>A partir do primeiro semestre de 2019</p>
---	---	--

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2013) São Paulo: Moderna. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1479/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2013>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

CARVALHO, J.S. (2011) **Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet**. 98p. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2015/12/edl_redes_e_comunidades_jaciara_de_sa_carvalho_v4.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CARVALHO, J.S. (2015) Educação cidadã a distância: uma perspectiva emancipatória a partir de Paulo Freire. **Tese de doutorado**. 211p. São Paulo: FE/USP. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../JACIARA_CARVALHO_rev.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

COMENIUS, I.A. (2001) **Didactica Magna**. 595 p. Tradução: Joaquim Ferreira Gomes. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

FREIRE, P. (1979) **Conscientização - teoria e pratica da libertação**. 53p. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

FREIRE, P. (1983) **Educação e mudança**. 46 p. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/.../paulofreire/paulo_freire_educacao_e_mudanca.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2018.

GADOTTI, M. (2008) **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. 138p. Disponível em: <http://gadotti.org.br:8080/jspui/handle/123456789/525>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GADOTTI, M. (2014) **Gestão democrática com participação popular**. 25p. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

GALEFFI, D.A. (2003) **Filosofar & educar**. 178 p. Salvador: Quarteto.

GOMES, M.H. (2011) **A Pedagogia Diferenciada na Construção da Escola Para Todos: Conceitos, Estratégias e Práticas**. 151 p. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/312345678>>.

net/publication/301303039_A_Pedagogia_Diferenciada_na_Construcao_da_Escola_Para_Todos_Conceitos_Estrategias_e_Praticas>. Acesso em: 09 fev. 2018.

LÉVY, P. (1999) **Cibercultura**. 264 p. São Paulo: Editora 34. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2018.

MACHADO, N.J. (2010) Prelúdio às redes e às comunidades virtuais de aprendizagem. In: CARVALHO, J.S. **Redes e comunidades : ensino-aprendizagem pela Internet**. 98p. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (2011) Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2015/12/edl_redes_e_comunidades_jaciara_de_sa_carvalho_v4.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MAFRA, J.F. (2007) A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire. **Tese de doutorado**. 262p. São Paulo: FE/USP. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/.../tconectividadepaulofreire.pdf>. Acesso em: 30 Dez. 2017.

OLIVEIRA, J.F. *et al.* (s.d.) **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática**. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

RAMOS, S. (2008) **Tecnologias da Informação e da Comunicação: Conceitos Básicos**. 17 p. Disponível em: <http://livre.forneco.info/media/download_gallery/recursos/conceitos_basicos/TIC-Conceitos_Basicos_SR_Out_2008.pdf>. Acesso em 09 fev. 2018.

UNESCO (2014) **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Notas de fim

1 Licenciada em Pedagogia pela UCL e com formação Teológica pela PUC-RJ. Experiência como do-discente da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, Ensino de Jovens e Adultos e participação colaborativa em gestão democrática.

2 Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Carlos/CEMEI. Trabalhou como Diretora de CMEIs, Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de São Carlos e Tutora EaD do CFGE/UFSCar (Cursos de Pós Graduação: Gestão Escolar e Coordenação Escolar).

3 Bacharel em Ciências Biológicas pelo IBB/UNESP, mestre em Agronomia pela ESALQ/USP, doutora em Ciências Biológicas pelo IBB/UNESP e em Biologie Intégrative des Plantes pelo IRD/UM2. Experiência como do-discente no ensino superior.

4 Licenciada em Pedagogia, Pós-graduada Lato Sensu em Direito Educacional e Mestre em Educação - linha de pesquisa Formação de Professores. Atua no Magistério Público Municipal de Santos desde 1990, atualmente como Supervisora de Ensino.

5 Professora do Ensino Fundamental e Supervisora Educacional da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação Brasileira pela PUC-Rio, MBA em Gestão Educacional pela Fundação João Goulart.

6 Licenciatura em Letras - Faculdades integradas Maria Imaculada; Licenciatura em Pedagogia – EAD - Unifran Universidade de Franca; Professora Língua Portuguesa, Ensino Fundamental 2 - Prefeitura municipal de Mogi Mirim, SP.

7 Licenciada em Pedagogia (UERJ) e Psicologia (UES-RJ), especialista em Educação, Psicopedagogia e Terapia de Família. Formadora de equipes no Sistema Montessori de Educação. Experiência em do-discência no ensino médio e superior, em gestão participativa e consultoria a escolas de educação infantil inclusivas.



3.2. Currículo e Avaliação: novos territórios de aprendizagem

3.2.1. O uso de novas tecnologias para uma educação consciente com o meio ambiente

ARAÚJO, Josenildo Segundo Chaves¹ - UFPB - segundojp@gmail.com

PENNA VILLA, Giselle² - gipennavilla@gmail.com

SOUZA, Izabel Guedes³ - SEDF - izabelguedes8@gmail.com

Introdução e Justificativa

O presente trabalho objetiva fundamentar e dar organicidade à elaboração de um projeto de intervenção que pretende refletir acerca do tema Avaliação, associando-o às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a preocupação com o meio ambiente. O projeto pode passar a fazer parte do currículo da escola, e tendo como recorte o Ensino Médio da rede pública no Brasil, podendo se estender a outros espaços de ensino, desde que considerada a “imprevisibilidade do chão da escola” (MACEDO, 2015) que nos leva, conseqüentemente, à Leitura de Mundo (FREIRE, 1996). Para sua elaboração, baseamo-nos no curso EaD “A Escola dos Meus Sonhos”, oferecido pelo Instituto Paulo Freire, através do qual aprofundamos nossos conhecimentos sobre a obra do autor, somado a nossa prática diária. Acreditando na autonomia da professora e na do-discência, oferecemos esta leitura enquanto uma possibilidade de “sulear”⁴ novos caminhos. O Projeto de Intervenção consiste em um evento com duração de um bimestre em que os educandos serão responsáveis pelo registro audiovisual através de seus celulares das agressões ao meio ambiente no entorno da comunidade para ser discutido dentro da escola num processo de conscientização, buscando saídas em conjunto.

O renomado educador brasileiro Moacir Gadotti (2003, p.47) afirma que “a educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu”, tornando imprescindível à comunidade escolar que o processo aprendizagem-ensino tenha significação e não seja apenas memorização sem propósito. Em oposição à educação bancária, buscamos uma educação emancipatória, tratando o conhecimento como a maior riqueza da humanidade, como um bem universal que deve ser compartilhado e abordado de forma pluricultural com base na realidade de cada comunidade.

Sob uma perspectiva freiriana, Maria Teresa Esteban (2013, p.124) declara que “todos possuem saberes e todos estão em permanente processo de ampliação do conhecimento individual e coletivamente formulado”. Portanto, precisamos pensar em processos de avaliação que sejam capazes de sinalizar “estratégias que possam ajudar alunos e professores a compreender e intervir no processo coletivo de construção de conhecimento e desenvolvimento humanizado da sociedade”.

Silvia Martinez, investigando a *cultura jovem* (grifo da autora) no Ensino Médio, relata os questionamentos de um professor acerca dos moldes avaliativos que vêm sendo apontados para o ingresso na universidade, de modo que “a escola tem a expectativa de um aluno que não existe”, um aluno ideal (MARTINEZ in CANDAU, 2000, p.92). A professora afirma que “agora mais do que nunca, a expectativa da escola está resumida num excelente resultado no vestibular, disso depende inclusive toda a vida da escola”. A partir de sua fala, podemos inferir que os processos avaliativos têm sido desenvolvidos de modo limitado a atender às necessidades do ENEM, realidade que entendemos precisar de mudanças.

Partindo de nossas experiências com o público adolescente, optamos direcionar o foco para os dois primeiros anos do ensino médio. Refletindo acerca a construção de novos modelos de avaliação, pareceu-nos justo associá-la ao uso das TIC, pois já não é possível ignorar a atração que o celular vem exercendo sobre as pessoas - e, portanto, sobre estudantes - principalmente na última década. À princípio, imaginamos um cenário mais urbano, com amplo acesso aos meios de comunicação e à internet, pois esta tem sido uma das grandes dificuldades que profissionais de educação vêm enfrentando na sala de aula, uma vez que resulta em educandos prestando menos atenção às aulas, hipnotizados, olhando para as telinhas dos celulares. Pensamos, então, em como podemos utilizar esta ferramenta como nossa aliada. É preciso que deixemos de enxergar a família e a escola como únicas agentes da educação, abandonando o tradicionalismo e incorporando as novas ferramentas às nossas práticas de aprendizado (BACCEGA, 2001).

Encontramo-nos a uma curta distância do início de uma Educação transformadora, apesar de esta ter se reinventado bastante ao longo de sua história, mas sempre com um viés de manutenção e suporte a uma diminuta classe conservadora dominante. Nós, educadoras e educadores, devemos transformar a nossa realidade através de nossas atitudes, hábitos e atos. Ler, viver e transformar o mundo.

Muitos saberes não são aprendidos dentro do ambiente escolar, mas estão relacionados com as disciplinas e áreas de conhecimento ensinadas. Se educamos para um mundo melhor, com mais gentileza, devemos aplicar o que ensinamos a situações práticas da ‘realidade’ de nossas educandas, abrindo um leque de possibilidades ao mesmo tempo em que se

desenvolve as suas habilidades. Não podemos esquecer que a Educação pode ter um perfil opressor, observado, atualmente, nos moldes da educação mercantil e ditatorial. Propomos uma Educação para a conscientização, sabendo que a tarefa à nossa frente será árdua, mas gratificante por ser parte de um movimento tão lindo e criativo, tão humano e libertador.

A partir de nossas vivências em grandes centros urbanos, foi possível constatar como a intensificação do acesso à internet através de pequenos aparelhos portáteis tem participado do cotidiano das pessoas. Naturalmente incluso neste grupo, está o corpo discente de nossas escolas. Se, há pouco mais de uma década, nos comunicávamos em sala de aula através de bilhetinhos, hoje é perfeitamente viável estender essa comunicação para além das paredes em poucos segundos. Ter uma conta em, pelo menos, uma rede social é quase um requisito para a interação social.

A possibilidade de uma mensagem chegar ao interlocutor em tão curto tempo ainda que a distância seja grande tem aberto portas para muitas pessoas, que se protegem atrás de aparelhos por diversos motivos, como timidez ou a dificuldade/impossibilidade de estabelecer uma relação de comunicação através da oralidade, como é o caso de pessoas Surdas⁵ que desejam falar com ouvintes e vice-versa (considerando pessoas ouvintes que não sabem Libras). Por outro lado, o volume e a qualidade das informações que são trafegados por esses meios é tão grande - notícias, jogos, eventos - que acaba por servir de válvula de escape para quem se sente entediada na sala de aula.

Partindo do entendimento de que não é justo tampouco viável afastar estudantes de seus celulares, buscamos uma oportunidade de agregar o uso dessa tecnologia ao dia-a-dia escolar através da avaliação. Costumeiramente motivo de pressão, desconforto, estresse e ansiedade, o processo avaliativo carece de alternativas para sua aplicação de maneira crítica e, ao mesmo tempo, interessante, oferecendo oportunidades de melhoria no desenvolvimento de nossos estudantes.

Objetivos

Objetivo Geral

Reassumir os fundamentos da Leitura de Mundo e da Palavra atentando a valores que levem à autonomia, à emancipação e à liberdade dos seres aprendentes a partir de uma proposta de intervenção de preocupação com o meio ambiente aliado a utilização de novas tecnologias.

Objetivos específicos

1. Propor uma releitura do currículo e da avaliação a partir de um projeto eco-político-pedagógico baseado na Leitura de Mundo
2. Utilizar o celular e as mídias digitais como uma ferramenta de ensino e avaliação
3. Conscientizar sobre a importância dos cuidados com o meio ambiente
4. Motivar os educandos a uma prática cidadã de cuidado ao meio ambiente
5. Provocar a curiosidade e a vontade de aprender
6. Instigar educadoras e educadores de todas as idades a promoverem uma transformação na Educação aliada ao uso de novas tecnologias
7. Mobilizar a comunidade e apresentação do projeto a todos os potenciais segmentos participantes

Público-alvo

Os responsáveis pela organização da intervenção serão a própria escola juntamente com os educadores. Os educandos serão os protagonistas dos trabalhos desenvolvidos.

Local da realização do projeto

Com o objetivo de aproximar as pessoas envolvidas, a intervenção será realizada na própria escola, de modo a trazer a comunidade para dentro dela. Sugerimos que a infraestrutura escolar esteja disponível, como salas de aula, ginásios desportivos, auditório, cozinha, materiais e equipamentos.

Conteúdos a serem abordados e ações a serem realizadas

Quando pensamos em educação para toda a vida, significa dizer que ela, de fato, acontece em todas as idades e em todos os níveis de complexidade. Os Primeiros Saberes se dão pela percepção do mundo, portanto, devemos produzir conhecimentos de acordo com a realidade e necessidades encontradas na primeira infância, transformando a construção do conhecimento a partir de uma necessidade real da criança. É quando estão aprendendo a engatinhar, andar, falar e a escrever, é a fase dos quês, da descoberta do mundo lendo-o pela primeira vez, do egocentrismo, do brincar, da fantasia, das cores, do olfato, do paladar, do tato, do afeto, da percepção de ser humano. Os Segundos Saberes fazem parte de uma revisita aos primeiros, porém com uma visão mais crítica, inserindo novas áreas, conceitos, teorias e suposições. Nesta etapa, a jovem adolescente está em um processo de transformação do corpo e da mente, de suas singularidades e identidades e sua personalidade é formada para ser amadurecida na fase adulta. A Educação deve permear questões de fortalecimento de gênero e identidade, cidadania, raciocínio lógico,

história, geografia, cálculos essenciais, ciências exatas, da terra, da saúde e da natureza, gastronomia, política, prevenção de riscos, artes lúdicas, aprofundando-se de acordo com a necessidade de cada sujeito em conformidade com seu projeto de vida, sendo o foco desta intervenção o meio ambiente, mas cada escola pode definir um aspecto que considere importante, levando em consideração a Leitura de Mundo prévia.

Metodologia

Leitura de Mundo

A Leitura de Mundo é crucial para uma melhor compreensão do universo de cada educando e, conseqüentemente, para a inclusão desse mundo na elaboração do currículo e em seus processos avaliativos, então, conhecer a comunidade que está ligada à escola é também fundamental. De portões fechados e janelas gradeadas, escolas em todo o país parecem, por vezes, presídios que isolam os corpos discente e docente do restante da vida nas ruas da cidade. Saberes devem ser priorizados na escola a partir da contribuição das famílias, da cultura local, dos espaços vividos e das experiências compartilhadas entre todas essas pessoas e entre elas e a natureza.

Utilizando a concepção de Leitura de Mundo apresentada por Paulo Freire, educador cuja visão diz ser esta “a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de entender o mundo” (FREIRE, 2016, p.120), apresentamos uma proposta de intervenção que busque alinhar Avaliação e Currículo.

Paulo Freire já dizia que “a Leitura de Mundo precede a Leitura da Palavra”, sendo uma das ferramentas mais importantes em qualquer processo transformador, principalmente, o educativo. A partir desta leitura, é possível identificar pontos cruciais que tornam possível uma intervenção de modo a beneficiar a relação ensino-aprendizagem para uma Educação cidadã, coletiva, globalizada e planetária e por toda a vida. A Leitura de Mundo precede a formação do currículo, do ensino e da avaliação. Deve-se levar em consideração a realidade da comunidade do entorno da escola, respeitando suas singularidades, identidades, semelhanças e diferenças das coletividades e dos sujeitos envolvidos.

Como objetivo de aprimorar o currículo através de um projeto eco-político-pedagógico estratégico e direcionado para a realidade de cada escola. Deve ser formada uma comissão para coletar, estruturar e apresentar as informações em reuniões na escola, refletindo democraticamente acerca de decisões políticas a serem tomadas. O conhecimento deve ser conduzido de modo que venha a contribuir para nos conhecermos e sermos melhores

enquanto indivíduo e coletivo, sabendo conviver consigo mesmo, com os outros e com a natureza. A Leitura de Mundo não é tarefa fácil e deve ser realizada pelo maior número de voluntárias, cada dupla com uma função específica, gestoras, servidoras e educandas.

Devem fazer parte da Leitura de Mundo observações etnográficas, pesquisas de campo, estudos de meio, pesquisas participativas, entrevistas, grupos de discussão, bem como leituras diversas que nos beneficiem com dados semiquantitativos. Estes dados podem ser expressos em infográficos, uma leitura resumida do todo, de modo que sejam identificados os perfis dos sujeitos quanto à idade, gênero, nível escolar, renda, etnia, limitações, condições de saneamento e moradia, empregabilidade, doenças prevalentes na comunidade, família, religiosidade, meio ambiente, IDH e etc. Muitas destas informações podem estar presentes no formulário de matrícula dos educandos. Desta forma, conseguimos identificar ‘carências’ no sistema e optar por políticas públicas de âmbito local, sustentando um direcionamento de maior abrangência.

Tão importante quanto estes dados ‘estatísticos’ são os devenires subjetivos desses atores em sua própria existência. O ser humano é dotado de subjetividades, logo, devem ser levados em consideração seus saberes, práticas, realidade, cotidiano, âmbito familiar, condições socioeconômicas, sonhos, medos, fantasmas, limitações, etc. contemplando uma análise mais condizente com o real: uma análise complementa e sustenta a outra. Padilha (2007) explica que a Leitura de Mundo considera o que está ‘entre’, ‘dentro’, ‘ao mesmo tempo’ e ‘para além’ do que está ao redor. Faz-se relevante, então, compreender melhor o passado, o presente e o que queremos para o futuro, refletindo acerca das relações de intertransculturalidade entre as diversas áreas do conhecimento e pensando o mundo e suas relações como matéria-prima para o conhecimento.

Ao final da Leitura de Mundo, será possível: identificar os sujeitos envolvidos, suas identidades, coletividades, individualidades, subjetividades, diferenças e semelhanças culturais das comunidades; problemas relacionados ao meio ambiente como as reflexões propostas, sistematizar e divulgar saberes e práticas; criar uma rede de diálogo transitório e permanente; propor mudanças a curto, médio e longo prazo em prol de um mundo com mais boniteza e respeito ao próximo, incluindo o meio ambiente e os seres da natureza. Também será possível organizar os conhecimentos em um currículo que contemple as especificidades da escola e o território onde ela se encontra a partir da Leitura de Mundo. Observemos, então, a rigorosidade com que trabalhava Paulo Freire. A organização de um projeto pode originar-se desde um problema pontual a um mais amplo, que ultrapassou os limites de uma matéria e avançou em outras áreas do conhecimento (HERNANDEZ e MONTSERRAT, 1998).

Idealização da intervenção

Nesta intervenção em particular a Leitura de Mundo se volta para as questões do meio ambiente. A preocupação com este tema decorre do acúmulo de lixo e dejetos nas ruas, praças, jardins e demais logradouros públicos (paisagem comum para quem transita por estes espaços) consequência de uma sociedade altamente consumista e pouco preocupada com a saúde da Terra. Sabe-se que nossas relações com a natureza são devastadoras favorecendo alterações climáticas que podem por em cheque a vida do planeta como os efeitos dos gases estufa, aquecimento global, derretimento das calotas polares e aumento dos níveis dos oceanos, e a escola tem um papel importante na inversão deste quadro, formando cidadãos comprometidos com uma Educação Ambiental. A Leitura de Mundo deve ser voltada para atender, também, estas questões. O ECO do Projeto-Eco-Político-Pedagógico (PEPP). O Tema Meio Ambiente deve estar inserido no contexto da sala de aula durante todo o bimestre que ocorrer a intervenção, logo os Educadores terão um papel primordial no fomento destas discussões.

Segue algumas reflexões para sulear o debate e a Leitura de Mundo:

- Qual a importância do meio ambiente?
- Como correlacionar o ensino das diferentes disciplinas com o Meio Ambiente?
- Como o meio ambiente pode interferir no rendimento dos educandos?
- Existe muito lixo no entorno da escola?
- Existe esgoto a céu aberto?
- O lixo e esgoto invadem terrenos, córregos e rios?
- Como esta contaminação pode afetar a vida da comunidade?
- O mau cheiro é presente na comunidade?
- Como a poluição do ar afeta negativamente o rendimento escolar?
- Existe proliferação de animais decorrentes do acúmulo de lixo?
- Quais as doenças predominantes da comunidade decorrentes do descaso com o meio ambiente?

Como o objetivo está em utilizar de novas tecnologias como os celulares para resolver e conscientizar questões sobre o meio ambiente, muitos fatores devem ser levados em consideração para a adaptação do projeto de intervenção às necessidades de cada escola. Elencamos, aqui, alguns deles, pensando na função da Leitura de Mundo em relação à utilização dos celulares pelos educandos

- Para quais fins seus educandos utilizam o celular em sala de aula?
- O uso de celulares tem sido recorrente a ponto de atrapalhar o desenvolvimento do potencial de suas estudantes?

- O que leva um estudante a usar o celular durante uma aula?
- Alunas e alunos conseguem, de forma autônoma, associar/reconhecer (quando for o caso) o baixo desenvolvimento escolar ao uso de celulares em sala?
- Sua escola tem fácil acesso à internet?
- As estudantes têm acesso à internet em casa, na escola e outros ambientes que frequentam?
- Estudantes têm alguma necessidade especial que as façam depender do celular (precisam estar regularmente em contato com a família por motivo de condição/doença crônica, por exemplo)?
- Que projetos escolares podem ser positivamente transformados pelo uso do celular?
- Como tornar esta ferramenta a nossa aliada?
- Como fazer com que o celular gere algum tipo de aprendizado?

Tomando como parâmetro a Leitura de Mundo, incorporamos a esta experiência a tecnologia do celular e organizamos a execução da intervenção da seguinte forma:

- 1 Exposição e apresentação da proposta de trabalho relacionada ao Meio Ambiente
- 2 Seleção de disciplinas e seus respectivos educadores tutores
- 3 Realização da leitura de mundo
- 4 Formação de grupos de trabalho. Estudantes formariam grupos de 3 a 4 pessoas com uma representante e seriam acompanhados por uma professora tutora
- 5 Desenvolvimento e produção das obras audiovisuais, que podem ser fotografias, vídeos, montagens e curta metragens.
- 6 Apresentação e exposição de vídeos e imagens. Provocar debates, interações e sugestões de solução para o problema
- 7 Cada grupo faria o registro em fotos e vídeos com o celular dos locais onde encontrassem alguma agressão ao meio ambiente. Esta atividade pode ser feita durante o trajeto de ida e volta da escola.
- 8 As mídias digitais serão apresentadas em sala de aula, em sequência via power-point pelos grupos que identificarão os locais das fotos e farão suas considerações.
- 9 Os estudantes farão uma seleção das fotos que serão expostas em mural no espaço de circulação comum da escola e os trabalhos em vídeos podem ser exibidos no auditório da escola
- 10 A Avaliação contará com os seguintes critérios: frequência; participação e iniciativa; realização das atividades; criatividade; cumprimento dos prazos; competência e habilidade.



Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais a serem utilizados para a realização do Projeto de Intervenção

Os educadores terão um papel de tutor de modo a encorajar o educando à realização da tarefa, enquanto a escola fornece a infraestrutura para sua execução. Para a exibição das fotografias em slides será necessário o uso de *data show*. As fotografias, montagens e vídeos, classificadas neste momento como amadoras, podem ser realizadas com o próprio *smartphone* dos estudantes. Painéis devem ser confeccionados de modo a espalhar as melhores imagens escolhidas por votação nas paredes e muros da escola. A escola pode providenciar um profissional capacitado para oferecer uma oficina de fotografia e edição de vídeo e imagem para que educandos e educadores realizem com autonomia os trabalhos relacionados a intervenção.

Avaliação processual

- Conhecer e aprofundar estudos sobre as práticas curriculares/avaliativas da escola
- Tornar a atividade parte do PEPP
- Apresentar o projeto de intervenção aos segmentos participantes
- Discutir dimensões técnico-pedagógicas e políticas do projeto de intervenção
- Identificar os pontos fortes da intervenção, reafirmando a importância deste ato
- Identificar falhas para serem corrigidas numa próxima edição
- Apresentação de portfólio com apresentação dos resultados
- Reflexões por escrito a respeito da experiência.

Referências

- BACCEGA, M.A. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. **Revista USP**, São Paulo, n.48, p.18-31, dezembro/fevereiro 2000-2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br>>. Acesso em: 19.fev.2018.
- ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** - reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alli, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 53ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2003.
- HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação e Sociedade**. Campinas, v.36, nº133, p.891-908, out-dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 19.fev.2018.
- MARTINEZ, S.A. *A cultura jovem* na ótica dos(as) professores(as) de uma escola de ensino médio. In: CANDAU, V.M. (org.). **Reinventar a escola**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.
- PADILHA, P.R. **Educar em Todos os Cantos**: reflexões e canções por uma Educação Intertranscultural. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

Notas de Fim

- 1 Farmacêutico Clínico (UFPB), especialista em Saúde Coletiva (UFF), MSc em Ciências Farmacêuticas (UEPB), PhD em Farmacologia e Diabetes (UFRJ), Professor e Educador em Saúde em EkoDiabetes.
- 2 Bacharela e Licenciada em Letras - Português e Inglês (UFRJ) e professora em rede privada de idiomas.
- 3 Licenciada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, especialização em Estudos Clássicos e professora da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal.
- 4 Paulo Freire costumava falar 'sulear' no lugar de 'nortear', no sentido de guiar, direcionar, explorar.
- 5 Utiliza-se 's' maiúsculo como forma de identificar uma comunidade linguística, conforme explica o Prof.Dr. Felipe Venâncio (USP) em curso de Libras EaD. Disponível em: <<http://eaulas.usp.br>>. Acesso em: 19.fev.2018.
- 6 A exposição das obras pode perdurar por mais tempo após o término da intervenção.



3.3. Aprendizagem significativa, crítica

3.3.1. Boas práticas na EJA: desenvolvendo uma aprendizagem significativa e crítica, a fim de minimizar a evasão

ASSIS, Dayse Vespasiano de¹ - IFS - daysevassis@gmail.com
DUARTE, Marília Gabriella P² - UNIPÊ - marillia.fialho@gmail.com
SOUSA, Maria Cleusa de³ - SESI - mcleusa@uol.com.br

Justificativa

A motivação deste projeto surgiu a partir das inquietações das autoras, todas educadoras ativas, angustiadas por resolverem a problemática do abandono escolar em suas unidades de ensino, o que as levaram a elaborar um projeto de intervenção com foco na EJA, se apropriando de boas práticas, para evitar a referida evasão, tão presente nesse nível de ensino. A importância das boas práticas na EJA se dá na melhoria das relações interpessoais apropriadas do processo educativo, de modo a contribuir com o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem da pessoa inserida neste processo mais tardio.

A evasão escolar, sobretudo na EJA, exige um estudo mais minucioso no que diz respeito à postura da instituição frente às causas que têm sido o motivo de tal abandono por parte daqueles que seriam em tese os maiores interessados. O aluno jovem/adulto procura a escola porque tem como objetivo elevar o seu grau de escolaridade, com vistas a sua inserção no mundo do trabalho. Tem-se como propósito deste projeto de intervenção a adoção de boas práticas que contribuam para a permanência do aluno na escola, instrumentalizando-o efetivamente para o desempenho pleno de sua cidadania. Nessa perspectiva, pensa-se em promover uma aprendizagem significativa e crítica, com atividades consideradas como boas práticas no universo escolar.

São inúmeros os motivos que levam boa parte dos alunos que sentem a necessidade de se qualificarem melhor para o trabalho e conseqüentemente adquirirem condições de vida mais dignas, abandonarem seus estudos por inabilidade de determinados professores, ausência de ambientes acolhedores que permitam a sua permanência com êxito e as condições socioeconômicas de muitas das famílias.

Como hipótese pode-se afirmar que, se as boas práticas já são adotadas pela escola, necessário se faz identificá-las; caso não se constate as boas práticas, cabe construí-las coletivamente ao longo do desenvolvimento do projeto, a fim de minimizar a evasão escolar. Para comprovar a referida hipótese propõe-se a realização deste projeto de inter-

venção orientado pela seguinte problemática: como as boas práticas desenvolvidas na escola, ajudam a minimizar a evasão na EJA?

Considerando a evasão na EJA como iminente e importante é urgente o aprofundamento da temática, com a reflexão sobre as seguintes questões: quais as práticas utilizadas pelos docentes da EJA? A gestão escolar conhece de fato a sua comunidade? As boas práticas são capazes de minimizar a evasão? Quais metodologias os professores utilizam para elaborar tais práticas? Será que as práticas são direcionadas a partir de problemas identificados em sala de aula?

Parte-se dos seguintes pontos para a identificação ou construção de boas práticas na escola:

Conhecer as potencialidades e as fraquezas da escola

A comunidade, sobretudo a gestão precisa ter clareza das potencialidades da instituição, a fim de otimizá-las. Por outro lado, as fraquezas precisam ser reconhecidas, para serem melhor superadas.

Conhecer e atualizar periodicamente o seu projeto pedagógico

A proposta pedagógica revela a vontade e o querer dos seus protagonistas? É construída coletivamente, discutindo-se democraticamente as decisões? As atividades propostas são motivadoras e instigantes, ao ponto de desafiar os alunos na sua consecução? A distribuição das disciplinas considera a rotina de estudos dos alunos? A escola se preocupa com o uso adequado da tecnologia, uma vez que o aluno já interage com esse tipo de material, acessado por meio do seu celular, de terminais de bancos, entre outros?

Buscar o conhecimento das políticas públicas com vistas aos benefícios sociais para as famílias

A escola divulga para conhecimento alunos os benefícios sociais propiciados pelas políticas públicas? Os profissionais da escola estão sempre disponíveis para atender à comunidade em suas necessidades educacionais, uma vez que o serviço prestado pela escola é um benefício para a sociedade?

Avaliar constantemente os materiais didáticos oferecidos

Os materiais didáticos são contextualizados, considerando a cultura do aluno?

O material didático apresenta atividades lúdicas e prazerosas? Há uma confusão entre material didático infantilizado e ludicidade.

Infraestrutura x Boas Práticas

A escola utiliza os recursos materiais e de infraestrutura para torná-la mais atraente e desejada? Essa atitude tem mais a ver com o compromisso de todos de que com os recursos. Deve-se pensar na ecologia, na humanização e na otimização do ambiente escolar.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar se as práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos atendem às demandas do aluno desse nível ou contribuem para sua evasão.

Objetivos Específicos

Contribuir para a redução da evasão escolar nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, com a inclusão de boas práticas adotadas e comprovadamente desenvolvidas por educadores desse nível de ensino.

Adotar meios e ações pedagógicas que auxiliem na aprendizagem e consequentemente combatam o abandono escolar.

Construir boas práticas que contribuam e modifiquem a progressão da evasão escolar.

Público alvo

O Projeto de Intervenção “Boas Práticas na EJA: desenvolvendo uma aprendizagem significativa e crítica”, a fim de minimizar a evasão escolar, beneficiará, pelo menos 30 jovens e adultos por sala de aula, com idade a partir de 14 anos, de escolas públicas, que não tiveram a oportunidade de estudar na idade/série adequada anteriormente.

Local de realização

A título de experiência o Projeto de Intervenção poderá ser aplicado em escolas públicas que atendam a alunos do Ensino Fundamental e Médio, distribuídos nos diversos turnos, com ênfase naquele que atende aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, o que estaremos caracterizando uma escola de porte pequeno, tendo em vista a realidade brasileira. O prédio com dependências apropriadas e adequadas a alunos com deficiên-

cia ou mobilidade reduzida, para o funcionamento de uma escola, a exemplo de salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca ou sala de leitura, cozinha, banheiros, sala de secretaria, refeitório, despensa, quadra de esporte, área verde. Com um quadro de servidores capazes de atender efetivamente à comunidade, como: 1 diretor(a), 1 secretário(a), professores e professoras, especialistas em educação e auxiliares de secretaria e de serviços gerais. O corpo docente da escola é constituído em sua maioria por professores da cidade onde se localiza a escola. Em sua maioria com graduação e especialização em sua respectiva área de atuação, os demais em processo de graduação.

Com relação aos alunos, todos regularmente matriculados, a maioria residindo no próprio bairro. Muitos são arrimo de família, no caso do turno noturno, que precisam sair de casa para trabalhar fora, como trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas, auxiliar de serviços gerais, donas de casa, entre outras, o que dificulta a aprendizagem muitas vezes.

A maioria das famílias com pouca estrutura física, financeira, social e muitas vezes emocionais, o que dificulta o diálogo entre pais e filhos no que diz respeito à sexualidade e outras questões primordiais para o bom desenvolvimento dos adolescentes, dos jovens e dos próprios adultos.

Quanto ao desempenho escolar das crianças, dos adolescentes e EJA, o que é comum se percebe é que vários alunos embora tenham como objetivo prosperar na vida, muitas vezes recuam diante de situações que julgam impossíveis de enfrentar e superar, servindo de obstáculo para a construção do seu conhecimento. Observam-se também o abandono escolar em busca de trabalho em outros lugares, ou até mesmo quando são mais jovens acompanhando os pais por motivo de mudança de trabalho, fora a indisciplina e o descompromisso de alguns. Muitos estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo, o que pode também ser outro fator que prejudica a aprendizagem do aluno.

Muitos alunos com dificuldades de leitura, interpretação e compreensão de texto.

Conteúdos a serem abordados/ações a serem realizadas

Os conteúdos abordados em todas as fases do projeto passam pela cidadania, pela ética, interação e socialização. Durante a realização das ações, os participantes atuarão direta ou indiretamente nas atividades propostas pelo projeto.

Metodologia

Este projeto de intervenção utilizará os princípios da Pesquisa Participante, uma vez que é “descrita como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação” (Demo, 2008, p. 93). Considerando que o projeto desenvolver-se-á no próprio local de trabalho de quem pretender aplicá-lo, ressalta-se o papel instrumental desse tipo de abordagem que tem como finalidade a mobilização comunitária. O objetivo da escolha desta abordagem metodológica é construir coletivamente poder com os participantes do projeto na perspectiva de, HALL (1981, p. 14 *apud* DEMO, 2008, p. 95), “retornar a informação ao povo na linguagem e na forma cultural na qual foi originada; estabelecer o controle do trabalho pelo povo e pelos movimentos de base; popularizar técnicas de pesquisa; integrar a informação como base do ‘intelectual orgânico’; manter esforço consciente no ritmo ação/reflexão do trabalho; reconhecer a ciência como parte do dia-a-dia de toda a população; e aprender a escutar.” A referida abordagem ainda “acentua-se com força o objetivo da conscientização, ao qual se liga o nome de Paulo Freire” (DEMO, 2008, p. 100).

Para a operacionalização do projeto têm-se em mente listar algumas ações que possibilitem a intervenção pedagógica com vistas a uma educação crítica e emancipatória. Ao apresentar a proposta à escola realiza-se um exercício de escuta à comunidade no que se refere aos pontos apresentados na justificativa, com dois momentos de observação militante assistemática:

Potencialidades e fraquezas da escola

Atividade:

- a Observação militante sistemática
- b Desenvolver um roteiro de entrevistas tendo como tema gerador: “Que práticas escolares são admissíveis e não admissíveis no cotidiano escola?” para mapear os pontos fortes e fracos da escola e os motivos que levam o aluno EJA à evasão, realizadas com toda a comunidade escolar representada. (GT)

Projeto pedagógico

Atividades:

- Observação militante sistemática
- Junto à equipe pedagógica escolar mobilizar a comunidade para discutir o projeto pedagógico. (GT)
- Construir um quadro cartográfico por região no Brasil, de currículos da EJA, para fins de comparação e análise.

Benefícios sociais

Atividades:

- Observação militante sistemática...
- Perfilar os indivíduos pesquisados com aplicação de questionários individuais e semiestruturados, com questões fechadas e abertas; (GT)
- Analisar na perspectiva dos direitos sociais, as políticas públicas destinadas ao atendimento dos benefícios sociais a esse público alvo (EJA) e às famílias dos mesmos.
- Elaborar coletivamente e enviar cartas aos dirigentes da escola e ao poder municipal, reivindicando ao poder público os benefícios sociais previstos nas políticas públicas a esse tipo de educando e suas famílias de menor poder aquisitivo;

Materiais Didáticos

Atividades:

- Intervir junto ao aluno nas atividades propostas pelo material didático, exemplos de boas práticas como tema gerador para o exercício da cidadania, refletindo assim os direitos e deveres deste tipo de educando, para tal será proposto o uso de imagens e textos relativos a própria cultura em contexto do aluno;
- Análise das atividades utilizadas pelos professores e executadas pelo aluno, na condição de material didático oferecido pela escola (professores e pedagogos);

Infraestrutura

Atividades:

- Possibilitar a discussão sobre como tornar a escola mais significativa e empoderada da identidade da própria comunidade escolar; (GT)
- Elaborar coletivamente e enviar cartas aos dirigentes da escola e ao poder municipal, reivindicando a boa aplicação do percentual dos impostos pagos pelas famílias ao poder público.
- Resultado da observação militante sistemática

Cronograma de atuação

O projeto será desenvolvido entre os meses de março de 2018 a fevereiro de 2019.

Ações	2018											2019	
	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	
Fase exploratória													
Observação Militante													
Seleção/construção dos Instrumentos													
Elaboração de atividades junto aos alunos (cartas, contribuição material didático)													
Mobilização da Comunidade para Discutir o Projeto Pedagógico													
Encontro com Grupos de Trabalho (GT)													
Coleta de Dados													
Análise de documentos e dos dados coletados													
Resultados Parciais e Relatório Final													

Recursos

Humanos

Professores, estudantes, equipe pedagógica e diretiva que aderirem ao projeto.

Financeiros

Recursos próprios e parcerias.

Materiais

Os materiais utilizados durante a realização do projeto se referem a livros, materiais concretos e de consumo, como lápis grafite, lápis de cores, canetas, borrachas, papel, vídeos, músicas, entre outros.

Avaliação processual

Pela própria característica do projeto e de sua metodologia, a avaliação é processual, com constantes correções de rumos e direções, haja vista o caráter coletivo e participativo dos pesquisados.

O projeto terá a duração de um ano, com verificação periódica, a fim de avaliar os objetivos alcançados. Serão aplicados questionários de avaliação para todos os segmentos da comunidade, com tabulação das questões e discussões dos resultados, para correção de possíveis equívocos

Haverá três momentos para avaliações, dois para os resultados parciais a cada trimestre e um para o resultado final, no último trimestre.

As observações militantes sistemáticas servirão também como instrumentos de registros em fichas de campo, para avaliar as transformações ocorridas ou não.

As fichas de campo devem ser preenchidas semanalmente e elas contém a data da aplicação, a duração da atividade, o nome do(s) aplicador(es) e a descrição da ação realizada.

Referências

- ANTUNES, Ângela. **Educação cidadã: Educação integral: fundamentos e prática.** / Ângela Antunes, Paulo Roberto Padilha -- São Paulo: Paulo Freire, 2010. (Educação cidadã; 6)
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien - 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços,** Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos,** Brasília: Liber Livro Editora 2ª ed., 2008.
- FERREIRA, Edivan. Um problema de gestão, uma solução de gestão. São Paulo: All Print Editora, 2015.
- FIALHO, Marillia Gabriella Duarte. **A Evasão Escolar e a Gestão Universitária: o Caso da Universidade Federal da Paraíba.** Dissertação de Mestrado - UFPB/CCSA. 107f. João Pessoa, 2014.
- FREIRE, Paulo. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida.** Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. Ed. 3a. Editora ática. São Paulo. 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54 eds. Ver e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de Jovens e adultos.** 1ª ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010 -- (Instituto Paulo Freire; 5/Série Cadernos de Formação).
- GARCIA, P. B. (et al.) **O pêndulo das ideologias: a educação popular e o desafio da pós-modernidade.** Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1994.
- GERALDI, Corinta Maria Grisolia et all. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.
- LAPASSADE, Georges. **As microssociologias.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. rev., e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva.** Vozes: Petrópolis, 2013.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- O'SULLIVAN, Edmund. **Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI.** Tradução de Dinah A. de Azevedo. - São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004 - (Biblioteca freiriana; v 08



PACHECO, Eliezer Moreira. MORIGI, Valter. **Ensino Técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne. 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**/ Paulo Roberto Padilha. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.

Notas de fim

1 Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Pernambuco, com Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa no Ensino Fundamental, pela Universidade Federal de Sergipe e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Pedagoga no Instituto Federal de Sergipe e professor aposentada na Rede Municipal de Aracaju.

2 Graduada em Pedagogia e em Gestão das Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba, com Especialização em Gestão e Organização da Escola pela Universidade Norte do Paraná e Mestrado em Gestão das Organizações Aprendentes pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Centro Universitário de João Pessoa.

3 Graduada em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo, com Mestrado em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora da Rede Estadual de São Paulo, ne Professora Orientadora da Aprendizagem do SESI.



3.3.2. Círculos de cultura como estratégia de promoção da aprendizagem significativa

BERRETTA, Fabiana Bartolo¹ - CEI - fabiluci@hotmail.com

BRITO, Patrícia Cássia Duarte de² - FETREMIS/RS - padu@hotmail.com

CALABRIA, Ana Carla de A. Pineiro³ - muller9@terra.com.br

GAMEZ, Luciano⁴ - UNIFESP - lucianogamez@gmail.com

SIMEONI, Maria Cristina⁵ - UENP - mcsimeoni@uenp.edu.br

Justificativa

Na educação, um dos maiores desafios da atualidade é saber como adaptar as práticas pedagógicas às novas expressões, identidades e ritmos da cultura jovem. Para construir uma educação para os novos tempos e para as futuras gerações, é fundamental que a escola não apenas procure adequar seus conteúdos, mas também busque promover o envolvimento dos próprios sujeitos na construção de seus saberes, considerando suas aprendizagens prévias para, a partir daí, conceber situações de aprendizagens realmente significativas para aqueles que aprendem.

De acordo com Passos (2008), Paulo Freire, em seu livro *“Educação como Prática de Liberdade”* (1981), propõe o emergir do povo mediante uma educação que lhe ofereça a *“reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel na nova cultura da época em transição”* (PASSOS, 2008 p. 400), dotando-o de consciência crítica, compromisso com a existência, poder criador, participação democrática, responsabilidade social e política.

Embasados na teoria freiriana, onde a relação de pertencimento dos sujeitos realiza-se a partir da escuta, do diálogo, da participação, da valorização dos diferentes saberes e da busca por reconhecimento, acreditamos serem, essas dimensões, fundamentais para uma ação educativa emancipadora, seja com crianças, jovens ou qualquer outro grupo social colocado em condição de subalternidade nas relações sociais e pedagógicas.

Assim, buscando entender as atuais transformações sociais, a multiplicidade dos perfis das juventudes na atualidade e seus reflexos no contexto escolar, bem como, contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de jovens nas escolas públicas, este projeto propõe uma intervenção que utilizará da metodologia dos Círculos de Cultura como ferramenta de escuta social, destinada à promoção do diálogo entre jovens estudantes e educadores, pensando na construção dos sujeitos a partir da promoção de aprendizagens que lhes sejam significativas.

Experiências de cultura e de educação popular realizadas no Brasil e na América Latina a partir da década de 60, de acordo com Brandão (2008), trazem o Círculo como símbolo e “*seja vindos da psicoterapia, seja de trabalhos com comunidades*” no decorrer dos anos, tornou-se fonte de “*diferentes modalidades de vida, de aprendizagem, de trabalho e de ação social, vividas entre o círculo e a equipe*”. (BRANDÃO, 2008 p. 76).

O Círculo de Cultura, como prática pedagógica, foi proposto por Paulo Freire (1996) e fundamenta-se em sua teoria, que prima, sobretudo, pelo caráter democrático e libertador da Educação. Trata-se, portanto, de propor situações de aprendizagem integral visando a tomada de posição, pelos seus envolvidos, para os problemas vivenciados em contexto escolar, promovendo a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Pesquisas realizadas (DAYRELL, 2007; PAIS, 2003; SPOSITO & CARRANO, 2003) indicam que esses temas têm sido alvo de debates onde, geralmente, se atribui o desinteresse e o abandono dos estudos do público jovem, ora ao fracasso da instituição escolar, ora aos professores, alunos e suas famílias, culpando-se mutuamente.

Partindo dessas premissas, o projeto buscará entender porque a escola, no atual contexto social, não tem sido um espaço interessante para a juventude. Além disso, investigará o porquê da falta de interesse dos jovens pela escola, procurando identificar, junto à - jovens e educadores -, quais os fatores que contribuem para esse cenário.

De acordo com Dayrell (2007), estamos assistindo a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, jovens e pais que por sua vez, vêm se perguntando a que ela se propõe. Segundo o autor:

(...) para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas (DAYRELL, 2007 p.1108).

Outra importante consideração é trazida por Pais (2003), quando destaca que, para pensarmos os atuais desafios da escola frente aos novos perfis da juventude precisamos compreender que a crise vivenciada não é somente institucional, mas é, sobretudo,

social. Desta forma, aponta como mais apropriado falar em uma “re-institucionalização permanente da escola, considerada, entre outras, uma instituição que revela propensão para a crise, encontrando-se em uma reconstrução permanente” (PAIS, 2003, p.316).

Para compreender essa realidade, o primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma, é preciso entender que o problema não se reduz apenas aos jovens, nem apenas à escola. Trata-se, portanto, de refletir e analisar como estão ocorrendo as transformações sociais e como os jovens e a escola estão vivenciando tais transformações. Desse modo, conhecer e compreender a construção da condição juvenil na atualidade, bem como a relação juventude-escola e vice-versa, observando o contexto no qual estão inseridos, é fundamental. Dayrell (2007) afirma:

Partindo da problematização da condição juvenil atual, culturas, demandas e necessidades próprias, trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propomos, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude nos coloca. (DAYRELL, 2007 p. 1107)

Ao apresentar novas concepções culturais, sociais e políticas, a juventude faz uma provocação à sociedade quanto aos desafios do presente diante dos caminhos para o futuro – e propõe diferentes formas de ver, entender e se relacionar com a vida. Spósito & Carrano (2003), alertam que tem sido crescente a utilização de marcos conceituais e metodológicos que partem de teorias que concebem a juventude em sua pluralidade, logo, utilizam a expressão “juventudes”.

Diante dessa multiplicidade de significados, interpretações e debates que moldam o conceito de juventude, é cada vez mais comum encontrarmos a reivindicação do uso do termo juventudes, que anuncia a necessidade de construir definições que reflitam a variedade de maneiras de viver e perceber a condição juvenil, que incorporem a diversidade da realidade dos jovens e se formem, a partir da sobreposição das dimensões individuais, sociais, culturais, políticas e econômicas. (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17).

Por meio de estudos, análises de especialistas e, principalmente, da voz do jovem, buscar-se-á apresentar questões da juventude e refletir sobre a importância da participação dos jovens na construção de sua educação formal. Pretende-se assim, com este projeto,

realizar uma intervenção investigativa e cartográfica que mobilize jovens e educadores, convocando-os para exercitarem o pensamento crítico sobre suas realidades.

O projeto nasce das experiências educacionais vivenciadas no contexto de uma escola pública da rede municipal da cidade de Belo Horizonte, localizada na periferia da capital mineira. Emerge da necessidade premente de identificar as causas da evasão escolar do seu público jovem. A proposta vem ao encontro da demanda da escola que busca, no momento, respostas para enfrentar o aumento relativo do abandono escolar pelos seus estudantes.

Para entendermos o contexto no qual será realizada a intervenção, partimos da leitura do território onde a escola está inserida. A Vila Cemig, fundada no final da década de 50, é fruto da desordenada ocupação urbana em áreas de risco. Instalada próximo de antenas de alta tensão, está situada em uma região montanhosa da capital mineira, beirando a Serra do “Rola Moça”. Um dos berços do movimento da luta operária na cidade nas décadas de 70 e 80, a Vila Cemig ainda hoje é reconhecida como um território com alto índice de pobreza e vulnerabilidade social, apresentando índices elevados de conflito e violência, atingindo diretamente as crianças, os adolescentes, as juventudes, o ambiente, a ambiência, enfim, toda a população local.

A Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri está localizada no coração da Vila Cemig. É a única escola nesse território responsável pela oferta da Educação Básica do Ensino Fundamental I e II, e pela Educação de Jovens e Adultos que segundo a direção da escola, é um dos resultados da falta da oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional na comunidade. De acordo com relato da direção, nos últimos dois anos tem-se constatado um aumento significativo do abandono dos estudos, bem como, o aumento da violência e o número de assassinatos de jovens na comunidade.

É nesse contexto e cenário que se propõe este projeto de intervenção, que tem como objetivo principal promover a escuta, o diálogo e a reflexão entre jovens e educadores acerca dos possíveis motivos do desinteresse e, conseqüentemente, da evasão, abrindo espaço para a comunidade escolar dialogar e encontrar soluções para os problemas enfrentados.

Diante do exposto, como referência metodológica para a realização da proposta, baseamos nossa ação nos princípios da Educação Popular, que compreende a relação com o outro como o centro dos processos de produção de conhecimento. Assim, o recorte metodológico se dará por meio de uma intervenção local ancorada no conceito de Círculos de Cultura (FREIRE, 1996), pensando na construção dos sujeitos a partir da promoção de aprendizagens significativas.

Assim, entendemos que o presente projeto justifica-se pela demanda apresentada, e principalmente, pela necessidade e pela tentativa de ressignificação do espaço escolar para os jovens estudantes e seus educadores. Justifica-se, também, pela vontade política da gestão escolar local em abrir o espaço da escola para os jovens exercerem o seu direito de expressão com liberdade, responsabilidade e autonomia.

Objetivo geral

Promover a escuta e o diálogo entre jovens e educadores, por meio de círculos de cultura, permitindo a reflexão acerca da escola e suas práticas educativas, dos possíveis motivos do desinteresse e da evasão escolar.

Objetivos específicos

- Identificar as razões que provocam a falta de interesse dos jovens na escola, e por consequência, a evasão;
- Valorizar o protagonismo das juventudes acerca de suas identidades, subjetivações, culturas, linguagens, educação, escola e cidadania;
- Favorecer a comunicação e o estreitamento das relações entre educadores e jovens;
- Provocar reflexões acerca da função social da escola e de suas práticas pedagógicas;
- Favorecer a aprendizagem significativa e crítica;
- Pensar soluções, ações interventivas que resignifiquem a presença do aluno na escola;
- Contextualizar o processo de ensino e aprendizagem para que faça sentido ao jovem.

Público a ser alcançado

Jovens estudantes do Ensino Fundamental II e EJA, professores, educadores sociais, comunidade escolar.

Local de realização do projeto

Propõe-se a realização do projeto na Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri, localizada na Vila Cemig, periferia do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Página web: <https://www.facebook.com/EscolaMunicipalDinorahMagalhaesFabri/>

Conteúdos a serem abordados/ações a serem realizadas

A proposta desta intervenção será aprofundar eixos temáticos por meio de Círculos de

Cultura, a fim de provocar a abertura do diálogo, a escuta e as reflexões entre os seus participantes. Considerando a demanda da escola, do público alvo, e do território em questão, foram definidos como Temas Geradores quatro grandes eixos temáticos, a saber:

1. Tema Gerador: *Juventudes - Educação e Escola*

Problematização: Como é essa Escola, seus contextos, dificuldades e pontos fortes? Como percebem a educação ofertada pela escola, quais são os processos educativos e como eles têm influenciado na vida cotidiana de cada um?

2. Tema Gerador: *Juventudes - Identidades e diversidade*

Problematização: Quem são os jovens e os educadores da Escola, como vivem, do que gostam, o que temem, o que querem, como pensam, como são, quais os sonhos, etc;

3. Tema Gerador: *Juventudes – Culturas e Linguagens*

Problematização: Como pensam, quais as linguagens, quais culturas, como expressam os jovens e os educadores da Escola.

4. Tema Gerador: *Juventudes - Escola e Cidadania*

Problematização: Qual é a escola ideal de acordo com os jovens e os educadores? Como construir esta escola? Quais as estratégias para a garantia de pertencimento de todos os sujeitos na comunidade escolar?

Para cada tema gerador, serão propostas as seguintes atividades e recursos:

Atividades: “Mística” - acolhimento e sensibilização, roda de conversa, dinâmicas de grupo e jogos criativos, exposição de vídeos documentários, dramatizações, interpretação e produção coletiva de textos e arte urbana, sistematização e avaliação processual.

Recursos didáticos: “Caixa de ferramentas” contendo materiais variados - Letras de Músicas, vídeos, áudio, baú com objetos variados uma “maleta mágica” destinada para exercícios teatrais e para exercícios de promoção da criatividade, painel, tinta spray, celulares, post-its coloridos, cartolinas, papel, tinta, lápis de cor, canetas, pinceis, cartões, imagens e tecidos.

Metodologia

Para este projeto definiu-se o Círculo de Cultura como encaminhamento metodológico considerando na sua organização didática a participação ativa, reflexiva e dialógica dos sujeitos nos processos de construção de redes colaborativas de aprendizagem, de produção de conhecimentos e de projeções de ações coletivas. O aporte metodológico considera a importância da reflexão a partir de vivências práticas, a valorização do trabalho coletivo, o princípio do aprender fazendo e a mobilização dos diferentes saberes e conhecimentos de todos os envolvidos, a partir da vivência coletiva de situações concretas, imprescindíveis para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Por meio de diferentes recursos didáticos e da aplicação de técnicas variadas serão propostas, nos Círculos de Cultura, atividades como rodas de conversa, “místicas” reconhecidas como técnicas de acolhimento e de sensibilização, exercícios de técnicas teatrais, jogos cooperativos, dinâmicas de grupos, exibição de vídeos, produção coletiva de textos, e manifestações de arte urbana. Propõe-se, desta forma, quatro encontros onde serão realizados os Círculos de Cultura, partindo dos temas geradores próprios. Os encontros acontecerão aos sábados na escola e terão a duração de 4 horas seguindo a estruturação desenhada no item anterior.

Cronograma de atuação

Ano de 2018 - Duração: seis (6) meses, a partir da formalização de parcerias e da captação de recursos. Serão realizados 4 (quatro) encontros mensais, de 4 horas de duração, aos sábados contemplando dias letivos dentro do calendário escolar. O primeiro mês será destinado ao planejamento e organização das atividades, em seguida os quatro encontros mensais destinados aos Círculos de Cultura, sendo o último mês reservado para a sistematização do trabalho pela equipe interventora e para a devolutiva aos participantes.

Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais a serem utilizados para a realização do projeto.

Equipe

1. Equipe interventora/pesquisadores: - Organização, planejamento das ações e coordenação do projeto.
2. Desenvolvimento dos Círculos de Cultura: - Jovens, educadores, estudantes, pesquisadores e representantes das parcerias;
3. Supervisão: Equipe Pedagógica do Instituto Paulo Freire.

Recursos financeiros

Parcerias e Editais de Fundações e Organizações Não Governamentais.

Parcerias

- Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri
- Instituto Paulo Freire - Supervisão Pedagógica
- Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – EJA, Programas: Escola Aberta e Escola Integrada, GDEC - Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania.
- Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais – Programas EDUCACÃO PARA A JUVENTUDE; DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCACÃO.
- Rede Comunitária Vila Cemig: - CRAS-PBH, Posto de Saúde, Programa de Mediação de Conflitos (Governo do Estado), Urbel, Associação de Moradores da Vila Cemig, Pastoral, Espaço Cultural e Escola de Aprendizado Livre Fubá Café, Instituto Cultural e Ambiental Macunaíma, Projeto “Articulando Redes, Fortalecendo Comunidades” – Extensão Psicologia Social-PUC Minas; Coletivo de Ocupação Permanente FaE-UFMG.

Avaliação processual

Paulo Freire em várias de suas obras especialmente, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), e em *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor* (FREIRE & SHOR, 1987), retrata uma relação indissociável, intrínseca e vital entre a prática educativa e a avaliação. “Não é possível praticar sem avaliar a prática” (FREIRE, 1996). Para Saul (2008), a concepção de avaliação pensada por Freire centra-se no objetivo transformador de uma trama conceitual formada pelos “saberes necessários à prática educativa” (1996). Dessa forma, a avaliação está articulada a estes saberes, principalmente, os que apontam para a “disponibilidade para o diálogo, criticidade, respeito aos saberes dos educandos, saber escutar, humildade, tolerância e convicção de que a mudança é possível.” (SAUL, 2008, p. 62)

Assim, buscando conceber a avaliação processual em uma perspectiva freiriana, os critérios avaliativos serão baseados em rubricas a seguir indicadas. A sistematização das avaliações será realizada por meio de registros individuais e coletivos, tais como: exposição em painel, confecção de diário de bordo, memorial, dentre outros.

Rubricas avaliativas

- Compreensão das diferentes culturas como processo de mudanças e adaptações;
- Identificação e análise da diversidade cultural, étnica e religiosa e das identidades do grupo;
- Desconstrução das ideologias preconceituosas e discriminatórias que interferem no funcionamento do grupo;
- Desenvolvimento de atitudes e valores para uma sociedade pluralista;
- Compreensão do conceito de cidadania e do processo histórico em que este foi construído e a conquista de direitos humanos;
- Percepção da escola como espaço de atuação enquanto atores/sujeitos responsáveis pela conquista e garantia de seus direitos;
- Reconhecimento na relação dialógica, permitindo o estreitamento das relações entre os educadores e os jovens;
- Compreensão da função social da escola, bem com das suas práticas e a importância de promover a aprendizagem significativa.

Materiais/equipamentos necessários

- Materiais descritos nas atividades e recursos (Temas geradores e Círculos de Cultura) item “Conteúdos a serem abordados”
- 3 Computadores, 1 projetor, 2 Caixas de som, 12 painéis/tapumes.

Resultados esperados

Acreditamos que, ao conhecer a diversidade da produção dos/as jovens moradores da Vila Cemig e estudantes da Escola, é possível promover situações coletivas que tragam respostas às problematizações, mudanças e rupturas de paradigmas. Além disso, o projeto de intervenção propiciará uma cartografia - o desenho de um conjunto de ações específicas destinadas a impulsionar mudanças no contexto educacional da Escola, conseqüentemente, no contexto social da comunidade. De forma a favorecer aprendizagens significativas e críticas esperamos que essa ação educativa consiga cumprir os seus objetivos, reduzindo o abandono escolar nessa comunidade, e para além, que suscite nos jovens estudantes e juventudes locais o interesse pela escola, incentivando o retorno daqueles que abandonaram os estudos.

Desejamos que o presente projeto fortaleça as relações de afeto, alimente a esperança, a alegria, a utopia ativa em busca da felicidade de todos os envolvidos. Com mobilização, criatividade e autonomia, acreditamos que com os resultados dessa ação os sujeitos poderão ressignificar não só o espaço escolar, mas suas relações com si próprios, com o outro, com a escola e com a sua comunidade.



“Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(FREIRE, 1996, p. 67)

Sobre os processos do grupo e da organização do trabalho

Exercitando a memória para contarmos a nossa história e num processo de autoanálise, começamos por dizer que demoramos bastante para nos reunirmos e esta foi a primeira dificuldade enfrentada pelo grupo: agrupar todos os colegas para o início dos trabalhos. Vencida a barreira, nossa comunicação se efetivou por meio de e-mail, dos aplicativos WhatsApp, Messenger e pelo Fórum (plataforma EaD freiriana). Tais ferramentas (NTICs) para a maioria dos integrantes do grupo foi novidade fazendo com que aprendêssemos a utilizá-las. Com o surgimento das primeiras ideias criamos um documento no Google Docs, em seguida o Hangouts.

Iniciamos o texto: uma imensa colcha de retalhos, uma tempestade de ideias. Dialogamos, apresentamos referências, argumentamos, tecendo comentários sobre o processo da escrita e os processos de organização do trabalho. Daí, um texto coletivo começou a ganhar forma com a colaboração dos envolvidos. Posteriormente, a partir da devolutiva da equipe pedagógica do IPF, cujas orientações, apontaram recortes para a lapidação da escrita.

Durante esse processo foram realizadas reuniões semanais à distância com os participantes disponíveis, havendo momentos em que reuniu somente a coordenação do grupo, a relatoria e o revisor intuindo selecionar, organizar, estruturar e sintetizar as contribuições do grupo e a revisão de literatura. Assim, consolidou-se o grupo 27 com aqueles que decidiram encarar o desafio de escrever este projeto, visto que nesta trajetória, colegas por razões pessoais desistiram de sua participação.

No Hangouts ao vivo com imagem e áudio, tivemos momentos descontraídos, nos conhecendo melhor, estreitamos laços de afeto e de companheirismo, vivenciando clima amistoso e cooperativo. Houve momentos onde as ideias de um e do outro se alinhavam e se completavam nos mostrando o valor do diálogo, da construção coletiva, a riqueza dos conteúdos e assim, os resultados foram sendo construídos. Um grande aprendizado para conseguirmos chegar ao consenso de um texto bem fundamentado, único, e coerente.

Ainda tratando de dificuldades, no momento inicial da escrita o grupo já apontava para um texto ainda “patinando” – com muitas ideias agrupadas tornando-o por demais ambicioso e frágil -, faltava objetividade e fundamentação. Com a devolutiva do IPF foi possível avançar, reescrevendo o texto até chegarmos ao fim da escrita ora apresentada.

A fase de finalização do texto e da proposta em si, intensificou os nossos encontros virtuais e a nossa comunicação se tornou mais assertiva – através de chamadas de áudio, vídeo, simultaneamente editando o texto de forma síncrona -, que propiciou a conclusão da nossa escrita. Algumas decisões editoriais tiveram que ser tomadas a fim de concluir o processo, sendo esses momentos os mais tensos no grupo, contudo, nos mostrou que um trabalho deste porte em grupo e a distância não é tarefa simples, nem fácil. Enfim, mesmo com todas as dificuldades, seguimos e vencemos os desafios.

Acreditamos que os que puderam concluir a proposta e envolveram-se na produção final dessa escrita, aprenderam a dialogar virtualmente, trocaram saberes, criaram afinidades e pretendem de fato encaminhar e emplacar o projeto como descrito.

Agradecemos ao IPF pelo desafio proposto, pela confiança, apoio e pela oportunidade que tivemos de aprender na prática sobre como produzir de forma coletiva, dialógica, participativa e à distância, a produção de novos saberes. Com esta escrita e seus processos, eis o lugar de pertencimento do grupo 27 nesta admirável iniciativa.

Conclusão

Fazer um projeto a várias mãos é um desafio que está para além do universo das ideias e organização das mesmas, é mais do que aprender com o outro, é aprender sobre o outro e sobre si mesmo. Muitos foram os desafios nessa jornada para a construção de um texto que refletisse minimamente as vivências e crenças de cada um, desde a concepção do que seria proposto até a finalização, encontros e desencontros fizeram parte dessa trajetória.

O primeiro desafio foi a escrita coletiva à distância com pessoas desconhecidas e de universos distintos. Mas não será esse um dos grandes desafios de estarmos na escola da vida? Temos consciência do outro e lembramos a importância de cada um na construção do cenário geral de um aprendizado de grande valor.

O segundo desafio refere-se ao aprendizado do exercício de flexibilidade dos sujeitos no campo de suas crenças e ideias. Diferentes visões trazem diferentes formas de ver o mundo. Na construção coletiva é necessário argumentar, ceder, perceber que existem muitos campos de visão, e entender que a experiência do outro pode trazer outro olhar para as verdades, o que requer sairmos da zona de conforto. Escrever coletivamente demanda escuta, reflexão, disciplina, rigurosidade metódica, direcionamento para que o coletivo, de fato, se apresente, fazendo com que a história seja de todos e não apenas de um. Não é tarefa fácil, entretanto para a construção de um mundo melhor faz-se necessário o respeito, a humildade e a tolerância na constante aprendizagem de viver e conviver.

A distância e o tempo outros desafios. Aprender a lidar com as NTCs e saber usá-las a favor da construção de um projeto comum, foi outra demanda onde todos tivemos que aprender. Se a cada dia a tecnologia se faz irrevogavelmente presente, aprender como utilizá-la a nosso favor, é algo de que não se poderá fugir. Por outro lado, se agrupar, pensar, estudar, dialogar, aprender, sintetizar, definir, criar, escrever num curto espaço de tempo foi outro imensurável aprendizado. Em toda jornada há muito o que descobrir. O “aprendizado” resulta da presença atenta na vida. ‘É preciso estar atento e forte’ para não perder as oportunidades.

Parafraseando Paulo Freire: Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Somos incompletos e nessa troca, seja no dia a dia, seja no espaço da escola é que temos a oportunidade de refletir e aprender juntos. Sendo assim, só podemos encerrar este trabalho com o nosso “Muito obrigado”!

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DAYRELL, Juarez. (org.) **Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

_____. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> e <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> Acesso: 23 jan. 2018

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

PASSOS, Luiz Augusto. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PAIS, José Machado. **Ganchos, tascos e biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2003.

SAUL, Ana Maria. In: Streck, Danilo R.; Redin, Euclides; Zitkoski (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SPOSITO Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e políticas públicas no Brasil. In: DÁVILA LÉON, Oscar (org). **Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas locais**. - Viña del Mar: CIPDA, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03>> Acesso em: 26 jan. 2018.



Notas de fim

1 Pedagoga, mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora e diretora pedagógica em Centro de Educação Infantil.

2 Pedagoga, educadora popular, professora, especialista em Docência e Gestão do Ens. Superior, Análise Institucional e Saúde Mental respectivamente, pela UEMG, PUC-MG, Fundação Gregório Barenblitt e ESP-MG. Leciona na Faculdade Fetremis/RS (EaD) e atua na Pedagogia Social em BH/Vila Cemig.

3 Bacharel em Letras com Inglês Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pós-graduada em Educação Transdisciplinar e Desenvolvimento Humano (UFBA). Certificada com Overseas Teacher of English pela Universidade de Cambridge.

4 Psicólogo, analista psicodramático pela Escola Paulista de Psicodrama, mestre em Engenharia Humana pela Universidade do Minho e doutor em Engenharia de Produção pela UFSC. Atualmente é professor na Universidade Federal de São Paulo - Unifesp, lotado no núcleo da Universidade

5 Prof. Assistente no curso de Graduação em Educação Física-Licenciatura da UENP. Mestre em Educação pela UEL. Coord. de Estágio do curso de Graduação em Educação Física-Licenciatura. Líder dos Grupos de Pesquisa Criatividade e Ludicidade; Corporeidade e Educação Física Escolar.



3.4. Freire: A educação do futuro e o futuro da educação

3.4.1. Ambiente escolar sustentável: continuidade às ações e fluxo na vida

LONGO, Vania¹ - IPF - vania_longo2412@hotmail.com

MACHADO, Silvana Figueiredo Souza Venâncio Lopes² - IPF - silvanavenancio@gmail.com

MORAES, Fernanda Finotti de³ - IPF - fernandafinotti@yahoo.com.br

PINATTI, Camilla Malaquias⁴ - IPF - camillapinatti@yahoo.com.br

XAVIER, Abel Lopes⁵ - IPF - abellxavier@gmail.com

Justificativa

A necessidade de realização desse projeto se faz urgente, uma vez que a escola em questão já promoveu várias ações isoladas e estas se encerram em si mesmas, ou seja, não são levadas adiante. Gadotti (2008) nos diz que “A educação sustentável não se preocupa apenas com uma relação saudável com o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que fazemos com a nossa existência, a partir da vida cotidiana” (p. 66). Com esse entendimento é que reforçamos a necessidade de realização do referido projeto na escola.

A Terra e, conseqüentemente seus habitantes, necessitam de cuidados emergenciais, pois o planeta não aguentará por muito mais tempo as ações de extermínio praticadas pelos seres humanos. Afirma o professor Moacir Gadotti, em uma de suas videoaula do curso a “Escola dos Meus Sonhos”, que

nas últimas décadas o painel intergovernamental sobre mudanças climáticas das Nações Unidas – IPCC provocou com seus relatórios uma celeuma muito grande, debates que continuam até hoje mostrando o caminho para a tragédia, a catástrofe climática do aquecimento global dessas mudanças que estão ocorrendo até mais rapidamente do que a gente achava que ia ocorrer. (GADOTTI, videoaula 14/20 de 13/11/2017)

Tendo em vista o quadro que acima se apresenta, a educação para a sustentabilidade necessita de mudanças estruturais no projeto eco-político-pedagógico da escola, como, por exemplo, um currículo comprometido com a compreensão da realidade e da intervenção no mundo pautados por valores como: a igualdade, a solidariedade, a tolerância, a liberdade, o respeito à natureza e a responsabilidade compartilhada.

Este projeto pretende desenvolver uma prática pedagógica que faça educando e educadores refletirem sobre as questões que envolvem o consumo desmedido e a competição tão cultuada nos modelos educacionais meritocráticos que não só colaboram para degradação do planeta, mas também corroem as relações humanas, como afirma Gadotti (2008) “Hoje, tomamos consciência de que **o sentido das nossas vidas** não está separado do sentido do próprio planeta” (p. 62, destaques do autor).

Sobre esse tema, Leonardo Boff cita o prêmio Nobel de biologia de 1974, Christian de Duve “A evolução biológica marcha em ritmo acelerado para uma grave instabilidade. O nosso tempo lembra uma daquelas importantes rupturas na evolução, assinaladas por grandes extinções em massa” (DE DUVE, 1977 apud BOFF, 2018, s/p.) e completa

Desta vez ela não vem de algum meteoro rasante como em eras passadas que quase eliminou toda vida, mas do próprio ser humano que pode ser não só suicida e homicida, mas também ecocida, biocida e por fim geocida. Ele pode pôr fim à vida no nosso planeta, deixando apenas os microrganismos do solo que se contam em quatrilhões de quatrilhões de bactérias, fungos e vírus. (BOFF, 2018, s/p.)

Sendo assim, ao observar e analisar o que produzimos, consumimos e descartamos em ritmo frenético, passamos necessariamente pela reflexão das previsões catastróficas sobre o nosso fim e o do planeta.

Objetivos

Este projeto tem como objetivo trazer para a prática, de forma contínua e cotidiana, os cuidados com a natureza, na sua relação com a cultura. Também pretende promover uma práxis que se converta em atitudes para um ambiente mais limpo, sustentável e promissor, seja o da escola, seja o das casas, seja o das ruas e demais lugares públicos. Com isso, deseja-se contribuir com a formação do cidadão crítico e engajado nos conhecimentos que proporcionam o desenvolvimento de uma vida sustentável.

Público a ser alcançado

Pretendemos alcançar com esse projeto todos os estudantes do ensino fundamental I (aproximadamente 120), os professores (13) que ministram aulas nesse nível de ensino e colaboradores da escola – gestores, equipe administrativa e de serviços gerais (aproximadamente 50 pessoas). As famílias dos alunos e toda a comunidade do entorno escolar também serão alcançados pelo projeto, de forma indireta, uma vez que são afetados pelo cotidiano da escola e seus projetos pedagógicos.

Os estudantes são advindos 60% de escolas públicas e 40% de escolas particulares, pertencentes à classe média. A ocupação de trabalho das famílias se dá: na indústria, comércio e serviços da região.

Local de realização do projeto

Para este projeto, a escola selecionada faz parte da rede particular de ensino na cidade de São Bernardo do Campo – São Paulo, a qual possui 50 anos de existência e sua proposta educativa é Humanista.

A escola atende o ensino fundamental, médio e técnico e possui hoje aproximadamente 400 alunos no total. O segmento de ensino foco do projeto é o ensino fundamental anos iniciais – 1º aos 5º anos, cujas classes possuem no máximo 25 alunos por turma. Esta etapa de ensino tem aproximadamente 120 alunos. Atende alunos com necessidades educacionais especiais (pelo menos 2 crianças em cada turma), assistidas em regime de inclusão ou adaptação com ou sem acompanhamento clínico. Recebe muitas crianças com histórico de mudança de várias escolas num curto período de tempo, ou seja, por alguma razão ou dificuldade não permanecem mais de um ano na mesma escola. Acolhe e busca atender à singularidade, envolvendo e integrando com toda a comunidade escolar.

A escola possui vários projetos: O Líder em Mim; Sustentabilidade se Aprende na Escola; Horta; Jogos socioafetivos e cognitivos; Hora do Conto; Musicalização; Teatro etc. Realiza dois macros projetos no ano – no primeiro semestre: Festa da Família – trabalhando a integração comunidade e escola e apresentado as pesquisas sobre a cultura popular brasileira com danças, músicas, comidas típicas, etc. No segundo semestre – Mostra Cultural com eixos temáticos como: **Potenciais Humanos não Percíveis em 2010, Competências para a Tolerância em 2011, Existência Sustentável em 2012** (base de pesquisa A Carta da Terra⁶), **Consumo Consciente em 2013** (resultados apresentados em palestra ministrada como Caso de Sucesso – Colégio Brasília no 2º Encontro Nacional de Profissionais de Sustentabilidade organizado pela Abraps) , **Educar para a Busca de Soluções em 2016.**

Dentre as iniciativas sustentáveis tanto ambientais como social, a escola possui uma horta que é plantada e cuidada pelos estudantes com orientação dos educadores; o Programa Junte Óleo em parceria com o Instituto Triângulo que recicla o material coletado entregando pedras de sabão ecológico a quem entrega 2 litros de óleo de cozinha usado; O Programa O Líder em Mim que tem por missão promover a mudança comportamental em educadores, crianças e adolescentes para que desenvolvam as competências socioemocionais necessárias aos desafios deste século e tornem-se protagonistas

de suas próprias vidas e da transformação da sociedade. Fundamentado em teorias do desenvolvimento humano, promove a estruturação do currículo socioemocional, possibilitando o desenvolvimento das competências do século XXI, necessárias para tornar os alunos mais independentes e confiantes, para que tenham sucesso na escola e na vida, e para que sejam agentes transformadores de uma sociedade melhor que trabalha os pilares fundantes para a convivência humana tais como: solidariedade, espírito dialógico na equipe, respeito a tudo e todos, iniciativa, criatividade, liderança, capacidade de solucionar problemas, comunicação e a consciência da diversidade entre as pessoas.

As saídas pedagógicas incluem o entorno da escola para envolver os alunos na “convivência com a vida fora do colégio”: brincar na praça utilizando o espaço e se envolvendo com os demais que ali brincam e entregar aos transeuntes mensagens que escreveram com a orientação dos educadores – solicitando cuidado com o ambiente e gentileza com as pessoas, visitando inclusive a Unidade Básica de Saúde (vizinha à escola) – para entregar mensagens amorosas.⁷

Conteúdos a serem abordados

Os conteúdos que nortearão o projeto na escola partem de uma proposta de inserir no Projeto Eco Político Pedagógico a temática sustentabilidade como um pilar que passará todos os conteúdos disciplinares do currículo, ou seja, será transdisciplinar para vencer a compartimentalização de conteúdos encaixotados em diferentes disciplinas. O professor Padilha define na videoaula 15/20, disponibilizada na plataforma do curso *A Escola dos Meus Sonhos*, a importância de “trabalhar de forma intertransdisciplinar, discutir com todas as disciplinas relacionadas permanentemente com todas as áreas do conhecimento” (PADILHA, 2017, videoaula 15/20 de 16/11/17).

Nessa proposta, os educadores são chamados a discutir, a refletir sobre a realidade da escola que envolve a si e a seus alunos num contexto de sustentabilidade ambiental e social, primeiramente questionando o que é conhecer? O que conhecem de Sustentabilidade? O que é sustentabilidade ambiental e social? Essas práticas são vistas na escola? Como, quando, que sentido tem para os estudantes e a para comunidade escolar?

Quando falamos em sustentabilidade social, estamos falando de valores da vida sustentável: austeridade voluntária, simplicidade, quietude, serenidade, escuta, cuidado, ternura etc. isso tudo vivenciado na escola seria uma alavanca para a superação da cultura da guerra, cultura do inimigo, cultura do vandalismo e depredação. Neste sentido, o professor Moacir Gadotti, (2017, videoaula 14/20 de 13/11/17) diz que

[...] as escolas para serem sustentáveis podem ter um potencial mobilizador: papel político e formação da consciência do risco, da consciência crítica; educar para a sustentabilidade é romper com a cultura da depredação e construir a cultura do diálogo e do cuidado.

Gadotti também cita Leonardo Boff que diz

recusar uma coisa e propor outra – dizer não e gritar se for o caso, mas sonhar com mundos possíveis... nossa educação tem que mudar radicalmente de paradigma, nosso paradigma deve ser o universo, a Terra como planeta e como cultivo do jardim. (GADOTTI, 2017, videoaula 14/20 de 13/11/17)

Faz-se necessário observar as atitudes dos alunos em relação ao ambiente imediato na escola (limpeza, preservação, conservação, cuidados, responsabilidade sobre si, etc.), pois, para educar para a cidadania planetária, é preciso o quinto poder, chamado de poder social. Cidadania planetária, para o professor Padilha a partir dos referenciais de Paulo Freire, significa “acabar com as fronteiras culturais, sociais e diminuir as diferenças econômicas” (PADILHA, 2017, videoaula 15/20, de 16/11/17). Nesta mesma aula, Padilha discorre sobre a necessidade de uma vida saudável, sustentável e em que medida nosso trabalho em sala de aula tem contribuído para conscientizar e problematizar essas questões, sabendo que essa não é uma tarefa específica de um professor ou de uma disciplina, é um desafio para a escola como um todo e precisa ser incorporado em todas as áreas do conhecimento, essa dimensão é eixo estruturante do Projeto Eco Político Pedagógico – PEPP. Padilha (IDEM) diz ainda que devemos colocar a mão na massa e avançar para a educação da sustentabilidade, pois ainda há muito a ser construído nessa direção.

Outro conteúdo importante de ser estudado é a origem do óleo de cozinha usado por famílias, restaurantes e outros comércios em torno da escola. Também será estudada a destinação destes materiais (processo de reciclagem utilizado pelo Instituto Triângulo).

A partir do momento em que se apropriam do saber, alunos e demais indivíduos da comunidade escolar tornam-se críticos e em exercício cidadão. Gadotti (2008) considera que

A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres humanos. Esse é um dos temas que deverão dominar os debates educativos das próximas décadas. O que estamos estudando nas escolas? Não estaremos construindo uma ciência e uma cultura que estão servindo apenas para a degradação do planeta e dos seres humanos? A categoria sustentabilidade deve ser associada à planetaridade,



isto é, uma visão da Terra como um novo paradigma. Complexidade, holismo, transdisciplinaridade aparecem como categorias associadas ao tema da planetaridade. (GADOTTI, 2008, p. 46 e 47)

Desta forma, outro conteúdo importante é a observação e relato do cuidado com os animais encontrados na escola (cães e gatos abandonados e acolhidos), assim como as lagartas que desprendem das árvores, etc. Se refletirá sobre o lixo no ambiente e, de forma mais subjetiva, sobre o lixo nas emoções e relações humanas, como resíduos de sentimentos nocivos que desequilibram a harmonia entre as pessoas e os espaços coletivos. Boff (1999) destaca que

Há descuido e descaso pela dimensão espiritual do ser humano, pelo *spirit de finese* (espírito de gentileza) que cultiva a lógica do coração e do enternecimento por tudo o que existe e vive. Não há cuidado pela inteligência emocional, pelo imaginário e pelos anjos e demônios que o habitam. Todo tipo de violência e de excesso é mostrado pelos meios de comunicação com ausência de qualquer pudor ou escrúpulo. (p. 5)

O lixo emocional aqui compreendido como ressentimento, mágoa, ódio, raiva, sentimento de vingança, rejeição, insegurança que fragiliza o ser humano e conseqüentemente as relações, assim é um conteúdo necessário que perpassará transversalmente todo o projeto, pois um coração ferido machuca e atrai outro coração ferido perpetuando o ciclo de resíduos emocionais que podem gerar violência e outras doenças da psique. Como se trata de relações humanas, existe uma sugestão de usar rolinhos de papel higiênico como portador de mensagens positivas destinadas às pessoas da equipe, assim passa circular o afeto motivando a equipe a escrever sobre as emoções (ANEXO I).

Também estará em discussão o cuidado com a horta e o jardim: como, quando e o que plantar – no ambiente externo e dentro de si para que a semente do futuro tenha esperança de germinar no presente e que este seja o nosso presente para essa geração e para as gerações futuras.

Metodologia

Este estudo foi pensado a partir de uma abordagem qualitativa e a referente pesquisa será caracterizada como uma pesquisa-ação. De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação procura “desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (p. 182), assim, o pesquisador está inserido na realidade pesquisada e busca intervir na prática no decorrer do processo de investigação. Esse autor destaca que “Uma das características

deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182).

A importância da reflexão nesse tipo de pesquisa está relacionada a uma abordagem qualitativa. É por meio da reflexão que os participantes buscam melhorar a compreensão da realidade, em uma intervenção da própria prática. Para isso, os conhecimentos da teoria e referenciais acadêmicos devem fazer parte do processo da investigação. Tripp (2005) afirma:

Como processo de melhora da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é ateórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é, contudo importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados. (TRIPP, 2005, p. 450)

Para a construção dos dados, utilizaremos a técnica de entrevista, em que os alunos, a partir de fichas elaboradas pelos pesquisadores, entrevistarão familiares e vizinhos. A entrevista é um processo interativo que envolve um diálogo entre duas pessoas com a “[...] finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Para Lakatos e Marconi (2001), a entrevista é “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 195).

Após essa fase de coleta de dados, as professoras recolherão as fichas e abrirão o diálogo para que socializem os dados coletados em suas famílias e respectivas entrevistas. O diálogo será marcado por indagações/ intervenções que levem as crianças a refletirem suas práticas de consumo e de suas famílias respectivamente, ao final de cada aula dialogada, cada criança registrará o que aprendeu e concluiu daquela conversa. O projeto O Líder em Mim⁸ (existente na escola) – prevê a atribuição de funções de liderança para cada estudante, assim em cada turma tem quinzenalmente um líder da sustentabilidade que é encarregado de verificar a limpeza da sala, o ambiente do pátio após o lanche, os tambores de lixo recicláveis se estão sendo usados adequadamente, e são orientados a abordar os colegas que fogem ao combinado, de forma educada e objetiva – questionando, por exemplo: - porque jogou o lixo no chão, porque jogou lata no tambor do lixo orgânico, etc. Observamos que essa prática foi estendida para as casas, pois as famílias comentavam nas reuniões os questionamentos que os filhos faziam em casa fruto da pesquisa e reflexão ocorrida na escola.

Utilizaremos, portanto, a análise de conteúdos para a interpretação dos dados, a partir das discussões e dos referenciais teóricos. Bardin (2011, p. 47) define a análise de conteúdos como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (complementos do autor).

Desta forma, os alunos farão as pesquisas mediadas pelas famílias e pelos professores e trarão os dados para serem discutidos e socializados com os demais, e categorizados para exposição em quadros e tabelas. Em um trabalho coletivo com a comunidade escolar, as tabelas serão construídas pelos estudantes com auxílio e orientação dos professores e expostas dentro e fora da sala de aula para conhecimento de todos, e serão elaboradas para que resumem e representem o que foi apreendido com a experiência.

Cronograma

O plano de trabalho será dividido da seguinte forma:

Primeiro trimestre	<ul style="list-style-type: none"> Hábitos de consumo dos estudantes consultando as famílias. Reflexões sobre os relacionamentos e sentimentos gerados a partir do consumo exacerbado (ANEXO I - modelo de ficha para pesquisa e estudo de consumo).
Segundo trimestre	<ul style="list-style-type: none"> Análise do lixo produzido na escola e destinação do mesmo. Análise das relações conflitantes e os sentimentos nocivos (Lixo emocional) por elas gerados.
Terceiro trimestre	<ul style="list-style-type: none"> Atitudes dos alunos da escola em relação ao ambiente imediato na escola (limpeza, preservação, conservação, cuidados, responsabilidade, etc.). Reflexão acerca da formação humana e a “coerência” produzida neste ambiente.
Quarto trimestre	<ul style="list-style-type: none"> Estudo da origem do óleo de cozinha usado (famílias, comerciantes, restaurantes, etc.) e destinação (processo de reciclagem utilizado pelo Instituto Triângulo). – Vídeo “Jogando Pelo Meio Ambiente” – Instituto Triângulo (Reciclagem de Óleo), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VsZNyBni_7Q>. Análise das relações competitivas que as gincanas de arrecadação geram (lixo emocional, como reciclar?). Avaliação coletiva do Projeto. Apresentação do Diário – COB – Planeta Vivo – tendo como base o Diário da Terra 2009 (PETICOV, 2008) com fotos de Antonio Peticov e citações de Ongs.

O tempo de realização do Projeto será de um ano letivo. No entanto, tem-se em vista a manutenção do trabalho para os anos seguintes. Para isso, como se observa no cronograma, está previsto um período de avaliação coletiva, no qual se refletirá sobre as etapas desenvolvidas, as possíveis adaptações do percurso das ações e a nova realidade da escola gerada pelo próprio Projeto.

Pessoas envolvidas

As pessoas envolvidas diretamente no projeto são: estudantes do ensino fundamental I, professores, gestores, equipe administrativa e de serviços gerais.

Pais e a comunidade na qual a escola está inserida fazem parte do grupo de pessoas envolvidas indiretamente.

Os estudantes são muito participativos, as dificuldades com indisciplina são mínimas; as famílias são envolvidas e parceiras.

Recursos necessários

A infraestrutura a ser utilizada é o espaço da escola, que consiste em: salas de aula, horta, laboratório de informática, jardins, laboratório de ciências, sala de leitura, sala de arte, sala de musicalização, sala de multimídia, quadra, pátio, etc.

Os materiais a serem disponibilizados ao projeto são: livros, sementes, mudas, pás, rastelo, adubo, regador, computadores (com internet), data-show, vídeos, DVDs, pias e vidraria para experimentos, tintas, papel sulfite, giz de cera, instrumentos musicais construídos a partir de recicláveis, bolas, cones, corda, bambolês, etc.

Avaliação processual

A avaliação processual do Projeto será feita a partir de uma lista de metas que serão checadas quanto ao cumprimento e se estão a contento - com os grupos envolvidos: estudantes, educadores, equipe de gestão pedagógica, equipe administrativa, colaboradores em geral, pais dos estudantes.

Será proposta a formação de um grupo de acompanhamento do Projeto com pessoas de áreas diversas, preferencialmente com rotatividade entre os membros para envolver sempre a todos. Também será proposto um quadro referência para o acompanhamento de todos.

O processo será registrado com anotações das observações e acompanhamento das etapas estabelecidas – gerando um relatório informatizado e disponibilizado para que todos os envolvidos acompanhem o passo a passo.

A divulgação e compartilhamento das ações realizadas serão feitos por meio de reuniões com cada equipe envolvida apresentando os relatórios das observações obtidas em cada etapa que também foram disponibilizadas via e-mail e outros meios acessíveis a cada grupo. Na própria escola através, também, de notícias no mural, no site, informativos para as famílias impressos e via e-mail, pelas redes sociais como facebook, instagram, etc.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOFF, Leonardo. **A solução para a Terra não cai do céu**. Disponível em: <<https://leonardoboff.wordpress.com/2018/01/04/a-solucao-para-a-terra-nao-cai-do-ceu/>>. Acesso em: 06/01/2018.

BOFF, Leonard. **Saber Cuidar: Ética do humano. Compaixão pela terra**. Ed. Vozes: Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. In: **Educar**, Curitiba, n.16. Editora da UFPR. 2000. p. 181-191.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável** / Moacir Gadotti. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. – (Série Unifreire; 2)

GADOTTI, Moacir. Videoaula 14/20 de 13/11/2017. Curso online: **A Escola dos meus sonhos**. IPF – Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 06/01/2018.

INSTITUTO TRIANGULO. Vídeo: **Jogando Pelo Meio Ambiente** (Reciclagem Óleo). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VsZNYbni_7Q – Acesso em: 05 fev. 2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. Videoaula 15/20 de 16/11/2017. Curso online: **A Escola dos meus sonhos**. IPF – Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 06/01/2018.

PETICOV, Antonio. **Diário da Terra 2009**. Editora: Arte Paubrasil. 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**. Vol. 31, n. 3. São Paulo. Set/Dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>>. Acesso em: 21/02/2018.



Notas de fim

1 Graduada em Psicologia (FEC-ABC) e Pedagogia (FALC), pós-graduada em Psicopedagogia (UMESP) e Educação a Distância (SENAC-PR), atualmente coordenadora pedagógica do ensino fundamental I e professora na pós-graduação do Instituto Educacional Global, pesquisadora de Arte de Contar Histórias.

2 Graduada em Pedagogia (CESMAC-AL), Bacharelada em Educação de Infância (ESE - IPP/Porto), Pós-graduada em Educação Especial (UFBA) e Docência para Educação Profissional (SENAC), mestranda em Educação e Formação de Adultos (Universidade do Porto).

3 Licenciada em Educação Física (UFU), Especialista em Formação Docente para o Ensino Superior (UNIP), Mestra em Educação (UFU). Atualmente é Professora de Educação Física para o Ensino Fundamental e Profissional de Educação Física para a Terceira Idade pela Prefeitura Municipal de Uberlândia.

4 Licenciada em Educação Física (UNITRI), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFU). Atualmente é Professora de Educação Física para os Ensinos Infantil e Fundamental pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba.

5 Bacharel em Artes Cênicas (UNICAMP), Licenciado em Artes (Centro Universitário Belas Artes) e Pedagogia (Centro Universitário Claretiano), Especialista em Gestão de Projetos Culturais (ECA/USP), Mestrando Profissional em Artes da Cena (ESCH). Professor de Artes e Teatro na Educação Básica, Docente em Cursos Livres e Profissionalizantes de teatro, Ator e Participante da Coordenação da Faculdade de Teatro.

6 Para mais informações, acessar <<https://www.cartadaterrabrasil.org>>.

7 Para maiores informações, acessar <<http://www.colegio-brasilia.com/informacoes-adicionais>>.

8 Para maiores informações, acessar <<http://www.olideremmim.com.br/o-lider-em-mim-2>>.



3.4.2. Escutatória - ação para um novo futuro

ALMEIDA, Meliana Silva de¹ - SEDUC/MT - mel.tam_@hotmail.com

AQUINO FILHO, David de² - davidaf@terra.com.br

BERNIERI, Silvana Teresinha³ – Rádio ONE FM, OMEP AROC e E.M.Coronelzinho
- silvanabernieri@hotmail.com

CARVALHO, Kamilla Cardoso de⁴ – CPII-CENI e SEEDUC-RJ - kamillacardoso@yahoo.com.br

CERIZZA, Andréia de Alcântara⁵ - IFSP Câmpus Birigui - andreiaac@ifsp.edu.br

DENESZCZUK, Lúria Cristina Feliciano⁶ - EP/Escola do Parque - iuiu_cris@hotmail.com

GIRALDO, Maria Alicia Agudelo⁷ - UAtlântico-Colombia
- mariaagudelo@mail.uniatlantico.edu.co

PERSON, Ana Maria Guedes⁸ - ana@anaperson.com.br

“Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.” (FREIRE, 1996, p. 113).

É com muito gosto, esperança e maravilhamento que iniciamos este projeto de intervenção da realidade. Muito mais que meras leituras sobre Paulo Freire, buscamos um diálogo profícuo e concreto com o pensamento freiriano, pois, compreendemos que nós, enquanto educadores, precisamos viver mais utopicamente a realidade, assim como agir criticamente diante da sociedade que nos circunda.

Intentaremos um diálogo entre teoria e prática, na perspectiva de um valor significativo enquanto *práxis* educativa, pois, compreendemos que as duas dimensões são essenciais à produção de conhecimentos para si e para o mundo, bem como para a transformação da realidade vivida, valorizando a relação de-ser-no-mundo, tal e qual o maravilhamento pela vida de todos os seres humanos, de outros seres vivos e de tudo o que pertence à mãe terra.

O maravilhar-se é esperar, é abrir-se ao incerto agindo para que a realidade se transforme. Essa transformação é o pressuposto de toda a vida, constituindo-se de ações que, mesmo parecendo utópicas, capacita-nos a “aprender a aprender” e a ressignificar a realidade. Gostaríamos juntos de perceber que não há um único mundo possível, e que diante da grande diversidade humana, podemos sim dialogar com mais afeto e compaixão nos abrindo para outros mundos possíveis.

Freire, em grande parte de suas obras, nos expõe a necessidade de uma educação que seja para vida e que forme cidadãos críticos, que se desafiem a transformar a realidade onde vivem e, não obstante, que estejam comprometidos com a transformação da realidade de vida, dos homens e do planeta. (FREIRE, 2005).

Buscamos, por vias deste projeto, realizar intervenções num Colégio Estadual, na cidade do Rio de Janeiro, por meio de ações concretas que incentivem uma nova abordagem na proposta pedagógica, buscando alternativas de relacionamento por meio da intercomunicação dialógica, com a implantação do que chamamos Espaço Escutatória. A inspiração para o nome veio da crônica homônima do escritor e educador Rubem Alves, onde expõe nossa dificuldade em verdadeiramente estarmos disponíveis para ouvir o outro e a partir da escuta ativa, estabelecer diálogos mais sensíveis, eficientes e menos preocupados com julgamentos e ou soluções prontas. (ALVES, 2011).

Este espaço que implantaremos contempla muito mais do que ações em um espaço físico ou virtual, mas permeia toda uma concepção no modo de se pensar, sentir, observar o mundo, agir e se relacionar. Esta ideia, então, se torna central, porque tem por base um movimento dinâmico e dialético entre o fazer, o pensar sobre o fazer, de modo a sentir e interpretar o “mundo planetário” local e global, pois segundo o preâmbulo da Carta da Terra, “Para seguir adiante, devemos reconhecer que, no meio da magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum”. (Carta da Terra, 2000, preâmbulo).

Justificativa

O Colégio Estadual, localizado no Jardim Botânico, bairro de classe média alta, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, abriga um Curso de Formação de Professores (Curso Normal) no período diurno (integral, na maioria dos dias da semana) e um Ensino Médio Regular noturno. Atende a jovens, em sua maioria com idade entre 14 e 18 anos (mas há alunos com até 56 anos) de diversos bairros da cidade, em especial os da zona oeste (40% dos alunos), região distante da escola, e muitos (desta e de outras regiões) moradores de comunidades.

O público é predominantemente feminino (87%) e 71% dos alunos pertencem a famílias com renda entre 2 a 5 salários mínimos por mês (classe D) e 21% a famílias com renda igual ou inferior a 1 salário mínimo (classe E). Acrescenta-se que 82% são beneficiários de programas do governo e 10% contribuem de alguma forma com a renda familiar. A maioria (44%) se autodeclara parda, católica (42%) e apontam a internet como principal atividade de lazer e principal meio de informação. O nível de escolaridade da maioria de

seus responsáveis é o Ensino Médio (31%), seguido do fundamental incompleto (21%). Estes declaram como principal expectativa em relação à escola dos seus filhos: o ensino de qualidade (42%), a oportunidade de conseguir um bom emprego (22%) e a cobrança de regras e imposição de limites (11%). Apenas 7% esperam para seus filhos um colégio afetuoso e 9% um espaço onde se sintam bem.

É possível observar que muitos alunos (sejam do sexo masculino ou feminino) vivem relacionamentos homoafetivos no ambiente escolar e/ou fora da escola. Muitos relatam dificuldade de aceitação desta orientação pelas famílias e este tema não chega a ser trabalhado, oficialmente, dentro da proposta pedagógica da escola.

O espaço físico é um elemento importante na dinâmica escolar. Trata-se de uma escola “vertical”, um prédio de 3 andares, além do térreo, cujo único acesso se dá através de escadas. Não há quadra de esportes, o espaço externo (pátio) é limitado e nem há opções de atividades para os alunos relaxarem ou se distraírem em momentos de intervalo. A própria arquitetura da escola, em cujas janelas há uma espécie de treliça de concreto, provoca uma sensação de clausura e não é incomum ouvirmos os alunos compará-la a uma prisão. Não há uma estrutura de AEE (Atendimento Educacional Especializado), caso a escola receba discentes com algum diagnóstico. No caso especialmente de alunos com necessidades físicas, o espaço não adaptado seria uma barreira ao acesso.

As relações entre os alunos são aparentemente tranquilas e, de uma maneira geral, não há episódios de brigas ou agressões físicas entre eles. No entanto, não é incomum, especialmente entre as meninas, um clima de rivalidade e/ou disputa, que normalmente estão pautadas em atitudes que causam antipatia, questões de relacionamentos com meninos, e em geral de turmas diferentes. Alguns alunos relatam que as ofensas ocorrem, normalmente, através das redes sociais.

Em relação aos professores, considerando a dinâmica de horários de uma escola de Ensino Médio, tende a se fragmentar um pouco as relações, tendo em vista que nem todos os docentes se encontram (exceto aqueles que atuam nos mesmos dias e turnos) e os espaços para discussões, planejamentos, compartilhamento de ideias e projetos acabam sendo restritos. Há um enfraquecimento político no sentido da tomada de decisões e posicionamentos frente às questões que atinjam a classe, o trabalho pedagógico ou as relações dentro da escola, justamente por esta dificuldade de articulação entre toda a equipe. Neste caso, as percepções e as deliberações acabam acontecendo a partir de perspectivas fragmentadas e não da comunidade como um todo.

O Colégio é bem conceituado dentro da Secretaria de Educação e costuma ser destaque nos resultados, entre as escolas de formação de professores. Há uma preocupação, além da formação docente, com a preparação dos alunos para a realização dos exames de acesso às Universidades.

Dentro deste contexto, a escolha do espaço para a criação de um projeto de intervenção foi motivada pelo fato de que, nos últimos anos, tem se tornado cada vez mais frequentes os casos de alunos que apresentam diagnóstico de depressão ou outro transtorno mental/emocional. Há casos também de alunos que são vítimas de violência doméstica e/ou abuso. Entretanto, a escola não dispõe de um serviço de orientação educacional, que pudesse ser um canal de escuta para os alunos, uma ponte entre alunos-professores-famílias e um apoio na articulação de atendimentos externos. O conhecimento sobre estes casos acaba ficando circunscrito à Direção e Coordenação Pedagógica e costumam ser compartilhados com os professores apenas por ocasião dos conselhos de classe, para justificar determinados comportamentos ou faltas excessivas destes alunos e buscar um olhar diferenciado.

As ações acabam ficando dependentes individualmente de cada professor e da sua capacidade de lidar com estas questões e o aluno no contexto da sua sala de aula, o que nem sempre é satisfatório. E, além destes casos mais sérios, há também alunos que não apresentam um diagnóstico, mas relatam rotinas exaustivas por residirem longe do colégio, onde ficam o dia inteiro, e também apresentam questões de ansiedade e os conflitos comuns a esta fase delicada do desenvolvimento humano, que é a adolescência.

Nesta perspectiva, surgiram os questionamentos sobre em que aspectos a escola pode estar falhando no seu olhar para os seres humanos por trás das carteiras? Como as relações dentro da escola podem de alguma forma contribuir ou negligenciar as demandas emocionais dos alunos? Estamos atentos às questões do nosso tempo e do nosso espaço, que envolvem, entre outras, a velocidade e o excesso de informações, o uso das tecnologias, o estresse e a violência urbana? Qual o lugar dos conteúdos enquanto saberes para a vida e construção de um mundo sustentável em que o ser humano não esteja à parte do ambiente, mas como parte preciosa e indissolúvel do mesmo? Qual o lugar do corpo na educação? -; e estas questões foram motivadoras da proposta de criação do Espaço Escutatória, que se propõe a dar voz aos participantes do projeto.

Objetivo

Objetivo geral

Este projeto pretende, como objetivo geral, tornar a escola um espaço de mais acolhimento, de escuta, de fala, de trocas e de bonitezas, ou seja, um espaço que intitulamos Escutatória.

Para tanto, foram elencados os seguintes objetivos específicos, partindo dos gatilhos motivadores educação, sustentabilidade e tecnologia:

- 1 desenvolver a capacidade de sonhar desses jovens estudantes, educadores (as), gestores e profissionais colaboradores;
- 2 promover a conscientização para transformação da realidade em que estão inseridos os integrantes da comunidade escolar seguindo o legado de Paulo Freire;
- 3 melhorar a qualidade do relacionamento cotidiano da comunidade escolar e entorno, através do incentivo do diálogo e de práticas colaborativas, desde a perspectiva da inteligência emocional e espiritual.

Público a ser alcançado

O público diretamente participante do projeto será composto pelos educandos, educadores, gestores e demais integrantes da comunidade escolar, vinculados à Escola de Formação de Professores, direcionado às turmas de primeiro ano, que estarão ingressando na escola. O público indireto abrange as famílias e a comunidade do entorno da escola.

Local de realização do projeto

As atividades serão realizadas tanto no ambiente interno do Colégio Estadual, quanto externo da escola, no Jardim Botânico, no Parque Lage, na Lagoa Rodrigo de Freitas, em Centros Culturais ou em outros espaços espalhadas pela cidade do Rio de Janeiro.

Conteúdos a serem abordados e ações a serem realizadas

Para viabilizar o alcance dos objetivos pretende-se, a partir da temática de saberes de inteligência emocional e espiritual, dialogar com as propostas freirianas e de outros autores que valorizam as temáticas citadas, e propor ações que possam, dentro da realidade apresentada, contribuir para que a escola se torne um Espaço Escutatória.

“Há um conjunto de necessidades na pessoa que não é biológica, psicológica ou social. São de ordem espiritual, muitas vezes este conjunto de necessidades está localizado no campo da psicologia, mas não pode ser reduzido ao plano emocional. Elas penetram nas profundezas do ser humano e exigem o trabalho da inteligência espiritual”. (TORRALBA, 2010, pág. 61.).

A partir do tripé educação, sustentabilidade e tecnologia serão trabalhados diversos temas geradores aderentes a essa temática de saberes de inteligência emocional e espiritual, propostos a partir da escuta e círculos de cultura a serem realizados com o público participante. Assim, a agenda dos temas geradores será construída junto com eles.

Pela leitura de mundo inicialmente realizada, a equipe do projeto vislumbra, com amplo espaço para mudanças a partir do processo de diálogo que se estabelecerá, os seguintes temas geradores: sonhos, felicidade, amor, esperançar, contemplação e memória.

Os temas geradores poderão abordar diversos conteúdos como mediação de conflitos, comunicação não violenta; saúde, ética, estética, cidadania, solidariedade, voluntariado, bem comum, espiritualidade, diversidade, autoconhecimento, desapego, transitoriedade, morte, respeito, emoções, razão, gula, sexualidade, meio ambiente, ecopedagogia, entre outros.

As ações estruturantes do projeto contemplam: mobilização da Diretoria do colégio; envolvimento de professores, com apoio dos dirigentes; convite, via professores, aos alunos; sensibilização dos demais membros da comunidade escolar; organização para implantação da Rádio Escola, iniciativa básica na qual os temas geradores serão trabalhados; encontros diários ou semanais, na forma de círculos de cultura, com o público participante para troca de experiência, levantamento de ideias e definição dos temas geradores.

Metodologia

A nossa metodologia tem por base o diálogo, a escuta, a presença, a arte e a partilha com alinhamento às ideias de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Pierre Lévy, Edgard Morin, José Armando Valente, Rubem Alves, entre outros, e aos princípios da inteligência emocional e espiritual, de sustentabilidade planetária e o uso da tecnologia no ambiente escolar para o bem viver presencial e espiritual. A partir da Leitura do Mundo e Círculos de Cultura, da necessidade do público participante e junto com ele, serão escolhidos até 6 temas geradores por ano letivo.

É importante ressaltar que os temas geradores de Paulo Freire, permitem alavancar propostas e ações educativas que vislumbram o maravilhamento pela vida, com diálogos importantes entre os educandos, educadores, famílias e demais profissionais da escola. Nessa perspectiva, falar de temas geradores é reportar-se às novas possibilidades de compreender e conhecer a existência.

Como parte fundamental do método Paulo Freire, os temas geradores englobam todas as linguagens da realidade experiencial (CIPRIANI; EGGERT, 2017). Tendo em vista a realidade mundial e nacional, compreende-se que os temas geradores não devem cristalizar-se, necessitando, dessa forma, ampliar continuamente seu espectro de “atuação”.

Diante disso, com o objetivo de ampliar as formas e as linguagens do esforço freiriano, a nossa proposta de intervenção centrada nos temas geradores, propõe como forma de acesso ao mundo-do-seres-da-escola, bem como de aproximação e intervenção de sua realidade, uma linguagem de uma Rádio Escola, que sempre tem início em círculos de conversa estruturados e na sequência são desenvolvidas estratégias diferenciadas a partir do modelo de programa “*Talk Show*”.

Visando a realização dessa experiência, os educandos em conjunto com os educadores, formarão grupos e organizarão a intervenção “Rádio Escola”. A programação, contendo músicas, diálogos, teatros, dança, experiências gastronômicas, poesia, leituras e contos, entre outros, será organizada a partir do tema gerador.

Será proposta a construção das atividades a serem realizadas, envolvendo o público diretamente participante, através da facilitação de diálogos. Seguindo a abordagem ação-reflexão-ação, os alunos serão incentivados a estender algumas experiências junto às suas famílias, comunidade, no entorno da escola e na própria cidade como cidadãos planetários. Tal qual o projeto e sua execução, o registro das ações se dará de forma colaborativa, para melhoria do projeto, possibilitando construir coletivamente os relatórios parciais e final.

Para promoção do projeto, poderão ser utilizadas peças gráficas (impressas, artesanais ou virtuais): cartazes, *folders*, panfletos, estandartes, sinalização (*banners*), convites impressos, *flyer* eletrônico, *sites*, *facebook* e *blog*, bem como divulgação na mídia local: jornais, revistas, eletrônica (televisão e rádios), novas mídias, redes sociais e mídias especializadas.

Cronograma

O projeto será desenvolvido entre março e dezembro de 2018, de acordo com as tabelas 8.1 e 8.2. O cronograma de implementação poderá se estender até 3 anos, baseado na duração do curso de Formação de Professores oferecido no Colégio, com ações propostas para cada ano letivo. As ações serão avaliadas e analisadas continuamente. Cada tema será desenvolvido no período mensal a bimestral.

No primeiro ano as ações serão direcionadas para as turmas que ingressarem no curso em 2018. Nos anos seguintes será dada continuidade com esta mesma turma e inserida as novas turmas, à medida que forem ingressando em 2019 e 2020.

Tabela 8.1 Metas estabelecidas para o ano de 2018.

Metas	Descrição
1	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização da Diretoria • Envolvimento dos professores • Convite aos alunos • Sensibilização dos demais participantes diretos • Implantação da Filosofia do Espaço Escutatória • Encontros diários e ou semanais • Confeccionar cartazes • Divulgação do Projeto
2	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões para implantação da Rádio Escola • Encontros diários e ou semanais • Implantação da Rádio Escola
3	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o tema gerador proposto • Avaliação
4	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver tema gerador proposto • Avaliação • Reunião de verificação do projeto, avaliação e relatório parcial - entrega até 30 de junho de 2018.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver tema gerador proposto • Avaliação
6	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver tema gerador proposto • Avaliação
7	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver tema gerador proposto • Avaliação
8	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver tema gerador proposto • Avaliação
9	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião de verificação do Projeto, avaliação e relatório final • Entrega até 15/12/2018 e planejamento para 2019

Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 8.2 Cronograma proposto para o cumprimento das metas.

Metas	Meses											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												

Fonte: Elaborado pelos autores

Recursos necessários

Os recursos necessários para o desenvolvimento do projeto foram expostos na tabela 9.1, que demonstra o custo total para executá-lo. Foram demonstradas as pessoas envolvidas, os recursos financeiros necessários, as fontes de recursos e os materiais a serem utilizados para a realização do projeto.

Pessoas Envolvidas

Equipe idealizadora do projeto, Diretor, Vice-diretor, Coordenadores, Professores, Bedel, Secretariado, Jardineiro, Faxineira, Guarda, Merendeira, pais, amigos, familiares e colaboradores do Colégio Estadual. Serão convidados palestrantes externos.

Recursos Financeiros e Econômicos

Serão utilizados os recursos econômicos já existentes no Colégio (comunidade interna e salas de aulas teóricas e laboratórios de informática), e também disponibilizados a partir de parcerias externas, arrecadação colaborativa, venda de alimentos, rifas, doações e parcerias com Poder Público e Privado.

Materiais a serem utilizados

Os materiais permanentes e de consumo que serão utilizados: cadeiras, microfone, DVD, CD, papel, caneta, impressora, tinta para impressão, mudas de plantas, material de limpeza, argila, cola, tesoura, colchonetes, tela para projeção, café, água, material de reciclagem (diversos), fita crepe, telefone, computador, conexão com *internet*, tinta de parede, energia elétrica. Serão utilizados vídeos, livros, HQs, músicas, entre outros recursos. Especificamente para a implantação da Rádio Escola serão utilizados 2 microfones sem fio, uma caixa amplifi-

cada com entrada para microfone e *pendrive*, um *notebook* e um *data show*.

Tabela 9.1 Recursos necessários para execução do projeto.

Nº	Rubrica	Descrição Detalhada	Unidade	Quantidade	Custo Unitário	Custo Total
1	Bolsa	Bolsa mensal (10 horas semanais)	Bolsa	2x10 meses = 20	400,00	8.000,00
2	Diárias e Passagens	Diárias e Passagens	Diárias e Passagens	18	150,00	2.700,00
3	Material Permanente	Notebooks	Unidade	4	1.300,00	5.200,00
4	Material Permanente	Impressora	Unidade	1	1.200,00	1.200,00
5	Material Permanente	Livros	Unidade	50	50,00	2.500,00
6	Material de Consumo	Papel A4	Resma	20	15,00	300,00
7	Material de Consumo	Cartucho para impressora	Unidade	8	120,00	960,00
TOTAL						R\$ 20.860,00

Fonte: Elaborado pelos autores

Avaliação processual

O projeto de implementação será avaliado de forma colaborativa, verificando se os objetivos foram atingidos, se o público diretamente envolvido alcançou o progresso desejado, se os recursos foram alocados adequadamente, se os prazos foram cumpridos. Haverá uma avaliação para o projeto como um todo e para o desenvolvimento de cada tema gerador. A periodicidade de avaliação do projeto é anual ao longo dos três anos da proposta de intervenção com avaliações parciais bimestralmente.

As atividades desenvolvidas para cada tema gerador serão avaliadas no encerramento do seu ciclo e parcialmente em cada etapa. Serão desenvolvidos indicadores quantitativos e qualitativos para avaliação do progresso do projeto. A ideia é a realização de uma avaliação de 360° com participação dos principais intervenientes, incluindo a autoavaliação dos alunos. A avaliação levará em conta também a diferença de resultados dos alunos que estão ingressando a cada ano, e acompanhará a evolução dos alunos nos anos seguintes. Pretende-se desenvolver os indicadores com os alunos, bem como as avaliações dentro de uma concepção de escutatória, participação e colaboração. Ao desenvolver os critérios de avaliação, indicadores e aplicação das avaliações os alunos, futuros professores, também estarão se desenvolvendo.

Referências

- ALVES, R. **O Amor que acende a Lua**, 15ª edição, Editora Papyrus, 2011.
- CIPRIANI, C.; EGGERT, E. Jogos digitais na educação: possibilidades para temas geradores. **Revista Pedagógica**, Chapecó - SC, v.19, n.41, p.242-254, mai/ago, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ªed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Economia solidária como práxis pedagógica**. São Paulo, Editora Ed,L, 2009.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Editora WTC, 2007.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Editora 34, 1995.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TERRA, Carta da Comissão da Carta da Terra, 2000. Disponível em: <www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf>. Acesso em: 21/02/2018.
- TORRALBA, F. **Inteligência Espiritual**. Barcelona: Plataforma Editorial, 2010.
- VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. In: **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, Vol. 1, n. 1, 2014, pp. 141-166.

Notas de fim

- 1 Licenciada em Ciências da Natureza com Habilitação em Química pelo (IFMT), cursando 2ª Licenciatura em Pedagogia pela (UNEMAT), Especialista em Ensino de Ciências pelo (IFMT). Professora da Rede Estadual (SEDUC/MT) na educação básica. Bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).
- 2 Atua em projetos sociais de Alfabetização de Jovens e Adultos, com a tecnologia social do BB Educar, baseada em Paulo Freire. Mestre em Gestão Empresarial, Professor de Pós-Graduação e Educador Financeiro. Aposentado do Banco do Brasil, onde atuou como Gerente Regional de Pessoas e Educador Corporativo.
- 3 Professora Pedagoga da Infância, de graduação, locutora e operadora de áudio de Rádio AM e FM, faz parte do grupo de Teatro Kairós. É Vice-Presidente da OMEP - AROC. É de Cel. Freitas – SC.
- 4 Pedagoga, especialista em Alfabetização, Orientadora Educacional no Colégio Pedro II – Campus Engenho Novo I, professora no Curso de Formação de Professores – Normal da SEEDUC-RJ.
- 5 Doutora em Ciências Sociais. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e Coordenadora de Pesquisa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP Câmpus Birigui. Atua na educação profissional, no tripé ensino-pesquisa-extensão.
- 6 Licenciada em Pedagogia. Atua como professora de Séries Iniciais de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Tem como filosofia de vida o Reiki. Artesã de produtos utilitários confeccionados em pneus reutilizáveis.
- 7 Docente vinculada a la Universidad del Atlántico-Barranquilla-Colombia. Doctora en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales. Miembro de la Red de Empatía Internacional, Integrante del Proyecto Inteligencia Espiritual y Coordinadora de la Cátedra Paulo Freire en la Universidad del Atlántico.
- 8 É compositora, cantora, violonista e lançou dois CD's com canções que reverenciam a Natureza. Realiza espetáculos musicais para públicos diversos, entre eles o Projeto Vivências Musicais Carta da Terra para crianças, através do qual incentiva o respeito e afetividade a toda forma de Vida. <http://cartadaterra.arteamambiental.com.br/>



3.5. Educação, democracia e direitos humanos

3.5.1. Ensino da língua portuguesa: o primeiro passo para a integração de refugiados e imigrantes

AMATO, Ana Aparecida¹ - aa.amato@uol.com.br

COSTA, Lívia Moura Delfino da² - liv.moura@gmail.com

MOREIRA, Maria Augusta³ - guta.amaral57@gmail.com

MOURA, Denise Gomes de⁴ - dgm0709@gmail.com

SILVA, Claudiane Ferreira da⁵ - claudianesilva.happy@hotmail.com

Justificativa

No Brasil, todos os imigrantes deveriam ter acesso aos sistemas públicos de saúde e educação, garantidos pela Constituição Federal de 1988. Os imigrantes têm direito a uma vida de deveres e de direitos, livre de todo tipo de discriminação e de acesso à cidadania plena. Estrangeiros de 82 nacionalidades estudam nas escolas municipais de São Paulo. Em toda a rede municipal de Educação de São Paulo, segundo contagem da prefeitura⁶, são 1.812 crianças estrangeiras matriculadas. O município de São Paulo possui 13 (treze) Diretorias Regionais de Educação (DREs). Todas as informações relativas a essa secretaria estão disponíveis para a população desde 2007 no portal “Educação em números”⁷, onde os dados são atualizados mensalmente pelas DREs de cada bairro.

O município de São Paulo foi escolhido como local de aplicação deste projeto coletivo de intervenção, em primeiro lugar, por ser a maior cidade do país. Depois porque foi no município de São Paulo que o educador Paulo Freire atuou como secretário municipal de educação, no período de 1989 a 1991. Outra justificativa para implementar o projeto em São Paulo é a possibilidade de parceria com as instituições: Instituto de Reintegração do Refugiado – ADUS, uma organização da sociedade civil de interesse público; e a Missão Paz São Paulo, um setor de atuação da Congregação dos Missionários de São Carlos – Scalabrinianos. Estas instituições, que têm larga experiência com refugiados na cidade de São Paulo, deverão atuar em conjunto com as escolas que aderirem ao projeto.

Dentro da Secretaria, um parceiro importante nesse contexto deverá ser o Centro de Educação em Direitos Humanos – CEDH, que dispõe de material pedagógico especializado em biblioteca própria. Mais de 5 milhões de pessoas estavam matriculadas no ensino fundamental no município de São Paulo, de acordo com os dados mais recentes do IBGE⁸, de 2015. Estes números foram mais um

fator importante na justificativa pela escolha do local para implementar o projeto. Considerando a função social da escola e alguns obstáculos de integração dos refugiados, que são a língua e a cultura, este projeto foi pensado.

Os migrantes

As migrações sempre existiram em todo o mundo. Em busca de melhores condições de vida, populações deslocam-se dentro do próprio país ou para além das suas fronteiras. Nos últimos anos temos visto situações de emigração em grandes proporções. Por este motivo, o momento atual tem sido considerado aquele que vive uma das grandes crises humanitárias mundiais. Fugindo de guerras, miséria e catástrofes ambientais, entre outras motivações, milhares de pessoas emigram diariamente para diversos países.

As migrações forçadas que vêm ocorrendo nos últimos anos são uma questão recorrente nos debates; sejam eles políticos ou sociais. Nos meios de comunicação de massa há uma verdadeira espetacularização do tema. O ano de 2013⁹ testemunhou um aumento, até então, sem precedentes na história no número de deslocamentos forçados em todo o mundo.

Motivos: guerras e conflitos. Foram 51,2 milhões de pessoas, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Somente por ocasião da Segunda Guerra Mundial houve números superiores. E no ano seguinte, em 2014, os deslocamentos forçados atingiram 59,5 milhões; um aumento de 8,3 milhões. No ano de 2015 e primeiros meses de 2016 foram 1,2 milhão a emigrar de seus países de origem. De acordo com os dados mais recentes do ACNUR,¹⁰ até maio deste ano, 65,6 milhões de pessoas ao redor do mundo eram migrantes forçados. Destes, 22,5 milhões eram refugiados.

Os refugiados são especificamente definidos e protegidos no direito internacional. Ao tratar de refugiados estamos nos referindo ao termo consagrado na Convenção de Genebra de 1951, e posteriormente estabelecido na Convenção da ONU¹¹ sobre o Estatuto dos Refugiados (que leva em consideração a Declaração Universal dos Direitos Humanos) e seu protocolo de 1967. Segundo esses documentos, “refugiado é qualquer pessoa que temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade”. (Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados - Artigo 1 § 2º). Levamos em consideração também o Estatuto dos Refugiados do Brasil, Lei 9.474/1997¹².

Referimo-nos à designação do termo, ampliada pela Declaração de Cartagena sobre os Refugiados de 1984, que considera também refugiadas:

As pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (Declaração de Cartagena, 1984).

Quando o migrante forçado chega a um determinado país e ainda não conquistou o *status* de refugiado, ele é considerado um requerente de asilo, ou requerente de refúgio. Diferente do refugiado, o migrante internacional é definido como uma pessoa que se move para um país diferente daquele de sua residência usual. Pode ser qualquer pessoa que cruza pelo menos uma fronteira nacional.

Apátridas são aqueles indivíduos que não têm nenhuma nacionalidade. Por isso, não são considerados nacionais de nenhum Estado. Alguns apátridas são também refugiados e recebem proteção do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Mas a maioria não é. Hannah Arendt foi uma das primeiras autoras a chamar atenção para a grande população de apátridas no início do século passado¹³.

Ao falar das categorias de migrantes não podemos deixar de citar os reassentados. O reassentamento é um mecanismo proposto por diversos países e pelo ACNUR aos refugiados que continuam ameaçados nos seus países de origem e não conseguem integrar-se ao primeiro país de refúgio. É dada a eles a oportunidade de deslocarem-se para um terceiro país que esteja disposto a recebê-los. Já a repatriação é quando o indivíduo decide retornar ao seu país de origem de forma voluntária. Se o indivíduo retorna ao seu país contra a própria vontade, obrigado, ele é vítima da repatriação forçada.

Ainda na categoria de migrante internacional, há o exilado. Exílio vem do latim “*exilium*” (desterro, degredo)¹⁴ aquele que por motivos, geralmente políticos, é obrigado a sair de seu país para não ser preso e/ou torturado. O educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), conhecido pelo método inovador e libertador de alfabetização de adultos criado por ele, foi detido a seguir ao golpe militar, em 1964. Depois disso, decidiu exilar-se. Viveu em Bolívia, Chile e Suíça. Os sentimentos do exilado são parecidos com o do emigrante forçado. De acordo com Paulo Freire (1992), “é muito difícil viver o exílio, conviver com todas as saudades diferentes – a da cidade, a do país, a das gentes, a de uma certa comida -, conviver com a saudade e educá-la também”. (FREIRE, 1992, p. 17).

Para o investigador Oliver Bakewell (2008), da Universidade de Oxford, no Reino Unido, definir o termo refugiado de forma restritiva, tendo como base apenas um ponto de vista, como o do ACNUR, por exemplo, pode tornar invisíveis algumas categorias de

migrantes forçados. Segundo ele, para que uma investigação científica de caráter social possa fazer diferença na melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, por meio de políticas que os atendam de forma prática e duradoura, é necessário ampliar o máximo possível a extensão do termo.

Portanto, para além da definição do ACNUR e dos protocolos, estatutos e declarações, neste trabalho, ao tratar dessas pessoas, que são migrantes forçados, incluímos na categoria de refugiados, os apátridas, as pessoas deslocadas internamente (PDI), os deslocados externos, os refugiados autorresolvidos, os recolocados e os imigrantes indocumentados. Ao chegar aos países que os recebem, essas populações precisam adquirir formalmente o termo de refugiadas para só então ter direitos garantidos internacionalmente. Para isto, devem provar que não são terroristas e que não cometeram atos ilícitos em seus países de origem. Diversas entidades, sob a coordenação do ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - prestam assistência de recepção a essas populações. Enquanto aguardam, esses seres humanos vivem momentos de muita dificuldade, ficam alojados de forma precária, e podem não ter suas necessidades básicas atendidas. Esse processo de espera pode demorar meses; e em alguns casos, até anos.

Refugiados no Brasil

Somente no ano de 2017, foram protocolados 10.500 pedidos de refúgio no Brasil¹⁵, de acordo com Silvana Borges, diretora de migrações e refúgio do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) – órgão responsável no Brasil pelas análises das solicitações de pedidos de refugiados, encaminhadas pela Polícia Federal. Todos os países têm o seu papel no auxílio humanitário. Segundo dados da ACNUR, divulgados em 16 de maio de 2016, há no Brasil, atualmente, cerca de 9 mil refugiados, o que representa aumento de 127% no acumulado de refugiados reconhecidos, incluindo reassentados. Relatório do Conare¹⁶ mostra que os sírios são a maior comunidade de refugiados reconhecidos no Brasil. Eles somam 2.298, seguidos dos angolanos (1.420), colombianos (1.100), congolese (968) e palestinos (376). De acordo com os dados da Polícia Federal¹⁷, foram 14.535 haitianos registrados pela Polícia Federal (PF) e em 2015 eles lideraram o ranking de chegada ao país pelo segundo ano consecutivo. Esta nacionalidade é a que mais se destaca pelo crescimento nos últimos cinco anos. Em 2011, segundo a PF, apenas 481 haitianos deram entrada no país, ou seja, houve um aumento de mais de 30 vezes. Os bolivianos mantiveram a posição do segundo lugar, em 2015, com registro de 8.407 no país. Lembrando que os bolivianos se enquadram no Acordo Brasil/Mercosul, além da Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru. De 2010 a 2015, as solicitações de refúgio no Brasil cresceram 2.868%.

Passaram de 966 em 2010 para 28.670 em 2015.

Objetivos do projeto

Objetivo Geral

Promover a inclusão, a cidadania e a emancipação dos refugiados e imigrantes por meio do ensino da Língua Portuguesa.

Objetivos Específicos

- Colaborar com a inclusão e integração de refugiados e imigrantes no Brasil;
- Promover o intercâmbio de culturas;
- Proporcionar a do-discência entre imigrantes e brasileiros;
- Contribuir com a emancipação dos refugiados e imigrantes.

Público a ser alcançado

Refugiados e imigrantes matriculados nas escolas públicas municipais da Cidade de São Paulo, assim como seus pais, irmãos e demais membros da família.

Local de realização do projeto

Escolas públicas de Educação Básica da Cidade de São Paulo.

Conteúdos a serem abordado/ações a serem realizadas

Formação da cidadania

Mas o que é cidadania? Este é um conceito em construção. A origem do termo remonta ao pensamento grego e romano, que é o que conhecemos hoje como cidadania clássica. Aristóteles defendia uma cidadania ativa e participativa. Com o passar do tempo o conceito foi se desligando de uma ética de participação e se tornando menos relevante. Na modernidade a cidadania esteve ligada aos ideais da Revolução Francesa (1789-1799):

liberdade, igualdade e fraternidade. Era uma cidadania civil, que consagrava o respeito pela soberania da lei. No século XX houve uma reconfiguração da cidadania, resultado de lutas sociais de massas, que reivindica a cidadania social, onde o Estado deve garantir acesso a bens sociais básicos como: saúde, educação, habitação, segurança e bem-estar. Na pós-modernidade, com a crise do Estado enquanto provedor, o chamado Estado Providência, que era o alicerce

da cidadania social, há uma reificação da propriedade privada, do mercado livre, do prestígio social e da riqueza.

Gonçalo Saraiva Matias (2014) discute cidadania ao fazer um paralelo com os direitos fundamentais da pessoa humana. Este investigador vai buscar na Grécia Antiga a origem da cidadania que repugna ao conceito atual e democrático no quadro de um Estado de direito. A cidadania de então era adquirida por nascimento ou por um ato magnânimo de poder, do qual estavam excluídos os estrangeiros, as mulheres e os escravos. Para Matias (2014), as novas dimensões da cidadania, associada à afirmação do indivíduo como sujeito de direito internacional, conduziram à pulverização do conceito. Segundo ele, o surgimento de organizações internacionais, Organizações Não Governamentais (ONG) e outras formas de atuação internacional contribuíram para a consideração da cidadania além das fronteiras dos Estados. É aquilo que hoje se denomina cidadania transnacional. Gonçalo Matias (2014) assevera: “Os direitos de cidadania são, contudo, hoje exíguos na medida em que a generalidade dos direitos é reconhecida ao ser humano independentemente da sua qualidade de cidadão”. (MATIAS, 2014, p. 66).

Para Chris Wilkins (1999) “no modelo neoliberal da década de 80, os direitos dos cidadãos foram reduzidos a meros direitos de consumir”. Com o advento e massificação do uso da internet entramos na era da informação, um período complexo, caracterizado por redes de relações cooperativas e de saberes interativos. As formas emergentes de organização social apoiam-se no uso intensivo do conhecimento. E as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) proporcionam a participação mais ativa e consciente das pessoas na sociedade, alargam as formas de participação política e estimulam a comunicação horizontal.

A cidadania que é quase uma utopia, é a citada no Manifesto Internacional – Educação para a Cidadania global (2008), que consta do glossário da obra: Literacia para os Media e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas, de autoria de Sandra Oliveira & Rita Caetano (2017):

Cidadania global: a ativação e formação de cidadãos e cidadãs responsáveis, comprometidos com a justiça e a sustentabilidade do Planeta, que promove o respeito e a valorização da diversidade como fonte de enriquecimento humano, a defesa do meio ambiente e o consumo responsável, o respeito pelos direitos humanos individuais e coletivos, a igualdade de gênero, a valorização do diálogo como instrumento para a resolução pacífica dos conflitos, a participação, a corresponsabilidade e o compromisso pela construção de uma sociedade justa, equitativa e solidária (OLIVEIRA & CAETANO, 2017, p.4).

Emidio de Souza e Moacir Gadotti no prefácio *A terra como uma única Comunidade*, do livro *Educação para a Cidadania Planetária- Currículo intertransdisciplinar em Osasco*, (2011) nos trazem a proposta de “educar para a cidadania planetária” e neste caso a visão unificadora do planeta precisa ser sustentada, ampliando a percepção da Terra “de uma visão antropocêntrica para uma consciência planetária”. Planetarização é a concepção de que “Somos Terra” e neste processo, “a educação joga um papel fundamental. Por meio dela, formamos seres humanos capazes de perceber a interdependência, seja entre nós, terráqueos, seja entre todas as formas de vida; estejam elas na água, no ar ou na terra; estejam elas próximas ou distantes de nós, visíveis ou imperceptíveis” (p.12).

A cidadania planetária ultrapassa a dimensão ambiental, o que implica compreender que a Terra é um organismo vivo e interdependente do qual fazemos parte. Conforme nos dizem Marcos Arruda e Leonardo Boff (2000):

O ser humano não habita simplesmente na Terra. Ele é Terra (húmus = homo = homem). Ele é Terra que caminha, como diz o poeta cantante argentino Atahualpa Yupanqui, a Terra que pensa, que fala e que ama. Entre as pedras, as montanhas, os oceanos, as florestas, os animais e os humanos não há adição como se fossem partes separadas. Todos estamos interligados e organicamente relacionados. (ARRUDA E BOFF, 200, p. 29).

Conforme Paulo Freire (2000), o currículo e os processos educativos deverão passar por profunda revisão, já que o contexto local está mais complexo com a interferência do contexto global. A educação deverá caminhar em direção a um “outro mundo possível”. A escola deverá sonhar um mundo melhor e entrar no processo de criá-lo, através da

“luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. De violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. [...]

Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança”. (FREIRE, 2000, p. 133-134).

Para concretização dos objetivos do projeto, serão desenvolvidas as seguintes ações:

- Encontros presenciais e formação para conscientização dos profissionais de educação que atuam na Secretaria Municipal de Educação e Unidades Educacionais sobre a situação dos refugiados e imigrantes no Brasil;
- Apresentação do projeto de intervenção piloto nas escolas públicas municipais da Cidade de São Paulo que tenham matriculados refugiados e imigrantes; além de sensibilização sobre o alcance dos resultados de execução do projeto;
- Atividades interdisciplinares de ensino de Língua Portuguesa aos alunos e às alunas matriculados;
- Atividades extraclasse de reconhecimento histórico, social e cultural do território em que estão inseridos;
- Trabalho em duplas de alunos (intérprete);
- Atividades de integração dos familiares dos refugiados e imigrantes com a comunidade escolar;
- Atividades culturais e de lazer realizadas na perspectiva social, histórica e cultural dos povos atendidos pela escola.

Metodologia a ser utilizada (como executarão as ações)

Pretende-se com este trabalho realizar um projeto de intervenção de caráter qualitativo, que permita alcançar elevado grau de profundidade, indo além da constatação crítica sobre as dificuldades de integração dos refugiados e imigrantes no município de São Paulo. Espera-se que este projeto de intervenção coletivo possa contribuir para resolver problemas de comunicação, de socialização e de inclusão, por falta do domínio da Língua Portuguesa.

Os procedimentos metodológicos utilizados neste projeto de investigação serão os da pesquisa-ação, também conhecida como: Investigação Ação Participativa (IAP). Em inglês: *Participatory Action Research* (PAR). Surgida na Alemanha em 1913, naquela ocasião, a PAR, segundo David Tripp (2005) tinha como objetivos principais: melhorar relações inter- raciais em nível comunitário, e aprimorar as mais diversas práticas (Tripp, 2005). Este autor conceitua a Investigação Ação Participativa como: “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (p.447).

De um modo geral, de acordo com Cicília Peruzzo (2005), “a pesquisa participante consiste na inserção do pesquisador no ambiente natural de ocorrência do fenômeno e de sua interação com a situação investigada” (p.75). Há pequenas diferenças conceituais

entre: pesquisa participante, observação participante e pesquisa-ação. A base dos procedimentos metodológicos dos dois primeiros tipos de investigação está no fato de que o pesquisador/ investigador faz parte do ambiente investigado; ou seja, está presente por um tempo prolongado (em torno de um ano); se envolve nas atividades do grupo investigado e compartilha a sua investigação. Já a investigação-ação ou pesquisa-ação vai um pouco mais além, no sentido de que o investigador não só compartilha o ambiente e a sua pesquisa, como também possibilita que os investigados participem do processo de realização da pesquisa e que os resultados da investigação sejam revertidos a favor do grupo investigado.

Segundo Michel Thiollent (2003), a pesquisa-ação:

“é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Thiollent, 2003, p.14).

Muito utilizada em investigações na área da educação/pedagogia, a pesquisa-ação foi disseminada pelo educador Paulo Freire. Incentivador do movimento denominado “pedagogia crítica”, Paulo Freire foi um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial e destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada para a escolarização e para a formação da consciência política.

O livro Educação para a Cidadania Planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco, de Paulo Roberto Padilha...[et al.] publicado em 2011, traz a pesquisa participante como uma “concepção teórico-metodológica de investigação social, por meio da qual se constrói conhecimento crítico da realidade com a participação dos(as) envolvidos(as) no processo, visando a um ensino e aprendizagem comprometidos com a autonomia dos sujeitos e a construção coletiva, na perspectiva da transformação social”. “A pesquisa participante pode ser compreendida como algo mais do que uma simples metodologia de construção de conhecimento. É uma opção político-ideológica de criar e partilhar conhecimento através de uma pesquisa social, inserida e envolvida com o suposto “objeto de estudo”, tentando entender uma determinada realidade, ao mesmo tempo em que se busca transformá-la” (p. 57).

Considerando a concepção conscientizadora e transformadora da Educação, temos a Escola Cidadã, que trabalha para e pela inclusão. Formadora de cidadãos e cidadãos autônomos, participativos, críticos, criativos, éticos e comprometidos com a transfor-

mação social, a Escola Cidadã tem como currículo, o currículo intertranscultural, construído a partir do contexto de cada Unidade Educacional e das suas relações. O currículo intertranscultural tem como ponto de partida o ser humano, as relações e a interação entre as culturas. Nesta perspectiva não se separam conhecimento e sujeito; conhecimento e realidade histórica.

“O currículo intertranscultural valoriza e respeita a diferença cultural, trabalha pela inclusão das/os excluídos/as da Terra, e faz a crítica radical da desigualdade social, política, cultural e econômica. Trata-se de um currículo vivo, que busca a construção de uma escola mais curiosa, prazerosa e aprendente. Por isso mesmo, “feito” por pessoas comprometidas com a transformação e com a mudança das suas próprias histórias e com a reconstrução de um mundo mais humano” (PADILHA, 2003, p.87).

Cronograma de atuação

Ação	2018											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Definição do grupo e funções de cada uma	X											
Apresentação da estrutura de Projeto aos parceiros		X	X									
Implementação do Projeto		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Avaliação Processual e integral do Projeto		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

O projeto deverá ser parte integrante dos Projetos Eco-Políticos-Pedagógicos – PEPP das Unidades Educacionais de Educação Básica do município de São Paulo, que têm alunos matriculados na condição de refugiados e imigrantes.

Pessoas envolvidas, recursos financeiros necessários, fontes de recursos e materiais a serem utilizados para a realização do projeto (vídeos, livros, músicas...)

Comunidade Educacional: alunos, professores, comunidade, direção escolar e pessoal de apoio. Docentes dos Órgãos Centrais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Parceiros das Organizações para refugiados e imigrantes.

Os recursos financeiros poderão ser obtidos através de doações por parte de empresas e comunidade em geral às Associações de Pais e Mestres (APMs) ou Conselhos de Escola (CE) e da transferência obrigatória do MEC aos entes federados referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Materiais a serem utilizados e ações a serem implementadas:

- Cartilha de ensino de português especificamente para os refugiados no Brasil: “Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados”, lançamento do ACNUR;
- 115 videoaulas gratuitas de Língua Portuguesa. Disponível em: www.canaldoensino.com.br;
- 6 vídeos sobre refugiados que vão te emocionar – e ensinar. Disponível em: www.exame.abril.com.br;
- Vídeos do 10º Festival MigrArte, realizado em 12 e 13 de novembro de 2016, em Lisboa. Disponível em www.youtube.com;
- Visitas a museus, teatros e outras instalações públicas para os refugiados/imigrantes conhecerem à cidade a partir de suas histórias e culturas;
- Construção de materiais didáticos facilitadores para a aprendizagem da língua portuguesa;
- Confecção de materiais de divulgação como banners, faixas e panfletos. Contratação de carros de som. Utilização de mídias sociais como: Facebook, Twitter, LinkedIn, YouTube e Instagram. Utilização de rádios locais.

Avaliação processual

- 1 **Dialógica simultânea:** acontecerá durante a realização do projeto, a partir das observações, avaliações e auto-avaliações de toda comunidade educacional, parceiros e docentes dos órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, considerando os indicadores de qualidade elaborados por eles para fins de acompanhamento do nível de envolvimento e participação de cada um no desenvolvimento do projeto.
- 2 **Avaliação final:** síntese das avaliações dialógicas simultâneas para verificação do alcance da promoção da cidadania e integração dos refugiados e imigrantes por meio do aprendizado da Língua Portuguesa.

Referências

Livros

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 203-229. (Coleção Estudos).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 37 ed., 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

MAFRA, Rennan L.M. **Fortalecimento cívico e aprimoramento da participação de comunidades rurais junto ao Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável (CMDRS) de Viçosa/MG**. Projeto de Pesquisa. Viçosa; Belo Horizonte: Fapemig, 2012.

MATIAS, Gonçalo Saraiva. **Migrações e Cidadania**. Fundação Francisco Manuel dos Santos. Portugal: Relógio D' Água Editores, 2014.

OLIVEIRA, S. & CAETANO, R. **Literacia para os Media e Cidadania Global: Caixa de Ferramentas**. Lisboa: Europress, 2017

PADILHA, Paulo Roberto et al. **Educação para a Cidadania Planetária: currículo interdisciplinar em Osasco**, São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PERUZZO, Cicília. **Observação participante e pesquisa-ação**. In: Duarte, J. e Barros, A. (orgs). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. São Paulo, Atlas Editora, 2005. Tese

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural - Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 347 folhas. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo - FEUSP-2003.

Artigos de Periódicos: Revistas e Jornais:

BAKEWELL, Oliver. **Research beyond the categories: The importance of policy irrelevant research into forced migration**. *Journal of Refugee Studies*, 2008, 21.4: 432-453.

TRIPP, David (2005). **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa. V31, n3, p 443-466. Set/Dez 2005. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira

WILKINS, Chris. **Making good citizens**. *Oxford Review of Education*, 1999, 25 (1 e 2), 217-230.

Online

FEITOSA, Jacqueline; MARRA, Juliana; FASSON, Karina; MOREIRA, Nayara; PEREIRA, Renata; AMARO, Talita. **Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados- Pode Entrar**. Disponível em: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar>. Acesso em: 10.

Jan.2018.

FRANCO, D. (2014). **A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências**. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407506>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/O_Direito_Internacional_dos_Refugiados>. Acesso em: 26 dez. 2017.

Cartilha para solicitantes de refúgio no Brasil. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Cartilha_para_solicitantes_de_refugio_no_Brasil_2015>. Acesso em: 27 dez. 2017

Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em números**. Disponível em: <<http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/refugio-em-numeros-2010-2016>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

Centros de Educação em Direitos Humanos da Cidade de São Paulo - Territórios, Educação e Cidadania. Disponível em: <<http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2016/04/CEDH-da-cidade-de-S%C3%A3o-Paulo.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

Tendências globais sobre refugiados e pessoas de interesse do ACNUR. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

UNHCR (2016). **Global Trends. Forced Displacement in 2016. United Nations High Commissioner for Refugees**. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

Legislação

FEDERAL, Senado. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Lei 9.474/1997, de 22 de julho de 1997. **Dispõe sobre o Estatuto dos Refugiados do Brasil**.

LEI Nº 13.445, de 24/05/2017. **Institui a Lei de Migração**.

Declaração de Cartagena. (1984). **Cartagena**. Disponível em: www.refugiados.pt.

Protocolo de 1967. **Relativo ao estatuto dos refugiados (1967)**. Disponível em: www.refugiados.acm.pt.

Notas de Fim

1 Dados disponíveis em www.pf.gov.br. Acesso em 30.12.2017 - Graduada em Matemática pela Universidade Mogi das Cruzes/SP e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Camilo Castelo Branco/SP. Pós-Graduação lato sensu, especialização em Educação Ambiental para a Sustentabilidade pela Universidade SENAC/SP. Atuou nas Secretarias Estadual e Municipal de Educação de São Paulo como Professora, Coordenadora Pedagógica, Diretora de Escola e Supervisora Escolar.

2 Especialista em financiamento e execução de programas e projetos educacionais no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação Educacional – GEPALE da linha de pesquisa Política, Estado e Educação.

3 Graduada em Ciências Biológicas (FAUPE), Pós-Graduação Psicopedagogia (UFRJ), Pós-Graduação Desenvolvimento Infante Juvenil (Santa Casa da Misericórdia/RJ). Especializações: Linguagem, Cultura e Desenvolvimento Humano (UNICAMP) e Alfabetização (UFRJ). Atuação Profissional: Professora do Ensino Fundamental da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

4 Doutoranda em Comunicação. Docente do IFB - Instituto Federal de Brasília. Mestre em Desenvolvimento Sustentável pela UnB. Possui 2 pós-graduações lato sensu: em Educação Ambiental, e em Assessoria de Comunicação. É Graduada em Jornalismo, pela UFG. Atuou em emissoras de rádio, TV, revistas e jornais impressos. Lecionou no ensino superior. Atualmente está afastada para capacitação e vive em Portugal.

5 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) na linha de pesquisa: Serviço Social, Educação e Trabalho Profissional.

6 “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Thiollent, 2003, p.14).

7 Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2017/11/imigrantes-e-refugiados-tem-aula-de->

8 Portal Educação em Números: www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br

9 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações adicionais: www.cidades.ibge.gov.br. Acesso em 30.12.2017

10 Tendências globais sobre refugiados e pessoas de interesse do ACNUR. Disponível em: www.acnur.org. Acesso em: 24/12/2017

11 Global Trends Forced Displacement in 2016. Fonte: UNHCR. Disponível em: www.unhcr.org. Acesso em 25.12.2017.

12 A ONU - Organização das Nações Unidas é uma instituição intergovernamental, fundada em 1945, logo após a segunda guerra mundial, com o objetivo de evitar outro grande conflito e promover a cooperação internacional. Quando de sua fundação, contava com 51 estados-membros. Atualmente, conta com 193 e está sediada em Nova Iorque, EUA. Estabeleceu em 1950 o ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados e em seguida adotou a convenção de 1951 para promover a proteção internacional às pessoas deslocadas de seus países. Esta convenção tem como objetivo central garantir aos refugiados o exercício de seus direitos e liberdades fundamentais.

13 Artigo 1º da Lei 9.474/1997, de 22 de julho de 1997

14 Hannah Arendt publicou em janeiro de 1943 o texto “We refugees”, onde defendeu que a história contemporânea havia criado um novo tipo de ser humano: o refugiado. Em 1951 ela publica o livro “Origens do Totalitarismo”, onde prossegue sua abordagem sobre a condição dos apátridas e dos refugiados. Ela trata do tema a partir da sua condição de e experiência pessoal como refugiada e posteriormente como apátrida nos Estados Unidos. Esta última experiência durou 18 anos

15 A palavra exílio vem adquirindo conotações diferentes e sendo utilizada no sentido de expatriado, desterrado e até refugiado; de forma errônea. Há vários tipos de exílio: a) exílio romano - na Roma antiga, o exilado era proibido de conviver com outros seres humanos, não podia ter acesso à água ou ao fogo para preparar alimentos; b) autoexílio ou exílio voluntário - devido a perseguições, ameaças e outros motivos, indivíduos procuram exílio por vontade própria; c) exílio babilônico - foi a deportação em massa do povo judeu para a Babilônia; d) exílio galego - durante a guerra civil espanhola os galegos se exilaram por motivos políticos. Este é conhecido também como o exílio galego de 1936; e) No Brasil, durante o regime militar, instalado em 1964, muitos brasileiros se exilaram no exterior, especialmente a classe média intelectualizada, em razão de suas posições políticas e de suas críticas ao novo regime. Informações adicionais em: www.infoescola.com e www.educacao.uol.com.br. Acesso em: 18.11.2017

16 Informações adicionais no site: www.saopaulo.sp.gov.br. Acesso em 30.12.2017

17 Disponível em www.itamaraty.gov.br. Acesso em 30.12.2017



3.5.2. Nós – territórios de sonhos e saberes: ferramentas para mudar o (nosso) mundo

LIMA, Hebert dos Santos¹ - SDA - CE - hebertlima13@gmail.com
PEREIRA, Silvana Thodorof - Educadora² - SP - silvanathodorof@hotmail.com
SILVA, Edimicio Flaudísio - SEE³ - SP - edimicio.fisica@terra.com.br
TEIXEIRA, Cláudia Hlebetz - EMABRINQ⁴ - RJ - claudia.hlebetz@gmail.com

Apresentação

Por que estudar Cidadania Planetária, Democracia e Direitos Humanos? Em 2018, a Constituição Brasileira – a Carta Magna – que rege todo o ordenamento jurídico do Brasil, completará 30 anos. Promulgada após um longo processo de lutas pela redemocratização do país, após 20 anos do Golpe Militar de 1964, a Constituição de 1988 ficou conhecida como Constituição Cidadã, pois contou com ampla participação da sociedade organizada, através de movimentos sociais e mobilizações que ocorreram em todo o país durante sua elaboração, garantindo, pelo menos no papel, o compromisso do Estado Brasileiro com os direitos essenciais dos seus cidadãos e cidadãs.

É também em 2018 que a Declaração Universal dos Direitos Humanos completará 70 anos. Decretada em 10 de dezembro de 1948, no período que se segue à 2ª Guerra Mundial, a Declaração é uma recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) aos países signatários. O Brasil foi o primeiro país a assinar a carta de princípios e é por isto que, desde então, é o país que faz as aberturas das Assembleias Gerais da ONU. Contudo, passados 30 anos da promulgação da Constituição Cidadã Brasileira e 70 anos da Declaração dos Direitos Humanos, podemos afirmar, enfaticamente, que somos cidadãos?

Milton Santos, em seus estudos sobre a questão da cidadania relacionada aos territórios – aqui entendidos tanto como o lugar social de cada um, como seu lugar geográfico –, já afirmava, em fins dos anos 80, que o progresso material ocorrido no Brasil se baseava na aceitação de uma racionalidade econômica exercida pelos grupos financeiros nacionais e internacionais e pela força e poder do Estado, com vistas à criação das condições necessárias ao desenvolvimento do país. Desenvolvimento este que não implicou no reconhecimento e na manutenção de direitos políticos e individuais, muito pelo contrário. O crescimento econômico e o desenvolvimento do país rumo ao modelo de capitalismo do Primeiro Mundo, realizou-se em detrimento desses direitos tão necessários à construção da cidadania.

Assim, o modelo econômico vigente constrói e dissemina a noção de que o espaço público é o espaço do consumo e não território do exercício da cidadania. Num país de extrema desigualdade, de privilégios mais que direitos, de territórios fragmentados de acordo com a posição socioeconômica de cada um, há que se fazer eco a voz de Milton Santos e dizer que, no Brasil, experimentamos uma cidadania incompleta.

O processo de produção e de reprodução capitalista transforma o indivíduo em consumidor e as relações entre cidadãos em disputa pelo espaço da cidade. Espaço da cidade que, como espaço de consumo, dilui as experiências coletivas e os laços de solidariedade e de pertencimento. Nesse espaço do consumo, a luta pela cidadania e pelos direitos humanos não tem lugar para acontecer, pois ali a medida de tudo é o dinheiro e não as histórias, as trajetórias, os sonhos e desafios de homens e mulheres que habitam a cidade – o seu lugar. Se há uma possibilidade de reação frente aos avanços e ingerências do mundo globalizado (que se impõe sobre o local, retirando suas referências, sua identidade e seus parâmetros), ela se baseia na ideia do espaço compartilhado no cotidiano. (SANTOS: 2014)

Reafirmar a ideia do espaço habitado como espaço banal, como espaço de todos é também entendê-lo, primeiramente como espaço de cada um, que se relaciona com seu entorno a partir de seu próprio corpo e daí parte para experimentar as relações: pessoais, comunitárias, sociais, econômicas, políticas. Nossos laços de pertencimento, nossas referências espaço-temporais são definidos por essa relação entre o eu, o outro e o mundo. É a partir daí, do que vivemos hoje, é que somos capazes de imaginar um amanhã possível e fazer profecia: refletir sobre o vivido, sobre nossos problemas, sobre nossas conquistas, sobre perdas e injustiças, sobre desalento, indignação, sobre curiosidade e aprendizado, sobre construção, sonho e esperança.

Para Paulo Freire, pensar e repensar a realidade que vivemos é ter a capacidade de fazer profecia, pois “o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver.” (FREIRE: 1997, 672)

Somos inacabados e incompletos e por isso somos seres que buscam conhecer. Estamos no mundo não só como parte de um todo, mas também como sujeitos que intervêm em seu mundo: em cada um de nós encontra-se uma semente de transformação. E esse processo está profundamente relacionado à formação do ser humano. O ser humano é um projeto, é um vir-a-ser e como tal age sobre o mundo transformando-se e transformando-o. Sem a educação, que é processo permanente de ensinamento e de aprendizado ao longo de toda a vida, não há possibilidade de existir sonho ou utopia.

Queremos com esse Projeto de Intervenção, buscar ouvir a palavra utópica, a palavra que denuncia e ao mesmo tempo anuncia, no dizer de Paulo Freire. O que nos afeta? O que nos toca? Com que olhos nós olhamos o mundo que nos rodeia? Qual a compreensão que tenho do mundo e da minha presença nele? Como e onde fazer brotar a semente de transformação? Queremos ouvir a palavra utópica e divulgá-la para que seja possível, a partir do mundo escrito com letras minúsculas, profetizar um tempo onde a ética do humano se realize: tempo e espaço do cuidado, da justiça e da solidariedade.

Nossa leitura de mundo e a escolha do tema:

A realidade do Mundo – escrito com letras maiúsculas – nos coloca frente a um tempo de informação, tecnologia e desenvolvimento. Mas nesse Mundo, onde a informação se confunde com o conhecimento, o desenvolvimento tecnológico, informacional, científico, educacional e cultural não implica na possibilidade de que seus frutos sejam igualmente repartidos, muito menos compartilhados, com os que integram a comunidade da vida humana no planeta e, portanto, não pode ser considerado desenvolvimento. Esse Mundo é o mundo da ética do mercado, que sistematicamente, destrói a própria democracia, aliena os sujeitos, viola direitos, leva a busca pelo lucro ao patamar mais elevado, não importando suas consequências: miséria, desemprego, dominação, conflitos, desigualdade... A questão da desigualdade é central para a compreensão do que vivemos hoje no Brasil: entrave para o desenvolvimento político, econômico e social e resultado de uma absurda e impressionante concentração de renda, que incide diretamente na formação cidadã do povo brasileiro.

A transformação, possível e necessária, por outro lado, nos leva a observar o miúdo do cotidiano: o mundo – escrito com letras minúsculas – que é o espaço de nossas ações diárias, lugar de vivências e experiências, onde trocamos nossos saberes e compartilhamos nossos sonhos, onde realizamos, enfim, nossa experiência histórico-social.

Falar sobre o mundo pressupõe um mergulho em nossas experiências de vida, que se fazem na medida de nossa presença nele e das relações que aí empreendemos: pessoas, objetos, lugares, caminhos, registros, relatos, temporalidades. Desse mundo mais próximo, onde nos movemos, brota nossa compreensão e nossa inteligência sobre o que somos e o que fazemos. Paulo Freire diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que esta “não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de ‘re-escrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE: 1986, 11-24). Assim, a escolha do tema e os pressupostos que fundamentam esse Projeto de Intervenção têm profunda relação com nossa *práxis*, que é ao mesmo tempo ação e reflexão sobre nossas práticas educativas.

Prática educativa vivenciada no âmbito do **Projeto Uruanan** – Área Reformada do Rio Pirangi que vem sendo desenvolvido pela Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA) do Estado do Ceará, visando a criação do Distrito de **Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário** numa área repleta de assentamentos da reforma agrária e de comunidades rurais. Na base do projeto está a Fazenda Uruanan, um latifúndio de 10 mil hectares pertencente a uma das maiores empresas do Estado e que foi corajosamente ocupada por mais de 900 famílias de trabalhadoras e trabalhadores rurais. O desafio posto, não só para o Governo do Estado, mas também para os trabalhadores rurais e suas entidades de classe e movimentos sociais é ir além da luta pela aquisição da terra. Será preciso uma política de desenvolvimento rural sustentável e solidário envolvendo todo o território, isto é, uma política agrária consistente que fixe o trabalhador no campo e que lhe dê condições de viver com dignidade. O Projeto Uruanan é, assim, um projeto que parte da aquisição de terras, buscando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento comunitário, produtivo e ambiental, pautado na educação, na geração participativa do conhecimento, na inovação, na gestão compartilhada e no controle social.

Prática educativa de uma educadora e consultora em negócios de impacto social que trabalha para uma ONG, sediada no Estado de São Paulo. Ali ela se depara, diariamente, com a dura realidade da educação realizada em cooperativas de catadores e catadoras de resíduos recicláveis.

Na Constituição Brasileira e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o trabalho representa uma das garantias essenciais à dignidade humana. Contudo, a realidade não se apresenta desta forma, pois basta observar um dos indicadores de desigualdade social: existem milhares de brasileiros e brasileiras que encontram na “catação de materiais descartados pela sociedade” sua única fonte de renda. Segundo dados do Movimento Nacional dos Catadores, o número de pessoas que vivem desta atividade chega à quase um milhão. Como esta atividade é realizada em grupos familiares, é lógico supor que famílias inteiras, incluindo crianças, possuem esta como a única opção de geração de renda.

Aprovada em 2010, a Política Nacional de Resíduos Sólidos, regulamenta e profissionaliza a atuação neste setor da economia. Graças a sua histórica atuação, os catadores foram reconhecidos como atores fundamentais na cadeia produtiva da reciclagem. Mas, como incluir pessoas que ao longo do tempo foram privadas, também, de outros direitos básicos como educação, em um mercado veloz, com grande perspectiva de lucro e que atrai empresas e pessoas com alto grau de conhecimento e tecnologia na área? Negócio social, autonomia, geração de renda e dignidade são, assim, questões norteadoras e desafios a ultrapassar.

Prática educativa que se relaciona, também, aos desafios de um professor que acaba de assumir o cargo de diretor em uma escola pública da Região Metropolitana de São Paulo. Em tempos de desconstrução da democracia, agir e refletir sobre a gestão democrática da escola é tarefa urgente e necessária, mas também um caminho cheio de percalços. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como a Constituição Federal de 1988, tratam da importância do exercício da cidadania, da autonomia pedagógica e administrativa, da participação da comunidade escolar numa perspectiva voltada para a gestão democrática do ensino público. Contudo, a realidade mostra que não basta apenas o texto da lei. A importância das políticas governamentais está em quando se tornam públicas de fato, quando fazem diferença nos valores, nas ações e nas práticas sociais cotidianas. Recentemente, uma Lei Complementar promulgada pela Secretaria de Educação de São Paulo, dispõe sobre a formação e sobre a Avaliação de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de diretor de escola. A aplicação dessa lei demonstra, nas entrelinhas, a importância dada mais aos indicadores de qualidade e desempenho de avaliações externas, do que a criação das condições necessárias para a construção de uma escola democrática com a participação de toda a comunidade escolar. Contra o controle e a normatização, esse professor resiste, buscando nos princípios freirianos de esperança e liberdade, os fios condutores que sustentam sua prática.

Prática educativa de uma educadora que trabalha com pesquisa, criação e produção de brinquedos no âmbito de um projeto chamado *Histórias de Crianças...*

No contexto de uma sociedade onde o consumo exacerbado e a violência sem sentido estão em pauta diariamente, a criança é visível como objeto de políticas públicas de saúde, cultura e educação, mas invisível do ponto de vista do que é, do que pensa, do que sente quando olha o seu entorno. No Brasil, 2,7 milhões de crianças e adolescentes brasileiros estão em situação de trabalho. O uso excessivo e prematuro da tecnologia, nos diferentes contextos de aprendizagem, acaba por substituir experiências concretas de socialização e de relacionamento. Os territórios do brincar vão escasseando no espaço da cidade, formatada por um modelo que segue a ordem do Mercado. Brincar vira passatempo ou tempo jogado fora ou, de outro modo, apenas uma forma para aprender alguma coisa: o brincar pedagogizado nas escolas e nas instituições de saber (e de poder) que reforçam o viés de que brincar não serve para nada. Mas é no miúdo do cotidiano que se faz história, acervo, patrimônio, cultura, ensinamento, pois para as crianças, os brinquedos e brincadeiras são caminhos de conhecimento do mundo do qual fazem parte, estratégias de compreensão de sua realidade, de suas experiências e histórias. Brincar e a partir do brinquedo e da brincadeira começar a ler o mundo.

Nosso Projeto de Intervenção se fundamenta na constatação de que muitos brasileiros ainda não possuem clareza sobre os seus direitos básicos, necessários para uma vida que possa ser vivida de forma digna em seu território – que é também o espaço de suas vivências, seus saberes e suas relações. Se muitos brasileiros ainda desconhecem o significado da cidadania e de sua importância para o desenvolvimento social, menos ainda se reconhecem no papel de cidadãos planetários. Diante da grave crise que estamos vivendo, onde sofremos um grande retrocesso que tem implicado em perdas de direitos arduamente conquistados, o que se percebe é uma multiplicidade de atitudes e pensamentos que reforçam a ideia de que experimentamos uma cidadania incompleta: apatia, alienação, exacerbação de ódios e preconceitos, violência, conservadorismo. Ao mesmo tempo, movimentos populares, lideranças políticas e sociais, trabalhadoras e trabalhadores permanecem em luta por seus direitos, por seus espaços de atuação e pela sua voz, com experiências que devem ser divulgadas e compartilhadas por meio dessa Plataforma de Aprendizagem.

Sabemos da contribuição inestimável de Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire e de todos os educadores que têm se inspirado nos pressupostos freirianos e lutado para a construção da Cidadania, pela Democracia e pelos Direitos Humanos no Brasil e no mundo. Desse modo, aderimos a esse movimento na criação de um projeto que possa vir a somar-se a outros já existentes, para que possamos ser mais um dos “nós”, conectando pessoas, sonhos, conhecimentos e experiências que motivem e inspirem a mudança - urgente e necessária - do Brasil e do mundo.

O nosso sonho e utopia é que Cidadania Planetária, Democracia e Direitos Humanos sejam temas presentes na vida cotidiana das pessoas. E aqui entendemos vida cotidiana tal como Agnes Heller, que afirma: “a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade” (HELLER: 1972, 17). Homens e mulheres não estão fora da História, porque ela começa na história de cada um que se faz no “centro do acontecer histórico” que é a vida cotidiana, com sua diversidade, com suas hierarquias, com seus aprendizados, seus laços de pertencimentos, suas restrições e liberdades, seus modos de vida e nas inúmeras possibilidades de se transformarem a si mesmos e, assim fazendo, transformarem seu entorno.

Em 2018, além dos 30 anos da Constituição Cidadã e dos 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, também se comemoram os 50 anos de publicação do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire. Obra fundamental para a compreensão da educação como caminho para a libertação, a *Pedagogia do Oprimido* é leitura que nos inspira na luta por um Brasil melhor.

O Projeto

Objetivo geral

Criar e operacionalizar Oficinas de Cidadania, presenciais e itinerantes, a partir das quais se construirá uma Plataforma Colaborativa de Aprendizagem com o tema Cidadania Planetária, Democracia e Educação em Direitos Humanos. A Plataforma Colaborativa de Aprendizagem irá se estruturar como um espaço de conhecimento, ao disponibilizar seu acervo (construído de forma colaborativa a partir das oficinas, das reflexões e ações daí resultantes) e espaço de conexões, ao colocar seus usuários/colaboradores em relação, a partir dos seus interesses, questões, demandas e atividades.

Objetivos específicos

A Plataforma Colaborativa de Aprendizagem, dessa forma, com suas ações virtuais e presenciais, pretende:

- Estimular o conhecimento, a reflexão e o intercâmbio de vivências e saberes entre as pessoas;
- Estimular a leitura de mundo e o desenvolvimento do pensamento sistêmico, possibilitando que os aprendentes se reconheçam a partir do seu território, porém, pertencentes a um mundo maior, complexo e globalizado;
- Estimular aprendizagens significativas, voltadas à construção de um mundo mais humano, justo, solidário, ecológico e sustentável;
- Empoderar pessoas através do conhecimento;
- Estimular a formação de comunidades de conhecimento e aprendizagem, virtuais e presenciais;
- Proporcionar mudanças concretas na compreensão e na luta pelo respeito aos Direitos Humanos, ou seja, tudo aquilo que possa contribuir para que a vida humana e o mundo que a contém sejam melhores.

Fundamentos teóricos para uma reflexão sobre Cidadania Planetária, Democracia e Educação em Direitos Humanos

Os fundamentos freirianos de uma educação dialógica, da aprendizagem significativa e da aprendizagem ao longo da vida são os fios condutores da construção de uma Plataforma Colaborativa de Aprendizagem. Essa plataforma colaborativa se estrutura a partir da criação e operacionalização de Oficinas de Cidadania, de seus desdobramentos e da inter-relação entre a equipe curadora da Plataforma e os usuários/colaboradores que a visitam e a alimentam com seus relatos, suas vivências e experiências, sendo o seu tema principal a Cidadania Planetária, a Democracia, a Educação em Direitos Humanos e o conhecimento a ele relacionado.

Para Paulo Freire, o diálogo entre sujeitos pressupõe troca de saberes, que se relaciona aos modos de viver e compreender o contexto de suas comunidades de vida. Assim, o diálogo é comunicação, é escuta atenta do outro. Ao dialogar, o que somos se transforma a partir do que o outro diz e do que esse dizer significa para nós. Esse encontro amplia nossas possibilidades de conhecimento e de atuação crítica frente à realidade. A partir dos estudos de David Ausubel sobre o conceito de aprendizagem significativa, Freire nos encaminha para a noção de que antes de tudo, aprendemos a partir de relações: o eu consigo mesmo, o eu com os outros (o nós) e com o mundo: ninguém sabe tudo e ninguém ignora tudo, pois sabemos melhor o que já conhecemos para depois descobriremos coisas novas.

História e identidade relacionam-se à tessitura da própria vida, porque ao contar sua história o sujeito não relata apenas sua vida como sucessão de datas e eventos, pois seu relato tem a ver com o que foi vivido significativamente. O sujeito da História é um sujeito da aprendizagem, pois lhe é possível narrar suas experiências, falar de seu patrimônio e essa narrativa indica relevâncias, aprendizados, vontades, desejos, sonhos... E essa construção está profundamente articulada à aprendizagem significativa. Ao tratar da aprendizagem significativa, Paulo Freire, coloca o foco sobre a relação mais do que sobre a aprendizagem. Para ele, aprendemos por prazer, por desejo e por necessidade. Ensina e aprendemos simultaneamente: do-discência. Dessa forma, a aprendizagem significativa se relaciona a uma ação educativa que também é política, pois pressupõe a vivência na *pólis*, nos diferentes territórios de aprendizagem existentes em nossos trajetos e trajetórias cotidianas, individuais e coletivos. Nosso saber/aprendizado começa em nós e se realiza no encontro com o outro.

A ação educativa é política e é também filosófica, porque é capaz de mudar significados, transformar enunciados, permitir a pluralidade de sentidos como plurais são os sujeitos da história, da comunicação e do conhecimento. Construimos o conhecimento para sabermos de nós, daqueles que nos rodeiam e do mundo em que vivemos, onde interagimos na busca por uma vida que faça sentido, por um mundo melhor. Para que esse mundo possa ser melhor é preciso sonhá-lo em primeiro lugar. Somos seres de ideias e pensamentos que elaboramos e reelaboramos, cotidianamente, no contexto de nossos territórios de aprendizagem. Paulo Freire afirma que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia.” (FREIRE: 2001,12)

Aprender vem de *aprehendere*, que significa agarrar, pegar, tentar prender. Aprendemos porque precisamos, porque somos seres incompletos e inacabados. Somos inacabados, mas há em nós o potencial da transformação, pois o ser humano tem a capacidade

de aprender e se desenvolver, construindo um conhecimento que o fortalece e o guia em sua jornada ao longo da vida. Assim, a matéria prima do conhecimento é o ser e o mundo, ou melhor, o ser no mundo...

Justificativa

O Relatório A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras, produzido pela OXFAM Brasil, apresenta um conjunto de dados que mostra que a desigualdade é uma cruel realidade. Realidade que é tratada – nacional e mundialmente – como normalidade, como um mero indicador que não é analisado em sua profundidade e em seus desdobramentos. É preciso então encarar esse dado de realidade como desafio, pois não é mais possível aceitar o fato de que no mundo, oito pessoas têm um patrimônio que se equivale ao da metade mais pobre da população mundial. No Brasil, os indicadores mostram que “seis pessoas possuem riqueza equivalente ao patrimônio dos 100 milhões de brasileiros mais pobres”. (OXFAM Brasil: 2017, 6)

Falar sobre desigualdade é falar também sobre como banalizamos as tantas tragédias vivenciadas no mundo. Espetacularizadas no contexto dos meios de comunicação de massa, marcadamente comprometidas com o capital financeiro nacional e internacional, as tragédias se tornam cotidianas e pouco significativas, pois parecem acontecer num Mundo que não conseguimos abarcar. Naturalizamos, assim, as violências decorrentes das desigualdades, a falta de compromisso, a alienação, a distância entre os sujeitos, o preconceito, a discriminação, o ódio ao diferente, o descaso com os que nos rodeiam.

Num sistema alicerçado na exclusão e na indiferença, nas relações superficiais e descartáveis, é urgente sublinhar o *nós*, ampliando a noção de que contamos como pessoas, que somos necessários ao outros. (SENNETT: 2015, 174)

Numa época em que o local é inseparável do global e o global influi profundamente sobre o local, vivemos a sensação de que perdemos nossos laços espaço-temporais. Daí a importância de olhar de frente para nossa comunidade de destino: o espaço vivido, apreendido e compreendido é o espaço do *nós*. Para Morin, o desafio da globalidade é um desafio da complexidade, daí a importância e a urgência de um novo paradigma que se fundamente numa ética da compreensão. A consciência de nossa humanidade implica no compromisso com a vida, na reciprocidade, na solidariedade, na importância de nos descobrirmos como comunidade de destino. A educação, assim, deve ser aquela que ensina a ética da compreensão planetária. (MORIN: 2000, 99)

Portanto, como comunidade de destino, o *eu* na verdade é um triplo: ao mesmo tempo é indivíduo, espécie e membro de uma sociedade. Essas condições são inseparáveis. A comunidade de destino abarca o humano, a identidade humana e a condição humana. O *eu* se encontra com o *nós...* no espaço dessa Plataforma Colaborativa de Aprendizagem.

Estratégia Metodológica: Leitura de mundo a partir do próprio território

A construção da Plataforma Colaborativa de Aprendizagem é tanto a construção de um acervo como também, a construção de um espaço de conexões, com vistas a apresentar, divulgar e refletir sobre as histórias, pensamentos e ações de homens e mulheres em suas lutas cotidianas, tanto por aquilo que conformam os direitos básicos da existência humana (casa, comida, saúde e educação) como por aquilo que está relacionado aos seus sonhos e projetos. Assim, nossa iniciativa busca o caminho da conscientização, mas também o da divulgação e discussão do que acontece no Brasil mais profundo que tanto precisamos descobrir e compreender.

A percepção dessas lutas cotidianas, os obstáculos que encontramos em nossas vidas – individuais e coletivos – e a forma consciente de superá-los ou não, conformam uma categoria do pensamento freiriano que é o inédito-viável. Tais obstáculos (situações-limite) precisam ser vencidos e para que isso aconteça é preciso conscientização, pensamento crítico e ação. O inédito-viável decorre de uma problematização da realidade e do desejo de transformá-la, superando os seus limites. É o sonho possível que antecede a ação no mundo: ação dialógica e práxis libertadora. (FREIRE: 1997, 2)

É, portanto, nas relações que se efetivam no contexto do espaço habitado – o espaço banal – que se dá a leitura de mundo de cada um, leitura que não é puramente individual, pois não existe um *eu* desprendido do mundo, nem um mundo que é dado a priori. A compreensão do que vivemos e a transformação possível e necessária do mundo em que vivemos decorre de uma leitura de mundo feita a partir do território, do lugar de cada um que também é o lugar de todos. O inédito-viável e a leitura de mundo a partir do território são categorias que fundamentam as estratégias metodológicas de construção dessa Plataforma Colaborativa.

A Plataforma Colaborativa de Aprendizagem “Nós – Territórios de Sonhos e Saberes: ferramentas para mudar o (nosso) mundo” tem seu acervo construído de diferentes formas: 1) a partir da produção de conteúdo e disseminação de conhecimento, realizada por sua equipe pedagógica, com enfoque no tema da Cidadania Planetária, Democracia e Educação em Direitos Humanos; 2) a partir da operacionalização de Oficinas de

Cidadania Planetária que podem ser virtuais ou itinerantes e presenciais; 3) a partir da ação de seus colaboradores/usuários que disponibilizam conteúdo e propõem conexões; 4) a partir do conteúdo e da interação de comunidades de aprendizagem (virtuais ou não) que se formam após as Oficinas de Cidadania Planetária ou que produzem conteúdo, conectam-se e interagem no ambiente da Plataforma Colaborativa de Aprendizagem.

No ambiente de livre acesso da Plataforma, produtores de conteúdo, colaboradores, usuários e comunidades de aprendizagem relacionam-se horizontalmente, dado que suas contribuições são heterogêneas, mas não hierárquicas. Esse ambiente virtual, desse modo, se estrutura como um novo território educacional: o da aprendizagem colaborativa.

Com os avanços da tecnologia – principalmente a partir da última década do século XX –, e do surgimento da Internet como rede mundial de computadores, ampliando o acesso à informação, vimos surgir uma nova possibilidade de relacionamento e interação social: o ciberespaço. Do ponto de vista da educação, é nesse contexto que a aprendizagem colaborativa surge como um novo paradigma que, potencialmente, traz em seu bojo “a promessa de democratização do conhecimento, de inclusão social e de melhoras da educação e da vida” (GOMEZ: 2015, 9) As tecnologias de informação e de comunicação, dessa forma, fomentam o surgimento de uma nova cultura, onde o conceito de comunidade extrapola os limites físicos para também se realizar em ambientes virtuais. (CARVALHO: 2011, 16)

Nesse âmbito, surge o conceito de pedagogia da virtualidade gerado nesse encontro entre a educação e a tecnologia, desdobrando-se em novos territórios de aprendizagem para além do espaço físico institucional. (GOMEZ: 2015, 10)

Pedagogia que se realiza de forma horizontal, rizomática, que potencializa o conhecimento produzido por diferentes sujeitos em seus múltiplos territórios de vida. Contudo, o aparato tecnológico do mundo globalizado, saturado de informação, não pressupõe, por si só, acesso democrático à informação e ao conhecimento. Por isso, no âmbito desse Projeto de Intervenção, as Oficinas de Cidadania Planetária têm um papel fundamental. Ponta de lança do projeto, elas alimentam a Plataforma, ao mesmo tempo em que disseminam conteúdo sobre o tema. Operacionalizadas virtual ou presencialmente, elas demandam reflexão e ação, sobre: o *eu*, sua história e a comunidade de destino do qual faz parte (o *nós*); a vida cotidiana e os territórios de aprendizagem; comunidade e sociedade: a experiência tensa da democracia; cidadania e direitos humanos; territórios de sonhos e saberes: o inédito-viável e o sonho possível.

A Plataforma Colaborativa de Aprendizagem se realiza pela ação de sua equipe pedagógica que, ao mesmo tempo, produz conteúdo e faz a mediação entre o conteúdo produzido na plataforma, nas oficinas e nas comunidades de aprendizagem que daí decorrem. Ao fazê-lo, utiliza diferentes ferramentas de construção e divulgação do conhecimento: textos, vídeos, relatos, livros, e-books, filmes, depoimentos, entrevistas, que conformam um acervo que se amplia pelo que é produzido e divulgado nas oficinas e na interação das comunidades na Plataforma. Como território de aprendizagem, a Plataforma estimula a colaboração e a partir daí, através da interação e da co-criação de novos conhecimentos, conecta pessoas, produzindo, divulgando e refletindo sobre o que está sendo produzido, através de projetos e ações que se efetivam no contexto de uma rede de saberes e fazeres que se entrelaça a partir dos vários nós formados por essa comunidade aprendente.

Um Projeto de Intervenção assim pensado, se realiza como um projeto transmulti-disciplinar, agregando profissionais e colaboradores com múltiplas experiências, tanto práticas como teóricas. A interação na Plataforma, a partir das reflexões e ações que a sustentam, tem o potencial de provocar desdobramentos: conferências, publicações, documentários, seminários, enfim, uma série de projetos que dela decorrem e que repercutem sua temática em novos territórios de aprendizagem.

O maior desafio desse Projeto de Intervenção é o de inspirar e motivar pessoas para a ação, em uma espiral infinita de crescimento em prol da cidadania planetária e da democracia, onde os direitos humanos sejam aprendidos, compreendidos e respeitados.

Público a ser alcançado pelo projeto

Educandos e educadores, líderes comunitários, integrantes de movimentos sociais e culturais, trabalhadores, artistas, enfim, aqueles que em seus territórios de vida buscam ter vez e voz.

Avaliação Processual:

- a) presencialmente**, quando da avaliação final no contexto das oficinas;
- b) pós-oficina**, quando da avaliação do material registrado e produzido nesse contexto: textos, relatos, fotos, vídeos e comentários;
- c) na Plataforma**: com indicadores de presença e participação de usuários e colaboradores, na criação de um acervo transmultidisciplinar e na construção de um espaço de conexões;
- d) na avaliação de desempenho**: conteúdos acessados, intercâmbio de informações,

discussões e compartilhamentos nas comunidades de aprendizagem e nas redes sociais sobre os temas propostos na Plataforma;

- e) no impacto dos projetos elaborados e implantados nos territórios de aprendizagem** dos usuários, colaboradores e/ou membros das comunidades de aprendizagens formadas a partir da Plataforma Colaborativa e/ou das Oficinas de Cidadania Planetária.

Cronograma de Trabalho

Dentre as atividades que podem ser desenvolvidas no cronograma temos as seguintes:

- Pesquisa e Tratamento físico e intelectual das Referências Bibliográficas e Eletrônicas
- Planejamento/Construção da Plataforma Colaborativa de Aprendizagem
- Criação das Oficinas de Cidadania (estrutura+ metodologia)
- Definição de Recursos Humanos e Materiais
- Planejamento Financeiro+Captação de Recursos
- Definição de Indicadores de Monitoramento e Avaliação do Projeto (oficinas+plataforma)
- Operacionalização das Oficinas-Piloto
- Avaliação das Oficinas-Piloto
- Definição da Interface entre as Oficinas e a Plataforma
- Produção de Conteúdo (acervo+conexões)
- Lançamento da Plataforma Colaborativa de Aprendizagem

Referências

ANTUNES, Ângela e PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Educação Cidadã; 6).

BOFF, Leonardo. “O tempo das utopias mínimas viáveis”. Disponível em <<https://leonardoboff.wordpress.com/2014/05/09/o-tempo-das-utopias-minimas-viaveis>>. Acesso em: 09 mai. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Comunidades Aprendentes” In: FERRARO Jr, Luiz Antônio (org.) **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e Comunidades: ensino-aprendizagem pela Internet**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Série Cidade Planetária; 4).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4).

_____. Denúncia, Anúncio, Profecia, Utopia e Sonho. In: **O Livro da Profecia: O**

- Brasil no Terceiro Milênio.** Brasil – Senado Federal. Brasília: Coleção Senado, 1997, v.1.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e Educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 2001.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho: Ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2).
- GOMEZ, Margarita Victoria. **Pedagogia da Virtualidade: Redes, Cultura Digital e Educação.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- KOSIK, Karel. “O século de Grete Samsa: da impossibilidade do trágico na nossa época.” Tradução Leandro Konder. **Revista Matranga/PGLetras - UERJ**, nº8, 1996. Disponível em <<http://www.pgletras.uerj.br/matranga/nrsantiagos/matranga8kosik.pdf>>. Acesso em: 09 mai. 2014.
- MORIN, Edgar. “Epistemologia da Complexidade.” In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. pp. 274 – 286.
- _____. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira e Célio Vanderlei Moraes, (org.). **Educação, participação política e direitos humanos /** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- Relatório **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras.** OXFAM Brasil. Publicado em 25 de setembro de 2017. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/a-distancia-que-nos-une>>. Acesso em: 09 mai. 2014
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão.** São Paulo: EDUSP, 2014.
- _____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo: HUCITEC, 1994.
- SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2015.



Notas de fim

1 Especialista em Gestão e Políticas Públicas/FESPSP. Trabalha na SDA-CE no Projeto Uruanan - Área Reformada do Pirangi, que objetiva criar um Distrito de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário na região. Foi Secretário de Governo e Planejamento/Pacajus - CE e Presidente da Fundação de Cultura, Esporte e Turismo de Fortaleza-CE.

2 Educadora, Pós-Graduada em Comunicação/FCL-SP e em Marketing/USJT-SP. É Especialista em Psicodrama Aplicado à Educação - ABPS e tem Certificação Internacional em Negócios Sociais/Yunus Business Centre-ESPM. Atua há 20 anos em Programas de Educação e Desenvolvimento Local, na organização de Redes de Comercialização Solidária e na criação de Modelos de Negócios Sociais.

3 Professor de Educação Física na SEE-SP. Em 2018, assume o cargo de Diretor Escolar na Rede Pública de Educação do Estado de São Paulo. É doutorando do Programa de Educação: Currículo na PUC-SP. Sua pesquisa é sobre Gestão Democrática na perspectiva de Paulo Freire.

4 Graduada em História (PUC-RJ), Especialista em Ação Educativa e Cultural em Museus (UNIRIO), Especialista em Literatura Infanto-Juvenil (UFF), Mestre em Ciência da Informação (IBICT/UFRJ) e Doutora em Educação (UFF). É Coordenadora Geral da Emabrinq Serviços e Brinquedos Educativos Ltda., onde desenvolve o Projeto Histórias de Crianças.

