

JAIME JOSÉ ZITKOSKI  
JOSÉ VICENTE ROBAINA  
JEFFERSON ROSA SOARES  
ORGANIZADORES

PAULO  
FREIRE  
E A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

---

P354 Paulo Freire e a educação contemporânea [recurso eletrônico] /  
1.ed. organização Jaime José Zitkoski, José Vicente Lima Robaina,  
Jeferson Rosa Soares. – 1.ed. – Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.

E-book.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-89499-38-1

1. Educação. 2. Freire, Paulo, 1921-1997. 3. Interdisciplinaridade.  
4. Professores – Formação profissional. I. Zitkoski, Jaime José.  
II. Robaina, José Vicente. III. Soares, Jeferson Rosa.

---

03-2021/38


CDD 370.71

---

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: Paulo Freire: Professores 370.71

---

 <https://doi.org/10.37008/978-65-89499-38-1.04.03.21>

---

ISBN 978-65-89499-38-1



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

 [www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)

 [/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

 [/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)

 [contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Jaime José Zitkoski**  
**José Vicente Lima Robaina**  
**Jeferson Rosa Soares**  
organizadores

**PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO  
CONTEMPORÂNEA**



1.<sup>a</sup> Edição - Copyright© 2020 dos autores  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es). As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Projeto Gráfico</i>	Alexandre Lemos
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Ademir A Pinhelli Mendes – UNINTER Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOCHAPECÓ Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – FMP Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPA Dr. Carlos Luís Pereira - UFES Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti - PUCPR Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ/UCB Dra. Denise Rocha – UFC Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESC Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dr. Everaldo dos Santos Mendes - PUC-Rio – ISTEIN - PUC Minas Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa - UFPR Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPA Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ronaldo Ferreira Maganhoto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED Dra. Sueli da Silva Aquino - FIPAR Dr. Tiago Eurico de Lacerda – UTFPR Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO - MOÇAMBIQUE Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissell López Bestard- SEDUCRS

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO.....7**

**ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO EM REDES COLABORATIVAS INTERMUNICIPAIS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE ..... 10**

Carlos Eduardo Moreira | Jaime José Zitkoski

**A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO ..... 27**

Eduardo Batista von Borowski | Lucas Silva Skolaude | Fabiano Bossle

**INTERDISCIPLINARIDADE EM PAULO FREIRE: AVANÇOS NO ESTUDO DA GEOMETRIA (CONEXÕES ENTRE ARTE E MATEMÁTICA) NO ENSINO FUNDAMENTAL .....45**

Cleandro Stevão Tombini

**EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE .....58**

Samir Dessbesel Ferreira

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E PAULO FREIRE: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS.....69**

Simone Santos Kuhn

**O MOVIMENTAR SABERES DA EXPERIÊNCIA DE MULHERES NA COZINHA COMO FORMA DE ESPERANÇAR ..... 79**

Jamile Wayne Ferreira

**PEDAGOGIA FREIREANA EM DIÁLOGO COM A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: À LUZ DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA 86**

Nilson Carlos da Rosa

**PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....93**

Aline Guterres Ferreira | Jeferson Rosa Soares | José Vicente Lima Robaina | Paulo Sérgio Batista | Renan de Almeida Barbosa | Sandra Mara Mezalira

**CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE..... 114**

Adriana Colling

**POR UMA PEDAGOGIA PÓS-ABISSAL NO BRASIL: O LEGADO DECOLONIAL DE PAULO FREIRE .....124**

Daniela Vieira Costa Menezes

**A PEDAGOGIA GRIÔ E PAULO FREIRE – IMPLICAÇÕES EM MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....140**

Gabriela Nobre Bins

**A ATUALIDADE DE *PEDAGOGIA DA ESPERANÇA* EM TEMPOS DE ADVERSIDADES.....148**

Amanda Oliveira Meggiato | Cristina Steffen Flores | Marcela de Andrade Rufato

**TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA CURRICULAR (DE CURRÍCULO INTEGRADO) EM PAULO FREIRE..... 160**

Márcia Adriana Rosmann

**SOBRE OS AUTORES.....170**

## APRESENTAÇÃO

Temos a satisfação de apresentar a edição do livro Paulo Freire e a Educação Contemporânea. A ideia de elaboração deste livro teve sua origem a partir da realização de uma disciplina intitulada Seminário Avançado de Paulo Freire e a Educação Contemporânea, ministrada pelos professores organizadores desta obra em 2019/02 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Como avaliação da referida disciplina, os alunos tiveram que elaborar um artigo individualmente ou coletivamente sobre um dos tópicos apresentados e discutidos na disciplina voltado às obras de Paulo Freire com uma visão para a Educação Contemporânea.

O livro está estruturado em treze capítulos, que apresentam os principais temas trabalhados na disciplina, tais como: a Pedagogia da Esperança em tempos de ódio e fascismos sociais, a dimensão ético-política da Educação; por uma pedagogia das marchas, uma pedagogia interdisciplinar; Paulo Freire e os temas geradores e a construção de redes freireanas na luta política de humanização do mundo.

No primeiro capítulo, o tema proposto trata sobre o desenvolvimento da educação pública municipal, propondo a sua organização através de Redes Colaborativas Intermunicipais voltadas para a gestão democrática inspirada em Paulo Freire.

No segundo capítulo, trata da contribuição da Sociologia das Ausências voltada para a organização do conteúdo programático da Educação Física no Ensino Médio Técnico Integrado.

No terceiro capítulo, o tema proposto trata da Interdisciplinaridade em Paulo Freire no ensino de Matemática no Ensino Fundamental, onde são discutidos os avanços no estudo da Geometria verificando as conexões entre Arte e Matemática.

No quarto capítulo, a temática escolhida visa discutir a Educação Popular, movimentos sociais e politicidade da Educação em Paulo Freire, onde podemos destacar alguns conceitos do pensamento freireano, em particular o conceito de politicidade da educação, na intenção de esclarecer o vínculo entre educação popular e movimentos sociais.

No quinto capítulo, a reforma no ensino médio, Educação Física e Paulo Freire: algumas reflexões possíveis, são apresentadas algumas discussões acerca da atual conjuntura política educacional brasileira, com o foco na Reforma do Ensino Médio.

No sexto capítulo, os saberes da experiência de mulheres na cozinha como forma de esperarçar, visa apresentar o deslocar da experiência de um

grupo de mulheres que da periferia para o centro, buscando a geração de renda e a emancipação financeira.

No sétimo capítulo, o legado da pedagogia freireana em diálogo com a sociedade contemporânea, busca apresentar uma reflexão acerca dos conteúdos analisados no percurso do Seminário: Paulo Freire e a Educação Contemporânea, realizado no segundo semestre de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

No oitavo capítulo, Paulo Freire na Educação em Ciências: Panorama das Teses e Dissertações de um Programa de Pós-graduação no Estado do Rio Grande do Sul, apresenta a produção e difusão do conhecimento relacionado com o referencial teórico-metodológico de Paulo Freire que vem sendo discutido por diferentes pesquisadores em vários espaços e contextos. Neste estudo, foram analisadas 17 dissertações de mestrado e 8 teses de doutorado defendidas com temáticas relacionadas a Paulo Freire como importante referência.

No nono capítulo, contribuições de Paulo Freire para a Educação Escolar Indígena Bilíngue, discute a importância da língua de um povo, que se constitui em um elemento cultural e de poder, por esse motivo, desde o início da colonização os povos indígenas vivem em um contexto em que a Língua Portuguesa lhes é imposta. Inclusive, em muitas escolas, a Língua Portuguesa possui um papel de destaque, em detrimento das línguas indígenas. Nesse sentido, esse capítulo tem como objetivo refletir sobre as possíveis contribuições de Paulo Freire para uma educação escolar Kaingang bilíngue Decolonial e que de fato valorize a língua indígena.

No décimo capítulo, por uma pedagogia pós-abissal no Brasil: o legado Decolonial de Paulo Freire, apresenta uma visão da colonialidade, imposta aos povos originários do Brasil desde seu descobrimento e posteriormente aos povos escravizados, que se mantém atualmente e é expressa pela tendência à prática pedagógica conservadora no país. Dessa forma, a educação brasileira tem a tarefa de construir uma pedagogia que atenda às necessidades e potências de sua população, sobretudo daqueles que foram marginalizados e subalternizados pela história oficial.

No décimo primeiro capítulo, a pedagogia Griô e Paulo Freire, implicações em minha prática pedagógica, apresenta um texto construído a partir das leituras de: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Reinventar o Presente, pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire de Reinaldo M. Fleury e na formação em um curso de Pedagogia Griô realizado entre os anos de 2016 a 2019.

No décimo segundo capítulo, a atualidade da pedagogia da Esperança em tempos de adversidades, tem por objetivo dialogar com a obra Pedagogia da Esperança de Paulo Freire para problematizar, analisar e refletir elementos do momento histórico adverso que estamos vivendo no Brasil, tanto em termos



educacionais quanto políticos. Para tanto, selecionamos e discutimos quatro noções que consideramos chaves: esperança, saber de experiência feito, inédito viável e unidade na diversidade.

No décimo terceiro capítulo e último deste livro, o currículo é pensado a partir de temas geradores como um instrumento e possibilidade de integração curricular, numa perspectiva humano-progressista da educação, onde os estudantes vão se constituindo crítico-reflexivos e problematizadores dos fenômenos e realidades e de diferentes áreas do conhecimento e setores da sociedade para compreender o ser humano na sua totalidade.

Concluindo a apresentação desta obra, cabe escrever algumas palavras de agradecimento:

- Aos autores e autoras deste livro, o nosso muito obrigado por contribuírem na elaboração desta obra, tornando-a um texto escrito à várias mãos;

- Ao PPGEDU, que proporcionou aos acadêmicos do mestrado e doutorado em educação e aos professores um lócus fecundo de discussões a partir do Seminário Avançado de Paulo Freire, onde foi possível o aprofundamento do estudo da obra de Freire e sua grande inserção no mundo contemporâneo;

- Aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza do Campus Porto Alegre da UFRGS;

- E as nossas famílias e amigos, que nos incentivaram na escrita desta obra.

Jaime José Zitkoski  
José Vicente Lima Robaina  
Jeferson Rosa Soares

# ARRANJO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL: UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO EM REDES COLABORATIVAS INTERMUNICIPAIS PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

Carlos Eduardo Moreira  
Jaime José Zitkoski

## PALAVRAS INICIAIS

*A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Em outras palavras, os acertos e os acordos fazem parte da luta, como categoria histórica e não metafísica.*  
(Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança - Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*)

As políticas públicas constituem um campo, por excelência, segundo Bourdieu (2004)<sup>1</sup>, de disputa entre projetos políticos em constante movimento, que buscam dar a direção às ações do Estado e promover a adaptação das pessoas, ou a transformação delas para mudar as condições sociais, econômicas e políticas da vida em sociedade. Um campo marcado por enunciações e práticas que provocam permanentes embates sobre a legislação vigente e as diferentes formas de atuação do Estado, considerado como um “espaço de conflito”, de criação de estratégias e possibilidade de novas práticas políticas que conformam um imenso potencial de transformação social.

Um espaço de conflito que guarda diferentes vínculos e condicionamentos com as condições objetivas de sobrevivência das pessoas, do lugar social de cada um, com seus interesses e demandas, e da relação de classes existentes na sociedade. Dos vínculos e condicionamentos entre o econômico e o político, a educação é um ato político que não pode ser neutra, pois está a serviço de uns e não de outros, contribuindo para a adaptação ou a transformação de pessoas (FREIRE, 1987).

No Brasil, fica evidente, nos últimos trinta anos, a existência de três projetos políticos em disputa na Educação Pública, que se identificam com propostas distintas para a Educação Básica. Primeiro, o Projeto Autoritário,

---

<sup>1</sup> Utilizamos o conceito de “campo” na perspectiva de Bourdieu (2004), enquanto espaço relacional e dinâmico, onde se dá diferentes formas de confronto, tomada de posição e tensões, constituído por agentes que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem.

cujos principais objetivos são criar um modelo de educação militarizado a partir da implantação das Escolas Cívico-Militares no país, conforme o Decreto Presidencial nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019), redefinir a liberdade de cátedra e de ensino, com o projeto “escola sem partido”, e perseguir ideologicamente o pensamento crítico, em particular, às ideias do educador brasileiro Paulo Freire. Segundo, o Projeto Democrático-Participativo, que realizou inúmeras conquistas na legislação educacional brasileira e reuniu inúmeras experiências exitosas de gestão democrática de escolas e sistemas estaduais e municipais de ensino no país, principalmente, com o movimento “Escola Cidadã” (GADOTTI, 2006), comprometido com a luta por uma “outra educação possível”, potencializado e articulado por meio da participação política coletiva em processos decisórios como aprendizados em relação, que tem ampliado o diálogo e as possibilidades de sínteses conclusivas (alternativas e soluções) sobre dilemas e problemas coletivos da educação escolar. E terceiro, o Projeto Neoliberal, defensor da subordinação da Educação Pública aos interesses do mercado, que, segundo Peroni (2013), tem utilizado diferentes estratégias que alteraram a relação público-privada nas duas últimas décadas, influenciando a proposta pedagógica das escolas e dos sistemas de ensino, incorporando uma concepção de trabalho e educação empresarial à educação pública, e principalmente, diminuindo a autonomia no trabalho do educador.

Na alteração da relação público-privada, do Projeto Neoliberal, cabe ressaltar o conceito de “nova filantropia empresarial” para analisar um número significativo de ações de institutos e fundações privadas, geralmente divulgadas nos principais meios de comunicação do país, que têm atuado diretamente junto aos sistemas de ensino brasileiros, ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio Ministério da Educação (MEC). A nova filantropia empresarial estabeleceu uma relação direta entre caridade e resultados, com o envolvimento direto de doadores empresariais em ações filantrópicas, geralmente financeiras, e nas comunidades de políticos, apoiando-se no fato de insuficiência de recursos financeiros e apoio técnico dos governos nacionais aos municípios. Segundo Ball e Olmedo (2013),

Os novos filantropos querem ver impactos claros e mensuráveis e resultados de seus ‘investimentos’ de tempo e dinheiro. A nova filantropia está trazendo novos jogadores à arena do desenvolvimento internacional, estabelecendo novos papéis e relações de políticas e desenvolvimento, criando novos terrenos de políticas e retraindo as redes de políticas existentes. (p. 34 e 35).

A nova filantropia empresarial, na Educação Básica, também colocou em questão a manutenção da participação democrática da comunidade esco-

lar e enfatizou a responsabilização do Estado brasileiro pelos resultados das políticas educacionais, propondo a intervenção de especialistas e técnicos de fundações e institutos privados nas escolas públicas. Tal intervenção, segundo os autores citados acima, pode também ser identificada pela pressão para que o Estado se torne um provedor de recursos para que a iniciativa privada tenha mais garantias para aplicar serviços e disponibilizar os seus produtos educacionais, considerados como verdadeiras “[...] receitas mágicas centradas em soluções genéricas e escaláveis, projetadas de forma que possam ser implementadas independentemente do contexto em níveis diferentes (local, nacional e internacional)” (p. 38).

São propostas de intervenção que simplificam a complexidade da efetivação de políticas educacionais em uma sociedade capitalista, da própria compreensão do processo histórico que deu origem ao contexto específico onde acontecem a educação escolar, marcado por disputas de projetos políticos e experiências negativas e positivas de Educação Básica. Nessa nova relação público-privada, aparecem duas estratégias muito presentes nas enunciações dos defensores da gestão empresariada para a educação: por um lado, a omissão de inúmeras experiências exitosas de escolas públicas que não têm relação com os meios empresariais, e de outro, a intensificação de propagandas dos chamados “cases de sucesso” como relatos exemplares, apoiados financeira e tecnicamente por entidades que representam o setor empresarial do país, como exemplos a serem utilizados na resolução de problemas e desafios na conquista de uma Educação Básica com qualidade social.

O encobrimento de muitos processos de trabalho exitosos do ponto de vista do fortalecimento de laços comunitários e de resultados positivos de aprendizagem dos educandos nas escolas públicas têm superestimado o que os “filantropos” realizam, o que contribui ainda mais para desqualificar a atuação das instituições estatais e fortalecer a proposição de uma agenda empresarial para a Educação Básica no Brasil (PERONI, 2013).

Como desdobramento dessa nova filantropia na Educação Básica, nos anos 90, surgiram as primeiras experiências do chamado Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) nas regiões norte e nordeste do país, que foram sistematizadas no *Relatório Final do GT-ADE* do MEC, que destacou a importância da implantação do regime de colaboração horizontal entre os municípios (BRASIL, 2015).

## NOVA FILANTROPIA EMPRESARIAL E ADES

A organização de ades teve origem nos chamados Arranjos de Desenvolvimento Locais (APLs) que, segundo Santos, Diniz e Barbosa (2004), surgiram nos anos 80 do século passado a partir de duas experiências econômicas de *cluster* (aglomerado) consideradas bem-sucedidas nos distritos industriais das

regiões central e nordeste da Itália e no Vale do Silício, na Califórnia, nos Estados Unidos da América. Uma ação integrada de cadeias produtivas que reuniu uma concentração de empresas, em caráter associativo e cooperativo, que se comunicaram na forma de redes por possuírem características semelhantes e coabitarem em um mesmo espaço geográfico ou território, com o apoio público para ampliar os seus resultados. Na educação escolar, em especial, para a maioria dos municípios de pequeno porte que não são atendidos adequadamente pelo Governo Federal<sup>2</sup>, reunir municípios próximos para definirem ações em conjunto para enfrentar desafios comuns é uma das alternativas que não pode ser descartada no combate à desigualdade social e na busca da equidade educacional no país.

Na Educação Básica, a ideia de utilizar o modelo de APL apareceu pela primeira vez no âmbito do MEC, em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a denominação de “Arranjos Educativos” (BRASIL, 2007a). Na forma da Lei, surge somente no § 7º do artigo 7º, da Lei Federal nº. 13.005/2014, que instituiu o II Plano Nacional de Educação (PNE): “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018a).

A referência ao ADE no texto da II PNE foi resultado de articulações políticas dos integrantes do movimento “Todos pela Educação” (TPE)<sup>3</sup>, criado em 2006 por líderes empresarias, com os argumentos que poderia melhorar os resultados oficiais de desempenho das escolas públicas e dos sistemas de ensino do país e também servir de modelo de regime de colaboração para o Sistema Nacional em Educação, em discussão atualmente no Congresso Nacional na forma de Projeto de Lei<sup>4</sup>, que pode fixar normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do *caput* e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 2014).

A proposta do ADE, segundo um dos seus principais ideólogos, Fernando Abrúcio, tem-se traduzido pela mobilização de representantes de empresas pri-

<sup>2</sup> Refiro-me à frágil assessoria técnica do MEC aos entes federados e ao baixo investimento em infraestrutura e salário de professores da rede pública, apesar do gasto público em educação no país, em todos os níveis, ser de 5,6% do Produto Interno Bruto (PIB), maior que muitos países. Ao mesmo tempo que o gasto por aluno nas instituições públicas de ensino ser muito abaixo de dezenas de países (MEC/INEP, 2019).

<sup>3</sup> O Movimento Todos pela Educação foi fundado em 2006 e conta com trinta e duas organizações, entre mantenedores e parceiros, e quase duzentos representantes divididos em diversos cargos da sua estrutura organizacional. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/>. Acesso em: 25 out. 2019.

<sup>4</sup> Projeto Lei Complementar n. 25/2019, de autoria da Deputada Federal Professora Dorinha Seabra Rezende.

vadas, administradores públicos e segmentos da sociedade civil de municípios que possuem proximidade geográfica, semelhanças nas atividades econômicas e um passado histórico comum, para o desenvolvimento de ações conjuntas que beneficiem os participantes. Uma perspectiva de regime de cooperação horizontal, muito pouco praticada no país, uma vez que há uma tendência em identificar a política educacional com um período de governo de um ente federado exclusivo: Município, Estado, Distrito Federal ou União (ABRÚCIO, 2017).

O caminho de construção de arranjos educacionais não foi definido nem orientado por um regime de colaboração, como previu o artigo 13 da Lei Federal nº. 13.005/2014 do II PNE (BRASIL, 2018a). O que levou muitos municípios a construir caminhos próprios para estabelecer arranjos, observando relatos de experiências positivas de outros estados e regiões e as orientações anotadas na Resolução nº. 1/2012 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2018b). Esses relatos, em geral, apresentam uma reflexão ainda muito marcada pela falta de criticidade, caracterizados pelo experimentalismo, que teve o acompanhamento da extinta Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC, criada em 2011 (ABRÚCIO, 2017).

Independente das estratégias que foram utilizadas no caminho desenhado para a construção de um arranjo educacional em cada região do país, em torno de quatorze, em oito estados brasileiros<sup>5</sup>, há algumas características comuns na história dessa forma de gestão político-administrativa na Educação Pública.

A primeira delas é a presença do setor privado enquanto parceiro ou participante da coordenação de Arranjos de Educação, representada por entidades que têm investido um volume significativo de recursos financeiros e contratados especialistas em educação para elaborar ferramentas de gestão e assessorar a construção e o monitoramento de Arranjos Educacionais, a exemplo do Itaú Social, do Unibanco, da Fundação Natura, da Fundação Ayrton Senna, do Instituto Positivo de Curitiba, da Fundação Vale, da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC), entre outras<sup>6</sup>.

A segunda característica é a realização de diagnóstico microrregional ou regional, baseado em dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de federações de indústrias, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) da Organização para a Cooperação

<sup>5</sup> A quantidade foi estimada no IV Encontro da Rede de Colaboração Intermunicipal em Educação, na cidade de Curitiba, no Paraná, no mês de setembro de 2019.

<sup>6</sup> Tramita no Congresso Nacional o PL n. 5.182/2019, que dispõe sobre os ADEs, de autoria da Deputada Federal Luísa Canziani (PTB/PR), que exclui a possibilidade de coordenação de um Arranjo por consórcios públicos ou privados.

e Desenvolvimento Econômico e do Comércio (OCDE). Os dados são utilizados para uma compreensão mais organizada da Educação Pública no território dos quais têm sido definidos planos intermunicipais ou regionais, com metas, projetos e ações, voltados para a produção de indicadores de desempenho, afastando-se da possibilidade da produção de informações e dados a partir do ponto de vista da comunidade escolar.

A terceira característica é a utilização de parâmetros oficiais para medir a qualidade da Educação Básica por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, de acordo com o Decreto Presidencial nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007b), permitiria, segundo o MEC (2007), identificar as redes e as escolas públicas com maiores dificuldades a partir de critérios mais objetivos, obrigando a União a dar respostas imediatas para os casos mais dramáticos ao organizar o repasse de transferências voluntárias.

É importante destacar que a criação do IDEB é um desdobramento do Modelo de Regulação Empresarial para a Educação Básica, adotado no Governo FHC (1995-2002) e com continuidade no Governo Lula (2003-2010), apesar de mudanças com a chamada “indução democrática” para os sistemas de ensino, mas com a introdução de técnicas e práticas de organizações privadas no âmbito da administração pública, a fim de atingir objetivos preestabelecidos com “maior eficiência, eficácia e efetividade”, utilizando, para isso, a desconcentração da autonomia de gestão entre os diversos níveis de Governo, especialmente, da União para o Município, com a exigência de prestação de contas das ações desenvolvidas. Essas ações descentralizadoras foram reduzidas em termos funcionais e operacionais nos municípios, tanto em função da falta de recursos financeiros, como de profissionais qualificados na maioria das secretarias municipais de educação, além da falta de vontade política da maioria dos governantes em conquistar a autonomia efetiva na Educação Pública Municipal (MOREIRA, 2016).

A quarta característica é a restrição à participação da comunidade escolar em processos decisórios, em função da adoção de princípios e práticas gerenciais de empresas privadas, que não permitem que as decisões sejam tomadas coletivamente, sem haver identificação com os interesses e a vontade dos considerados líderes ou chefes. O centralismo autoritário empresarial define que os considerados chefes, líderes, ou para o caso dos ADEs, os secretários municipais de educação, exerçam um poder indiscutível sobre a comunidade escolar, aceitando, apenas, ideias que reforcem o que está previamente decidido.

Contrariamente a esse autoritarismo que tem sido justificado por razões legais, burocráticas e pela melhoria da chamada eficiência em ADEs, a busca pela gestão democrática em sistemas de ensino e escolas públicas do país faz parte de uma tradição inaugurada por Freire que reúne um grande potencial de

transformação das relações escolares e sociais. Segundo Lima (2018), a gestão democrática em Freire assumiu diferentes formas e práticas:

[...] descentralizar as decisões e democratizar os poderes educativos até as suas propostas de gestão democrática da 'escola pública popular', através da efetivação dos conselhos de escola, em termos deliberativos, e da assunção da maior autonomia por parte das escolas da rede municipal. (p. 236)

Por último, e não menos importante, utiliza-se uma visão sistêmica na análise e definição mais articulada dos dados obtidos no diagnóstico da realidade educacional, especialmente, para fazer confluir as estratégias definidas nos planos municipais de educação com as dimensões econômicas e sociais de cada ente federado. A confluência tem sido uma forma de realinhamento estratégico das políticas educacionais do MEC com o Banco Mundial pelo Governo Federal, por meio da descentralização de responsabilidades sem as condições materiais e financeiras adequadas, do incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas, de projetos de voluntariado e da imposição de um sistema de avaliação da Educação Básica (MOREIRA, 2016).

Para aprofundar o debate sobre possibilidades, riscos e ameaças na implementação dessa proposta político-administrativa, este capítulo procura responder à seguinte questão: até que ponto é possível a reformulação de ADE vinculado à nova filantropia empresarial em um ADE democrático-participativo, organizado a partir de redes colaborativas intermunicipais de gestão democrática na Serra Catarinense?

Como forma de responder a esta questão, organizamos este texto em três momentos distintos e complementares: primeiro, são apresentados diferentes caminhos ou estratégias para a estruturação de arranjos educacionais no Brasil, evidenciando orientações e procedimentos; segundo, apresentamos o processo de criação e organização do ADE Serra Catarinense, enfatizando a atuação em redes colaborativas, e por último, reunimos os principais elementos que caracterizam um novo modelo de ADE considerado democrático-participativo.

## **CAMINHOS PARA ESTRUTURAÇÃO DE ADE**

O principal objetivo da nova filantropia empresarial tem sido realizar investimentos para fixar casos exemplares para a Educação Pública Municipal no Brasil, por meio de ações de institutos e fundações de empresas privadas que têm atuado diretamente em redes e sistemas de ensino de municípios de pequeno porte, com menos de vinte mil habitantes, desde os anos 90, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Essas experiências de Arranjo Educacional foram reunidas, pela primeira vez, em livro (ABRÚCIO, 2017) e outras foram



relatadas no III Encontro da Rede Consórcios Intermunicipais de Educação, na cidade de João Pessoa, na Paraíba, em agosto de 2018, e no IV Encontro Nacional da Rede Intermunicipal em Educação na Universidade Positivo, em Curitiba, em setembro de 2019, evidenciando que não há um caminho único para a sua constituição. Dos sete arranjos educacionais apresentados no livro e das outras sete experiências citadas nos eventos, somente o ADE Mesorregião de São José do Rio Preto/Arranjo Saber, em São Paulo, finalizou as suas atividades em 2016.

É importante enfatizar que a Resolução nº. 1/2012 da CEB/CNE (BRASIL, 2018b) definiu um conjunto de estratégias para implementação de um ADE no país, com base nas inúmeras experiências em curso até aquela data: a) identificação das instituições educacionais dos municípios participantes, b) levantamento das informações e indicadores educacionais pelos entes federados do ADE a partir de dados do Plano de Ações Articuladas (PAR), Censo Escolar e planos municipais de educação, c) mobilização nos municípios para o trabalho coletivo, d) construção de matrizes de indicadores e ações comuns entre os participantes do ADE, definindo complementariedades e convergências, e) elaboração de Mapa Estratégico do ADE, f) definição de algumas metas em relação às ações prioritizadas num plano de ação pela formação de redes cooperativas e g) estabelecimento de Ato constitutivo entre os participantes.

Em relação às experiências citadas no livro, as estratégias para implementação do ADE no país seguiram trajetórias diferenciadas com participantes diversos, sendo que a melhoria do resultado de desempenho de escolas e sistemas de ensino, medido pelo IDEB/INEP, foi o principal critério de avaliação para todos. Essas experiências produziram, segundo Abrúcio (2017), ações e resultados que foram considerados positivos na aprendizagem dos educandos e no processo de administração da educação pública nos municípios participantes, destacando-se: a) criação de programas regionais de formação continuada para administradores e educadores, b) redução do analfabetismo, da reprovação e da evasão escolar, c) melhoria dos indicadores de aprendizagem em geral, d) compartilhamento de novas estratégias de busca por recursos financeiros, e) garantias para realização de ações previstas no PAR e nos planos municipais de educação, f) fortalecimento da cultura de cooperação entre os municípios participantes, g) aprimoramento da comunicação entre os municípios participantes e h) realização de eventos educacionais em parceria com atores externos locais, estaduais, nacionais e internacionais.

Os considerados resultados positivos precisam ser problematizados à luz da política educacional em cada situação específica, pois o *passivo educacional* de falta de condições básicas para o desenvolvimento de atividades escolares produziu um efeito ampliado a partir da intervenção de institutos e fundações privadas em escolas públicas. Cabe ressaltar que também não há menção nos relatos do livro citado acima de várias ações dos governos FHC e Lula na Educação Básica, deixando de lado conquistas importantes que também contribuíram

para a melhoria dos resultados, em especial: melhoria do transporte escolar na forma de programa, a merenda escolar também enquanto programa, a criação de programas e apoio à formação inicial e continuada de professores, a definição de diretrizes curriculares, a garantia legal de vinculação dos recursos públicos para a Educação Básica, entre outras (MOREIRA, 2016).

Na perspectiva de ampliar as conquistas e utilizar o potencial de um trabalho regionalizado na Serra Catarinense por meio de um *diálogo intermunicipal*, em 2018, o Programa Educação Municipal do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense (CISAMA), constituído por dezessete municípios, criou o ADE Serra Catarinense.

## CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO ADE SERRA CATARINENSE

O Programa Educação Municipal do CISAMA foi criado em 2017 e tem utilizado a Metodologia do Planejamento Estratégico Participativo Educacional (PEPE), voltada para a institucionalização de procedimentos da democracia participativa para a construção coletiva da política educacional com a participação da comunidade escolar e da sociedade em geral (MOREIRA, 2018).

Os principais procedimentos para a implantação da Metodologia PEPE foram a definição de espaço público de gestão do Programa, constituído por secretários e secretárias de educação e pedagogos das secretarias municipais de educação, e a realização de encontros de estudos com educadores e capacitação dos conselheiros municipais de educação. Também foram realizadas a revisão da legislação de ensino e o aperfeiçoamento coletivo dos principais instrumentos de gestão dos sistemas de ensino e das escolas públicas: planos municipais de educação, conselhos municipais de educação, projetos político-pedagógicos e regimentos escolares unificados dos sistemas municipais de ensino.

O ponto comum nos procedimentos da Metodologia PEPE foi a utilização do diálogo freireano, que, segundo Freire (1987), é uma tarefa humana e humanizadora que desafia todas as culturas humanas a dialogarem e, também no interior de cada uma delas, a exercitar e oportunizar a humanização das pessoas. Pensar o diálogo como um instrumento de mediação entre pessoas, em uma relação horizontal é, antes de tudo, problematizar e dialetizar o próprio existir, com diferentes formas de opressão e negação da possibilidade de um diálogo franco e aberto na direção de transformar a realidade. Como advertiu Freire, há uma ideologia tecnicista propalada pelos meios de comunicação de que deve haver *menos conversa e mais resultados*. Ou seja, menos diálogo, menos problematização, e mais restrições a participação dos oprimidos nos processos decisórios e na luta por sua emancipação (FREIRE, 2000).

Seguindo o legado freireano, o *diálogo intermunicipal* do Programa levou a discussão de como e quais as ações poderiam ter abrangência regional no âmbito da Educação Pública Municipal da Serra Catarinense. Foi neste contexto, no final do ano de 2017 e início de 2018, que foi estabelecido o contato com a SASE/MEC, e realizado o primeiro seminário regional sobre ADE na cidade de Urubici, na Serra Catarinense, que culminou com a aprovação do ADE da Serra Catarinense pelos secretários e pedagogos das secretarias municipais de educação, em junho de 2018.

Cabe ressaltar que a SASE/MEC indicou institutos e fundações empresariais para que o Programa estruturasse o ADE e ingressasse também na Rede de Colaboração Intermunicipal em Educação, coordenada pelo Itaú Social, Fundação Natura e Instituto Positivo de Curitiba<sup>7</sup>. Em Santa Catarina, em junho do mesmo ano, a Federação Catarinense dos Municípios (FECAM) realizou o I Seminário de Educação também sobre o tema ADE, com a palestra do Professor Mozart Ramos do Instituto Airton Senna, contando com a presença de representantes do Instituto Positivo, Movimento Colabora e ONGs empresariais.

A indicação pelo MEC de representantes da nova filantropia empresarial estabeleceu o início de uma caminhada de ajustes e tensões entre o ADE Serra Catarinense e a rede empresarial dos ADEs, que recusava a politicidade e pedagogicidade da organização escolar. Uma caminhada que manteve as ações de um movimento regional organizado em princípios da gestão democrática e de uma educação humanizadora freireana, que “[...] assume posição radicalmente comprometida com as lutas por humanização e resistência contra toda e qualquer forma de desumanização em relação à vida concreta das pessoas” (ZITKOSKI, 2018, p. 251).

Em relação aos ajustes, convém destacar que o ADE Serra Catarinense nasceu na institucionalidade de um programa pertencente a um consórcio público, cujo estatuto estabeleceu que as decisões são tomadas na instância Câmara Temática da qual deveriam participar representantes de entidades da sociedade civil, entidades educacionais e de classe, servidores públicos municipais, estaduais, federais na perspectiva de agregar seu notório saber a respeito dos temas de interesse do CISAMA<sup>8</sup>. Em Função dessa definição, foram feitos os seguintes ajustes:

- a. Para compor o Conselho Consultivo do ADE, ficou definida a participação de representante do Sistema “S” da região da Serra Catari-

<sup>7</sup> A atuação do Instituto Positivo de Curitiba foi diferenciada e dialogal, apresentando inúmeras experiências e sugestões para fortalecer o trabalho de implantação do ADE Serra Catarinense. Também estimulou a autonomia e o *diálogo intermunicipal* entre os participantes.

<sup>8</sup> Segundo o art. 39 do *Contrato de Consórcio Público, Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense – CISAMA*, no endereço eletrônico <http://www.cisama.sc.gov.br/index.html>.

- nense, da UNDIME, da Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES) e da Presidência do próprio CISAMA;
- b. O coordenador do Programa Educação Municipal do CISAMA tornou-se o líder-articulador do ADE para garantir a agilidade do processo de trabalho e viabilizar a organização de atividades coletivas decididas coletivamente;
  - c. A instância máxima de decisão do ADE foi definida como a Câmara Temática, que também coordena a chamada Câmara Técnica, órgão operacional do ADE, composta por seis secretários (as) municipais de educação e o coordenador do Programa Educação Municipal do CISAMA;
  - d. Os líderes do ADE deverão revessar para participar das atividades de formação organizadas pela Rede de Colaboração Intermunicipal em Educação, em diferentes estados brasileiros;
  - e. O fluxo de informação e comunicação do ADE deve ser feito por meio de redes colaborativas de profissionais, *site* próprio<sup>9</sup>, correio eletrônico e conta específica no *WhatsApp*.

As principais tensões ou conflitos surgiram da autonomia de gestão do CISAMA, sem a dependência técnico-financeira de fundações e institutos privados, mas como um indutor da gestão democrática para os sistemas de ensino da Serra Catarinense. Uma posição de autonomia no processo de gestão da política educacional, cujas ações têm sido definidas em reuniões da Câmara Temática do Programa Educação Municipal do CISAMA, sendo as tensões mais importantes: presença de representante do setor privado e do terceiro setor na Câmara Técnica do ADE; resistências às definições orientativas do MEC; repasse permanente de informações do ADE para a Rede de Colaboração Intermunicipal em Educação; “*cases de sucesso*” para replicar nos municípios e forma de comunicação com as secretarias municipais de educação do ADE.

A forma de comunicação entre fundações e institutos privados e secretarias municipais de educação revelam um conflito estrutural para o ADE Serra Catarinense. A resistência à intencionalidade da nova filantropia empresarial em “dar a direção” a política educacional, sem considerar a dinâmica dos municípios e o potencial do *diálogo intermunicipal* como concretização do que há de mais significativo em um ADE, que também fortalece a gestão democrática dos sistemas de ensino e das escolas públicas municipais.

Para o *diálogo intermunicipal*, o ADE Serra Catarinense constituiu o contato permanente entre os participantes por meio das redes sociais, o planejamento semestral coletivo e quatro redes colaborativas - nutricionistas, responsáveis pelo transporte escolar municipal, técnicos das secretarias de educação e pre-

---

<sup>9</sup> Endereço do *site* do ADE Serra Catarinense: [adeserracatarinense.com.br](http://adeserracatarinense.com.br).

sidentes de conselhos municipais de educação -, inaugurando uma dimensão desconhecida na implantação dos ADEs no país. Uma expressão legítima do aproveitamento da proximidade geográfica, da identidade cultural regional e do *saber da experiência feito* (FREIRE, 1987) de diferentes profissionais dos municípios participantes. O que supera em muito o modelo de colegiados de secretários de educação para se reunirem a partir da convocação da federação ou da associação de municípios para receberem uma orientação específica ou responderem às consultas da Secretaria de Estado da Educação do Estado de Santa Catarina.

As redes colaborativas intermunicipais promovem um movimento que não têm líderes nem controle de informações e experiências, circulando pelo espaço da *internet* e das redes de comunicação sem fio. As relações profissionais têm se tornado pessoalizadas e surgem vínculos de amizade e confiança que surpreendem aos não participantes, principalmente, quando nos reunimos em eventos educacionais em locais públicos e encontros semestrais do ADE<sup>10</sup>.

A forma de atuação em rede do ADE se aproxima do que Castell (2013) chamou de “características da sociedade em rede”, guardando uma autonomia que passa ao largo do controle da nova filantropia empresarial sobre todos os passos e eventos que acontecem em um ADE. Redes colaborativas se comunicam a qualquer hora do dia e da noite, com participantes escolhidos que expressam confiança e apoio às demandas dos que perguntam e também sugerem, reafirmando procedimentos da gestão democrática, ampliando a circulação de informações e trocas de experiências.

Outra característica significativa da atuação em rede é o voluntarismo dos participantes em relação aos pedidos que circulam nas redes colaborativas. Pedidos de documentos legais, textos teóricos, sugestões de novas práticas e recomendações de como lidar com o controle e as exigências do MEC, do Ministério Público e do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina (TCE/SC).

## ELEMENTOS DE UM ADE DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVO

A possibilidade de reconfiguração do ADE “empresarial” em um ADE democrático-participativo exige um conjunto de ações que envolvem uma grande complexidade em relação aos múltiplos fatores que concorrem para a sua atuação. Ações que precisam ser definidas em espaços coletivos com uma dimensão inclusiva, de ampliar gradativamente para outros grupos que fazem parte da Educação Municipal e da sociedade em geral. Uma inclusão contrária à lógica da gestão empresariada da educação, que restringe a participação da

<sup>10</sup> Dos conteúdos tratados, além do que é específico ao ambiente de trabalho, também surgem críticas e desabafos sobre temas nacionais relacionados com a Educação Básica do Brasil.

comunidade escolar e reforça o centralismo autoritário de lideranças (BALL E OLMEDO, 2013).

As conquistas consagradas na legislação educacional do Brasil, nos últimos trinta anos, apontam mecanismos de mobilização e gestão democrática, inaugurados em administrações populares, como os fóruns de educação, previstos em leis municipais de planos de educação, e os projeto político-pedagógicos das escolas públicas (FREIRE, 1991). Pelo controle social, temos os três conselhos municipais de educação a serem organizados em rede colaborativas intermunicipais e os conselhos escolares. São mecanismos e entidades que precisam ser mobilizados e articulados no processo de elaboração e gestão dos planos intermunicipais de educação e na avaliação dos resultados da atuação do ADE. Nessa *reinvenção do poder*, como afirmou Freire (1987), na horizontalização das decisões, faz parte de processos formativos que vão ampliando a capacidade de compreensão e intervenção democrática nos contextos escolares.

Além do aproveitamento dos avanços da legislação educacional para a *reinvenção do poder*, é imprescindível um estudo dos diferentes modelos de ADEs existentes no país pelos secretários municipais de educação e representantes de conselhos de educação e sindicatos dos trabalhadores da educação dos diferentes municípios do país, para que compreendam que a Lei vigente garante uma grande autonomia aos entes federados para definirem como querem utilizar o regime de colaboração horizontal para fortalecer o seu projeto educacional. O que reforça a urgência de participação dos membros dos ADEs na luta política nacional pela responsabilização do Governo Federal para que realize a assessoria técnica necessária e ampliem o volume de recursos financeiros para o investimento em Educação Básica, com a garantia da autonomia da gestão dos sistemas de ensino e das escolas públicas municipais.

Outro elemento importante é a conformação do Regimento Interno do ADE com o cuidado em garantir o controle social e a coordenação pelo Poder Público Municipal em conjunto com a comunidade escolar. Neste caso, cabe destacar que devem ser definidos mecanismos de participação coletiva por meio de reuniões de planejamento, formação de grupos de trabalho e discussão das diferentes formas interação com a comunidade escolar por meio de instrumentos democráticos de publicização das ações do ADE.

Um elemento importante é a adoção de ferramentas de avaliação de desempenho dos sistemas e de aprendizagem dos educandos a serem elaboradas e debatidas exaustivamente pelos coletivos do ADE. Há um grande risco em implementar o comparativismo avaliador e o estabelecimento de *ranks* entre escolas e sistemas de ensino, que são limitados para compreender as reais dificuldades de atingimento de metas definidas pela própria escola e pelos sistemas de ensino como um todo (MOREIRA, 2016). A utilização de práticas avaliativas deve ser aprovada pela comunidade escolar e o processo de trabalho

exige o acompanhamento de representantes das escolas e dos educadores de redes ou sistemas de ensino públicos.

Em contraposição ao marketing do trabalho das fundações e dos institutos empresariais, é imprescindível ampliar os recursos materiais e financeiros e a forma de divulgação de experiências exitosas de práticas escolares, além da organização de atividades de formação continuada com o aproveitamento de educadores das redes de ensino dos municípios participantes do ADE.

Por último, a implantação de redes colaborativas de profissionais deve refletir o amadurecimento e a ampliação do grau de confiança entre os participantes de um ADE. É expressão clara que realmente o regime de colaboração é possível e não dependerá somente de fundações e institutos de empresas privadas, ou das determinações do Governo Federal, para que as experiências exitosas sejam divulgadas e as soluções dos problemas comuns sejam discutidas e encontradas em níveis municipal e intermunicipal, mantendo a convicção da responsabilização dos entes federados pelo cumprimento do Direito à Educação com qualidade social à população em geral.

## **PALAVRAS FINAIS**

A proposição de um ADE, no Brasil, surgiu da fragilidade da assessoria técnico-financeira do Governo Federal, associada ao movimento mundial da nova filantropia empresarial no desenvolvimento de estratégias para “dar a direção” à Educação Básica. O parâmetro de avaliação dessa intervenção foram os resultados oficiais do IDEB/INEP do Governo Federal, que evidenciaram sensíveis melhoras na última década, com os avanços na legislação educacional e na gestão democrática, bem como a melhor qualificação de educadores, diretores e secretários municipais de educação.

Esse modelo de ADE, conformado para a intervenção empresarial na Educação Pública, guarda inúmeros limites e revela intencionalidades que se identificam com o Projeto Neoliberal, com a subordinação do trabalho escolar aos interesses do mercado e dos apoiadores e financiadores de programas e projetos para as escolas públicas. O discurso da responsabilização imposto às escolas de Educação Básica apresenta-se simplificador diante da perspectiva científica que o fazer educacional resulta de múltiplos fatores internos e externos à escola, além da necessidade da devida retomada do processo histórico para a compreensão de realidades educacionais específicas (CANDAUI, 1990). É evidente que a relação educador-educando-conhecimento é fundamental, mas este reducionismo pode impedir que sejam analisados outros fatores de extrema importância que também condicionam o fazer pedagógico escolar, em diferentes contextos.



Na reconfiguração do ADE Empresarial para um Arranjo Educacional Democrático-Participativo, é necessário estabelecer convergências de metas, programas e ações entre os municípios de uma mesma microrregião ou região, por meio do *diálogo intermunicipal*, oportunizando reflexões para novas estratégias de empoderamento social e fortalecimento do diálogo entre os agentes do Estado, da comunidade escolar e da sociedade civil.

Para isso, entendemos que várias medidas devem ser tomadas pelos participantes do ADE para poder reinventá-lo segundo os objetivos de uma gestão democrática voltada para a conquista de uma formação humanizadora da comunidade escolar. Primeira, consolidar o Fórum Permanente de Educação, criado pela Lei do plano de educação dos municípios, como a instância de discussão e aprovação das ações do ADE. Segunda, efetivar um diagnóstico microrregional ou regional para além do quantitativo, incluindo críticas, elogios, problemas e proposições da comunidade escolar, com a utilização de instrumentos qualitativos de pesquisa. Terceira, propor uma nova contabilização de recursos financeiros para a Educação Básica, diferentemente da quantificação do valor por educando para definir o montante de investimento na atividade-fim, projetando o volume de recursos pelas demandas e necessidades da comunidade escolar. Por último, redesenhar a ideia de avaliar comparativamente as escolas e os educandos para uma avaliação emancipatória, sem comparações desqualificadoras, e com critérios que sejam definidos pela comunidade escolar e que sejam coerentes com o projeto educacional municipal.

Enfim, a adoção dessas medidas articulada com as redes colaborativas de profissionais com o ADE representa uma aposta na reafirmação da gestão democrática na Educação Básica. Um *diálogo intermunicipal* para trocas de experiências e informações entre os participantes, em oposição ao centralismo autoritário empresarial, com os objetivos de convergir demandas e somar esforços coletivos, de mudar a visão simplificadora e determinista para a complexidade e afirmação da história como possibilidade. Segundo Freire (1996),

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, da histórica e cultural, passa a ser ou virar 'quase natural'. Frases como a 'realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' ou o 'desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século' expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. (1996, p. 19-20)

A superação dessa visão fatalista volta-se para o reconhecimento da história como possibilidade de um aprendizado em relação que pode potencializar o saber da experiência feito de vários profissionais que atuam nas prefeituras



e nas escolas municipais, construindo alternativas e divulgando novas práticas sociais para um ADE comprometido com a gestão democrática e a conquista da qualidade social da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. **Cooperação Intermunicipal** - experiências de Arranjos de Desenvolvimento da Educação no Brasil. Curitiba: Positivo. 2017.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 33-47.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, de 24 de abril de 2007. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 25 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2007b, Seção 1, p. 5-6.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgação em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 fev. 2014.

BRASIL. **Relatório Final do GT-ADE**. Portaria nº. 1.238, de 11 de outubro de 2012. Grupo de Trabalho para elaborar estudos sobre a implementação de regime de colaboração mediante Arranjos de Desenvolvimento da Educação. MEC, julho de 2015. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Relatorio\\_GT\\_ADE\\_jul\\_15.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Relatorio_GT_ADE_jul_15.pdf). Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Resolução/CEB/FNDE nº. 01**, de 23 de janeiro de 2012. 2018a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9816-rceb001-12&Itemid=30192). Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2018b, Edição Extra, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. Decreto nº. 10.004, de 5 de setembro de 2019. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 set. 2019.

CANDAUI, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1990.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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

FREIRE, Paulo. **A educação pela cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

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

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

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006, (Coleção Questões da Nossa Época, v. 24).

LIMA, Licínio Carlos. Gestão democrática. **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck. Danilo Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). 4. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2018, p. 236-237.

MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação - razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

MEC/INEP. **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/CarlosMoreira/Downloads/Panorama%20da%20Educa%C3%A7%C3.%A3o%20-20destaques%20do%20Education%20at%20a%20Glance%202019.pdf. Acesso em: 29 nov. 2019.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Carlos Eduardo. **Globalização das políticas públicas de educação básica no Governo Lula: uma metodologia para a democracia participativa em municípios brasileiros**. 2016. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Pedagogia da Ação Política** - a construção democrática da educação pública municipal. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2018.

PERONI, Vera. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Organizadora Vera Maria Vidal Peroni. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 9-32.

SANTOS, Gustavo Antônio Galvão dos; DINIZ, Eduardo José; BARBOSA, Eduardo Kaplan. Aglomerações, Arranjos Produtivos Locais e Vantagens Competitivas Locacionais. **Revista do BNDES**. Rio de Janeiro, V. 11, n. 22, p. 151-179, dez. 2004.

ZITKOSKI, Jaime José. Humanização/Desumanização. **Dicionário Paulo Freire**. Danilo R. Streck. Danilo Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). 4. ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2018, p. 251-252.

# A CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS PARA A ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO

Eduardo Batista von Borowski

Lucas Silva Skolaude

Fabiano Bossle

“[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.” (FREIRE, 2011b, p. 126–127).

Propomos neste ensaio refletir sobre a contribuição da sociologia das ausências proposta por Santos (2000, 2002, 2007) para a investigação e desvelamento do universo temático conforme definido por (FREIRE, 2013) com vistas a (re)organização do projeto pedagógico de Educação Física escolar no Ensino Médio Técnico Integrado na perspectiva da educação libertadora. Tal proposta surge de inquietações enquanto professores e pesquisadores da Educação Física escolar no Ensino Médio Técnico Integrado em diferentes Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e tem como pergunta suleadora: Como desvelar o conteúdo programático da Educação Física escolar como componente curricular relacionado ao universo da cultura corporal de movimento dos/com os educandos para além de uma doação ou uma imposição do educador e que valorize os seus saberes, conhecimentos e o contexto no qual eles estão inseridos?

Buscamos refletir sobre estas questões aproximando conceitualmente dois intelectuais que se posicionam criticamente no mundo a favor daqueles que são os oprimidos da história, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. Segundo Freitas (2019) a aproximação entre a obra dos dois autores já foi tema de vários artigos (FETTER, 2014; FREITAS, 2005, 2019; SANTIAGO, 2012; SILVA, 2012; SOUZA, 2012; VALE, 2014), em um deles Freitas (2019, p. 292–293)

afirma que o “parentesco intelectual” entre os autores está no sentido contra hegemônico de ambos que tem em comum três aspectos que evidenciam o compromisso com a emancipação social: a assunção de sua natureza política; a clareza de uma visão complexa da relação entre igualdade e diferença; a dimensão coletiva da intervenção que articula os processos individuais aos processos grupais, sejam eles relacionados aos movimentos sociais e/ou aos contextos institucionais.

Organizamos o texto de forma a apresentar em um primeiro momento o contexto macro no qual o Ensino Médio Técnico Integrado está inserido, destacando o impacto na Educação Física escolar enquanto componente curricular no Ensino Médio Técnico Integrado para em um segundo momento apresentar conceitualmente e a articulação possível entre os “temas geradores” e a “sociologia das ausências” refletindo como podem contribuir para a elaboração do conteúdo programático da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio Técnico Integrado.

A opção pelo ensaio se dá em função da maior liberdade de reflexão e aprendizado que o gênero possibilita. Segundo Larrosa (2003, p.96):

Para o ensaísta, a escrita e a leitura não são apenas a sua tarefa, o seu meio de trabalho, mas também o seu problema. O ensaísta problematiza a escrita cada vez que escreve, e problematiza a leitura cada vez que lê, ou melhor, é alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê.

Assim, neste movimento dialógico, pretendemos expor nossas reflexões e aprender com o texto em construção sobre as possibilidades emergentes resultantes do encontro de elementos conceituais de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos.

## **A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO**

O contexto educacional brasileiro contemporâneo não é nada animador para àqueles que lutam por um projeto libertador de educação pautado na justiça social. Vimos nos últimos anos significativas modificações na estrutura educacional brasileira que vão na contramão do que os intelectuais, professores, pesquisadores e estudantes engajados em um projeto amplo de formação

humana com vistas a justiça social vem apontando como possibilidades e, ainda, sem o amplo debate junto a sociedade, e mais especificamente, com aqueles que estão no chão da escola vivendo o cotidiano da educação formal, sejam eles pais, estudantes ou trabalhadores da educação.

Essas ações vêm na esteira de um receituário de perspectiva neoliberal, que “incorpora a visão dos alunos como capital humano” sustentado na perspectiva de que com o mundo cada vez mais competitivo, os alunos, compreendidos como futuros trabalhadores, devem adquirir competências para competirem com eficácia e com eficiência na sociedade capitalista (APPLE, 2002).

O Neoliberalismo, compreendido aqui como Ideologia (FREIRE, 2011a, 2001, 2011b, 2014), se articula e se sustenta com as três principais formas de dominação contemporânea: o capitalismo financeiro global, o neocolonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2016). O capitalismo financeiro manifesta sua dominação a partir da crescente desigualdade econômica – segundo relatório da OXFAM, o 1% mais rico da população mundial acumula mais riquezas atualmente que todo o resto do mundo junto e, ainda segundo o relatório, nosso sistema econômico é fortemente distorcido em seu favor, além de estar sendo, sem dúvida nenhuma, cada vez mais enviesado nesse sentido (OXFAM, 2016). O neocolonialismo por sua vez se apresenta como a incapacidade de reconhecer o outro como igual; sob o pretexto de que são inferiores, dominam pessoas por terem uma cor da pele diferente, por pertencer a uma religião distinta, e o patriarcado ou ainda, hétero-patriarcado que subjuga mulheres e comunidade LGBTQ+ alegando que são inferiores. Todas essas formas de dominação submetem as pessoas a condição de objetos que devem se adaptar a lógica vigente sob o pretexto da empregabilidade e sobrevivência em um mundo sem outras possibilidades, em um cenário de antiutopia<sup>11</sup>.

Na esfera da educação, a ideologia Neoliberal também se faz presente mercantilizando o que é um bem de uso comum à sociedade em um bem de troca no mercado de trabalho e no mercado de bens simbólicos (APPLE, 2002, 2005).

Assim, vemos a educação e mais especificamente o Ensino Médio Técnico Integrado sendo parasitado pelas forças dominantes, expressas na ideologia neoliberal procurando impor sua racionalidade, sendo expressas na educação profissional através das teorias do capital humano<sup>12</sup>, pedagogia das competências, currículos padronizados (BNCC) e a “reforma do ensino médio”(BRASIL,

<sup>11</sup> Segundo (FREIRE, 2016, p. 58) “[...] utopia não consiste no irrealizável, nem é idealismo, mas sim, a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, os atos de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão, a utopia também é engajamento histórico”.

<sup>12</sup> Segundo Laval (2004, p. 25) designa-se por capital humano “o estoque de conhecimentos valorizáveis economicamente e incorporados aos indivíduos.”

2017), que acentuam ainda mais as injustiças sociais e que tem na racionalidade cognitivo instrumental conferida sua “legitimidade”.

As teorias do capital humano e a pedagogia das competências apontam para uma formação servil aos interesses imediatos do mercado de trabalho, mercantilizando o conhecimento, adestrando subjetividades para suprir seus interesses e quando não tem mais utilidade são descartados e ainda responsabilizados sob a justificativa de falta de qualificação. A Base Nacional Comum Curricular se apresenta como uma política educacional que reforça o sistema de homogeneização da cultura e das identidades, privilegiando o conhecimento útil a ideologia Neoliberal e ainda, o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) que “preconiza percursos individuais de escolha do educando, reforça a hierarquia de disciplinas no currículo e define saberes, privilegiando o conhecimento da cultura hegemônica”. (BOSSLE, 2019, p. 20)

O Ensino Médio Técnico Integrado surge no Brasil, enquanto estratégia para a superação da dualidade histórica na formação da educação básica a partir do Decreto nº 5154/2004 (BRASIL, 2004). A concepção de ensino integrado defendida por (CIAVATTA, 2005; MOURA, 2010; RAMOS, 2005) assume a educação geral como parte inseparável da educação profissional tendo o trabalho como princípio educativo na busca pela superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

Segundo (CIAVATTA, 2005, p. 85)

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem, e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

A concepção de ensino integrado nasce como uma solução transitória a partir do entendimento das dificuldades na implementação de uma educação politécnica na educação básica brasileira em seu sentido original, visto que, entre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar inserção no mundo do trabalho,

visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a autossustentação muito antes dos 18 anos. (MOURA, 2010)

Segundo Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005) o ideário da politécnica, assim como o Ensino Médio Técnico Integrado, buscam romper com a dicotomia entre formação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defende um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, constituindo-se assim em uma possibilidade para os estudantes na construção de seus projetos de vida e não simplesmente uma formação em si mesmo definida pelos interesses do mercado.

Compreendo que a efetivação do projeto de Ensino Médio técnico Integrado se dá através da necessária superação de uma educação bancária (FREIRE, 2013), pela qual o estudante torna-se objeto, recebe um conhecimento pronto, estático, distante de sua situação existencial no mundo, visando apenas a sua mera reprodução. Para o autor, é a partir de uma educação libertadora, e por isso crítica, que a transformação poderá ocorrer pois tanto o professor quanto os estudantes são mediatizados pelo mundo e pela realidade que os apreende e da qual extraem o conteúdo da aprendizagem tornando assim o conhecimento algo significativo para a sua atuação no mundo, situação que por si só humaniza. Segundo Freire (1967, p. 43)

é a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.

Entendemos que o Ensino Médio Técnico Integrado deve então operar nessa perspectiva, no intuito de construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral deslocando os objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, um projeto que contemple as múltiplas necessidades e anseios dos estudantes no âmbito sociocultural e econômico, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e não somente como futuros trabalhadores.

Entendemos que essa concepção de educação profissional vai ao encontro do proposto por Freire (2014, p. 117-118):

A educação de que precisamos em tempo de tão rápidas e às vezes inesperadas mudanças, permito-me a repetição, não pode prescindir, de um lado da formação técnico-científica do educando, portanto do exercício

crítico de sua curiosidade epistemológica, de outro, da compreensão igualmente crítica de seus direitos e de seus deveres de cidadão ou de cidadã. [...] a formação técnico-científica de que precisamos é muito mais do que puro adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. No fundo a educação de adultos como a educação em geral não podem prescindir do exercício de pensar criticamente a própria técnica.

Assim, para que esse projeto se efetive, torna-se imperioso que todas os componentes curriculares operem crítica e articuladamente para uma perspectiva de formação humana integral. E no interior de cada componente curricular “[...] o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem a sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a sua realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2014, p. 49).

A Educação Física, componente curricular obrigatório no Ensino Médio Técnico Integrado tem na lei de diretrizes e bases da educação (LDB), Lei n.º 9394/1996, art. 26 § 3º a sua sustentação do ponto de vista legal se integrada ao Projeto Político Pedagógico da escola. Já a sua legitimidade enquanto componente curricular se dá, em diferentes momentos históricos, apoiada inicialmente nas instituições médica, militar, depois no fenômeno esportivo com objetivos utilitaristas, e então, passando pela crítica a esses modelos com o movimento renovador até as mais recentes perspectivas pós críticas da Educação Física.

Segundo Souza Junior (2001, p. 83) a Educação Física escolar é um componente curricular a medida que tem em sua especificidade de conteúdos, uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, “proporcionam ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura”, visando contribuir com a formação cultural deste aluno.

A Educação Física escolar hegemonicamente sustenta sua legitimidade em uma visão ligada à lógica dominante, orientada pelo princípio do mercado, que coloniza o espaço educativo e impõe sua racionalidade, tendo o esporte e a produção de corpos produtivos e consumidores, como instrumentos de inculcação de valores (competitividade, meritocracia, individualização) e desenvolvimento de competências (saber fazer) que são valiosos e de interesse de uma parcela pequena da população que subalterniza as demais.

É, neste sentido então, uma Educação Física escolar hegemonicamente monocultural, pois só prevalece os saberes/conhecimentos da cultura dominante, de cunho regulatório, pois responde prioritariamente aos anseios do princípio de mercado e de aplicação técnica da ciência já que ancorada no saber fazer desvinculada de um debate aprofundado em relação aos condicionantes sociais.



Entendemos que essa perspectiva de Educação Física escolar vai na contramão da concepção de Ensino Médio Técnico Integrado aqui apresentada e só alimenta a perpetuação da dualidade estrutural na formação dos estudantes, já que está pautada hegemonicamente na dimensão procedimental, reduzindo a preparação para o trabalho/consumo em seu aspecto operacional, simplificado, desvinculando os conhecimentos da sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Além disso, produz um epistemicídio, marginalizando, desvinculando ou produzindo ausências de outras formas de saber/conhecer com a Cultura corporal de movimento.

Assim, a partir da compreensão de que a Educação Física escolar enquanto um componente curricular com uma “intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da Cultura corporal de movimento”(BRACHT, 2007, p. 32–33), nos perguntamos como desvelar o conteúdo desse componente curricular no universo da Cultura corporal de movimento superando a simples doação ou uma imposição do educador e que leve em consideração os saberes dos educandos e o contexto no qual eles estão inseridos. E ainda, como apreender o conhecimento específico da Educação Física escolar – Cultura corporal de movimento – “[...] para além da estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento [...]”, na qual, para além de ensinar a disciplina, o educador possa “[...] desafiar o educando a pensar a realidade social, política e histórica em que é um presença”(FREIRE, 2014, p. 49).

Partindo da ideia que “enquanto educador preciso de ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior que é sua parte”, valorizamos e partimos do saber de experiência dos estudantes, não para nele permanecer, mas superá-los através do diálogo e da rigorosidade metódica que “[...] desnudados, vão mostrando sua incompetência para explicar os fatos”(FREIRE, 2014, p. 94). Assim, é à partir da investigação dos temas geradores que compreendemos que possamos desvelar o conhecimento significativo para a construção do conteúdo programático da Educação Física escolar no âmbito do Ensino Médio Técnico Integrado.

## TEMAS GERADORES E AS SITUAÇÕES LIMITE

É no livro pedagogia do oprimido que Paulo Freire apresenta a necessidade de superação de uma educação bancária com o conhecimento centrado no professor, na qual os oprimidos são levados a condição de objetos, para a construção de uma educação libertadora, pela qual é possível que os sujeitos, em comunhão, se libertem das amarras da opressão.

De acordo com Freire (2013) a educação bancária se assenta na compreensão de que os educandos, através de uma memorização mecânica dos conteúdos, são como recipientes que devem receber passivamente o conhe-

cimento determinado necessário pelo professor, “[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. [...]” (FREIRE, 2013, p. 80) ou ainda “[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber” (FREIRE, 2013, p. 81). A educação bancária seria neste sentido, uma forma de adaptação alienada e alienante ao mundo que os cerca.

Já a educação dialógica/problematizadora/libertadora apresentada por Paulo Freire, se assenta no inacabamento e inconclusão das mulheres e homens no mundo, que sabendo-se inacabadas e inacabados se colocam em um movimento de busca, de educação, pois devemos ser sujeitos de nossa própria educação e não objeto dela. Uma educação pautada em um processo humanizador, que só pode ocorrer na práxis, problematizando com os educandos os conhecimentos mediatizados com o mundo. Assim, o educando se faz sujeito no processo educativo, em uma inserção crítica na própria realidade social, elevando a consciência reflexiva e politizada no meio que está inserido, compreendendo e transformando-o (FREIRE, 2013).

Nesta perspectiva, “o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que entregou de forma desestruturada” (FREIRE, 2013, p. 116).

Cabe então ao educador, a partir das contradições da situação presente, existencial, concreta vivida pelos educandos organizar o conteúdo programático da educação. E é através do diálogo entre educador e educandos que se realiza a investigação e o desvelamento do universo temático do povo e o conjunto de seus temas geradores e, [...] daí que dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno do mesmo. (FREIRE, 2013, p. 121)”

No cotidiano, através do pensamento hegemônico, fatalista, vivenciamos a dificuldade do reconhecimento ou ainda da impossibilidade de superação do que Freire chama de situações-limite, um obstáculo, uma barreira ao desvelamento dos temas geradores. Segundo (FREIRE, 2013, p. 130) “os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as situações limites[.]”.

Segundo Osowski (2016)

Situações-limites são constituídas por contradições que envolvem os indivíduos, produzindo-lhes uma aderência aos fatos e, ao mesmo tempo, levando-os a perceberem como fatalismo aquilo que lhes está acontecendo. Como não conseguem afastar-se disso, nem se percebem com algum empowerment, aceitam o que lhes é imposto, submetendo-se aos acontecimentos.

Eles não têm consciência de sua submissão porque as próprias situações limite fazem com que cada um sintam-se impotente diante do que lhe acontece. Não percebendo as contradições em que estão mergulhados, não enxergam possibilidades de romper com tudo aquilo que os torna submissos, nem tampouco percebem como poderiam responder de um outro modo às tarefas que essas situações-limites exigem. Assim, não enfrentam, nem buscam respostas aos desafios que elas carregam e que poderia levá-los a mudar seu modo de viver, tornando-os participantes e responsáveis pelo que lhes acontece se aprendessem a conscientizar-se daquilo que cerceia, oprime e inibe o seu pensar e o seu agir (OSOWSKI, 2016, p. 375).

As situações-limite implicam a existência de dominantes e dominados, na qual enquanto os primeiros veem os temas-problemas encobertos ou quando reconhecem, desejam que assim permaneçam; os dominados quando desvelam as situações limite com a percepção crítica da realidade, se colocam em movimento, querem agir, “desafiados que estão e se sentem a resolver da melhor maneira possível, num clima de esperança e de confiança, esses problemas da sociedade em que vivem.” (FREIRE, 2011b, p. 277)

Do ponto de vista pedagógico, é na possibilidade de apreender e desvelar as situações limites que o educador progressista deve agir, ou seja, é na busca pelo reconhecimento das situações limites e as ausências por ela produzidas e na construção e reconhecimento de emergências (atos-limite) que possibilitarão a sua superação que deve estar ancorado o processo pedagógico.

Para Freire (2013, p. 65), os atos-limite são as ações necessárias para a superação das situações limites, a negação da aceitação dócil do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo, resolvendo pela práxis os obstáculos à liberdade dos oprimidos. Assim se constrói o

[...] inédito viável<sup>13</sup>, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora que pode passar pela teoria da ação dialógica de Freire ou, evidentemente, porque não necessariamente só pela dele, por outra que pretenda os mesmos fins.

E é a partir desta passagem que me permito refletir uma possível aproximação entre o Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, na busca de processos

<sup>13</sup> O inédito viável é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um percebido-destacado pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode tornar realidade.” (FREIRE, 2011b, p. 279)

metodológicos que possibilitem homens e mulheres, educandos e educandas que, se fazendo conscientes de sua condição no mundo, querem, refletem e agem para derrubar as situações limites que lhes impõe a ser menos, concretizando assim o inédito viável.

Freitas (2019, p. 294) em estudo recente, promove uma aproximação entre alguns conceitos centrais na obra dos autores, dos quais chama de pares conceituais:

[...] o primeiro, diz respeito à proximidade entre a concepção freireana sobre o saber de experiência feito (FREIRE, 1987) e o conceito de dupla ruptura epistemológica, cunhado por Boaventura (SANTOS, 1989); o segundo par conceitual refere-se à aproximação realizada entre o conceito freireano de inédito-viável (FREIRE, 1987, 1996) e a teorização de Boaventura sobre a sociologia das ausências e a sociologia das emergências (SANTOS, 2007); o terceiro par conceitual aproxima a proposição freireana acerca do ato de sular e a proposição de Boaventura sobre as epistemologias do sul.

Neste ensaio, aprofundaremos as reflexões no segundo par conceitual, dando especial atenção a sociologia das ausências e as situações limite como segue.

## **ECOLOGIA DE SABERES – POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA O DESVELAMENTO DAS SITUAÇÕES LIMITE**

O pensamento e a obra de Boaventura de Sousa Santos abordam diversas temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento. Segundo Oliveira (2008, p. 9) “o autor objetiva com seus escritos pensar uma possível trajetória epistemológica e política em busca de um conhecimento prudente para uma vida decente” ou seja, a construção de um novo paradigma social – uma vida decente – a partir de um novo paradigma epistemológico – conhecimento prudente. Tal trajetória, intitulada pelo autor de transição paradigmática da modernidade se baseia na ideia central de que “não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 40).

Para o autor, é necessário e possível construir formas de conhecimento mais comprometidas com a condição humana confrontando as formas de conhecimentos, de modo a reivindicar possibilidades “de uma outra ciência menos imperial e mais multicultural, de uma outra relação mais igualitária entre conhecimentos alternativos [...] a serviço da luta contra as diferentes

formas de opressão e discriminação” (Santos, 2002, p. 20-21), a serviço da emancipação social.

Mais especificamente no debate sobre educação – embora tenha dedicado somente um texto que aborda diretamente o assunto (SANTOS, 2009), publicado em 1996<sup>14</sup> – contribui de maneira significativa com seus escritos, tornando-se referência comum no âmbito de uma educação contra hegemônica, segundo o autor:

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes<sup>15</sup> com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potencializar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

Segundo Oliveira (2009, p. 77) a sociologia das ausências e a sociologia das emergências são possíveis base político-epistemológicas para a construção do projeto educativo emancipatório apresentado por Boaventura de Sousa Santos. A sociologia das ausências “desenha caminhos possíveis da luta contra a dominação social e evidencia alguns dos aspectos possíveis da ação pedagógica com vistas a ampliação da democracia social” e a sociologia das emergências “propõe a multiplicação das práticas desinvisibilizadas pela primeira”.

Por Sociologia das ausências, Boaventura de Sousa Santos entende “um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo” (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Assim, para identificar “o que falta e por que razão falta, temos de recorrer a uma forma de conhecimento que não reduza a realidade àquilo que existe [...], uma forma de conhecimento que aspire a uma concepção alargada de realismo, que inclua realidades suprimidas, silenciadas ou marginalizadas, bem como realidades emergentes ou imaginadas.”

<sup>14</sup> O texto foi publicado pela primeira vez In: SILVA, Luiz Heron da *et al.* (orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

<sup>15</sup> Os conhecimentos conflitantes que devem presidir o projeto educativo são: a aplicação técnica e a aplicação edificante da ciência; conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação; e o imperialismo cultural e multiculturalismo.

Neste sentido, como primeiro passo é necessário compreender as ausências produzidas, aqui especificamente em relação aos conhecimentos produzidos com a Cultura Corporal de movimento para em um momento posterior, emergir os conhecimentos necessários à promoção da solidariedade e justiça social.

Compreendo que a ideologia Neoliberal (FREIRE, 2011a, 2001, 2011b, 2014), articulada pelas três principais formas de dominação contemporânea: o capitalismo financeiro global, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2016), produzem ausências e contradições que são sentidas e vividas no âmbito da Educação Profissional e, mais especificamente na Educação Física escolar, enquanto componente curricular do Ensino Médio Técnico Integrado.

Segundo Santos (2007) não há uma única forma de produção de ausências, o autor apresenta cinco formas a saber: monocultura<sup>16</sup> do saber e do rigor, a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, o progresso; monocultura da naturalização das diferenças que ocultam hierarquias, das quais a classificação racial, étnica, sexual e a de castas na Índia são as mais persistentes; monocultura da escala dominante, evidenciada na globalização, na qual a realidade particular e local não tem dignidade como alternativa crível a uma realidade global; e a monocultura da produtividade capitalista, é a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam a produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo o mais não conta.

Tudo aquilo que não corresponde as monoculturas é tomado como não crível frente as práticas científicas que se autodenominam avançadas, superiores, globais, universais, produtivas, isso leva a subtração do presente, desperdiçando experiências que visam a superação destes modelos, para inverter essa situação e tornar presente as ausências produzidas, ou seja, as monoculturas são também situações-limite.

Frente as cinco monoculturas, Santos (2007b) apresenta então as cinco ecologias que visam a sua superação e que estão presentes na sociologia das emergências:

ecologia dos saberes: o uso contra hegemônico da ciência, onde o saber científico dialoga com outras formas de saber, onde o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade[...]; ecologia das temporalidades, embora haja um tempo linear, há outros tempos [...]; ecologia do reconhec-

<sup>16</sup> Ao constituir-se como monocultura (como a soja) destrói outros conhecimentos, produzindo o epistemicídio – assassinato de outras formas de conhecer (SANTOS, 2007, p. 29).

mento, propõe descolonizar as nossas mentes para produzir algo que distinga em uma diferença o que é produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças depois que as hierarquias forem descartadas. [...]; ecologia da transescala, o entendimento da possibilidade de articular projetos locais em diferentes escalas[...]; ecologia das produtividades, a recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção[...] (SANTOS, 2007, p. 32-36).

Segundo Oliveira (2008, 2009), a sociologia das emergências permitem a identificação dos modos contra hegemônicos de produção de práticas educativas que lutam contra a dominação social, credibilizando o saber-fazer que habita os espaços educativos com potencial contribuição às possibilidades de emancipação social. Neste sentido as ecologias tornam-se assim atos-limite.

## **CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS PARA A CONSTRUÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO**

A partir do exposto, retomamos a questão suleadora deste ensaio: Como desvelar o conteúdo programático da Educação Física escolar como componente curricular relacionado ao universo da cultura corporal de movimento dos/com os educandos para além de uma doação ou uma imposição do educador e que valorize os seus saberes, conhecimentos e o contexto no qual eles estão inseridos?

Para Santos (2010a, p. 157) a injustiça social assenta na injustiça cognitiva já que “[...] o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que privilegia tendem a ser aquelas que fornecem os grupos que detêm o acesso ao conhecimento científico”. Assim, torna-se necessário um novo paradigma, um paradigma emergente de ciência, ou seja, “uma epistemologia contra hegemônica da luta contra a injustiça cognitiva” (SANTOS, 2010, p. 157). O paradigma emergente deve se assentar no reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo e na crítica a dogmatização do paradigma dominante, isso se dá através do que o autor chama de dupla ruptura epistemológica.

Nesta perspectiva, pela qual o processo de desvelamento do conteúdo programático no cotidiano das aulas de Educação Física escolar supere uma lógica bancária, de doação e imposição do educador e que traga o saber dos educandos para a centralidade do processo educativo, exige pesquisa – “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”(FREIRE, 2011a, p. 30). A pesquisa que aqui defendemos deve ser um procedimento investigativo cons-

truído em diálogo entre educador e educandos que partem de uma curiosidade ingênua acerca dos vivido em relação a Cultura corporal de movimento, para uma curiosidade epistemológica, ou seja, uma curiosidade que pautada no rigor metodológico desvela criticamente a realidade.

A aproximação entre os conceitos do saber de experiência feito e a dupla ruptura epistemológica formam o primeiro par conceitual entre Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos apresentado por Freitas (2019): ao valorizar o saber da experiência e os conhecimentos dos educandos nos aproximamos do que Boaventura de Sousa Santos chama de dupla ruptura epistemológica:

[...] a dupla ruptura epistemológica procede a um trabalho de transformação tanto do senso comum como da ciência. Enquanto a primeira ruptura é imprescindível para constituir a ciência, mas deixa o senso comum tal como estava antes dela, a segunda ruptura transforma o senso comum com base na ciência. Com essa dupla transformação pretende-se um senso comum esclarecido e uma ciência prudente (...) tem por objeto criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimentos que, sendo prática, não deixe de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixe de estar democraticamente distribuída (SANTOS, 1989, p. 41-42) (Santos, 1989, p. 41-42).

O que vemos experienciando enquanto educadores é que, mesmo no processo dialógico de investigação dos temas geradores para a construção do conteúdo programático da Educação Física escolar, há uma imposição do pensamento hegemônico, dominador – as situações-limite, no qual educador e educando encontram dificuldades de reconhecer os processos de dominação e opressão pelo qual estão sofrendo, o que pode levar a reprodução de mecanismos opressivos dentro do universo da Cultura corporal de movimento.

Neste sentido, é imperioso que se reconheça e se investigue as situações limite tornando-as também objeto de conhecimento a ser apreendido criticamente, e desta forma nos leve a entender o sentido prático de que “a realidade não é, a realidade está sendo” e, portanto, pode ser transformada.

Freitas (2019, p. 295) aborda como segundo par conceitual o inédito-viável e as sociologias das ausências e das emergências que:

“expressa a proximidade do pensamento dos autores no que se refere à compreensão progressista acerca das relações entre educação e sociedade, concebendo a educação como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996) e o futuro como processo não linear, pro-



blematizando a noção de progresso como algo dado e pré-estabelecido e concebendo o futuro como utopia concreta, a ser construída desde o presente e para o qual precisamos aprender a ler alguns dos sinais que se anunciam possibilidades futuras” (SANTOS, 2007).

Assim, compreendemos que a “sociologia das ausências” conforme apresentado anteriormente, pode ser um procedimento metodológico potente para a investigação das situações-limite pelo qual vivem os educandos, ou seja, através da investigação e o reconhecimento das monoculturas produzidas desvelaremos as ausências, as situações-limite em relação a Cultura corporal de movimento. Esse procedimento gera o que Santos (2009) trata como imagens desestabilizadoras que desvendam a realidade de dominação que vivemos gerando o inconformismo, potencializando a indignação e a rebeldia e formando subjetividades inconformistas.

Essa posição, contra hegemônica, uma referência para uma prática pedagógica libertadora, demarca o terceiro par conceitual apresentado por Freitas (2019, p. 296) na qual “o suleir e as epistemologias do sul expressam a identidade de perspectivas dos autores no que se refere à direção das transformações sociais almejadas”.

De posse da identificação das monoculturas é possível então pensar em ecologias, produzir alternativas às ausências que são vivenciadas no universo da Cultura corporal de movimento pelos educandos, devolvendo à educação um caráter utópico, pois como nos adverte Freire (2011b, p. 126–127):

“[...] não há utopia verdadeira fora da tensão entre denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua.”

Nesta perspectiva cabe então a Educação Física escolar em sua prática educativa tencionar e refletir sobre os conhecimentos/saberes da Cultura corporal de movimento marginalizados e produzidos como ausentes pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, enfrentando a lógica de dominação imposta pela ideologia Neoliberal e contribuindo para a formação de subjetividades rebeldes.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. “ENDIREITAR” A EDUCAÇÃO: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 55–78, 2002.

APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da Educação libertadora de Paulo Freire na Educação Física escolar em tempos de “Educação S/A”. In: **SOUSA, Cláudio Aparecido De; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo**. Curitiba, PR: CRV, 2019. [s.l.: s.n.]. p. 17–31.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3 ed. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154 DE 23 DE JULHO DE 2004**, 2004.

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, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação B2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). O ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FETTER, S. A. et. al. **Democracia e sociedade: na visão de Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire**. 2014. Disponível em: <[https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fetter\\_lemes\\_zitkoski.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/fetter_lemes_zitkoski.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2020.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, SP: Olho d'água, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011. b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **CONSCIENTIZAÇÃO**. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

FREITAS, Ana Lucia Souza De. PEDAGOGIA DO INÉDITO-VIÁVEL: CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA FORTALECER O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DAS RELAÇÕES ENSINAR-APRENDER-PESQUISAR. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE 2005, Recife. **Anais...** Recife

FREITAS, Ana Lucia Souza De. Sulear as práticas: uma direção a partir do parentesco intelectual entre Paulo Reglus Neves Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Educação Unisinos**, [s. l.], v. 23, n. 2, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. [s.l: s.n.].

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional - dualidade histórica e possibilidades de integração. In: **MOLL, J. e col. Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa De. **Boaventura & a Educação**. 2. ed ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa De. Pedagogia do conflito: escola e democracia sob as lentes da sociologia das ausências. In: **FREITAS, A. L. S. DE; MORAES, S. C. DE (orgs). Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

OSOWSKI, Cecília Irene. Situações-limites. In: **STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (EDS.). Dicionário Paulo Freire. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016**. [s.l: s.n.]. p. 375-376.

OXFAM. **UMA ECONOMIA PARA O 1%**. [s.l: s.n.].

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: **FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 106-127.

SANTIAGO, A. R. F. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: ANAIS ANPED SUL 2012, **Anais...** [s.l: s.n.]

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de alice: o social e o político na pós modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências\*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 63, p. 237–280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: **FREITAS e MORAES (orgs). Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisada**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 15–33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

SILVA, R. T. dos P. de. Freire e Boaventura: um possível diálogo a duas vozes. In: IN: ANAIS. XIV FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE. 2012, Erechim, UFFS. **Anais...** Erechim, UFFS.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: **CAPARROZ, Francisco Eduardo**. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001.

SOUZA, R. M. Pedagogia do Oprimido e Pedagogia do Conflito: refletindo a emancipação à luz de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. In: ANAIS. XIV FÓRUM DE ESTUDOS: LEITURAS DE PAULO FREIRE 2012, Erechim, UFFS. **Anais...** Erechim, UFFS.

VALE, E. C. Emancipação social e educação de jovens e adultos (EJA): uma reflexão a partir dos postulados de Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos. **Revista Teias: Educação continuada, currículo e práticas culturais**, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 7–27, 2014.

# INTERDISCIPLINARIDADE EM PAULO FREIRE: AVANÇOS NO ESTUDO DA GEOMETRIA (CONEXÕES ENTRE ARTE E MATEMÁTICA) NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleandro Stevão Tombini

## INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo refletir acerca dos avanços proporcionados à minha pesquisa para a Tese de Doutorado em Educação na UFPel (intitulada “O espaço escolar em uma perspectiva inversa: conexões entre arte e matemática no estudo da geometria no Ensino Fundamental”), após a participação no “Seminário Avançado: Paulo Freire e a Educação Contemporânea”, na Faced/UFRGS, ministrado pelo professor Jaime Zitkoski, durante o 2º semestre de 2019.

De início, será apresentado o objetivo da minha pesquisa e os conceitos de interdisciplinaridade que já vem embasando o meu trabalho, para em seguida, discorrer acerca da concepção de interdisciplinaridade em Paulo Freire e sobre 2 pontos que o aprofundamento em sua obra me auxiliou a avançar na minha pesquisa: “um ajuste” e “um caminho final”.

## CONEXÕES ENTRE ARTE E MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Minha pesquisa, que está sendo realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Recanto da Lagoa (localizada no município de Viamão, RS), onde atuo como professor da disciplina de Arte, propõe-se a realizar uma Intervenção/formação<sup>17</sup>, visando o estudo de conteúdos de geometria<sup>18</sup> (plana e espacial) relacionados ao ensino do espaço na arte (da Renascença até a contemporânea), no intuito de melhorar a compreensão dos educandos sobre o espaço

---

<sup>17</sup> A presente pesquisa será inspirada em uma modalidade de pesquisa-ação, qual seja, a pesquisa-ensino, pois o que motiva este tipo de pesquisa é “[...] o desejo de transformação da prática docente, que parece insatisfatória ao professor, sob algum aspecto. Daí o seu caráter de pesquisa intervenção, ou seja, de pesquisa-ação” (PENTEADO, 2010, p. 36). A pesquisa-ensino é realizada na sala de aula (pelo profissional responsável por essa docência, denominado “professor pesquisador”), que passa a ser espaço de ensino e de investigação sobre o ensino e a aprendizagem ao mesmo tempo, ou seja, de “[...] intervenções investigativas do professor no processo da docência que realiza” (PENTEADO, 2010, p. 11).

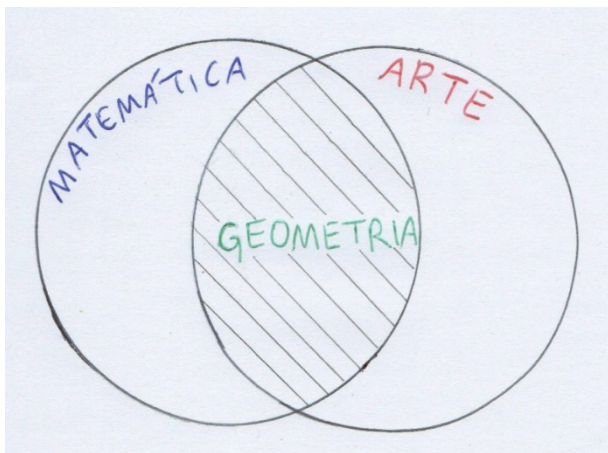
<sup>18</sup> De forma sucinta, a geometria é a “[...] s. f. parte da matemática que estuda o espaço e as figuras que podem ocupá-lo (CEGALLA, Domingos, 2005, p. 451).

onde vivem e, conseqüentemente, aumentar o seu interesse por essa área da matemática. De acordo com Lorenzato (1995 apud HELBEL; NETO, 2013, p. 8-9),

[...] o ensino da geometria tem enfrentado muitos obstáculos, mostrando-se alheia na sala de aula. São inúmeras as causas, porém duas delas estão atuando forte e diretamente sendo que a primeira é que muitos professores não detêm os conhecimentos geométricos necessários para realização de suas práticas pedagógicas e a segunda é a omissão geométrica nos livros didáticos, onde muitos deles apresentam a Geometria apenas como um conjunto de definições, propriedades, nomes e fórmulas, desligado de quaisquer aplicações da vida cotidiana. Como se não bastasse, a Geometria quase sempre é apresentada na última parte do livro, aumentando as chances de não ser trabalhada por falta de tempo.

Então, o tema da minha tese de doutorado consiste na investigação das conexões entre Arte e Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental, centrando-se no ensino de geometria, uma espécie de “área hachurriada” (Fig. 1) entre as duas disciplinas, pois esta é conteúdo frequentemente utilizado nos processos de criação artística, sendo fundamental no estudo do espaço (pictórico, escultórico, fotográfico, nas instalações e intervenções artísticas, etc.) e no domínio da matemática (na medida de áreas – geometria plana – e volumes – geometria espacial, por exemplo).

**Figura 1** – Representação da conexão entre arte e matemática pela geometria, 2019. Caneta esferográfica preta, azul, verde e vermelha.



**Fonte:** Portfólio do artista.

Assim, com esse enfoque de cunho interdisciplinar, cada disciplina [Arte e Matemática] estará contribuindo com a outra para identificar o objeto comum, e, é dessa forma que “a contribuição de diferentes áreas científicas, com suas especificidades teóricas e originalidade investigativa, tem elevado o nível, a relevância, a diversidade de contribuições à pesquisa educacional” (CHIZZOTTI, 2015, p. 333).

Diante de tais ideias, creio que o Doutorado em Educação está sendo a possibilidade de conectar meus conhecimentos em Engenharia Florestal (meu primeiro curso de graduação) com a minha formação em Artes Visuais, visando a busca por uma melhoria na formação docente (linha de pesquisa em que atuo) e conseqüentemente do ensino.

### **A INTERDISCIPLINARIDADE EM MINHA PESQUISA: ANTES DO ESTUDO À OBRA DE FREIRE**

Supomos que a cooperação entre as disciplinas de arte e matemática seja uma forma bem adequada para se abordar os conteúdos de geometria, pois esta, compreendida como o estudo do espaço, abarca tanto componentes visuais (a percepção da forma dos objetos e do ambiente ao redor destes) como numéricos (de mensuração).

Então, ao partirmos da premissa proferida por Hernández (2008, p. 100), de que o pesquisador [ou o professor] em Educação deve ir mais longe, ampliando as funções atribuídas a imagem, de forma a utilizá-la como linguagem complementar ao texto, e não apenas com a função de ilustração, ou seja, tentar “[...] desenvolver narrativas autônomas (textual e visual) simultaneamente, que se complementam, entrecruzam e permitam que surjam espaços a partir dos quais se possam criar novos significados e relações.”

Diante de tal reflexão, podemos depreender que a imagem pode auxiliar na compreensão do cálculo, pois esta linguagem constitui-se em um tipo de texto.

Assim, o uso da imagem no aprendizado de conteúdos numéricos, de acordo com Yüs (2002), atua como um caminho alternativo para transmitir o conteúdo do ensino, pois o professor está oportunizando, aos alunos com dificuldades na compreensão de conceitos abstratos da geometria, a possibilidade de aprender por meio de um caminho secundário (inteligência visual-espacial<sup>19</sup>).

---

<sup>19</sup> A “inteligência espacial” é utilizada na solução de problemas espaciais “[...] na navegação e no uso do sistema notacional de mapas. Outros tipos de solução de problemas espaciais são convocados quando visualizamos um objeto de um ângulo diferente, e no jogo de xadrez. As artes visuais também utilizam esta inteligência no uso do espaço” (GARDNER, 1995, p. 26).

Essa fusão<sup>20</sup> entre o numérico e o visual, segundo Yus (2002), implicaria em um nível de aprendizagem mais profundo e significativo, a favor de uma educação integral, frente à fragmentação pessoal e social ocasionada pela sociedade moderna.

Outrossim, Flores (1995, p. 28) comenta que quando Piaget fala em interdisciplinaridade, ele também fala em “reconstruções convergentes com superações”, (referindo-se às fenocópias isomorfas<sup>21</sup> e à sua equivalência às abstrações), as quais seriam saltos qualitativos que fariam “[...] avançar, tanto as espécies, quanto os conhecimentos”. O que Flores (1995, p. 28-29) quer demonstrar, em seu “Ensaio sobre as relações interdisciplinares: assumindo as imprevisibilidades e imprevisibilidades”, é que

[...] há equivalências entre os avanços nos processos da evolução das espécies, nos processos epistemológicos (abstrações) e nos processos interdisciplinares. Em todos esses processos há um alto grau de ‘certeza’ científica (quanto à predição e à previsão). Mas há também grandes probabilidades de incerteza.

Desse modo, Flores (1995, p. 29) alerta que além de grandes avanços com o uso da interdisciplinaridade, também se tem incertezas durante o seu uso, justamente porque o processo interdisciplinar exige “[...] uma conduta indisciplinada de sair da certeza da réplica, da cópia; de se experimentar a novidade sentindo prazer em provar estas novas combinações.”

Desse modo, se há, no uso da interdisciplinaridade, imprevisibilidades e imprevisibilidades, também ocorrem incertezas nos processos que acontecem em sala de aula, pois se há o plano de ensino do professor, que trata do que é *previsível* e/ou *predictível* para a aprendizagem dos alunos, também “[...] há muito mais acontecendo em sala; há processos subjacentes tão ou mais importantes do que aqueles que foram previstos e/ou preditos” (FLORES, 1995, p. 27).

Concluo assim, que ao trabalhar os conteúdos de geometria de forma interdisciplinar, estarei trabalhando com avanços e incertezas, pois as experimentações, que buscam novos caminhos, sempre deixam margem para o imprevisível, para o acaso.

<sup>20</sup> Conforme Yus (2002, p. 60), “a aprendizagem terá um nível mais profundo e significativo se ocorrer por meio da fusão de diversos estilos e dimensões complementares: abstrato e experimental, verbal e visual, analítico e holístico, racional e intuitivo.”

<sup>21</sup> Cabe pontuar aqui, que o conceito de isomorfismo parece-me similar ao que estou propondo nessa Tese, pois, de acordo com Piaget (1994, p. 119), em seu texto *A Epistemologia das Relações Interdisciplinares* (traduzido por Flores e Borella), esse tipo de interação interdisciplinar seria a forma mais simples de ligação, já se podendo “[...] falar de uma colaboração interdisciplinar proveitosa, quando os especialistas de dois domínios diferentes se apercebem do fato que suas análises atingem estruturas semelhantes; o detalhe destas análises num destes domínios sendo, então, suscetível de esclarecer o outro.



Outrossim, Sommerman (2006) empreende uma extensa revisão de literatura para tentar definir o termo, aquilo que vem a ser a interdisciplinaridade, concluindo entre outras coisas que, trata-se de um conceito de pouca clareza, se observarmos grande parte dos discursos sobre ela, contudo, no geral, a maioria dos autores mencionam que ela vem a ser um método de pesquisa ou ensino em que duas ou mais disciplinas interagem (JAPIASSU, 1991), interconectam-se, colaboram (LEFF, 2000) ou cooperam (SILVA, 2000), em diferentes campos do conhecimento e do saber, ou seja, uma retotalização de conhecimento ou completude não alcançada por um projeto científico (LEFF, 2000), na exploração do mesmo tema (PINEAU, 2005), na busca por um entendimento comum, funcionando com um verdadeiro diálogo ao invés de uma série de monólogos justapostos, o surgimento de um saber novo determinado por uma língua comum (GUNSDORF, 1992).

Até aqui apresentei os autores que embasavam a questão interdisciplinar em meu projeto de tese de Doutorado, contudo, a seguir, apresentarei e discutirei neste capítulo, 2 pontos em que os escritos de Paulo Freire (e artigos de outros autores sobre ele), acerca da interdisciplinaridade, ajudaram-me a avançar na minha pesquisa, propiciados pela participação no “S. A. Paulo Freire e a Educação Contemporânea”, na Faced/UFRGS (ministrado pelos professores Jaime Zitkoski e José Vicente Lima Robaina).

## **A INTERDISCIPLINARIDADE EM FREIRE: UM AJUSTE EM MEU PROJETO DE PESQUISA**

Para superar a lógica do modelo fragmentado e disciplinar (da transmissão passiva do conhecimento – “pedagogia bancária”<sup>22</sup> – com o repasse de conteúdos prontos, pelo professor que sabe e o aluno que não sabe) pautado no paradigma do modelo positivista, ainda hegemônico na educação escolar, Freire propõe uma pedagogia inovadora, interdisciplinar, que prioriza as relações entre o sujeito e o mundo, relacionando o conteúdo da disciplina com a vida concreta do educando, no diálogo do saber científico-técnico com os saberes populares (contextualização), discutindo problemas sociais e ligando temas, ou seja, para além da

[...] arrogância dos saberes compartimentados, onde cada área se acomoda em seu mundo particular e pré-conceitua todos os demais saberes e/ou áreas científicas

<sup>22</sup> “Enquanto na concepção ‘bancária’ [...] o educador vai ‘enchendo’ os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos; na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1993, p. 41).

cas como algo sem importância para a atuação prática ou resolução dos problemas concretos da vida em sociedade (Zitkoski, 2015, p. 155).

Então, a interdisciplinaridade era proposta por Freire<sup>23</sup> como um processo metodológico para a construção do conhecimento, onde o papel do educador deveria ser dialógico, com a tarefa de trabalhar em equipe interdisciplinar o universo temático<sup>24</sup>, devolvendo-o

[...] como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da educação busca e investiga a “palavra geradora”, na pós-alfabetização, busca e investiga o “tema gerador”. Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores<sup>25</sup>, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade (FREIRE, 1987, p. 59).

Freire (1987, p. 50), menciona ainda que, “é na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.”

Zitkoski (2015, p. 149) aponta como um dos grandes problemas decorrentes do conservadorismo da tradição universitária, “o *fazer comunicados* aos alunos, através da metodologia centrada apenas no professor, explicando o *conteúdo da disciplina*”<sup>26</sup> sem relacioná-lo com a vida concreta dos mesmos, ou seja, sem discutir os problemas da realidade social e sem ligar um tema com outro.”

<sup>23</sup> “Quanto mais leio os escritos de Freire, tanto mais o vejo como um pensador interdisciplinar, sob vários pontos de vista, que eu sintetizaria em quatro: a) Preocupação interdisciplinar permanente de Freire e trabalho interdisciplinar em equipe. b) Dimensões interdisciplinares da pedagogia do oprimido. c) Diálogo interdisciplinar em torno do binômio opressão/libertação. d) Recriação interdisciplinar da proposta epistemológico-pedagógica de Freire” (ANDREOLA, 2014, p. 75).

<sup>24</sup> De acordo com Freire (1987, p. 55), “[...] a investigação do ‘tema gerador’, que se encontra contido no ‘universo temático mínimo’ (os temas geradores em interação) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.”

<sup>25</sup> De acordo com Paulo Freire (1994, p. 117), “o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas.”

<sup>26</sup> As disciplinas são “[...] uma consequência da verticalização do conhecimento que, para aprofundar-se na explicação das causas dos fenômenos e descobrir as leis que regem cada parte do universo, tal verticalização fragmenta a explicação da realidade em áreas e campos cada vez mais restritos e delimitados” (ZITKOSKI, 1996 apud ZITKOSKI, LEMES e HAMMES,

Então, minha pesquisa vai à contramão da lógica das *especializações científicas*, a qual está

[...] ancorada no modelo epistemológico tradicional do dualismo sujeito-objeto, onde o mundo é representado como um *espelho quebrado* a partir do qual cada pedaço representa uma ciência particular que busca refletir a realidade da parte do mundo que lhe é de direito. Esse é o modelo de grande parte dos currículos escolares ainda hoje. Entretanto, os equívocos desse modelo científico reproduzem uma verdadeira opressão e desumanização sociocultural que é visível nas relações da nossa vida em sociedade (ZITKOSKI, 2015, p. 149).

Cabe mencionar aqui, que no pensamento de Da Vinci não havia grandes diferenciações entre arte e ciência (em épocas passadas não eram feitas grandes diferenciações entre esses dois campos), pois o desenho e a pintura “[...] deveriam ser para ele uma área do conhecimento como eram a anatomia ou a balística. Os seus projetos e desenhos de invenções são muitas vezes autênticas obras de arte, inclusive com detalhes de sombra, luz e movimento” (ZAMBONI, 1993, p. 35).

Zamboni (1993, p. 34) ressalta ainda, que arte e ciência possuem semelhança de ocorrência de processos de revoluções e rupturas, e, como são parte do mesmo corpo que constitui o conhecimento humano, “a existência de grandes paradigmas<sup>27</sup> em arte e ciência é maior que a própria diferenciação entre arte e ciência como disciplinas separadas.”

Desse modo, Freire aponta a necessidade de uma perspectiva educacional crítico-problematizadora como alternativa a Pedagogia Tradicional (centrada na transmissão passiva do conhecimento), pois

[...] está alicerçada em uma concepção antropológica fenomenológico-dialética, onde tudo o que existe e

---

2016, p. 47). É consenso entre a comunidade científica que a separação das disciplinas teria iniciado com os seus 3 axiomas da separabilidade de René Descartes, o pai da ciência experimental. Desse modo, Descartes (2017, p. 54-55) comenta que o segundo preceito ordena [...] dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las. O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, p. 54-55).

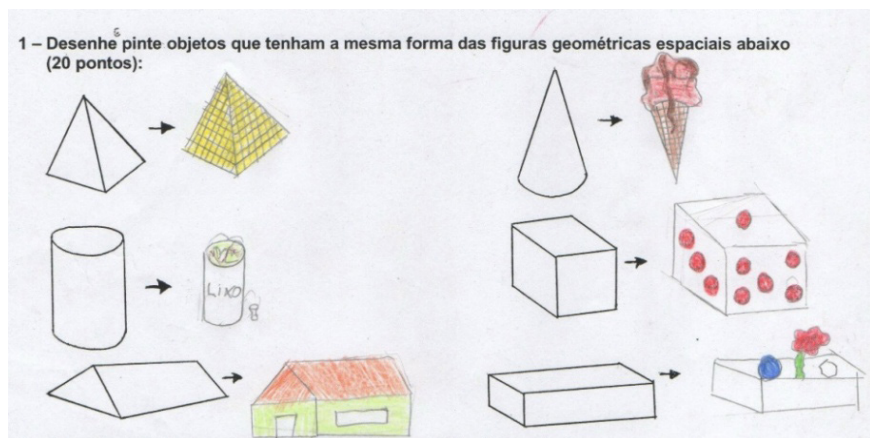
<sup>27</sup> Contudo, os paradigmas científicos, de acordo com Zamboni (1998, p. 46), “[...] induzem o pesquisador a ter um comportamento mais racional. A especulação, por seu maior descompromisso com a racionalidade, é usada de forma muito mais frequente no fazer artístico.”

tem relação com a vida humana está em movimento, se transforma e, portanto, requer novas leituras da realidade e de nossa condição no mundo enquanto seres de intervenção no mesmo. E, se tudo está em movimento, em transformação e diretamente relacionado com nossa intervenção no mundo, então, a forma de melhor conhecer, interpretar e entender o mundo é numa perspectiva interdisciplinar (Zitkoski, 2015, p. 161).

Diante de tais ideias, devo mencionar que, o primeiro avanço proporcionado pelos escritos de Freire acerca da interdisciplinaridade diz respeito a um importante ajuste que realizei em meu projeto de tese, como descreverei a seguir.

Então, no início de meu projeto, os discentes desenhavam, na disciplina de Arte (ministrada por mim) a partir da observação de formas geométricas (planas ou espaciais) encontradas em imagens de revistas ou da sua própria imaginação: a fotografia da casquinha de um sorvete era associada à forma do cone, a foto de uma lata de refrigerante, ao formato do cilindro, a ponta de uma flecha, à forma de uma pirâmide, e assim por diante (Fig. 2).

**Figura 2** – Prova do 9º ano da disciplina de Arte da EMEF Recanto da Lagoa (Viamão, RS, 2018) sobre geometria espacial (prof. Cleandro Tombini).



**Fonte:** Arquivo pessoal do autor.

Agora, após estudo à obra de Freire, decidi iniciar o ensino da geometria a partir de fotografias feitas nos arredores e no espaço escolar, pelos próprios discentes com o uso de seus celulares, para que estes busquem identificar formas geométricas no meio ambiente. O intuito é partir de imagens do seu

“cotidiano” (Fig. 3) para utilizá-las as como ponto de partida para realizar trabalhos artísticos (desenhos, pinturas, gravuras e colagens) no estudo da geometria plana e espacial, ou ainda, utilizá-las como ponto de partida para efetuar cálculos nas aulas da disciplina de matemática, levando-os a acreditar, a compreenderem melhor o espaço em que vivem.

**Figura 3** – Canos de esgoto. Fotografia feita por aluno da EMEF Monteiro Lobato, Gravataí, RS, 2010.



**Fonte:** Arquivo pessoal da professora Simone L. Correia.

Diante disso, cabe dizer que, a ideia é utilizar a fotografia<sup>28</sup> para ficcionar a realidade para que os alunos passem a pensar<sup>29</sup>, ou seja, perceber a presença da geometria no ambiente em que estão imersos.

De acordo com Freire (1987, p. 37), a realidade é mediadora na intercomunicação entre o pensar do educador e o dos educandos, e “por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos.”

<sup>28</sup> Segundo Barthes (2002, p. 47) a fotografia nos faz refletir e que no fundo, “[...] é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é *pensativa*.”

<sup>29</sup> “O real precisa ser ficcionado para ser pensado.” (RANCIÈRE, 2005, p. 58).

Assim, é afinada a essa forma de pensar a interdisciplinaridade que a minha pesquisa para a Tese de Doutorado em Educação (UFPEL), busca dialogar com o conhecimento acerca do espaço “cotidiano”, trazidos por meio de imagens fotografadas pelos próprios alunos (que gerarão reflexões e discussões) com os conteúdos de geometria (mediados pelo estudo do espaço na Arte).

Além disso, essa forma de trabalhar vai na contramão do ensino da geometria por muitos dos livros didáticos, ou seja, ao desligamento desta, de quaisquer aplicações da vida “cotidiana”, mencionado no início deste capítulo por Lorenzato (1995 apud HELBEL e NETO, 2013, p. 8-9).

Penso ser necessário mencionar ainda que, a cooperação entre as disciplinas de Arte e Matemática, em minha pesquisa, vai além da busca de uma espécie de legitimidade científica para a primeira, por associá-la a uma disciplina dita “exata” (proveniente das “ciências duras”), bem como, de conferir um caráter mais estético à Matemática, tornando o seu estudo mais agradável (ou mais tragável) à maioria dos estudantes que tem medo até mesmo da palavra, pois o meu objetivo é maior do que agradar ou até mesmo motivar meus alunos, almejando sim, dar sentido ao estudo da geometria e a sua aplicabilidade no cotidiano dos educandos.

A seguir, discorrerei acerca do segundo avanço propiciado pela interdisciplinaridade de Paulo Freire.

## **AValiação Interdisciplinar: Um Caminho Final**

Além do contato mais aprofundado com a obra de Freire ter me permitido aproximar mais a minha pesquisa do “cotidiano”, ao iniciar o estudo da geometria na disciplina de Arte a partir de fotos do entorno e do próprio espaço escolar, o capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido*, em especial, despertou-me para a ideia de estabelecer agora, como etapa final do meu trabalho, uma conexão entre arte e matemática no Ensino Superior.

Assim, Freire (apud ZITKOSKI e LEMES, 2019, p. 8), desenvolve sistematicamente, no terceiro capítulo da *Pedagogia do Oprimido*,

[...] uma metodologia do tema gerador expondo as várias etapas necessárias para atingir um trabalho verdadeiramente dialógico e conscientizador junto ao povo e/ou às populações com quem se quer trabalhar uma educação libertadora. O primeiro passo é a pesquisa do vocabulário cotidiano das pessoas, famílias e grupos constitutivos do universo em questão. A fala revela os sentidos, a visão de mundo, os saberes e aponta para as contradições sociais implícitas na realidade cotidiana. Um aspecto importante nesse começo de

trabalho é o fato de que a pesquisa do universo vocabular requer uma equipe de pesquisadores de diferentes áreas para que ocorra de fato a visão interdisciplinar integradora de toda a realidade e não apenas recortes parciais da mesma.

Então, inspirado na perspectiva de uma equipe interdisciplinar, conforme descrito anteriormente no início desse texto<sup>30</sup>, o segundo avanço possibilitado pelo contato com a sua concepção de interdisciplinaridade de Freire, será fazer com que os futuros professores de Matemática (alunos do Curso de Educação Matemática de uma Universidade ainda a ser definida) auxiliem na avaliação sobre a produção artística dos alunos do 8º ano da disciplina de Arte (ou seja, sobre possíveis usos para os trabalhos acerca do espaço cotidiano), para pensar como se poderia dar sentido ao ensino de geometria no Ensino Fundamental.

Pretendo então, realizar uma Intervenção/formação, por meio de uma oficina junto do Ensino Superior, na mesma esteira de pensamento de Zitkoski (2015, p. 162), o qual entende que os cursos que formam professores na educação superior, em todos os níveis, “[...] têm melhores possibilidades de manterem-se coerentes com os propósitos de uma pedagogia interdisciplinar, quando são priorizados projetos coletivos de trocas e diálogos constantes sobre nossas práticas educativas.”

É claro que ainda estou longe de constituir uma “equipe” interdisciplinar, contudo, creio já ter dado um passo mais largo, rumo a uma “interdisciplinaridade mais adequada”, se é que posso me referir dessa forma.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da maior aproximação com o “cotidiano”, ao iniciar o estudo da geometria na disciplina de Arte a partir de fotos do entorno e do próprio espaço escolar, penso ainda, que poderia também, trabalhar em parceria com os professores de matemática da escola onde leciono e estou desenvolvendo a pesquisa.

Outrossim, creio que as fotografias provenientes do espaço cotidiano irão iniciar ainda, uma discussão acerca do meio ambiente, gerando também, temas para a discussão dos problemas sociais da região onde os estudantes estão inseridos. Freire (2003, p. 136-137) traz um bom exemplo em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quando menciona que certa vez, um professor de uma Escola Municipal de São Paulo, ao se deparar, numa exposição de fotografias das redondezas da escola (feitas por um grupo de professoras), com imagens de “ruas enlameadas”, “recantos feios” e pessoas de “caras desfeitas”, ficou

<sup>30</sup> Naquele excerto, Freire (1987, p. 59) defende que “a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.”



surpreso ao perceber que conhecia apenas as ruas que davam acesso àquela instituição. Então, convenceu-se de quão precária devia ter sido sua “tarefa formadora” durante os dez anos que lecionou naquela escola, justamente por desconhecer o contorno social e geográfico dos alunos. Por isso, Freire (2003, p. 137) adverte que “a formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos.”

Enfim, creio que o aprofundamento na obra de Paulo Freire irá contribuir muito para a compreensão do espaço cotidiano pelos educandos, pois, ao se partir do espaço escolar como ambiente de estudo contextualizado e, ao refletir-se sobre os relatos (dados obtidos pela análise) dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática acerca da produção artística de alunos da disciplina de Arte (trabalhos com base no espaço cotidiano), estar-se-á dando sentido e aplicabilidade ao estudo da geometria.

## REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. Interdisciplinaridade na obra de Freire: uma pedagogia da simbiogênese e da solidariedade. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Paulo Freire: ética, utopia e educação**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 74-105.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L & PM, 2017.

FLORES, Terezinha Maria Vargas. Ensaio sobre as relações interdisciplinares: assumindo as imprevisibilidades e imprevisibilidades. In: SILVA, Dinorá Fraga da; SOUZA, Nádia Geisa Silveira de. (Org.). **Interdisciplinaridade na sala de aula: uma experiência pedagógica nas 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do primeiro grau**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995, p. 25-34.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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



GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández. **La investigación basada em las artes: propuestas para repensar la investigación en educación.** Disponível em: <<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>>. Acesso em: 2 abr. 2011.

HELBEL, Ana Paula Tomazini; NETO, João Coelho.: Matemática e Arte: possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem da Geometria. Os desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. **Cadernos PDE**, Paraná-PR, v. 2, p. 1-22, 2013. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_mat\\_pdp\\_ana\\_paula\\_tomazini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_mat_pdp_ana_paula_tomazini.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2019.

PIAGET, Jean. A Epistemologia das Relações Interdisciplinares. Tradução comentada por: Terezinha Maria Vargas Flores e Nelcy Elisa Dondoni Borella. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, 19(1), p. 113-120, jan/jun. 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível** – estética e política. São Paulo: Exo experimental e Editora 34, 2005.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZITKOSKI, Jaime José. A formação de professores na perspectiva de Paulo Freire: Desafios de uma pedagogia interdisciplinar. In: PÉREZ, Teresa González. **Templos Del saber: discursos políticos y utopias educativas.** Madri: Mercurio Editorial, 2015. p. 141-164.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski. **O tema Gerador segundo Freire: base para a interdisciplinaridade.** Taquara: FACCAT, p. 1-10. Disponível em: <[https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski\\_lemes.pdf](https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel Karpinski; HAMMES, Lúcio Jorge. Contribuições de Paulo Freire para uma educação interdisciplinar. **Leituras de Paulo Freire: política, cultura e formação humana.** São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 44-56.

ZAMBONI, Silvio. **A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 43-60.

ZAMBONI, Silvio. O paradigma em arte e ciência. In: PILLAR, Analice Dutra; et al. **Pesquisa em artes plásticas.** Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS / Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 1993.

# EDUCAÇÃO POPULAR, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Samir Dessbesel Ferreira

## INTRODUÇÃO

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, tem sido um dos alvos prediletos de movimentos políticos reacionários, que acusam sua pedagogia de ser, entre outras coisas, “doutrinadora”. Projetos de lei como o “Escola sem partido” tornaram-se verdadeiras ameaças de censura nas escolas e universidades na esteira dessas acusações. Por um lado, tais acusações baseiam-se em uma confusão, seja por desconhecimento da obra ou por manipulação consciente, entre o conceito freireano de politicidade da educação com o de partidarização da educação.

Freire é enfático e afirma por diversas vezes em sua obra ser contra o uso da escola para propaganda de algum partido em uma disputa eleitoral, e seu conceito de politicidade da educação é muito diferente e mais complexo do que isso, pois repousa em concepções sobre o ser humano e a sociedade que costumam coerentemente diversas influências teóricas, de diversas áreas das ciências humanas. Mas, na atual “polarização” política brasileira, que gerou inclusive um golpe de Estado, através de uma campanha de demonização do Partido dos Trabalhadores e das esquerdas em geral, o fato de Paulo Freire ter contribuído na fundação do partido e ter exercido cargo de secretário da educação em um governo petista é o suficiente para desqualificar toda sua obra como “partidária”, mesmo essa obra tendo iniciado e ter sua principal referência (o livro *Pedagogia do Oprimido*) décadas antes da fundação do PT.

Além disso, é justamente contra toda forma de doutrinação que a pedagogia freiriana se levanta: baseada no reconhecimento, diálogo, autonomia, construção coletiva, e crítica do autoritarismo, do silenciamento, da memorização mecânica. É uma pedagogia que insiste em se articular conceitualmente como “anti-doutrinadora”, dando ênfase no papel ativo dos educandos em sua formação, dos oprimidos em sua libertação. Por outro lado, o conceito de politicidade da educação implica sim na não-neutralidade da educação. E o compromisso ético assumido por Freire é com a justiça social, a democracia, a dignidade humana. Esse compromisso o leva a defender a perspectiva dos “esfarrapados do mundo”, aqueles que estão sendo vítimas da rapina, da exploração, do ódio, da miséria. Seu compromisso é com os oprimidos, e Freire por toda sua vida buscou contribuir na construção das condições de superação de todas as relações de opressão existentes. Esse compromisso é assumido explicitamente, e defendido em suas obras de um modo central e sistemático.

Em nenhum momento Freire se apresenta como um teórico “neutro”, indiferente ética e politicamente à sua realidade. Em diversos momentos declara explicitamente seu pertencimento ao campo político progressista, e muitas vezes dialoga com seus leitores a partir desse pertencimento compartilhado: “nós, educadores progressistas”... Deste modo, de fato o campo político reacionário e conservador tem razão em identificar na pedagogia freireana uma ameaça: o racismo, o machismo, a exploração e a miséria, que são simplesmente negados ou naturalizados pelos reacionários e conservadores, são tidos por Freire como problemas urgentes a serem superados. Freire obviamente não quer impor suas ideias à força. Como já mencionado, a ênfase na autonomia, no diálogo e na construção coletiva fariam dessa imposição um tipo de contradição. Enquanto teórico buscou fundamentar suas posições, dialogando com uma enorme variedade de correntes teóricas e autores, em um mosaico denso e original.

É dessa composição teórica múltipla, consistente e rigorosa que vem o reconhecimento internacional de Paulo Freire como um importante pensador da educação, e é aqui que os inimigos mais o temem. Ao não produzir quadros teóricos capazes de se lançar à altura do debate promovido por Freire, o campo político reacionário e conservador apela para a difamação, desinformação e censura. Na impossibilidade de vencer com argumentos apelam para a tirania, prática aliás historicamente característica desse campo. Deste modo acreditamos ser pertinente esclarecimentos e contribuições a este debate. A noção freireana de politicidade da educação se constitui em um tema fundamental para entender as propostas alternativas de educação que recebem a designação de educação popular, e estas, por sua vez, estão estreitamente ligadas às demandas e formas de construção dos movimentos sociais. Freire aposta nesses movimentos como um importante via para promover a transformação social, via essa que passa também pelo papel crítico da educação.

## **POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO**

O conceito de politicidade da educação é talvez um dos conceitos centrais para entendermos o pensamento pedagógico freireano, e certamente um conceito muito importante para estabelecermos uma ligação entre este pensamento e o tema dos movimentos sociais. Freire defende que toda educação é intrinsecamente política, ou seja, não se trata de alguma pedagogia ser “politizada” e outra não – toda prática educativa (e a reflexão sobre a mesma) é política. Com isso Freire quer enfatizar o papel da educação dentro do conjunto das relações sociais, e não pensar a educação isoladamente e em abstrato. Quer também retirar o verniz ideológico que tende a naturalizar as relações sociais, valorações e relações de poder que, na pretensão de neutralidade, servem apenas para legitimar o status quo.

A partir de reflexões antropológicas e sociológicas Freire demonstra que uma prática social formativa e diretiva, como é a educação, jamais pode ser neutra, e que assim é no mínimo um campo de disputas entre diferentes concepções sobre o que é o ser humano e a sociedade, bem como sobre o que é conhecimento e aprendizagem: “não é possível separar política de educação, o político é pedagógico e o pedagógico é político” (Freire, 2000, p. 127). Para iniciarmos a clarificação do conceito de politicidade da educação em Paulo Freire comecemos pelas reflexões antropológicas que estão na base de sua pedagogia. Freire tematiza constantemente em sua obra conceitos de uma antropologia filosófica que procura identificar traços gerais de nossa existência humana, não para formular uma noção de natureza humana una e universal e, portanto, a-histórica, mas para reconhecer justamente os traços que nos constituem como seres sociais e históricos com toda a pluralidade de formas que a existência humana pode assumir.

Essas reflexões de cunho antropológico-existencial levam Freire a formular o conceito de ser humano como ser inacabado. Este inacabamento significa antes de mais nada que não possuímos algo como uma essência fixa e pré-estabelecida, mas que nos constituímos em nossas relações com os outros e com o mundo. Aqui podemos identificar uma nítida influência da corrente filosófica existencialista em seu pensamento. Somos antes de mais nada seres de relações, o que significa que nossa existência possui uma considerável “plasticidade”, o que abre espaço para situar a liberdade humana e a variedade que dela decorre.

Convém destacar aqui também que, na medida em que somos seres inacabados constituindo nossas identidades em nossas relações, somos mais um “devir” do que um “ser”, ou seja, nós seres humanos somos um processo, um movimento, uma constante possibilidade de transformação. Freire dirá que é esta abertura, posta por esse devir e inacabamento, que constitui a própria possibilidade da educação, pois se fôssemos seres com uma essência já fixada de antemão e, portanto, estáticos, a busca e a descoberta não teriam lugar.

Além de constituir a educabilidade dos seres humanos, o inacabamento já aponta também para a politicidade da educação. Como menciona Freire (1996, p. 124): “A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente”. Além do inacabamento nos abrir à liberdade, a consciência desse inacabamento nos posiciona como seres éticos, que valoram e decidem a partir dessas valorações. A consciência do inacabamento também nos lança à atividade de buscar e adquirir consciência de si e do mundo, de nos relacionarmos com o conhecimento não como um mero adorno, mas como algo vital para nosso processo de ser-mais.

Deste modo podemos identificar a educação como uma atividade que ou nos auxilia nessa busca e processo de ser-mais, ou que nos dificulta, inclusive que nos desumaniza, na medida em que atrapalha ou impede esse processo. Colocada assim nesses termos é fácil perceber a impossibilidade da neutralidade da educação: é uma prática social constitutiva de nosso ser, e que pelo nosso inacabamento pode servir para nos humanizar ou desumanizar. Considerando essas reflexões de cunho filosófico-antropológico podemos nos aproximar de um modo mais profícuo de outras perspectivas teóricas em que o conceito de politicidade da educação é tematizado por Freire. Este conceito também é abordado a partir de uma perspectiva sociológica crítica, que procura conjugar dialeticamente nós seres humanos enquanto agentes e enquanto produtos do processo histórico.

Partindo do reconhecimento da historicidade de nossa condição humana, identifica nas diferentes relações sociais a multiplicidade de constituições que os sujeitos podem possuir, se opondo a concepções metafísicas (e em geral também etnocêntricas) de uma natureza humana universal. As relações que os seres humanos estabelecem entre si, mediados pela cultura, possuem um caráter não apenas diretivo, mas inclusive autoritário, estabelecendo não apenas papéis pré-determinados, mas hierarquizações nas quais determinados grupos sociais são administrados instrumentalmente enquanto meros recursos descartáveis, e colocados em posição de completa desproteção face à miséria e à violência. Ou seja, para Freire as relações sociais que nos constituem carregam historicamente a marca de serem relações de opressão. Em determinados textos, como nas Cartas a Guiné Bissau, Freire assume uma posição mais próxima ao marxismo, ao identificar no trabalho a esfera das relações sociais mais fundante, sendo a exploração do trabalho tida como a principal relação de opressão (SCOCUGLIA, 1997, p. 68).

No entanto ao longo de suas obras o conceito de luta de classes, embora sempre presente, não assume um papel de origem de todas as demais opressões. Apesar de ser possível identificar uma permanente preocupação e até predominância da luta de classes, outras formas de opressão não são silenciadas ou relativizadas como meros efeitos colaterais do trabalho alienado. Na designação “oprimidos” Freire em diversas passagens enfatiza o racismo e o machismo como sendo relações de opressão não menos importantes.

Considerando estas relações de opressão, e o quanto nossa condição de seres inacabados tanto nos expõe a desumanização resultante dessas relações quanto à possibilidade de superá-las, torna-se impossível assumir uma postura de neutralidade, ainda mais em um processo de caráter diretivo como é a educação. Por isso toda educação é intrinsecamente política: ou assume o papel da ideologia dominante ao reproduzir, invisibilizar e naturalizar as relações de opressão existentes (e aqui está o lado da suposta neutralidade), ou denuncia estas relações e anuncia as possibilidades de suas superações.

Ao assumir a perspectiva crítica, de denúncia e anúncio, a proposta freireana é por ele mesmo denominada de politicamente progressista. Essa postura está intrinsecamente associada ao papel que o conceito de ética assume em seu pensamento, e da influência humanista em defesa da dignidade humana, da justiça social, da igualdade e da liberdade que marcam essa ética. Esse progressismo político aproxima-se também de uma perspectiva revolucionária, na medida em que coloca a necessidade de mudanças estruturais nas relações sociais como um todo, identificando o modo de produção capitalista como alvo central da crítica, e coloca os próprios oprimidos como possíveis autores de sua libertação. No entanto Freire não preconiza uma disputa no nível do “puro poder”, da “força pela força”, ou seja, de uma disputa bélica, como única forma de suprimir a ordem opressiva.

A luta política pela transformação social acontece também (embora não unicamente) no âmbito da cultura, do pensamento, da educação. A práxis revolucionária não se dá apenas em um âmbito de confronto direto e violento com a ordem opressora e seus guardiões, mas também no âmbito da conscientização e da crítica, que atuará tensionando os limites do estado democrático de direito burguês, reivindicando mudanças favoráveis. Neste ponto nos deparamos com o papel da educação popular para auxiliar na organização das marchas, manifestações e movimentos sociais que Freire aposta como caminho de transformação social rumo a superação das relações de opressão existentes em nossas sociedades.

## EDUCAÇÃO POPULAR

A noção de educação popular muitas vezes é tratada de maneira simplista a partir de uma oposição à educação formal, oposição essa que leva em conta primordialmente os espaços institucionais onde essa educação ocorre. Assim, a educação formal se daria nas escolas e universidades, e a educação popular em outros espaços, não gerenciados pelo Estado e nem por ele certificados, como em sindicatos, organizações de bairros, ongs e movimentos sociais. No entanto, como veremos, as concepções de educação popular, em suas diferentes formulações pedagógicas (incluindo aqui a freireana), procuram disputar esses espaços institucionalizados com as concepções de educação tradicionais, apresentando-se como modelos de educação possíveis de serem adotados, ou que ao menos devem ser discutidos, nos espaços de educação formal.

Além disso, o público ao qual a educação popular se dirige é um importante elemento em sua definição: é uma educação direcionada às camadas populares, ou seja, aos trabalhadores que são submetidos a condições precarizadas de vida. Parte-se da ideia de que a educação deve servir aos interesses e aspirações dessas populações, que em geral ou são completamente excluídas dos processos de educação formal, ou que encontram nesses processos apenas

um adestramento instrumental que mantém e justifica a condição precarizada em que vivem.

Mas, mais importante que tratar as camadas populares como alvo da educação popular é reconhecer o papel ativo dessas camadas na própria construção dessa educação. É um modelo de educação horizontal, que busca reconhecer e ajudar a construir a autonomia dos sujeitos que farão parte do processo educacional, os colocando como coautores de sua própria educação, a partir de seus saberes prévios e de seus interesses. É uma construção coletiva, baseada no diálogo, não um discurso tecnocrata dado por especialistas e simplesmente imposto aos “ignorantes”. Este diálogo é articulado principalmente por movimentos sociais, que visam organizar as demandas populares e construir coletivamente uma educação que seja não um instrumento de dominação, mas de enfrentamento e libertação.

No caso de Paulo Freire, sua proposta dos círculos de cultura, no lugar das salas de aula tradicionais, com participação ativa dos estudantes e papel mediador-direcionador do professor, no lugar de aulas expositivas e memorização mecânica<sup>31</sup>. Aqui já podemos ter mais clareza de uma marca característica da educação popular no que se refere à sua própria proposta pedagógica, a qual em geral diferencia-se da educação formal por adotar outras concepções de conhecimento e aprendizagem. Em especial, opõe-se ao conteudismo e ao autoritarismo predominante na maioria dos espaços de educação formal, bem como procura distanciar-se criticamente das concepções de educação enquanto mercadoria e dos traços colonialistas que marcam a visão de mundo legada pelos europeus. (1)

Paludo (2018) refere-se à educação popular como um “projeto cultural identitário”, anti-eurocêntrico, crítico do projeto de civilização europeu iluminista e sua concepção de “razão universal totalitária”. Trata-se de um movimento que busca “descolonizar as mentes”, como diria Amílcar Cabral, resgatando e valorizando saberes e práticas perseguidos e renegados pela visão de mundo eurocêntrica. Este movimento surge na América Latina a partir das demandas do próprio povo que reconhece a dominação, não apenas militar e econômica, mas também cultural, por parte dos colonizadores. Os saberes populares são valorizados e desempenham um importante papel formativo, mesmo quando necessariamente em diálogo com o saber acadêmico formal (como no caso da proposta freireana).

Deste modo não se trata apenas de uma discussão sobre outras práticas de ensino, de outras metodologias para o processo ensino-aprendizagem, mas

---

<sup>31</sup> Inclusive propondo um modelo de universidade popular, como a apresentada por Boaventura de Souza Santos, de uma “Universidade popular dos Movimentos Sociais para formar ativistas e dirigentes dos Movimentos Sociais e ONGs e cientistas sociais, intelectuais e artistas dedicados à transformação social” (apud GADOTTI, 2020, p. 1).



também de discussões epistemológicas e políticas, sobre o que é conhecimento e as relações entre poder e saber. A educação popular se apresenta como anti-hegemônica, crítica das relações de opressão existentes. Orienta-se por um ideal de emancipação no qual a educação deve servir para a transformação social em direção ao fim das relações de opressão, ou seja, a superação tanto da exploração do trabalho pelo capital, quanto do racismo e do machismo.

Para tanta busca, através da problematização, crítica e denúncia, “retirar a sombra do opressor introjetada”, ou seja, desocultar as realidades sociais vividas, mas que estavam encobertas de significações e valorações postas pela ideologia dominante. Este é um passo decisivo para a obtenção dos objetivos da educação popular. A ideologia dominante possui grande poder de convencimento, moldando as subjetividades por meio de diversas instituições ao longo de toda a vida, por gerações, e eventualmente inclusive mascarando-se de verdades sagradas ou científicas. Possibilitar a “emersão” das consciências é uma tarefa difícil, e que certamente não se dá pela via da educação tradicional, com verdades sendo ditadas e ordens obedecidas. Na medida em que o oprimido consegue se pensar por si próprio e não mais “com a cabeça do opressor”, é possível construir coletivamente vias de enfrentamento, maneiras de organizar a luta pela transformação. Em sua articulação originária com os movimentos sociais, a educação popular sempre se colocou essa tarefa e finalidade: auxiliar na compreensão crítica da opressão e organizar a ação transformadora.

## MOVIMENTOS SOCIAIS, DIÁLOGO E PRÁXIS

‘Não procuraremos aqui delinear uma conceituação precisa de movimento social, pois além de Paulo Freire não tematizar explicitamente o mesmo, este é um conceito sobre o qual há pouco consenso nas ciências sociais. Paludo (2018, p.9) afirma que “o debate contemporâneo sobre os Movimentos Sociais revela a existência de lacunas teóricas na definição do que seja Movimento Social”, assim como Gadotti (2020, p. 9) reforça que “há ainda carência de teorias explicativas dos novos movimentos sociais”. Freire, no entanto, menciona movimentos em diversas de suas obras, em particular movimentos do campo, mas também de trabalhadores urbanos, de negros, de indígenas, de mulheres. São movimentos que possuem uma certa organização e permanência, não se limitando a atuações pontuais sobre pautas específicas, mas, enquanto movimentos populares, mantém uma agenda anti-hegemônica, de denúncia e enfrentamento das diversas relações de opressão existentes em nossa sociedade. Gadotti (2020, p. 2) enfatiza que “os movimentos sociais construíram uma racionalidade comunicativa voltada para as necessidades das pessoas e não para o sistema, criando uma nova lógica de poder”, contrapondo-se à lógica instrumental e burocrática do Estado. Zitkoski (2000, p. 5) denomina de racionalidade dialógica o modelo de racionalidade adotado por Freire em sua



pedagogia, opondo-a assim também, na esteira de Habermas, à racionalidade instrumental iluminista.

Este diálogo, base da proposta freireana de educação popular e da construção dos movimentos sociais, implica em uma escuta, valorização e “tradução” (Gadotti, 2020, p. 4) dos saberes populares e suas diversas manifestações culturais que têm sido renegados à condição de um não-saber (senso comum, misticismo, obscurantismo, ideologia, etc.) pelo modelo de ciência e verdade do iluminismo europeu. Trata-se de uma discussão de cunho epistemológico, que procura rever criticamente o legado da modernidade, sem também cair em um puro relativismo ou niilismo.

O tema do diálogo e da dialogicidade é um tema constante em Freire, aparecendo desde suas discussões antropológico-filosóficas como uma estrutura básica da nossa existência, passando pela dimensão política democrática de igualdade e construção coletiva, e chegando como base de sua proposta pedagógica como oposição ao silenciamento dos estudantes e centralização narrativa do professor que caracteriza a educação bancária. Deste modo é um tema que poderia ser tomado como fio condutor para estabelecer a ligação entre educação e movimentos populares. Tanto a articulação interna dos movimentos sociais (como estes irão definir suas pautas e suas ações) quanto uma articulação externa entre diferentes movimentos (formando uma rede de atuação anti-hegemônica) repousa no diálogo, caso contrário estes movimentos estariam reproduzindo a lógica de dominação hegemônica, de silenciamento e manipulação.

A concepção freireana de educação popular articulada aos movimentos sociais é crítica de modelos que, mesmo dizendo-se progressistas, acabam por ser autoritários, na medida em que concebem as bases como massas a serem conduzidas por algum tipo de vanguarda intelectual e política. “Pronunciar sua palavra” não é repetir palavras propagandeadas por outros, mas ouvir e ser ouvido em uma construção coletiva. A questão de uma ruptura epistemológica no que se refere aos modelos oficiais de conhecimento em Freire pode ser vinculada também há um outro conceito, fundamental para compreendermos a vinculação entre educação popular e movimentos sociais. Trata-se do conceito de práxis.

O conceito de práxis em Freire remete sobretudo à tradição marxista, que reconhece a importância essencial da articulação entre teoria e prática, pensamento e ação. Um pensamento abstrato, desvinculado do real enquanto processo contraditório, acaba por servir apenas como ideologia, como mascaramento desse real; já uma ação irrefletida, marcada pelo espontaneísmo e voluntarismo, não é capaz de produzir uma transformação social profunda. A articulação pensamento-ação também se dá dialeticamente: a teoria esclarece e orienta a ação, e essa ação volta para esclarecer e orientar a teoria.

Assim, podemos dizer que, na proposta freireana, temos um critério teórico-prático para a validação dos conhecimentos, nessa relação entre a educação popular e os movimentos sociais. Isso se dá na articulação entre uma educação libertadora, crítica e popular com as lutas políticas necessárias para suprimir as relações de opressão existentes. Não apenas no sentido da educação popular oferecer a teoria e o movimento social a prática, até porque essa relação aqui também se dá dialeticamente: a formação oferecida pela educação popular já atua na transformação da realidade opressora na medida em que humaniza e encaminha as consciências para a transformação, e o próprio movimento social educa, na medida em que suas práticas proporcionam uma vivência e compreensão diretas da realidade opressora e das táticas para seu enfrentamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No atual cenário político brasileiro, no qual nos deparamos com um perigoso retorno do campo político reacionário e conservador com sua nostalgia da ditadura e do colonialismo, mesmo que com “novas” roupagens neoliberais, torna-se fundamental defender as garantias democráticas conquistadas pela geração de Paulo Freire, mesmo que frágeis e insuficientes.

O constante ataque às universidades e à pesquisa científica demonstram o nível de obscurantismo que faz parte do projeto de poder que hoje governa o país, marcado pelo fundamentalismo religioso e pela propagação em massa de fake news. Não é à toa o dispêndio de esforços e a insistência em macular e invalidar o legado freireano para a educação: em 2020 Paulo Freire segue sendo um autor cuja obra permanece atual, oferecendo “as armas da crítica” para a resistência. Por isso trata-se de um momento histórico em que é fundamental resgatar e defender o legado freireano, e um modo de realizar essa tarefa é esclarecer suas ideias, para combater as distorções e caricaturas que o atacam, bem como manter essas ideias “vivas”, pulsantes na prática, na luta, na atuação política concreta dos movimentos sociais.

O conceito de politicidade da educação torna-se assim um conceito central, não apenas para entender a proposta freireana de sua Pedagogia Libertadora, mas para o debate mais amplo sobre o que é educação, quais modelos de escola e universidade queremos, e a quem elas servem. Nessa discussão as propostas de educação popular adquirem grande relevância, haja visto o quanto os modelos tradicionais de educação, escola e universidade no geral apenas reproduzem as gigantescas desigualdades existentes em nossa sociedade. E a educação popular está intrínseca e dialeticamente vinculada aos movimentos sociais, na denúncia e enfrentamento por parte dos oprimidos, das relações de opressão a que estão submetidos. Como mencionado, Freire possui um arcabouço teórico denso e múltiplo, de modo que poderíamos traçar diversos

outros itinerários conceituais para tratar do tema movimentos sociais em relação à educação. Optamos por dar centralidade ao conceito de politicidade da educação, com seus desdobramentos nos conceitos de inacabamento e de relações de opressão, para então tratarmos da importância dos conceitos de dialogicidade e de práxis para pensarmos os vínculos entre educação popular e movimentos sociais. São conceitos e temas que são desenvolvidos ao longo de toda a obra freireana, mesmo que algumas vezes mais enfatizados do que em outras.

Para finalizar, gostaríamos de propor uma breve reflexão sobre a convicção freireana do papel da educação popular para promover transformações sociais estruturais, através da atuação dos movimentos sociais, de um modo pacífico e gradual. Em determinadas obras (como o último capítulo do *Pedagogia do Oprimido* e nas *Cartas a Guiné-Bissau*) Freire reconhece e inclusive faz referências diretas a perspectivas de transformação social revolucionárias, citando nomes e dialogando com Che Guevara, Mao-tse-Tung, Amílcar Cabral, entre outros. Sabemos o quanto a perspectiva da “violência revolucionária” agride a sensibilidade de setores ditos progressistas, em especial da esquerda liberal, na qual Freire parece predominantemente se situar (respeito às instituições democráticas, luta ordeira por direitos, cidadania...).

No entanto Freire, ao encarar a opressão não apenas como um conceito abstrato, mas como realidade encarnada, bem sabe dos limites dos Estado de Direito burguês, e do quanto suas supostas garantias a todos não passam de farsa ideológica. Em um momento como o atual, no qual, para além do que foi já mencionado, nos deparamos com constantes tentativas levadas a êxito de criminalização dos movimentos sociais, e com a estimativa de ser o Brasil um dos países em que mais se mata ativistas do mundo, acreditamos ser relevante tensionar as leituras “docilizadas” de Paulo Freire, que obscurecem ou renegam seus vínculos com perspectivas revolucionárias. Como ele bem disse, o diálogo se dá entre diferentes, não entre desiguais, e a amorosidade não é passiva, mas acompanhada da indignação.

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. *Universidade popular dos movimentos sociais: breve história de um sonho possível*. Disponível em: [http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras\\_upms/Gadotti.pdf](http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Gadotti.pdf). Acesso em 15 jan 2020.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PALUDO, Conceição. Educação popular e movimentos sociais IN ALMEIDA, B. de; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. L. (Org.) Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Edunioeste, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso C. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1997.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação popular e pós-modernidade: um olhar em tempos de incerteza. IHU. Ano 5 n° 21, 2007.

ZITKOSKI, Jaime José. Horizontes da (re) fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas. Frederico Westphalen: URI, 2000.

# REFORMA DO ENSINO MÉDIO, EDUCAÇÃO FÍSICA E PAULO FREIRE: ALGUMAS REFLEXÕES POSSÍVEIS

Simone Santos Kuhn

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Recentemente - e na contramão da atual conjuntura política educacional brasileira - foi publicado o livro “Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo” (SOUZA; NOGUEIRA; MALDONADO, 2019), no qual educadores e educadoras exercitam o ato político de dizerem suas palavras acerca das suas práticas pedagógicas em Educação Física e das aprendizagens que construíram e constroem a partir das contribuições do pensamento e das obras de Paulo Freire. Diante disso, as reflexões que apresento no presente ensaio foram suscitadas a partir da leitura do capítulo 17 desse livro, e dialogam com recordações e aprendizagens da pesquisa que realizei para o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Educação Física e da pesquisa que venho desenvolvendo atualmente no Curso de Mestrado Acadêmico.

O capítulo 17 do livro supracitado tem o título “Ler o mundo’ nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: quando um sonho se torna realidade” (SILVA; SOUZA; MALDONADO, 2019) e autoria do professor de Educação Física Daniel em parceria com os estudantes Crisley e Sávio, que foram seus alunos no Ensino Médio em instituições públicas de ensino no Estado de São Paulo. O texto descreve memórias dos estudantes sobre aprendizagens proporcionadas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, e apresenta reflexões do professor sobre como as experiências vividas com as turmas desses estudantes modificaram seu modo de enxergar e reconhecer a docência. Algo marcante nas suas experiências educacionais, relatado por ambos os estudantes, foi o modo como o professor Daniel apresentou a disciplina no primeiro dia de aula. Na turma da Crisley ele disse: - “Vocês vão aprender a ler o mundo através da Educação Física” (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019, p. 256). Enquanto na turma do Sávio houve uma reflexão sobre os sentidos das aulas de Educação Física na escola.

Refletir com os estudantes acerca dos sentidos das aulas de Educação Física na escola foi o tema da pesquisa do meu TCC da Licenciatura em Educação Física, cujo relatório final tem o título “A Educação Física Escolar na Perspectiva de Estudantes: um estudo com jovens do Terceiro Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre” (KUHN, 2017). Nessa

pesquisa, realizei um grupo de discussão com cinco estudantes do Terceiro Ano do Ensino Médio, que, por cuidados éticos, escolheram para si os nomes fictícios: Moana, Elza, Helena, Marcela e Caio. Considero esse momento importante para as aprendizagens que construí nessa que foi uma experiência inicial como educadora e pesquisadora. Estar diante dos jovens participantes da pesquisa, aprender com os relatos das suas experiências, constatar o quanto são capazes de identificar questões pertinentes que influenciaram suas aprendizagens na escola, e vê-los sugerir caminhos para a qualificação da prática pedagógica em Educação Física, me fez desejar continuar estudando esse nível de ensino.

Desse modo, a seguir apresento algumas considerações acerca das aprendizagens construídas pelos estudantes e pelos docentes participantes dos dois trabalhos citados.

## **EXPERIÊNCIAS ÚNICAS, APRENDIZAGENS COMUNS**

Considero importante dizer que, assim como os jovens mencionados neste ensaio, o meu processo de escolarização, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, vem ocorrendo em instituições públicas estaduais e federais. Assim, minhas experiências enquanto estudante de universidade e de escolas públicas exercem influência em meu modo de refletir e de interpretar os acontecimentos atuais, e na maneira como me construo enquanto professora de Educação Física e pesquisadora. Foi no convívio e nas aprendizagens compartilhadas na docência em Educação Física e na pesquisa com os estudantes do Ensino Médio que despertei para a pesquisa.

De modo semelhante, o professor Daniel relata que “educar não é transferir conhecimento, mas trocar experiências entre pessoas que possuem diferentes saberes” (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019, p. 264). Nesse sentido, destaca ainda, que, o convívio, os debates em aula, os trabalhos brilhantes realizados pelos estudantes lhe proporcionaram repensar suas atitudes e os significados de ser professor, e, compreender a importância da corporificação das palavras pelo exemplo.

Daniel teve contato pela primeira vez com a obra de Paulo Freire no Curso de Licenciatura em Educação Física e desde então busca aprender com o educador e com as aproximações teóricas de importantes autores da área da Educação Física. Com essas leituras, aprendeu que educação e política são inseparáveis, que a produção de conhecimento não é neutra, e, que, por isso, todo ato educativo possui uma intencionalidade. Desse modo, persegue o objetivo de possibilitar que os estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos pela humanidade sobre a cultura corporal de movimento, de maneira que desenvolvam o pensamento crítico a respeito. A prática pedagógica do professor Daniel no Ensino Médio tem sido pautada nos ideais da Educação como prática

da liberdade, da transgressão, da luta pelos sonhos, da apreensão da realidade e do engajamento para transformá-la (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019).

Nos relatos da estudante Crisley sobre as aulas de Educação Física do professor Daniel no Ensino Médio, há memórias de aprendizagens sobre temas relevantes compreendidos, dentre os quais estão o machismo, a homofobia, o racismo e o preconceito, trabalhados transversalmente na disciplina, devido à sua forte presença na sociedade, e, por consequência, nas aulas. Além disso, enalteceu o desenvolvimento da criticidade, fundamental para a formação humana e cidadã.

Crisley recordou da Semana Paulo Freire que ocorria em sua escola e de temas abordados nas atividades realizadas, tais como: educação na Europa e na Cultura Africana, inclusão das pessoas com deficiências na sociedade, questões de gênero, e teoria de Paulo Freire. Segundo a estudante:

Essas experiências possibilitaram mudanças visíveis em mim e meus amigos. Pude ver, e sentir, a empatia tomando espaço. Os pensamentos acerca de muitas questões, tornando-se críticos. As amizades se fortalecendo entre colegas não tão próximos (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019, p. 258).

Para além das transformações observadas nos vínculos entre os estudantes, também sobre o relacionamento com o professor, Crisley afirma que:

O que tínhamos com o professor Daniel também mudou. De repente, a relação aluno-professor dissolveu-se. Passamos a tê-lo como um amigo. Um amigo que dava conselhos e broncas, que falava as verdades que precisávamos ouvir. Nos apoiava e nos incentivava a ser verdadeiros agentes de mudança (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019, p. 258).

De modo semelhante, na pesquisa do meu TCC da Licenciatura em Educação Física, houve um discurso coletivo dos estudantes sobre a importância das aulas de Educação Física. Foi discutido o quanto a proximidade física, inerente às atividades práticas que ocorrem nessas aulas, promove o desenvolvimento da paciência, do respeito às opiniões diversas e da capacidade de compartilhar espaços com outras pessoas, dentre outras habilidades importantes para o convívio em sociedade. Essas aulas foram retratadas pelos estudantes como um espaço no qual a sociabilidade é facilitada no ambiente escolar. A possibilidade de conhecer e de dialogar com outras pessoas foi apontada como um fator importante.

Duas participantes da pesquisa citaram o exemplo de que, apesar de estudarem diariamente na mesma turma, conversaram pela primeira vez

durante uma aula de Educação Física. O estudante Caio exemplificou que as práticas esportivas que ocorrem nas aulas de Educação Física são facilitadoras para que novas relações interpessoais se estabeleçam entre os estudantes, explicando que quando essas práticas são realizadas fora do ambiente escolar, geralmente, ocorrem entre amigos, e, que, há uma tendência de agirem de acordo com um padrão já conhecido. No entanto, quando ocorrem nas aulas de Educação Física na escola, além do ambiente de aula proporcionar novas aprendizagens, devido às ações pedagógicas do professor, as interações com os colegas, que em outros momentos são mais distantes, permitem conhecê-los e compreendê-los melhor.

Na escola da pesquisa do meu TCC, havia preocupação da equipe diretiva com algumas dificuldades nos relacionamentos dos docentes para com os estudantes, que no Projeto Político Pedagógico constavam em uma lista de desafios a serem superados. Dentre essas dificuldades, foi citada a falta de vínculos na escola e de habilidades para compreender a juventude atual e para lidar com os estudantes. Assim, havia o reconhecimento de que tais fatores contribuíam para o baixo desempenho nos estudos, pois os jovens necessitavam de atenção e de afeto. Nos diálogos com os estudantes durante a pesquisa, compreendi que a contextualização dos conteúdos das aulas de Educação Física com a vida diária e o vínculo professor-estudante são fundamentais para que os conteúdos curriculares se traduzam em aprendizagens significativas.

Do mesmo modo, aulas de Educação física de Sávio no Ensino Médio são lembradas a partir das estratégias pedagógicas utilizadas como rodas de conversa e escrita sobre a participação feminina no esporte, sobre as diferenças salariais e de divulgação entre o esporte feminino e masculino, e sobre a participação das meninas nas aulas de Educação Física. O estudante destacou, que suas aulas de Educação Física eram interdisciplinares, “pois relacionamos conceitos de biologia, política, sociologia, português, nutrição” (SILVA, SOUZA, MALDONADO, 2019, p. 159).

Sávio afirma que dentre os conteúdos da cultura corporal de movimento estudados no ensino Médio estiveram: características da região na qual os estudantes viviam e de outros locais; os efeitos da política, dos preconceitos e da estética do corpo no esporte; capoeira com roda ao som do berimbau, das palmas, do pandeiro e do canto das ladainhas. Relatou ainda, que realizou trabalho de pesquisa em dupla com um amigo com o título “Corpo: onde dois mundos se encontram”, que tratou da análise das ancestralidades africanas e asiáticas, na capoeira e no Kung Fu, e de como elas se relacionam em um único país, o Brasil. Nesse trabalho, houve aprendizagens sobre metodologia de pesquisa, leitura de artigos científicos, elaboração de roteiros e realização de entrevistas.



O estudante Sávio também enfatizou que a proximidade do professor Daniel com os estudantes foi importante para confiança na aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades de diálogo, respeito e criatividade. E, com isso, entende que foi promovida a formação integral.

Apesar das aprendizagens relatadas terem ocorrido em tempos e espaços diversos, e de refletirem experiências também de pessoas diversas, as semelhanças observadas nos permitem confrontá-las com a conjuntura política educacional brasileira atual.

## O AVANÇO DE UM CONHECIDO PROJETO

Em minha caminhada no Curso de Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS), venho estudando a Reforma do Ensino Médio brasileiro e suas implicações para a Educação Física escolar. Isso, de maneira que as inquietações que me conduziram à pesquisa que venho desenvolvendo foram desencadeadas ao final do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRGS.

Meu Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Médio ocorreu logo após o Golpe de Estado de 2016 e o movimento de ocupações das escolas e das universidades públicas em todo o Brasil. Também nesse período - e na mesma escola em que realizei o Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Médio - desenvolvi a pesquisa do meu TCC da Licenciatura em Educação Física, mencionada nas seções anteriores do presente ensaio.

As ocupações se configuraram em protestos e tentativas de resistência por parte dos estudantes em decorrência das pretensões do governo Michel Temer com a Proposta de Emenda Constitucional nº 55/2016 (PEC 55 - sobre o congelamento de gastos públicos) e dos rumores a respeito da Reforma do Ensino Médio que estava por vir. Porém, mesmo diante das manifestações contrárias por parte dos estudantes e de outras representações da sociedade ligadas à Educação, tais projetos foram levados a cabo pelo governo. No que diz respeito à Reforma do Ensino Médio, em 22 de setembro de 2016 foi lançada a polêmica Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei nº 13.415/2017 que destacava a centralidade de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>32</sup> que ainda não estava concluída.

Em 2018, quando a versão oficial da BNCC para o Ensino Médio finalmente foi concluída e publicada, propôs um currículo codificado e voltado para

<sup>32</sup> Com a tomada do poder pelo governo Michel Temer em 2016 por meio do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o texto da BNCC que vinha sendo construído coletivamente foi modificado, e, uma terceira versão foi finalizada e apresentada apenas em dezembro de 2018, desconsiderando contribuições anteriores.

o desenvolvimento de competências, e, centrado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse documento, a definição de competência está apresentada de forma que não há indicação do embasamento teórico, e permite a interpretação de que competência está ligada à utilidade dos conhecimentos (saber), de forma que possam ser traduzidos em comportamentos observáveis (saber fazer algo). Ou seja, não basta saber, mas é preciso saber o que é útil para as exigências da vida contemporânea.

Segundo Alves e Corsetti (2015), a pedagogia das competências é embasada no pensamento de Philippe Perrenoud, e, nessa concepção, a mudança fundamental no currículo ocorre em relação ao referencial a partir do qual os conteúdos são selecionados, não mais a partir das ciências, mas das práticas ou das condutas esperadas. Essa ideia nos permite refletir também sobre a possibilidade de oferta do itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional” apresentada no texto da Lei nº 13.415/2017, onde fica evidente a intenção de que o currículo inclua conhecimentos direcionados às demandas do mercado de trabalho que precisam ser atendidas pelos jovens das classes populares, e de que isso se efetive por meio de financiamentos de instituições privadas com recursos públicos.

Desse modo, ao olharmos para a política da Reforma do Ensino Médio, precisamos compreender que ela faz parte da conjuntura atual, e, assim, está articulada com medidas de restrição dos gastos primários do Estado brasileiro, como a Desvinculação dos Recursos da União, a PEC 55 e as reformas trabalhista e da previdência. Além disso, conforme o texto da Lei nº 13.415/2017, diversas deliberações importantes ficaram a cargo das Redes de Ensino para adequação a essa nova normativa jurídico-política para o Ensino Médio. No caso do estado do Rio Grande do Sul, o governo Eduardo Leite propôs duas políticas, o Ensino Médio em Tempo Integral e o Novo Ensino Médio, em meio a tensões e disputas também em torno da Reforma da Previdência Estadual, que atinge e prejudica diretamente o Magistério e a Educação Pública.

Toda essa avalanche confusa que vivemos hoje - gerada por reformas sobre reformas educacionais, repletas de aparentes “contradições”, de omissões, de documentos publicados e em seguida revogados, de declarações absurdas por parte de gestores públicos, de soluções simplistas apresentadas para temas complexos - não pode ser vista com olhar ingênuo. Por exemplo, se olharmos apressadamente para a Reforma do Ensino Médio, sem considerarmos a conjuntura na qual está inserida, o discurso que enaltece a flexibilidade do currículo parece uma proposição bastante contraditória, considerando a ideia de padronização de conteúdos e da avaliação da qualidade do ensino que esta política pública anuncia que pretende implementar em nível nacional. No entanto, toda a proposta está bastante coerente com o que Grabowski (2019) considera uma desconstrução do futuro da juventude brasileira.

Nesse sentido, Frigotto (2019) faz referência ao que já era previsto por Darcy Ribeiro há décadas, e alerta para o fato de que a anunciada crise na Educação brasileira, e as aparentes falhas no processo de formulação das políticas, na realidade não são falhas, mas estão coerentes com o projeto da classe dominante brasileira, que inclui a negação da escola pública de qualidade para a maioria dos jovens do povo.

## REFORMA DO ENSINO MÉDIO: CONSERVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Dentre as justificativas apresentadas para a urgência da Reforma do Ensino Médio no Brasil está a necessidade de manter os jovens na escola e de captar os que estão fora dela. Para isso, há o entendimento de que é preciso oferecer um modelo de escola mais atrativa a esses jovens, de maneira que possam fazer escolhas que contribuam com seus projetos individuais de vida. No entanto, no que se oferece como “solução”, podemos facilmente identificar características do que Paulo Freire denomina de educação bancária - na qual o professor “deposita” seus conhecimentos no aluno que absorve passivamente - alienada e alienante, que inibe o poder criativo dos estudantes, com o propósito de manter a reprodução da consciência ingênua e da acriticidade (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2017).

Para exemplificar parcialmente, na estrutura da BNCC do Ensino Médio, as contribuições para a formulação do currículo nas escolas estão pautadas em uma concepção utilitarista do conhecimento, de modo que competências preestabelecidas são voltadas para o atendimento das demandas econômicas da elite e do mercado de trabalho. Isso fica ainda mais evidente quando, dentre os itinerários formativos, se pretende oferecer a jovens com vulnerabilidades socioeconômicas a possibilidade de cursar o eixo técnico-profissionalizante, acelerando a entrada no mercado de trabalho e dificultando ainda mais o prosseguimento dos estudos. Além disso, a possibilidade do exercício da docência por pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional, evidencia a desvalorização da formação pedagógica dos professores e a intenção de manter a histórica dualidade do Ensino Médio. Para alguns a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, para a maioria - iludida pelo convencimento de que está fazendo escolhas - uma formação que direciona ao ingresso imediato no mercado de trabalho em condições precarizadas.

Nesse processo de reforma educacional, a presença da Educação Física no Ensino Médio tem sido ameaçada de diversas maneiras. Inicialmente, no texto da MP nº 746/2016, houve a tentativa de exclusão do currículo, juntamente com as disciplinas de Artes, Filosofia e Sociologia, o que acabou não se efetivando posteriormente na Lei nº 13.415/2017. Na matriz curricular proposta para o “Novo Ensino Médio” no RS, dada pela Portaria nº 289/2019, houve redução

da carga horária da Educação Física no 1º Ano e no 2º Ano e a retirada por completo no 3º Ano.

Conforme Molina Neto et al. (2017), essas ações governamentais estão alinhadas a um contexto sociopolítico e educacional que atende às demandas de mercado da sociedade capitalista, atualmente pautada por políticas de orientação neoliberal defendidas pelas elites do país, em detrimento das políticas sociais que vinham sendo desenvolvidas nas últimas décadas no Brasil. Para esses autores: (a) a retirada da obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio se configura em um ataque à formação integral do cidadão, desconsiderando a importância dos valores éticos, estéticos e morais da juventude; (b) expõe o professorado de Educação Física a incertezas e perplexidades, fazendo alterações que remetem seus encaminhamentos para os Sistemas Estaduais de Educação que estão em colapso e para uma BNCC ainda em construção<sup>33</sup>; (c) com a ampliação da carga horária para 4200 horas totais, sendo 1200 horas destinadas ao cumprimento da BNCC, as 3000 horas restantes serão para a parte diversificada e para os itinerários formativos, ficando disponíveis para os “Amigos da Escola”, os “Sábios de Notório Saber”, o “Edunegócio”, os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva (MOLINA NETO et al., 2017).

Com a eleição presidencial de 2018, a continuidade das reformas políticas passou à responsabilidade do atual governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro. De acordo com Frigotto (2019), esse, que é o atual governo brasileiro, caracteriza-se pelo fundamentalismo econômico, político e religioso. Em síntese, o fundamentalismo econômico prega a privatização e a tomada do fundo público privadamente; o fundamentalismo político tem como ideia a eliminação da esquerda e do pensamento divergente; e o fundamentalismo religioso, representado principalmente pelas igrejas neopentecostais, propaga o moralismo e a teologia da prosperidade, enriquecendo seus líderes por meio da manipulação da fé simples (FRIGOTTO, 2019).

Nesse contexto, iniciativas como o Programa Escola sem Partido, retiram o professor da relação pedagógica com os estudantes, com o objetivo de eliminar o debate sócio-histórico e político dos conteúdos curriculares (MOLINA NETO et al., 2017). O conhecimento científico tem sido negado, de modo que se pretende substituir a investigação e a pesquisa pela crença e pelo senso comum. Assim, não é de se estranhar que os textos das normativas jurídico-políticas da Reforma do Ensino Médio não apresentem em quais teóricos da educação estão embasados, e que, no entanto, os discursos do governo federal explicitem quais devem ser banidos do projeto de educação que está em curso no Brasil. O pensamento de Paulo Freire vem sofrendo ataques por parte do governo federal,

<sup>33</sup> O texto citado foi publicado em 2017. Portanto, antes da conclusão e da publicação da versão final da BNCC, que ocorreu em 2018.

expressos constantemente pelo presidente da república e pelos representantes do Ministério da Educação.

## PALAVRAS DE ESPERANÇA

Diante das intenções e dos acontecimentos desencadeados pela reforma do Ensino Médio, rememoro o que apresentei anteriormente acerca da pesquisa realizada com os estudantes Caio, Moana, Elza, Helena e Marcela, e das aprendizagens construídas pelos jovens Crisley e Sávio junto ao seu professor Daniel. Suas experiências com práticas pedagógicas crítico-reflexivas pautadas no fortalecimento do vínculo professor-estudante nos ajudam a compreender por que Paulo Freire foi exilado durante a ditadura militar e no contexto atual “precisa ser banido das escolas do Brasil”<sup>34</sup>. Porém, enquanto houver um educador ou uma educadora comprometida com a luta por transformação e por justiça social, estará mantida a esperança de que isso jamais acontecerá.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. A. M.; CORSETTI, B. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.) **Ensino Médio: projetos em disputa**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do Futuro: juventudes, Reforma do Ensino Médio e retrocessos das políticas educacionais**. Porto Alegre: Carta, p. 21-28, 2019.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do Futuro: juventudes, Reforma do Ensino Médio e retrocessos das políticas educacionais**. Porto Alegre: Carta, 2019.

KUHN, Simone Santos. **A Educação Física escolar na perspectiva de estudantes: um estudo com jovens do Terceiro Ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul/Porto Alegre**. 110 p. Trabalho de Conclusão de Curso - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/172058>. Acesso em: 19 de janeiro de 2020.

MOLINA NETO, Vicente; et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro, 2017.

SILVA, Crisley Santana da; SOUZA, Sávio Campos de; MALDONADO, Daniel Teixeira. “Ler o mundo” nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: quando um sonho se torna realidade. In: SOUZA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline;

<sup>34</sup> Palavras recorrentes nos ataques à Educação Pública, proferidas por integrantes e simpatizantes do governo Bolsonaro.

MALDONADO, Daniel Teixeira Maldonado. (Orgs.) **Educação Física Escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, p. 255-268, 2019.

SOUZA, Cláudio Aparecido de; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira Maldonado (Orgs.). **Educação Física Escolar e Paulo Freire:** ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba: CRV, 2019.

STRECK; Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

# O MOVIMENTAR SABERES DA EXPERIÊNCIA DE MULHERES NA COZINHA COMO FORMA DE ESPERANÇAR

Jamile Wayne Ferreira

## INTRODUÇÃO

Para uma parcela significativa das mulheres no Brasil, a cozinha é um espaço de condicionamento, pois, as atividades de cuidados e todas as tarefas que isso demanda, historicamente, foi obrigação das mulheres. A partir de um novo contexto capitalista, algumas mulheres ganharam o mercado de trabalho, mas isso não significou, necessariamente, se livrar das demandas domésticas. De um lado temos a realidade de algumas mulheres que conseguiram terceirizar os afazeres da casa – o que quase sempre significa que outra mulher o está realizando – e, do outro lado, mulheres que acumulam jornadas de trabalho.

Contudo, esse condicionamento histórico fez com que a relação das mulheres com a cozinha às fizessem se tornar detentoras de um saber/fazer a partir de uma larga experiência com os ingredientes, as técnicas e a gestão desse espaço. Segundo Nora Bouazounni, “a profissionalização da cozinha, no entanto, as exclui imediatamente” (2019, p. 25), o que explica o paradoxo entre cozinha doméstica e profissional no que diz respeito a gênero.

Esse capítulo se debruça a observar os saberes da experiência de um grupo de mulheres dentro da cozinha, considerando que esse é um tema sensível para o movimento feminista e a luta das mulheres. A observação acontece a partir das oficinas propostas por mim, que uso minha formação em gastronomia para dialogar com os saberes da experiência de mulheres dentro de uma Casa de Referência em Porto Alegre. A partir das oficinas, com abordagem da Educação Popular, o grupo fez uso de sua experiência na construção de um projeto de economia solidária e feminista, refazendo suas trajetórias na cozinha por uma perspectiva de amor e esperança, em que subvertem esse espaço, que muitas vezes as oprimiu, em um espaço de emancipação.

## AS EXPERIÊNCIAS E O DESLOCAR DA CENTRALIDADE

As oficinas de culinária iniciaram em 2018, dentro da Casa de Referência Mulheres Mirabal, com um grupo de mulheres acolhidas da casa que se interessaram em iniciar oficinas onde dialogamos sobre os saberes e fazeres culinários. Na época, o objetivo dos encontros era terapêutico, visto que a cozinha também é um espaço de criação e arte. É importante ressaltar o caráter

eurocentrado da Gastronomia, que considera, desde a linguagem, a construção francesa e italiana como bases para formular uma “cozinha mais elaborada”. Dessa forma, foi necessário partir de um encontro de conhecimentos diferente do que é proposto nas formações tradicionais da área, assim, partimos de um diálogo *com* os saberes de cada uma das colaboradoras, pensando a cozinha por dimensões descolonizadas. Foi um exercício para todas, pois o cozinhar, para elas, era uma atividade quase automática, construída de uma trajetória patriarcal de divisão sexual do trabalho, por isso não dimensionavam o tamanho de suas experiências. Esse primeiro ciclo de mulheres passou, também, a vender o que faziam nas oficinas, o que deu a elas a ideia de formar um novo ciclo com uma intenção definida: elas queriam emancipação financeira a partir do que faziam para vender.

A profissionalização, para mulheres com experiência, se dá na valorização do que elas fazem e no deslocamento do que a Gastronomia considera o “centro dos saberes”, visto seu caráter eurocentrado. Assim, ensinar a elas é muito mais escutar o que elas trazem consigo, traduzir para o que o mercado formal considera conhecimento e (re)traduzir de maneira descolonial. Esse processo de escuta transforma a dinâmica de aprendizagem, pois na medida que vamos dialogando, as oficinas vão sendo conduzidas por elas próprias, não que eu não participe, ao contrário, quanto mais profundo minha imersão com o grupo, mais suas experiências se colocam como ponto de partida para novas aprendizagens, como coloca Freire:

[...] o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao “saber da experiência feito” de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo (FREIRE, 2019, p. 39).

Dentro dessa dinâmica, as oficinas tornam-se uma expectativa para elas. Segundo Santos (2010) a *sociologia das emergências*, diferente da *sociologia das ausências*, que se move no campo das experiências sociais, move-se no campo das expectativas sociais. No entanto, a ideia que move essa expectativa segue uma lógica diferente da imposta pelo mundo patriarcal/capitalista, pois busca, através da valorização dos saberes dessas mulheres, valorizar a experiência diante da cozinha, o que dá ao processo de aprendizagem e de construção coletiva delas, um caráter emancipatório. Segundo Jorge Larrosa:

[...]é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma, portanto, somente o sujeito da experiência está aberto a sua própria transformação (LARROSA, 2019, p. 28).



Para Paulo Freire (1992), a perspectiva de futuro alinhada a práxis chama-se esperança. Para ele, somos um vir a ser, que faz e se refaz a si próprio. Dessa maneira, o que Boaventura de Souza Santos chama de expectativa, a partir da sociologia das emergências e Paulo Freire denomina esperança, através da Pedagogia da Esperança, para esse grupo de mulheres é uma maneira de acreditar no futuro através do que fazem na cozinha. Contudo, a esperança não se sustenta só, como salienta Freire,

A esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Por isso a esperança precisa apoiar-se em uma práxis. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 1992, p. 05).

As oficinas de culinária permitem um trocar de experiências que se alinha com o que SANTOS (2010) chama de *experiências de conhecimento* que acontecem a partir de conflitos e diálogos possíveis entre diferentes formas de conhecimentos. Além disso, o objetivo do grupo é a formação de um tipo de produção em um modelo solidário, que SANTOS (2010) chama de *experiência de desenvolvimento*, e está presente na perspectiva de economia solidária. A economia popular e solidária, de acordo com Zitkoski (2010):

[...] busca responder diretamente a crise do emprego assalariado, reinventando as formas de experienciar o trabalho via os processos de organização da produção associativa e do consumo solidário e justo em diversas modalidades de empreendimentos, que superam a lógica capitalista das relações de trabalho, produção e acesso à renda (ZITKOSKI, 2010, p. 99).

O que Santos (2010) chama de *experiências de reconhecimento*, ou seja, diálogos possíveis entre sistemas de classificação social, também dialoga com o projeto, pois questões interseccionais devem ser consideradas na dinâmica do grupo, que é costurado por, principalmente, dois pontos comuns: gênero e classe. Assim, a emancipação social do grupo depende da valorização da experiência que as cozinheiras carregam, mas também da expectativa que essa valorização gera, que faz nascer a esperança, não apoiada na ideia inocente de que as coisas vão melhorar, mas a que se sustenta da práxis social.

## **FEMINISMO VISIONÁRIO: UMA OUTRA ECONOMIA DE/ COM MULHERES**

A emancipação financeira através de uma proposta de geração de renda é muito importante no contexto desta pesquisa, pois a dependência financeira

é uma das causas que muitas vezes faz com que as mulheres retornem para o ciclo de violência o qual estão tentando sair. As oficinas dão suporte a criação de uma “outra economia”, inserida em uma proposta de cooperação com o objetivo de emancipar financeiramente o grupo, mas também constituir uma outra lógica de trabalho.

A partir de uma perspectiva solidária, alguns movimentos são necessários. O primeiro é trazer a experiência dessas mulheres na cozinha doméstica para o centro, de propor a construção de uma forma de trabalho associado, em forma de cooperativa, coletivo ou outra forma de economia solidária a partir dela. O segundo é deslocar o que antes sustentava o sistema capitalista/patriarcal e, agora, retornará para as mulheres que estão pensando, estruturando e produzindo o projeto, chamado por elas de Quitutes Mirabal. Capitalismo, colonialismo e patriarcado, aparecem como forças a serem superadas, pois propor uma economia que fuja da lógica imposta por esses sistemas, não significa não estar inserida neles, mas demandam um tensionamento constante entre o que pretendem construir e as ordens dominantes, que nesse caso se estabelece pelas formas de trabalho convencionais capitalistas, a hierarquização dos saberes culinários e o condicionamento histórico das mulheres na cozinha doméstica, assim como a ausência delas nas cozinhas profissionais.

Assim, é necessário, pensar em uma “outra cozinha”, uma cozinha que está na periferia do sistema dominante, que destoa do que a Gastronomia, dentro e fora da academia, vêm promovendo com seu discurso: uma hierarquização de saberes dentro do campo culinário, onde, de um lado existem os restaurantes de “alta gastronomia”, que se dizem produtores de uma cozinha mais elaborada, que utilizam das técnicas clássicas europeias e são, na sua maioria, comandados por homens, e de outro a cozinha doméstica, que é vista como menor, mas no entanto, demonstra vasto uso de técnicas locais, métodos de cozinhar específicos, linguagem própria e uma relação íntima com os ingredientes, especialmente os regionais.

A linguagem da cozinha profissional é um entrave no caminho entre cozinha doméstica e profissional, o caráter eurocentrado traz consigo, além de palavras francesas, uma porção de “isso pode e isso não pode” baseado num modelo importado de “cozinha pensada”. A cebola bem picadinha, facilmente executada por uma dona de casa, transforma-se numa *brunoise*<sup>35</sup>, que tem um jeito “certo” de começo, meio e fim de corte. As cozinheiras domésticas, assim, mesmo chegando ou superando o resultado de um prato clássico da gastronomia, são vistas com desajustadas, pois não seguem o modelo profissional, isto é, europeu/masculino, de cozinhar. De acordo com Freire:

[...] Aí está uma das tarefas da educação democrática popular, da Pedagogia da Esperança - a de possibilitar

<sup>35</sup> corte clássico da culinária francesa, em que o alimento é cortado em cubos pequenos.

nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo bla-bla-blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular - a da linguagem como caminho de invenção da cidadania (FREIRE, 2019, p. 56).

Para inverter esse jogo, é preciso explorar as possibilidades de uma perspectiva a partir das experiências. Segundo Larrosa, “é preciso fazer duas coisas, reivindicar ela e fazer com que essa palavra soe de outro modo” (2019, p. 38), especialmente quando se trata de um projeto com cunho emancipatório que transita entre duas ideias de cozinha, a doméstica e a profissional.

Assim, a proposta de uma economia solidária feminista visionária propõe uma “outra economia”, pautada em lógicas alternativas, que não a do mercado convencional, regulada por poder e competição, mas também não abre mão das demandas feministas, criando pontos comuns à todas, sem abandonar a escuta das individualidades, tanto no que diz respeito aos anseios de cada uma, como nas suas histórias de vida. O *feminismo visionário* nasce do pensamento de bell hooks<sup>36</sup> em diálogo com Paulo Freire, onde a ideia é de um movimento que se volte para todos, que seja vivo e amparado pela esperança. Segundo hooks (2019):

O feminismo visionário nos oferece esperança para o futuro. Ao enfatizar uma ética de mutualidade e interdependência, o pensamento feminista nos oferece um caminho para acabar com a dominação enquanto, simultaneamente, mudamos o impacto da iniquidade. Em um universo em que a mutualidade é norma, pode haver momento em que tudo está desigual, mas a consequência dessa iniquidade não será a subordinação, a colonização nem a desumanização (hooks, 2019, p. 166).

Conforme hooks, o feminismo visionário é uma maneira de não abrir mão da esperança, pois “como teoria ele não se esgota, mas se refaz e (re)significa o tempo todo, para isso deve ser constantemente elaborada e reelaborada, de maneira que se relacione a nós, onde vivemos, em nosso presente” (hooks, 2019, p. 166).

Esse modelo de trabalho, então, traz consigo toda potência da teoria feminista, mas suas fragilidades também, a maternidade, por exemplo, traz

---

<sup>36</sup> O nome da autora é escrito em letras minúsculas, pois, como pedido por ela, suas ideias devem aparecer mais que seu nome.

situações a serem discutidas. Para o grupo de cozinheiras, estar cuidando dos filhos - os seus e das outras - também é estar produzindo. Não basta, assim, se pautar pela ideia feminista clássica, pois um feminismo liberal, por exemplo, trairia a proposta de solidariedade do grupo. De acordo com Arruzza, Bhattacharya e Fraser:

Dedicado a permitir que um pequeno número de mulheres privilegiadas escale a hierarquia corporativa e os escalões das Forças Armadas, esse feminismo propõe uma visão de igualdade baseada no mercado, que se harmoniza perfeitamente com o entusiasmo corporativo vigente pela “diversidade”. Embora condene a “discriminação” e defenda a “liberdade de escolha”, o feminismo liberal se recusa firmemente a tratar das restrições socioeconômicas que tornam a liberdade e o empoderamento impossíveis para uma ampla maioria de mulheres (ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019, p. 37).

Dessa maneira, o uso de uma perspectiva de(s)colonial é essencial para quebrar os ditames capitalistas e a fuga ao essencialismo. O desafio está, também, em não abandonar a perspectiva visionária, que não renuncia à esperança e de promover o que hooks (2019) chama de ética do amor. Segundo hooks, “o feminismo visionário é uma política sábia e amorosa, cuja alma é o comprometimento com o fim da dominação” (2019, p. 149).

Desta forma, a perspectiva feminista visionária, na construção de uma “outra economia”, não se guia exatamente na economia solidária, mas cria-se e recria-se com as mulheres que nela estão, com suas necessidades, com seus valores, com suas experiências e utilizam tudo isso para calcar suas esperanças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O deslocar da experiência do grupo de mulheres da periferia para o centro vai em busca de geração de renda e emancipação financeira, mas não se resume a isso, procura por liberdade e amor, da maneira bell hooks de amar, pois, de acordo com ela, “políticas genuinamente feministas sempre nos transportam da servidão à liberdade, da falta de amor ao amor” (2019, p. 150).

O projeto, é, sobretudo, uma forma de ter esperança. De fazer uso das ferramentas que já se tem, de transformar o que temos no que podemos, de deslocar as “certezas” que nos oprimem. Esperança, essa, que não é de briga, mas não abandona a luta; que faz um cirandar dos saberes que carregamos, como nas palavras de Paulo Freire:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 2014, p. 111).

O processo da construção de uma forma associada de produção de quitutes é lento, transpassado por tensionamentos e fincado em questões que para aquelas mulheres e para a luta ao qual estão inseridas, são questões inegociáveis. Nesse sentido, a Educação Popular se mostra como fundamental para que não se esvaziem os pontos fundamentais dentro de um processo de emancipação, que embora tenha a proposta de ser financeira, é também uma emancipação política e feminista, pois na medida que percebem o quanto tem para ensinar, também se dão conta do que estão aprendendo, umas com as outras, num sem parar de movimentar de saberes.

## REFERÊNCIAS

- ARRUZA, Cinzia; BHATTACHAYRA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BOUZZOUNI, Nora. **Feminismo: quando o machismo se senta à mesa**. Belo Horizonte: Quintal Edições, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Bhuvi Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. São Paulo: Autêntica, 2019.
- SANTOS, Boaventura. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- ZITKOSKI, Jaime. **Educação popular e economia solidária: um diálogo possível e necessário**. Revista Diálogo, Canoas n. 17, p.97-106, jul./dez, 2010.

# PEDAGOGIA FREIREANA EM DIÁLOGO COM A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: À LUZ DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

Nilson Carlos da Rosa

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A construção do conhecimento, como expressão da autonomia, envolvida no processo da historicidade humana, caracteriza-se como um dos desafios constantes do contexto hodierno da nossa sociedade. A pedagogia freireana é possível e necessária em diferentes momentos da sociedade. A sua importância se expressa na possibilidade de compreender o momento atual do mundo em que vivemos, permite-nos a leitura teórica de Freire em diálogo com o contexto de hoje. Pode-se falar de uma hermenêutica viva da palavra que se faz vida através do leitor, o qual é um intérprete da sua realidade à medida que esperançosa busca por meio das suas ações cotidianas outro mundo possível, sobretudo, que o torne ainda mais engajado nos princípios que regem a práxis social, na coexistência salutar com o meio em que vive, sob as perspectivas antropológicas, epistemológicas, política e de uma ética universal.

A realização da formação inicial e continuada dos professores das mais diferentes áreas do conhecimento é uma das formas de realizar uma maior autonomia e libertação desses profissionais frente às exigências que constituem os seus quefazeres docentes na atualidade. Em nosso país, nos seus diferentes momentos históricos, sociais, culturais tem apresentado, em alguns momentos avanços, em outros retrocessos no condizente ao processo de aperfeiçoamento/melhorias profissionais dos/das trabalhadores/trabalhadoras em educação nos seus mais diferentes níveis e modalidades do ensino. No entanto, não é o objetivo aqui nos determo-nos em minúcias, nem mesmo aprofundar o que possa explicar esses fenômenos. Contudo, faz-se importante frisar que vivemos um novo momento histórico no Brasil. Momento esse em que autoridades que ocupam cargos de gestão do governo nacional, e em alguns casos de estados e até municípios assumem uma posição de ataque e displicência para com professores e professoras e demais trabalhadores e trabalhadoras no processo de ensino-aprendizagem nos mais distintos espaços da nossa sociedade, em nome de um modelo mercadológico, que visa alcançar o lucro, e traz como consequências a precariedade e a desvalorização desses profissionais.

Sabe-se que estamos inseridos numa sociedade complexa, que necessita de uma racionalidade comunicativa constante entre todos os envolvidos, uma vez que as mudanças e transformações da mesma ocorrem ininterruptamente.

Ao encontro dessa realidade, há a exigência de indivíduos cada vez mais aptos e capazes de lidar com esse contexto. Estão presentes nessa conjuntura a escola, os movimentos sociais populares, as universidades, etc. Portanto, diante desse complexo contexto colocam-se muitas questões merecedoras de atenção. Então, elencamos aquelas que darão o ritmo a problemática a ser desenvolvida: no atinente a educação contemporânea, quais são os desafios dos profissionais da educação em um mundo marcado pela desvalorização dos educadores e pela desumanização? Que conceitos de ação e interação freireano podem ser apontados como alternativas de diálogo, de crítica e de compreensão dessa realidade?

Verificaremos neste texto que a participação das pessoas na sociedade se dá de diferentes formas, especialmente através do diálogo, da troca de saberes e experiências vivenciadas, e com isso, há a possibilidade de alcançar alternativas à situação momentânea e até mesmo inalterável de certa realidade, quando todos os envolvidos buscam ressignificar seus conhecimentos e almejar situações melhores de vida e cooperação entre si e com o mundo. Para isso, são tomadas como bases de reflexão as teorias de Paulo Freire e seus interlocutores para tratarmos deste tema da educação contemporânea no contexto atual da nossa sociedade.

## **A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA NO CONTEXTO HODIERNO**

Antes de nos adentrarmos mais precisamente na análise sobre a Pedagogia da Esperança, cabe-nos esclarecer o conceito de pedagogia. Pedagogia é uma área do saber que se preocupa com a educação, não só nos seus aspectos teóricos, mas igualmente à sua prática. Nos dizeres de Danilo Streck, o conceito hoje abrange todas as faixas etárias e todos os contextos em que se realizam processos de ensino-aprendizagem. Streck (2018) a define da seguinte forma:

O significado de pedagogia é mais bem compreendido no contexto da práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo, nesse sentido, pedagogia refere-se à práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer. (STRECK, 2018, p. 359).

Nesse sentido, a pedagogia está relacionada a uma práxis, ou seja, uma teoria inerente à prática. Traduz-se igualmente numa síntese teoria-ação-teo-

ria, e assim sucessivamente. No prefácio da *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori já destacava que o homem ao dizer sua palavra assume conscientemente a sua condição humana. Tal aspecto, segundo Fiori, dimensiona toda pedagogia, da alfabetização aos mais altos níveis universitários, pois o método que lhe propicia a aprendizagem diz respeito ao homem todo, no movimento dialético e histórico que o constitui no mundo em que vive e faz-se homem, humaniza-se ao humanizar.

A educação só pode ser compreendida a partir da realidade. A compreensão humana se objetiva à medida que o indivíduo alcança condições de se compreender no mundo em que ele habita e a partir disso entender a realidade que o cerca, dando-lhe sentido e significado à sua existência e tudo o que envolve a sua vivência e experiências subjetivas e intersubjetivas.

A *Pedagogia da Esperança*, por sua vez, é uma obra em que Freire faz uma reflexão sobre a *Pedagogia do Oprimido*. Segundo Mário Sérgio Cortella, *Pedagogia da Esperança* não é uma continuação da *Pedagogia do Oprimido*, sim um reencontro sincero e crítico, sem ser saudosista e melancólico. O prefácio desta obra elaborado por Leonardo Boff, assim a define:

Por que o título *Pedagogia da Esperança*? A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito. Pois ela implica uma denúncia das injustiças sociais e das opressões que se perpetuam ao longo da história. E ao mesmo tempo anuncia a capacidade humana de desfatalizar esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador (BOFF, 2014 apud FREIRE, 2014, p. 11).

A esperança em Paulo Freire é vista como possibilidades, capacidades de concretização da existência humana. O mesmo, na sua análise antropológica, entende o homem como um ser inacabado, indeterminado. Nesse sentido, o ser humano compreendido como alguém capaz de mudar e transformar sua realidade por meio das suas ações cotidianas. Assim, nota-se que a condição humana não se restringe àquilo que já existe no universo, mas de igualmente transformar o já existente em uma nova realidade que emerge na esperança de haver mudanças voltadas para um futuro mais humano e ético, permitindo-lhe condições para alcançar o fado ontológico da existência humana, uma vez que a própria condição humana também se modifica. Na premissa da esperança Freire preconiza a ideia do inédito viável, o qual se caracteriza pela relação e ação dos indivíduos que resulta na concretização de novas realidades. Em outras palavras, pode-se definir como práxis, uma dialética sócio-histórico



próprio do homem, consciente da sua presença no mundo e de igualmente agir sobre o mesmo.

A pedagogia da esperança caracteriza-se em um projeto ético-político, que se recria, está em movimento, sempre aberto às diferenças culturais e às novas realidades sociais. Seu aspecto fenomenológico manifesta-se na formação das redes e organizações sociais. No atinente a dialética se dá pelo aspecto do diálogo crítico e da reinvenção dos saberes entre os envolvidos na proposta de uma transformação cultural a partir da organização popular. Segundo Paulo Freire, a Pedagogia da Esperança é um reencontro com a pedagogia do oprimido, trata-se, portanto, de uma obra escrita com sentimentos distintos de raiva e amor, mas sem o que, segundo ele, não há esperança. Ademais, diz Freire (2014):

Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (FREIRE, 2014, p. 17).

A pedagogia da Esperança é uma proposta libertadora, que possibilita uma reflexão problematizadora da realidade, na qual os indivíduos humanos podem e devem não só ter esperanças por melhores condições de vida, nos seus mais diferentes aspectos, mas também incitar a esperança para com aqueles que se encontram indiferentes a essa realidade, no sentido de ir à luta e buscar alternativas de melhorias às suas vidas. E é a partir da mobilização popular da sociedade (sejam eles: grupo familiar, profissional, educativo, recreativo, político, religioso, associação de moradores, entre outros), muitas das vezes negligenciadas pelos poderes vigentes dessa mesma, onde se encontram muitos desses oprimidos, é que se pode começar a pôr em prática uma Pedagogia da Esperança.

Para Freire, a Esperança é um imperativo existencial e histórico, portanto, ontológico. Nessa perspectiva, a existência concreta e superação das situações limites consistem na construção do inédito viável, porque a esperança não se atém a uma subjetividade somente, a um mundo das ideias, sim, implica igualmente em ações concretas no cotidiano. Freire assim afirma:

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 tão pouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 2014, p. 15).

Entende-se nos dizeres de Freire que sem esperança não tem por quais motivos lutar, todavia lutar sem ter esperança pode-se chegar a um longo desespero. Daí então a necessidade, segundo ele, de certa educação da esperança. Para o autor, uma das tarefas dos educadores e educadoras progressistas, através da análise política, séria e correta, é possível desvelar as possibilidades, independente dos obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutaremos se não a tivermos.

## **A PEDAGOGIA DE FREIRE: PARA UMA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

A educação contemporânea, sobretudo no Brasil, está sendo levada cotidianamente a um cerceamento dos “rankings” e dos Think tanks (em livre tradução: fábrica de ideias, laboratório de ideias, gabinete estratégicos, centro de pensamento, centro de reflexão) “salvacionistas” da educação hodierna, ao propor alternativas pré-programadas, com fins pré-definidos, bem como se faz da educação uma mercadoria de consumo, na mais ampla compreensão possível. Quer-se produzir alunos, principalmente no caso da segunda etapa do ensino básico: no ensino médio, que consigam ser aprovados em vestibulares, provas de ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), alcançar uma média alta numa prova para elevar o conceito da escola. Assim, a escola teria maior e melhor reconhecimento, como possíveis consequências angariar recursos como moeda de troca aos resultados obtidos pelos alunos aprovados em concursos, bem como alunos que buscam matricular-se em tal instituição no intuito de obter resultados que os aprovam nas disputas desses tipos de testes. Deste modo, formam-se alunos conteudistas e não alunos críticos.

A educação para Paulo Freire não se baseava em conteúdos pré-programados, nem mesmo com propósitos de disputas de quem sabe mais em relação a outros que sabem menos. A educação em Freire situava-se numa prática problematizadora e conscientizadora dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além da capacidade cognitiva dos educandos considerava-se a sua capacidade problematizadora através dos saberes que são obtidos. Diz Freire:

A educação problematizadora tem como fundamento a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens, que só são seres autênticos quando estão engajados na busca e transformação criadoras. Para sintetizar: a teoria e a prática acumulativas, enquanto forças de imobilização e fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática

críticas tomam a historicidade do homem como ponto de partida (FREIRE, 2016, p. 133).

A educação crítica considera o homem na sua totalidade, envolve a sua subjetividade e a sua objetividade atinente aos saberes que são construídos por meios de suas vivências e experiências nos mais diferentes momentos da vida, sejam eles nos âmbitos formais e informais. Trata-se igualmente de uma prática de conscientização, em que o indivíduo se torna cidadão, pois consegue enxergar seus problemas sociais e participar ativamente na luta por mudanças da realidade onde vive e para além dela. Nesse sentido, a escola e a universidade exercem um papel importante. A escola por ter o papel formativo diretamente com seus educandos, a universidade ao realizar a formação inicial e continuada dos profissionais atuantes nos mais diferentes espaços educacionais, uma vez que uma das funções dos educadores e educadoras é provocar a problematização das questões que envolvem o aprendizado e juntamente aos alunos analisar e buscar mecanismos de resolução. Conforme Freire:

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (o) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 2014, p. 113).

A escola, a universidade devem ser lugares onde se proporcionam aos seus educandos exteriorizar suas problemáticas e igualmente incentivá-los a uma visão mais aberta e crítica em relação ao mundo, dado a proporção e exigência que o aprendizado ali se realiza. A educação na contemporaneidade exige uma formação firme e consistente expressa em pensamentos e na liberdade de apresentar ideias, formula-las e reinventá-las para um melhor convívio e bem estar em sociedades complexas e plurais como ora vivenciamos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse estudo, mesmo que bastante conciso acerca das exigências que o tema permite abordar e aprofundar evidencia-se a importância da pedagogia freireana para a compreensão da educação contemporânea. A Pedagogia de Freire não se resume as salas de aula da escola e das universidades, se dá igualmente nas mais diferentes formas de organização e mobilização dos movimentos sociais populares que lutam por liberdade, comprometidos com a dignidade das pessoas para a realização por meio de pensamentos, reflexões e ações de uma sociedade mais justa e humana. Entende-se igualmente que a edu-

cação não está aí para atender as forças e demandas dos interesses do mercado financeiro, mas para a formação e transformação de pessoas com base numa visão crítica de sua realidade, para alcançar seus objetivos e realizar-se como cidadãos do mundo em que habitam, restringindo todas as possibilidades de fazê-las marionetes de um sistema que as objetifica e despreza constantemente se não forem aptas ao consumo do que lhes oferece.

Neste momento em que educação brasileira, sobretudo seu sistema de ensino atem-se, em muitos momentos, a resultados de provas de vestibulares e rankings de órgãos financiados pelo capital e do mercado, tornando as escolas e universidades conteudistas, quando deveria estar a investir recursos para a formação inicial e continuada dos profissionais do ensino para aprimorar seus saberes a fim de melhor responder aos desafios educacionais da atualidade e desenvolver em seus educandos uma consciência crítica e humanizadora. Entende-se ser a educação uma das formas de libertação e esperança dos seres humanos, pois são esses os agentes transformadores de realidades. A educação exige criticidade por parte de todos os envolvidos. Como dizia Freire “jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (1996, p. 146).

## REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Ed. Autentica, 2018.

# PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Aline Guterres Ferreira  
Jeferson Rosa Soares  
José Vicente Lima Robaina  
Paulo Sérgio Batista  
Renan de Almeida Barbosa  
Sandra Mara Mezalira

## INTRODUÇÃO

O propósito deste trabalho foi realizar um panorama acerca das pesquisas sobre o referencial de Paulo Freire e conceitos/temáticas relacionadas a ele, tais como: os Temas Geradores, a Abordagem Temática, Três Momentos Pedagógicos, a curiosidade epistemológica, a educação popular, a educação bancária, a problematização, a contextualização, a leitura crítica da realidade, dialogicidade em quatro Instituições de Ensino Superior (IES) no Estado do Rio Grande do Sul (RS) no período compreendido entre 2007 e 2019.

Caracteriza-se, portanto, como um estudo denominado de Estado da Arte, o qual, contribui para uma determinada área do conhecimento buscando assim, “identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39) que possam indicar opções de solução para os problemas do dia a dia e admitir as contribuições da pesquisa na constituição de propostas em determinada área.

Assim, destacamos Paulo Freire e suas Obras como de extrema relevância desde suas primeiras escritas até o momento atual, demonstrando a conexão com os diferentes tempos, realizando uma reinvenção através da contextualização de suas obras, pois nos mostra diferentes fundamentações que conforme Gadotti (1996, p. 153), “refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo dialético”

É no ato de educar que se promove a humanização e a educação é corroborada com Zitzoski (2006, p. 28), para o qual “deve ser trabalhada intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos sujeitos da sua história”.

Ainda, é oportuno concordar com Oliveira (1989, p. 31) quando menciona que a educação jamais é “uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações”, constituindo o produto natural do curso educacional.

Com esta descrição realizada, a pesquisa objetiva descrever as características abordadas pelas pesquisas em Educação em Ciências que tem Paulo Freire como seu referencial e quais temáticas estão nessa relação em quatro Programas de Pós-graduação (PPG) que possuem Associação Ampla no Estado do Rio Grande do Sul, a partir dos bancos de dados específicos de cada IES.

## METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza quantitativa e descritiva, que segundo Gil (1996, p. 46), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Colabora neste sentido com Ferreira (2002, p. 258) ao dizer que pesquisas desse tipo “também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”. Portanto, enquanto pesquisadores(as), estamos motivados pelo “desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259).

Sendo assim, estiveram no foco da análise realizada o total de 25 trabalhos defendidos em quatro IES no estado do RS, no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGQVS) das referidas IES como Associação Ampla em nível de Mestrado e Doutorado no período de 2007 a 2019. A busca nos bancos de dados de cada IES<sup>37</sup> se deu por meio do descritor inicial “Paulo Freire” nos campos título, resumo e palavras-chave; com o resultado inicial alcançado, iniciou-se a busca por descritores mais específicos, como por exemplo “freirean<sup>38</sup>” e/ou “3MP” e/ou “Freire”, para atender ao objetivo do presente trabalho. A caracterização das Teses e Dissertações encontradas foi feita pelo *Microsoft Excel*, revelando o nome do autor, orientador, ano de defesa, nível acadêmico, qual descritor e em que campo de

<sup>37</sup> a) UFRGS: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32>; b) UFSM: <https://repositorio.ufsm.br/browse?value=Programa+de+P%C3%B3sGradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o+em+C%C3%A2ncias%3A+Qu%C3%ADmica+da+Vida+e+Sa%C3%BAde&type=program>; c) FURG: <http://repositorio.furg.br/handle/1/2337> e; d) UNIPAMPA: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgeducacaociencias/dissertacoes-e-teses-2/>

<sup>38</sup> A inclusão desse descritor com o asterisco ao final do prefixo tem como objetivo incluir nos resultados a diversidade de gênero do sufixo da referida palavra.

busca foi encontrado. A análise qualitativa se deu por meio da leitura seletiva (BERVIAN; CAMPENHOUDT; QUIVY, 2005), com enfoque para os títulos, resumos e palavras-chave das T&D, com o objetivo de levantar as obras de Paulo Freire mais citadas e as temáticas das pesquisas selecionadas. Os resultados gerais das T&D encontradas e das obras de Paulo Freire utilizadas serão apresentados na próxima seção, bem como a análise das temáticas desses trabalhos, sua contextualização com o referencial teórico e o contexto de cada IES do PPG analisado e que constam nas subseções seguintes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca realizada resultou no total de 25 trabalhos defendidos e aprovados em todas as IES analisadas. Quanto aos resultados por cada IES, foram selecionados dez trabalhos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS) no período de 2010 a 2018; dez trabalhos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de 2010 a 2017; e cinco trabalhos da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, (FURG), no período de 2010 a 2019.

Ao ser realizado a busca na base de dados da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) no PPGQVS no período de 2018 a 2019, foram encontrados um total de nove dissertações de mestrado. Considerando que o PPGQVS da sede UNIPAMPA é um programa recente, instituído em 2018, não houve tempo hábil para defesas e publicações de teses de doutorado, como pode ser visto no resultado encontrado que apontou apenas dissertações vinculadas à essa sede.

Destacamos que ao realizar a busca apenas 3 trabalhos listaram ou citaram Paulo Freire; no entanto, o descritor foi encontrado apenas no corpo do texto dessas dissertações, ou seja, não contemplando a primeira etapa do objetivo da presente pesquisa, conforme descrito na metodologia. No entanto, após uma leitura no corpo do texto das 3 dissertações, cabe destacar que o trabalho de Teixeira (2012) citou Paulo Freire de forma direta através da obra “Pedagogia da Autonomia”. Outro dado relevante é que o corpo docente atual do PPGQVS na UNIPAMPA que contém 20 professores(as), 6 desses são egressos do curso de doutorado do mesmo PPG na sede da UFSM, 1 é egresso do mesmo PPG na sede da UFRGS e 1 é egresso do mesmo PPG na sede da FURG.

De forma geral, vale destacar que as 4 IES analisadas vêm se consolidando e colaborando com a divulgação de importantes resultados de pesquisas realizados em diferentes contextos e enfoques. Os dados descritos acima podem ser visualizados na tabela 1 a seguir.

**Tabela 1** – IES analisadas por ano, nível acadêmico e total de trabalhos.

IES	Período	Dissertações	Teses	Total de T&D
UFRGS	2007-2019	5	5	10
UFSM	2010-2018	8	2	10
FURG	2010-2019	4	1	5
<b>Total</b>	2007-2019	17	8	25

**Fonte:** Elaborado pelos(as) autores(as), 2020

Com o objetivo de verificar e caracterizar as obras de Paulo Freire mais utilizadas nos trabalhos realizados nas diferentes IES, os resultados apontaram 20 títulos diferentes de Paulo Freire sendo utilizados como referencial teórico e/ou metodológico, sendo que “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do oprimido” possuem 21 citações cada, com base nos dados apontados pelas T&D do PPG em todas as suas IES. Esse dado reforça a importância e atualidade de suas principais obras, que são conhecidas e referenciadas mundialmente até os dias de hoje.

Nas T&D vinculadas à UFSM, foram encontradas 18 obras utilizadas nas diversas pesquisas, a obra “Pedagogia do Oprimido” foi referenciada em 10 trabalhos realizados no PPGQVS, seguido de “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia da Esperança com 6 vezes cada, destacamos que a obra quando teve duplicidade foi considerada apenas uma vez. Nos trabalhos selecionados vinculados à FURG, foram encontradas 6 obras utilizadas nas diferentes pesquisas em um total de 11 citações, sendo que a obra mais citada foi “Pedagogia da Autonomia”.

Nas T&D vinculadas à UFRGS, foi possível encontrar 14 obras diferentes, com destaque para “Pedagogia da Autonomia” foi a mais citada, seguida por “Pedagogia do oprimido”. A lista das obras e quantidades de citações pode ser vistas na tabela 2 a seguir, sendo que diferentes edições da mesma obra foram consideradas duplicatas, ou seja, as citações foram levantadas pelos títulos e não pelas possíveis diferentes edições da mesma obra.

**Tabela 2** – Títulos das obras de Paulo Freire utilizadas e referenciadas pelas T&D do PPGQVS - Associação Ampla: UFRGS, UFSM e FURG.



Obras de Paulo Freire	Quantidade de citações das obras por IES			Total de citações de cada obra
	UFRGS	UFSM	FURG	
Pedagogia do oprimido	8	10	2	20
Pedagogia da autonomia	9	6	5	20
Pedagogia da esperança	4	6	1	11
Extensão ou comunicação?	2	4	-	6
Educação e mudança	1	4	1	6
O medo e a ousadia	2	3	-	5
A educação na cidade	2	3	-	5
Educação como prática da liberdade	1	3	1	5
A importância do ato de ler	2	2	-	4
Conscientização: teoria e prática da libertação	1	2	1	4
Política e Educação	1	2	-	3
Carta de Paulo Freire aos professores	1	-	-	1
Saberes necessários à prática educativa	1	-	-	1

Ação cultural para a liberdade e outros escritos	1	1	-	1
Professora sim, tia não	-	1	-	1
Papel da educação na humanização	-	1	-	1
Cartas a Cristina	-	1	-	1
Á Sombra desta Mangueira	-	1	-	1
Pedagogia dos sonhos possíveis	-	1	-	1
Educação e atualidade brasileira	-	1	-	1
<b>Total de citações por IES</b>	36	52	11	-

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2020.

A obra *Pedagogia do Oprimido* é considerada a mais importante do escritor e referenciada no mundo todo principalmente na área das humanas devido a sua importância, a originalidade com que escreveu e a inovação de seus escritos, o que mostra que até hoje continua os estudos e o aprofundamento de sua história e legado por diferentes estudantes, pesquisadores e outros.

Portanto neste contexto concordamos com Scocuglia (1999, p. 29), ao descrever que a obra *Pedagogia do Oprimido*

denuncia a opressão; ao denunciar a educação ‘bancária’ propõe a educação ‘problematizadora’; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra a facilidade dos opressores em ‘ser classe’ no exercício de direção/dominação (...) da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade de grande parte das nossas escolas que, ao excluírem milhares de crianças todos os anos, tornam-se fábricas de analfabetos jovens e adultos.

A necessidade da problematização nos processos pedagógicos em contraponto a Educação bancária se torna um método diferenciado para transformação do sujeito como um todo e conseqüentemente da realidade onde está inserido, pois esse aspecto tem característica crítica e dialógica em relação a determinados fenômenos.

## TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO REPOSITÓRIO DA UFSM COM A BUSCA PELO DESCRITOR “PAULO FREIRE”

Ao ser realizado a busca na base de dados da UFSM no período de 2010 a 2018 analisados nesta revisão, foi encontrada um total de 188 trabalhos, destes apenas 10 corresponde ao objetivo desta pesquisa e são divididos da seguinte maneira: 08 Dissertações de Mestrado e 2 Teses de Doutorado, conforme se destaca no quadro 1 a seguir. Os dados do quadro demonstram que nos anos de 2014, 2015 e 2017 foram os períodos com mais trabalhos realizados, é possível também destacar que em relação ao total de trabalhos analisados o total das dissertações supera as teses.

**Quadro 1** – Caracterização do *corpus* de pesquisa das T&D da UFSM quanto ao ano de defesa, nível acadêmico, título, autor(a), orientador(a), descritor e qual campo de busca foi encontrado

Ano	Nível	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Termo em	Qual termo
2010	M	Uma proposta de trabalho Interdisciplinar empregando os temas geradores alimentação e obesidade	Max Castelhana Soares	Vanderlei Folmer	Título, Resumo e Palavras-chave	Tema Gerador
2012	M	O uso do Rio Uruguai como Tema Gerador para a Educação Ambiental no Ensino Fundamental	Edward Frederico Castro Pessano	Robson Luiz Puntel	Título, Resumo e Palavras-chave	Tema Gerador
2013	D	Saúde Cardiovascular como Tema Gerador no Curso Normal	Simone Lara	Vanderlei Folmer	Título e Resumo	Tema Gerador

2014	M	Intervenções Curriculares na Perspectiva da Abordagem Temática: Avanços alcançados por Professores de uma Escola Pública Estadual no RS	Alexandre Giacomini	Cristiane Muenchen	Resumo e Palavras-chave	Paulo Freire
2014	M	O diálogo entre a formação tecnocientífica e a humanística na Educação Tecnológica: Uma problematização a partir do estudo de caso do Curso Superior de Tecnologia de Gestão Ambiental da UFSM	Gisandro Cunha Ilha	Cristiane Muenchen	Resumo	Paulo Freire
2015	M	Temas Geradores através de uma Abordagem Temática Freireana como estratégia para o Ensino de Química e Biologia	Ana Carolina Gomes Miranda	Mara Elisa Fortes Braibante	Título, Resumo e Palavras-chave	Tema Gerador, Paulo Freire
2015	M	Os três momentos pedagógicos como estruturantes do currículo	Lais Baldissarelli de Araújo	Cristiane Muenchen	Resumo e Palavras-chave	Paulo Freire
2016	M	Intervenções Curriculares Estruturadas a partir da abordagem temática: Desafios e potencialidades	Marinês Verônica Ferreira	Cristiane Muenchen	Resumo e Palavras-chave	Paulo Freire
2017	M	Abordagem Temática na Educação em Ciências: Um olhar á luz da Epistemologia Fleckiana	Thiago Flores Magoga	Cristiane Muenchen	Resumo	Paulo Freire

2017	D	O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos: O trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul	Catiane Mazocco Paniz	Cristiane Muenchen	Resumo e Palavras-chave	3 Momentos Pedagógicos e Tema Gerador
------	---	---	-----------------------	--------------------	-------------------------	---------------------------------------

**Fonte:** Elaborado pelos(as) autores(as), 2020.

Buscando dados do quadro 1, podemos ainda demonstrar que os professores que mais orientaram trabalhos na perspectiva freireana foram Cristiane Muenchen: com 6 trabalhos orientados, Vanderlei Folmer com 2 trabalhos orientados, Mara Elisa Fortes Braibante, Robson Luiz Puntel com 1 trabalho orientado cada um. Elencamos que a Professora Cristiane Muenchen é líder do grupo GEPECID, criado e registrado no CNPq em 2012, o qual faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da UFSM, constituído por diferentes docentes e discentes, este grupo tem como principais referências teóricas Paulo Freire e Ludwik Fleck, a problematização, o diálogo são destaques nesse grupo e apontam que o conhecimento se dá em uma interação entre o sujeito e o objeto (pagina do grupo, Disponível em: <https://sites.google.com/view/gepecid>).

É importante destacar que diversas temáticas como Alimentação e obesidade, Rio Uruguai, Saúde Cardiovascular, PIBID e Alimentos Funcionais foram abordadas como Tema Gerador em 5 das diferentes pesquisas analisadas, demonstrando que há uma relação com a saúde e qualidade de vida dos envolvidos, isso pode ser justificado também pelas linhas de pesquisa que esses pesquisadores estão vinculados a seus programas de suas IES, que trabalham com diferentes contextos de pesquisas e também a temáticas com significado e relação com as realidades dos envolvidos nas pesquisas. Destacamos que ao fazer a análise dos trabalhos desenvolvidos descritos no quadro acima se identifica que

os estudos sobre a obra de Paulo Freire têm possibilitado o aprofundamento de categorias analíticas e de temáticas socioeducacionais presentes em sua obra e são relevantes para uma melhor compreensão dos seus pressupostos filosóficos e fundamentos teórico-metodológicos (OLIVEIRA; MOTA; HAGE, 2011, p. 21).

Portanto, os autores ao utilizarem Paulo Freire na relação com o Tema Gerador como foco de suas pesquisas, partem da perspectiva que:

foram idealizados como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orienta a discussão, interpretação e representação dessa realidade (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011, p. 165).

Assim, os temas geradores são entendidos neste trabalho como um meio de desenvolver a consciência crítica a partir da realidade concreta de quem a vivencia de forma direta e indiretamente.

Neste sentido, esses trabalhos vão ao encontro da perspectiva freireana, e os educadores precisam estar atentos às temáticas de suas realidades, pois, em tempos atuais necessitamos de um professor focalizado na realidade de seu educando, passando de um profissional que detém o conhecimento, para um profissional que no desenvolver da caminhada, venha a ser aquele que Freire menciona “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 2011, p. 95).

Neste cenário e principalmente em nossa atualidade se faz importante destacar que necessitamos de uma Universidade que por meio das ações de todos que ali perpassam, da ciência e da tecnologia, de nosso compromisso possamos trazer mudanças necessárias para a transformação de um mundo o qual possa ser igualitário para todos, colabora nesse sentido Freire ao dizer que “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (2007, p. 22).

## **TESES E DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS NO REPOSITÓRIO DA FURG COM A BUSCA PELO DESCRITOR “PAULO FREIRE”**

As buscas realizadas no repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGQVS) resultou em um total de 69 dissertações de Mestrado e 27 Teses de Doutorado no período de 2010 a 2019, sendo apenas quatro dissertações e uma tese que versavam sobre o educador Paulo Freire. As mesmas trouxeram ao longo dos resumos e textos completos alguns termos como Paulo Freire, Freire e Tema Gerador.

As orientações das pesquisas foram realizadas pelas professoras, Maria do Carmo Galiazzi com três orientações, Sheyla Costa Rodrigues com uma orientação e Elisabeth Brandão Schmidt com uma orientação de Doutorado. Todas essas pesquisas foram realizadas no período de 2010 a 2013.

Assim, salientamos um dado importante encontrado nas buscas na base de dados com relação ao número de orientações feitas pelos pesquisadores. A professora Maria do Carmo Galiazzi, foi a que mais orientou no período. A mesma é coordenadora do Grupo de Pesquisa do CEAMECIM (Centro de Educação Ambiental, Ensino de Ciências e Matemática).

O PPGEAC, sede na FURG, localiza-se no CEAMECIM e tem um corpo docente atuante em diferentes áreas como a Pedagogia, a Química, a Física, a Matemática, a Biologia, a Computação, entre outras.

O Grupo foi criado em 1982 e suas ações são vinculadas ao ensino, à extensão e à pesquisa educativa, no Ensino de Ciências e Matemática, em especial nas linhas de pesquisa “Formação de Professores” e “Inovação Curricular”. Suas atividades, tendo por base concepções de reflexão-dialógico-crítica, cooperação, educação pela pesquisa e pesquisa-ação, têm atingido de forma ampla o Sistema de Ensino Básico do cordão litorâneo do Rio Grande do Sul. Desde 1998, pesquisadores/as do centro passaram a atuar no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, o que agregou às atividades do grupo a presença de mestrandos e doutorandos além de professores em serviço, bolsistas de iniciação científica e alunos da graduação.

Ao assumir neste grupo a importância da Educação Ambiental como um eixo integrador do currículo escolar, o objetivo do grupo é também pesquisar a ambientalização dos professores de Ciências e Matemática, e modelos de formação inicial e continuada de professores na perspectiva da EA. Para maiores informações sobre o grupo, orientamos o acesso no site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/3882372347797385>.

**Quadro 2** – Caracterização da *corpus* de pesquisa das T&D da FURG quanto ao ano de defesa, nível acadêmico, título, autor(a), orientador(a), descritor e qual campo de busca foi encontrado

Ano	Nível	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Termo em	Qual termo
2010	M	Do que tudo é feito? Tecendo-nos na narração de uma Unidade de Aprendizagem Ciência, Tecnologia e Sociedade	Ana Laura Salcedo de Medeiros	Maria do Carmo Galiazzi	Resumo	Tema gerador

2013	M	As mudanças pedagógicas desencadeadas em uma escola do município do Rio Grande a partir do Projeto Escuna	Carla Rosana Botelho da Silva	Sheyla Costa Rodrigues	Resumo	Freire
2013	M	A disciplina de monografia como espaços de produzir experiências sobre a docência mediada pela escrita e no coletivo: potência na formação de professores-pesquisadores	Vivian dos Santos Calixto	Maria do Carmo Galiazzi	Resumo	Freire
2014	M	A contextualização no ensino de química ao longo de 15 anos da revista Química Nova na Escola	André Maio Ezedim Pinho	Maria do Carmo Galiazzi	Resumo	Freire
2013	D	No picadeiro da Educação Física: o saber circense descorrinando uma educação crítico-emancipatória	José Francisco Baroni Silveira	Elisabeth Brandão Schmidt	Resumo	Paulo Freire

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as), 2020.

Destacamos que as pesquisas de mestrado e a de doutorado analisadas trataram de diferentes assuntos como o tema gerador “Telefone Celular” abordando as relações históricas, científicas e de consumo na formação de professores envolvendo também a Unidade de Aprendizagem com enfoque CTS, a análise da Revista Química Nova na Escola quanto ao termo Contextualização, a Leitura e a Escrita, a Metodologia por Projetos de Aprendizagem - Escuna, Saberes Circenses como potencializadores de uma Educação Crítico Emancipatória.

Em síntese, alguns conceitos importantes na linha freireana versaram os trabalhos: o Tema Gerador, a investigação temática, a curiosidade epistemológica, a educação popular, a educação bancária, a problematização, a contextualização, a leitura crítica da realidade e a dialogicidade.

Em se tratando dos conceitos sobre Paulo Freire discutidos nas pesquisas de mestrado e doutorado, o autor menciona “Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito” parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)” (FREIRE, 2016, p. 81).



Isto significa que é necessário considerar e respeitar os saberes dos estudantes vindos do senso comum ou de sua realidade para então a partir dos conhecimentos científicos vivenciados e desenvolvidos em sala de aula, avançar para uma compreensão maior dos fenômenos naturais e a tomada de consciência, a criticidade de sua realidade, pois “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2019, p. 54).

Também é importante, conforme Freire descreve, que o educador ou educadora progressista não se omita ao propor sua “leitura de mundo”, mas enfatize a existência de outras “leituras de mundo” diferentes das suas e as vezes contrárias a ela. (FREIRE, 2016). Uma outra questão se refere à concepção bancária que conduz os educandos à memorização mecânica dos conceitos e conteúdos.

Nesse sentido a educação é vista como um depósito, ou seja, os educadores ao invés de comunicar-se, fazem “comunicados” e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem e isso resulta na anulação do poder de criar dos educandos estimulando a ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo o interesse dos opressores transformando a mentalidade dos oprimidos para melhor dominar. Em contraposição a essa concepção dominadora, é possível e necessário à educação libertadora, emancipatória e problematizadora que afirma a dialogicidade como essência da educação. Enquanto a prática bancária inibe o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, com característica reflexiva, implica em um constante ato de desvelamento da realidade (FREIRE, 2019).

## **TESES E DISSERTAÇÕES NA UFRGS ENCONTRADAS APÓS PESQUISA PELO DESCRITOR “PAULO FREIRE”**

A busca pelos trabalhos que utilizaram Paulo Freire como inspiração se deu no repositório digital de Teses e Dissertações (T&D) da UFRGS denominado Lume, cujo endereço eletrônico consta na tabela X. Esse repositório digital funciona com um acervo de diferentes produções acadêmicas e científicas desde 2007, sendo que especificamente as T&D vinculadas ao PPGQVS somam 337 trabalhos defendidos e aprovados no período de 2007 a 2019.

Inicialmente a busca se deu pela escolha do descritor “Paulo Freire” nos campos de título, resumo e palavras-chave, resultando em 101 trabalhos encontrados. Considerando o objetivo do presente artigo, que foi mapear os trabalhos que de maneira teórica ou metodológica utilizam dos pressupostos de Freire, o próximo passo foi a leitura dos resumos e introdução das T&D encontradas na pesquisa inicial.

Após leitura seletiva, incluindo uma busca simples pelo descritor “freirean\*”, foram selecionados dez trabalhos, sendo cinco dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. Dessa forma, pode-se constatar que 29,97% (101 de 337) das T&D do PPGQVS sede UFRGS mencionam Freire, bem como 9,90% (10 de 101) desses trabalhos utilizam os pressupostos de Freire como referencial teórico e/ou metodológico. A caracterização desses trabalhos quanto ao ano de defesa, nível acadêmico, título, autor e descritor se encontram no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Caracterização do *corpus* de pesquisa das T&D da UFRGS quanto ao ano de defesa, nível acadêmico, título, autor(a), orientador(a), descritor e qual campo de busca foi encontrado

Ano	Nível	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Termo em	Qual termo
2010	M	A arquitetura da formação em serviço dos professores na educação de jovens e adultos	Alessandro C. Soares	Rochele de Q. Loguercio	Resumo	Paulo Freire
2011	D	Processo interativo: uma possibilidade de produção de um currículo integrado e constituição de um docente pesquisador-autor e ator- de seu fazer cotidiano escolar	Eva Terezinha de O. Boff	José Cláudio Del Pino	Resumo	Paulo Freire
2015	D	As contribuições de um curso de formação continuada de professores que atuam nos anos iniciais acerca das concepções epistemológicas e na relação com a prática pedagógica	Viviane Maciel M. Maurente	Lisiane de O. Porciúncula e José Claudio Del Pino	Resumo	Paulo Freire
2016	M	Análise do ensino de ciências nas turmas de 7º ano do ensino fundamental na rede pública dos municípios de Crato e Juazeiro do Norte - CE: um estudo de caso	Isabel C. T. Saraiva	Diogo Onofre G. de Souza	Resumo	Paulo Freire

2017	M	A educação integral como possibilidade para as problemáticas do século XXI: uma nova educação, para uma nova ciência e um novo ser humano	Thiago Dutra Camargo	Jaqueline Moll	Resumo	Paulo Freire
2017	D	No labirinto chamado “Sociedade do Conhecimento”: um olhar etnográfico no museu de futuras escolas	Ana Paula Z. Kutter	Marcelo Leandro Eichler	Resumo	Freirean’
2017	M	Entre concepções e práticas de educação integral e educação ambiental: ausências, contradições e possibilidades	Lia Heberlê de Almeida	Jaqueline Moll	Resumo	Paulo Freire
2018	M	Ensino para jovens e adultos: a contextualização como meio de motivação e de compreensão da química	Caroline da Silva Oliveira	Tânia Denise M. Salgado	Resumo	Paulo Freire
2018	D	Processo dialógico no ensino de microbiologia na escola do campo	Glória Maria P. Coelho	Mateus M. da Costa	Resumo	Freirean’
2018	D	Enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS): contribuições para a profissionalização docente	Andrei S. Moreno Rodriguez	José Cláudio Del Pino	Resumo	Freirean’

**Fonte:** Elaborado pelos(as) autores(as), 2020.

Sobre as informações apresentadas acima, vale ressaltar o(a) professor(a) que orientaram mais de um trabalho: Jaqueline Moll, que orientou duas dissertações e José Cláudio Del Pino que orientou duas Teses de doutorado e coorientou uma outra tese. Os demais trabalhos foram orientados por diferentes professores(as). Os trabalhos encontrados no repositório da UFRGS ainda demonstram que foram trabalhadas distintas abordagens freireanas em todas

as disciplinas das Ciências, em sua maioria em nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

As T&D que compunham esse acervo transcorrem pelos mais diversos conceitos de Freire perante a Educação, desde a prática do educador, seus pressupostos teóricos perante a pesquisa e o ser pesquisador, mas principalmente a educação sendo compreendida como prática humanizadora. Essa diversidade também reflete nas áreas de conhecimentos da formação de cada pós-graduando em que o autor é citado, demonstrando assim o caráter multidisciplinar do PPGQVS e principalmente de Paulo Freire.

O pressuposto teórico da dialogicidade, característica das obras de Freire, fundamenta a relação entre educador e educando, sendo fundamental para a educação problematizadora, crítica da realidade e principalmente humanizadora. Dessa forma, a dialogicidade também foi categoria de análise que emergiu das T&D da sede UFRGS como um dos pré-requisitos para a superação dos obstáculos epistemológicos e pedagógicos tendo Paulo Freire e Gaston Bachelard em diálogo na escola no que diz respeito às metodologias para a introdução dos conteúdos.

O conceito de dialogicidade também foi utilizado como técnicas etnográficas juntamente ao conceito de Mediação que para Paulo Freire é considerado todo contexto da essência humana e ambiente onde se expressa como processo educativo. A obra em destaque para esse conceito é Pedagogia do Oprimido, primeira vez publicado em 1968, sendo considerada atemporal, e muito necessária na atual conjuntura, considerando ainda a forma substantiva que foi referenciada na análise feita das T&D vinculadas ao PPGQVS:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 2019, p. 79).

Outro conceito de Paulo Freire em destaque que foi desenvolvido pelas T&D do programa é a Formação Integral. Este conceito está atrelado a um projeto de sociedade com menores desigualdades e transforma a educação formal para que ela alcance sua finalidade primeira que é desencadear a formação de seres autônomos, críticos e colaborativos (FREIRE, 2011). As análises partem de programas anteriores de educação do governo, oferecidos no contra turno na escola que tinham como objetivo a alfabetização e socialização dos educandos,

para todos os níveis escolares. Os referenciais utilizados na formação desses programas possuem as concepções epistemológicas de Paulo Freire e como objetivo a formação integral dos educandos, somado a essa nova visão que outro mundo é possível e para isso Freire destaca a formação no seu âmbito integral.

Para Freire (2011), é necessária uma mudança na educação que consiga suprir as demandas da contemporaneidade, que dê sentido prático aos conteúdos, que parta da realidade do aluno, que busque ajudá-lo a ser autônomo, que se preocupe com as questões ambientais e sociais e que, por fim, desenvolva o ser humano na sua integralidade. A produção de Freire que baliza as teses e dissertações nessa perspectiva é “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996).

Mas para adotar esse caminho a educação não deve ser resumida aos métodos bancários que Freire traduz como Educação Bancária, outro conceito desenvolvido nas produções do Programa. É uma educação onde as informações são depositadas nos estudantes, considerados tabulas rasas, vazias e com necessidade de preenchimento pelas transferências dos professores. O conhecimento é “decorado” de forma literal, sem nenhuma contextualização e sentido com a essência dos estudantes e ao ambiente onde se expressam. Esse método tradicional ainda é desenvolvido por grande parte dos cursos de formação de professores e licenciaturas, e infelizmente isso se reproduz dentro das escolas de educação básica e superior, mesmo que novas teorias de aprendizagens sejam pesquisadas e construídas diariamente nas Universidades. A obra Pedagogia do Oprimido, Freire já fazia essa problematização e a necessidade de mudança e transformação na educação, ao referenciar que:

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educandos, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos (FREIRE, 2019, p. 66).

Paulo Freire também permite o diálogo por meio do enfoque científico da CTSA (Ciências, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), para a compreensão dos conceitos de Química na Educação de Jovens e Adultos, para o empoderamento através do conhecimento emancipatório. E como método de pesquisa, destacam-se as “Palavras Geradoras”, indicada por Freire como pressuposto para uma educação libertadora e contextualizada, pois parte do vocabulário dos estudantes, do seu cotidiano e realidade social historicamente construída.

As palavras geradoras: palavras geradoras em seu contexto existencial ele a redescobre num mundo expressado em seu comportamento. Conscientiza a palavra como significação que se constitui em sua intenção significante, coincidente com intenções de outros, que significam o mesmo mundo. Este – o mundo – é o lugar do encontro de cada um consigo mesmo e os demais (FREIRE, 2019, p. 6).

Para construção de materiais e lições na formação dos sujeitos, Paulo Freire indica a observação do vocabulário dos estudantes e da comunidade por meio de conversas informais e a seguir propostas de reflexão a partir desse contexto. Os passos seguintes, segundo a teoria freireana são três etapas para aplicar as palavras geradoras, que são descritas a seguir, de acordo com Freire (2000):

I. Etapa de investigação: em que a busca é conjunta entre professor e aluno das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive.

II. Etapa de tematização: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras.

III. Etapa de problematização: momento em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada. (FREIRE, 2000, p. 32).

Destacamos ainda as compreensões de Paulo Freire na análise da formação de professores nas licenciaturas e programas de formação continuada. Um professor reflexivo, que se mantém atualizado e preocupado com as questões pedagógicas inovadoras e atuais e que possua uma visão de mundo problematizadora e atento às desigualdades historicamente construídas. Para Freire, a prática docente autêntica é produtora do saber da experiência advinda da realidade, que deve ser guiada metodicamente pela curiosidade epistemológica do sujeito (FREIRE, 1996). O professor-reflexivo que Freire analisa é alguém crítico a sua prática por meio de pensar epistemológico que não dispensa a afetividade, caracterizando a sua curiosidade e a epistemologia do sujeito.

Nesse sentido, os trabalhos de pós-graduação encontrados nessa pesquisa cujas temáticas eram formação docente assumem nesse processo, seja como prática cotidiana ou como objeto de pesquisa, a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, que implica criatividade e a valorização dos sentidos, afetos e intuições (FREIRE, 1996). Portanto, ressalta-se a

importância desse grande Educador, Patrono da Educação Brasileira por anos, para a produção científica do país, promovendo a Soberania Nacional por meio de seus livros, sua prática e seu exemplo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizarmos as reflexões finais sobre os dados encontrados elencamos que as obras de Paulo Freire continuam sendo utilizadas em diferentes Instituições de Ensino Superior, por pesquisadores com diversas temáticas, principalmente, na área da Educação em Ciências, por ser um defensor de uma educação libertadora, dialógica e emancipatória, contribuindo nesse contexto para a construção de um pensamento pedagógico que ainda é discutido atualmente. Uma pessoa de concepções multifacetadas, um cidadão com um autoconhecimento inigualável.

Destacamos o conceito de dialogicidade sendo refletida a partir da antropologia da educação, ao qual refere que a função de educar é intrínseca ao ato de humanizar os indivíduos por meio do diálogo, potencializando assim um processo pedagógico alicerçado na conscientização crítica da realidade (FREIRE, 2019). Abordar as concepções de Freire reforça-se a sua defesa em prol de uma educação não bancária, em que o diálogo é o que influencia diferentes educadores e pesquisadores desde a educação básica até o ensino superior, demonstrando a partir de suas escritas o diálogo e a conscientização e da importância de se ter um sujeito que constrói seu conhecimento, e não apenas aquele que recebe esse conhecimento.

O presente estudo possui algumas limitações, como por exemplo, a busca pelos descritores pode ser estendida ao corpo do texto das T&D selecionadas com vistas a incluir mais trabalhos que, de alguma forma, referenciam e utilizam Paulo Freire. Para pesquisas futuras, também existe a perspectiva da análise do corpo docente das quatro IES, possibilitando o levantamento de uma possível rede de cooperação e colaboração de pesquisadores com enfoque freireano.

Assim, Freire nos mostra como podemos por meio de nossas ações permeadas pelos ambientes escolares e acadêmicos reconstruir uma sociedade e as diferentes possibilidades para termos um mundo melhor e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida para todos que fazem parte desse mundo que hoje é tão desigual.

## REFERÊNCIAS

BERVIAN, P. A.; CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Fases da elaboração da pesquisa**. In: BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Amado Luis.; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto (Orgs.). Metodologia científica (pp.83-89). São Paulo, Brasil: Pearson Pretice Hall, 2007.

CALIXTO, V. S. **A disciplina de monografia como espaços de produzir experiências sobre a docência mediada pela escrita e no coletivo: potência na formação de professores-pesquisadores.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2013.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. P. e PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, I. F. **Pensamento crítico, enfoque educacional CTS e o ensino de química.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 67<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019, 256p.

----- . **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 23<sup>o</sup> ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

----- . **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

----- . **Pedagogia do Oprimido.** 50. ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

----- . **Educação e mudança.** 30<sup>a</sup> ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

----- . **Pedagogia do oprimido.** 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FERREIRA, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas 'Estado da Arte'. **Educação & Sociedade**, 23(79), 257- 272.

GADOTTI, M. (Org). **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

MEDEIROS, A. L. S. Do que tudo é feito? Tecendo-nos na narração de uma Unidade de Aprendizagem Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências.** Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2010.

OLIVEIRA, I. A. Paulo Freire. In. ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989. p. 27-29.

OLIVEIRA, I. A; MOTA NETO, J. C; HAGE, S. M. A presença de Paulo Freire nos grupos de pesquisa do CNPq. **Revista e-Curriculum.** São Paulo, v.7, n.3, dezembro de 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7601>. Acesso em 21 jan 2020.

PINHO, A. M. E. **A contextualização no ensino de química ao longo de 15 anos da revista Química Nova na Escola.** Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências. Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2014.



SCOCUGLIA, A. C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: UFPB, 1999.

SILVA, C. R. B. **As mudanças pedagógicas desencadeadas em uma escola do município do Rio Grande a partir do Projeto Escuna.** Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2013.

SILVEIRA, J. F. B. **No picadeiro da Educação Física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória.** Tese de Doutorado em Educação em Ciências. Universidade Federal do Rio Grande, RS, 2013.

TEIXEIRA, A. M. Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências. Universidade Federal do Pampa, RS, 2019.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

# CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE

Adriana Colling

## INTRODUÇÃO

Por muitos anos, a escola em terras indígenas foi utilizada como um espaço de imposição da língua portuguesa e enfraquecimento das línguas indígenas. Contudo, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, as escolas indígenas passaram a ser vistas como um espaço que pode contribuir com a valorização e o fortalecimento das línguas tradicionais. Mas, para que isso aconteça, é necessário em primeiro lugar, que este seja um desejo da comunidade onde a escola esteja inserida e, que ocorram rompimentos com a herança colonizadora e eurocêntrica que historicamente foram impostas às escolas brasileiras em geral, não apenas às indígenas.

Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo apontar as possíveis contribuições de Paulo Freire no processo de construção de escolas indígenas bilíngues, onde a língua originária ocupe um papel de destaque e seja de fato valorizada. Considerando que no Brasil vivem 305 povos indígenas (Censo IBGE, 2010) e são faladas mais de 160 línguas indígenas, e que cada comunidade possui uma realidade linguística diferente, visando minimizar generalizações, optou-se por direcionar este trabalho ao povo Kaingang. A escolha por este povo foi influenciada pela experiência da autora como professora em uma escola Kaingang.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, em que procurou-se estabelecer um diálogo entre as obras de Paulo Freire e a linguista Kaingang Márcia Gojten Nascimento e o linguista não indígena Wilmar D'Angelis.

Em um contexto macrossocial que se evidencia a ascensão do fascismo e, mais especificamente, no Brasil, ataques constantes aos povos indígenas, em que muitos direitos se encontram ameaçados (inclusive o direito à vida), faz-se imprescindível a reflexão acerca da importância da educação escolar indígena valorizar a língua materna e os conhecimentos do povo onde a escola está inserida. Portanto, trazer as ideias de Freire para esta discussão é também uma opção política, já que a obra desse intelectual também vem sofrendo severas e infundadas críticas advindas de uma parcela da população brasileira para a qual a educação libertadora, proposta por Freire, é perigosa, já que é incompreendida e/ou ameaça seus privilégios.

O texto está organizado em duas partes: na primeira, há uma breve contextualização do povo Kaingang e de sua situação linguística; a segunda

parte consiste nos apontamentos de alguns aspectos em que as ideias de Freire podem contribuir com a educação escolar Kaingang bilíngue.

## A LÍNGUA KAINGANG

Conforme o Instituto Socioambiental (ISA)<sup>39</sup>, o povo indígena Kaingang vive em 32 Terras Indígenas, localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. O povo Kaingang possui um contingente populacional de cerca de 30 mil pessoas, sendo um dos cinco povos indígenas mais populosos do Brasil.

De acordo com a classificação de Rodrigues (1994), a língua Kaingang pertence à família Jê, do Tronco Macro- Jê e, segundo avaliações de Wiesemann (1967), possui cinco dialetos, a saber: dialeto de São Paulo, dialeto do Paraná, dialeto Central, dialeto Sudoeste e dialeto Sudeste (NASCIMENTO; MAIA; WHAN, 2017).

Assim como outras línguas indígenas brasileiras, o Kaingang consta no Atlas of the World's Languages in Danger<sup>40</sup>, da Unesco, como uma língua “definitivamente ameaçada”.

Dentre os diversos fatores que desde o início da colonização contribuíram com essa situação, neste trabalho destacamos a escola como um espaço estratégico historicamente utilizado pelo Estado brasileiro a fim de atender aos interesses de integração dos indígenas à sociedade nacional, ou seja, uma série de ações que visavam despojar os povos indígenas de suas línguas, culturas e terras, para que assumindo a língua e cultura do colonizador, deixassem suas terras para trabalhar como mão-de-obra barata.

Segundo D'Angelis (2002, p. 109), a escola primária esteve presente em algumas comunidades Kaingang desde a década de 1930, e generalizou-se na década de 1950 e 1960. Contudo, na década de 1970, quando passou a ser bilíngue (bilinguismo de transição, ou seja, gradativa substituição da língua Kaingang pelo português), tornou-se eficiente como um instrumento contra a manutenção da língua indígena.

Na década de 1960, a partir de um estudo linguístico realizado por Ursula Wiesemann (linguista do *Summer Institute of Linguistics* - SIL), a língua Kaingang passa a ter uma ortografia oficial e são produzidos materiais de alfabetização em língua Kaingang (NASCIMENTO, 2017, p. 25).

No ano de 1972, a partir de uma parceria estabelecida entre a FUNAI, SIL e IECBL (Igreja Evangélica de Confissão Luterana), acontece o primeiro curso de formação de monitores indígenas no sul do Brasil, formando jovens

<sup>39</sup> <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>

<sup>40</sup> <http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>

Kaingang dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, com o objetivo de “pôr em prática o ‘bilinguismo de transição’, ou seja, alfabetizar o aluno na língua materna e então ensinar o português, tornando possível o trabalho do professor não indígena” (COLLING, 2018, p. 52).

O modelo de bilinguismo de transição previa que a língua indígena seria ensinada nos primeiros anos de escolarização e a partir dela, introduzia-se gradativamente o português, até que chegasse o momento em que a língua Kaingang era totalmente abandonada.

Em muitas escolas Kaingang ainda hoje são percebidos resquícios desse modelo, já que nos primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes possuem aulas em Língua Kaingang, e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a língua portuguesa predomina como o idioma de instrução e a língua Kaingang se faz presente nos componentes curriculares específicos (Valores Culturais; Língua Kaingang, por exemplo), ou na forma oral, para complementar alguma explicação. Contribui com essa realidade a concentração de professores não indígenas e, portanto, não falantes da língua Kaingang nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em relação à vitalidade da língua Kaingang, Nascimento (2013) salienta que não há dados precisos, já que carecem de estudos atuais sobre este aspecto da língua. Contudo, avalia a linguista que o Kaingang seja falado por 60% da população, o que configura em torno de 18 mil Kaingang falantes da língua.

É necessário salientar que a situação sociolinguística não é uniforme em todas as comunidades Kaingang. Em algumas,

[...] a língua está muito viva, sendo adquirida pelas crianças como língua materna e outras em que se encontra seriamente ameaçada, pois a transmissão intergeracional já está seriamente comprometida, ou seja, as crianças já não recebem mais a língua indígena de seus pais, como primeira língua. (NASCIMENTO, 2013, p. 20).

Exemplo desta realidade diversa, são as anotações realizadas no diário de bordo por Colling (2017), em que durante uma aula ministrada no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel, localizado na Terra Indígena Inhacorá (onde a língua Kaingang é falada por praticamente todos os seus habitantes). De acordo com estes registros, um estudante oriundo de outra Terra Indígena conta de suas dificuldades em conversar com os Kofá<sup>41</sup> de sua comunidade, haja visto que eles falam na língua Kaingang e o jovem possui dificuldades em se comunicar neste idioma. O jovem atribui sua dificuldade em comunicar-se na língua Kaingang a ter frequentado escola não indígena,

<sup>41</sup> Ancião, na língua Kaingang.

onde era estimulado a falar o português. Outro fator apontado por ele é “que a juventude não possui muito interesse em aprender o que os velhos podem ensinar, já que se sentem mais atraídos pelo conteúdo que podem acessar por meio da televisão, celular, computadores” (COLLING, 2017, p. 9-10).

Segundo D’Angelis (2012) a leitura e a escrita da língua indígena de fato ocorrem em apenas 10% das escolas indígenas Kaingang. Além disso, “o autor ainda aponta que na maioria das escolas, a língua Kaingang ocupa um lugar subalterno, sendo utilizada apenas de modo oral, principalmente a fim de complementar a explicação de algum conteúdo que originalmente foi trabalhado em Língua Portuguesa” (COLLING, 2018, p. 133).

Considerando a realidade linguística do povo Kaingang, é importante que ocorram reflexões acerca do papel da escola no processo de revitalização da língua Kaingang, de modo que a língua indígena seja de fato a protagonista no ambiente escolar e a escola consiga romper com a educação escolar colonizadora e com os traços do bilinguismo de transição que ainda persistem.

Nesse sentido, as comunidades têm o direito de definir qual será a relação da escola com o idioma Kaingang, se sua presença será apenas na forma oral, ou também na escrita, se a alfabetização se dará em língua Kaingang, ou em língua portuguesa e também se o Kaingang será utilizado como primeira ou segunda língua, o mesmo acontecendo com o português. Mesmo em um mesmo povo, cada comunidade Kaingang possui suas particularidades, inclusive linguísticas. Desta forma, cada comunidade possui o direito de tomar decisões (e tê-las respeitadas) acerca da política linguística que desejam adotar na educação escolar.

Contudo, para que essa decisão seja tomada, é importante que aconteça a reflexão sobre a educação escolar nesta comunidade, especialmente, no que se refere à língua indígena. Considerando que, como nos diz Freire, não há neutralidade no processo educacional, é necessária a constante reflexão a respeito de quais interesses a escolarização está a serviço.

Atualmente, ao contrário do período anterior à promulgação da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira reconhece aos indígenas o direito “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Artigo 210 da CF/1988). Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), aponta o bilinguismo como uma das características das escolas indígenas,

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos,

manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilingüismo simbólico importante (BRASIL, 1998, p. 25).

Contudo, os povos indígenas ainda lutam para que esse direito seja observado na prática, tanto em relação à necessidade que as Secretarias de Educação compreendam e respeitem as especificidades do povo Kaingang, assim como as decisões educacionais tomadas por este povo. Além disso, para que a Língua Kaingang seja protagonista na escola, é fundamental que número significativo dos professores que atuam nessas escolas sejam falantes do idioma, o que infelizmente não acontece atualmente, já que há muitos professores não indígenas trabalhando em escolas Kaingang, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, fazendo com que frequentemente a língua portuguesa sobreponha-se à Kaingang.

## **CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE**

Um elemento importante que pode ser observado a partir da leitura das obras de Paulo Freire, em especial “Cartas a Guiné Bissau, uma experiência em processo”, é que em um processo educacional é inconcebível que alguém se assuma na posição de detentor do saber, aquele que irá contribuir com a escolarização de determinada comunidade, enquanto que conseqüentemente, outros sujeitos são colocados em uma posição passiva.

Esse aspecto assume uma importância ainda maior, quando se considera que ainda há muitos professores e diretores não indígenas trabalhando em escolas Kaingang, sendo, portanto, fundamental que possuam essa compreensão, para que, em suas práticas, sejam capazes de romper com aspectos colonizadores historicamente presentes na educação escolar indígena.

Na introdução do livro “Cartas a Guiné Bissau, uma experiência em processo”, Freire aponta para a recusa em assumir uma posição de imposição de um determinado programa de educação:

Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar

aos educadores e aos educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender. Se toda dicotomia entre ensinar e aprender, de que resulta que quem ensina se recusa a aprender com aquele ou aquela a quem ensina, envolve uma ideologia dominadora, em certos casos, quem é chamado a ensinar algo deve a render primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender (FREIRE, 1978, p. 11-12).

Freire destaca o cuidado que ele e sua equipe tiveram em refletir sobre experiências prévias acerca da educação e do processo de alfabetização e evitaram de forma veemente a réplica de experiências que consideraram positivas. Ao contrário, houve a opção pela construção e decisão conjunta das metodologias consideradas mais adequadas para aquela realidade. Esse é um aspecto importante, haja vista a diversidade linguística brasileira e inclusive as especificidades encontradas no interior de uma mesma língua, deve-se ter o cuidado de evitar a simples réplica de experiências escolares, mesmo que sejam consideradas de sucesso.

Nesse sentido, é importante salientar que o processo de valorização e/ou revitalização da língua indígena no ambiente escolar deve estar em consonância com os desejos e saberes, tanto dos professores indígenas, quanto da comunidade em que a escola está inserida. É igualmente importante que os profissionais não indígenas que trabalham nessa escola tenham consciência desses aspectos e, principalmente, reconheçam que antes de ensinar é fundamental que estejam dispostos a aprender com os povos indígenas.

As obras de D'Angelis e Freire convergem no sentido da importância da língua no processo de formação de um sujeito crítico e também no processo de identitário<sup>42</sup> dos povos indígenas. Assim, é importante que a alfabetização ocorra na língua materna dos estudantes, já que não é possível que uma criança seja alfabetizada em uma língua que não domina.

Da mesma forma, os dois autores apontam para a importância da elaboração de materiais específicos para o processo de alfabetização e D'Angelis alerta sobre a impossibilidade de traduzir materiais para a alfabetização de uma língua para a outra, o que demanda a necessidade de que os professores Kaingang construam seus materiais de alfabetização. Além disso, ambos os autores concordam ser necessário que a língua indígena ocupe um lugar de destaque na comunidade, sendo uma estratégia estimular os alunos a escrever e publicar os seus trabalhos (a partir da elaboração de um jornal escolar, por

<sup>42</sup> É imprescindível destacar que embora importante, a língua não é o elemento fundamental na constituição identitária de um sujeito indígena. Ou seja, um indígena que fale apenas a língua portuguesa, continua sendo indígena.

exemplo), de modo que os estudantes percebam que sua língua também tem valor, que tem sentido aprender a ler em sua língua materna.

Outro aspecto importante a ser observado é que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, em todo o processo de escolarização, mas especialmente na alfabetização, é fundamental que exista respeito aos conhecimentos da criança Kaingang, o que também consiste em uma opção pela educação decolonial, libertadora, dado que historicamente os conhecimentos valorizados na escola foram e, em certa medida ainda são, os conhecimentos provenientes do colonizador. Da mesma forma, a língua valorizada como língua de instrução e, portanto, a língua de destacada importância era a língua portuguesa, situação que contribuía para que

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava inculcar nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a leveza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. Tudo isto, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole, no fundo, o gosto das classes dominantes metropolitanas (FREIRE, 1978, p. 15).

Assim, é importante que a educação escolar indígena rompa com essa herança colonialista e cada comunidade construa uma *práxis* que esteja de acordo com os seus interesses, que valorize a sua língua, os seus conhecimentos e os processos próprios de ensino e aprendizagem, além de contribuir para a formação de sujeitos críticos.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A opção de uma escola indígena em inspirar-se nas ideias de Paulo Freire (e também nos conhecimentos- escritos ou orais- dos sábios de seus povos) é certamente uma opção decolonial. É o rompimento com um histórico modelo de “educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (FREIRE, 1978, p. 15).

Trazendo esse excerto da obra de Freire para a realidade Kaingang, podemos afirmar que, inspirar-se em Freire, fornece às escolas indígenas elementos para reflexão acerca de um modelo de escola que foi inserido nas comunidades indígenas com objetivos alheios aos interesses desse povo, já que essa escolarização estava sustentada pelos pilares da perda cultural e linguística, em suma, a “desindianização” do povo Kaingang. Nesse sentido, a leitura de Paulo Freire convida as comunidades indígenas a pensar sobre o modelo de escola que possuem, a identificar os elementos colonizadores ainda presentes e, a partir daí, proponham formas de superá-los.

Considerando que uma das estratégias utilizadas pelo colonizador é o ataque às línguas nativas, a obra de Freire destaca o papel importante de uma língua, já que ela está intrinsecamente ligada ao direito de “conquistar a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e “nomear o mundo” (FREIRE, 1976, p. 145). Não se pronuncia o mundo da mesma forma utilizando a língua do colonizador. Nesse sentido, Paulo Freire reforça o entendimento, que vem se tornando cada vez mais presente e forte entre o povo Kaingang, da importância da valorização e revitalização da sua língua própria, seja como estratégia política, mas também de fortalecimento cultural e cosmológico.

Também é pertinente destacar a importância da obra de Paulo Freire para que as escolas não indígenas reflitam sobre a forma como abordam (ou não abordam) a presença indígena, seus conhecimentos, histórias e culturas. Ao propor uma educação libertadora, Freire lança fecundas sementes para que as escolas brasileiras rompam com suas marcantes estruturas colonialistas. A partir da leitura de Paulo Freire, os professores (e a sociedade em geral) não mais irão considerar aceitável dizer que o Brasil foi “descoberto”, ou que os indígenas sejam enfocados no passado, com características estereotipadas.

Em suma, é possível afirmar que o estudo de Paulo Freire certamente pode contribuir para uma educação escolar que respeite os povos originários e para uma sociedade em que não mais aconteçam os crimes que diariamente são

cometidos contra indígenas (como o assassinato de Galdino<sup>43</sup>), ou no mínimo, que essas violências não mais sejam naturalizadas.

Paulo Freire nos ensina que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p.39). Além disso, é importante que a sociedade brasileira compreenda que neste mundo, há povos com culturas diferentes, que merecem respeito e com os quais podemos e precisamos aprender muito.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC, 1998.

COLLING, Adriana. **História e memória da escolarização na Terra Indígena Inha-corá**. Artigo de conclusão da especialização *lato sensu* em Espaços Alternativos do Ensino e da Aprendizagem. Instituto Federal Farroupilha. Santo Augusto, 2017.

COLLING, Adriana. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang**. Chapecó. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. Kaingáng: **Questões de Língua e Identidade**. LIAMES p. 105-128, 2002.

FREIRE, Paulo. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. 1982. Cuiabá: Diálogo do Prof. Paulo Freire com missionários que atuam junto às comunidades indígenas do Mato Grosso. **Entrevista concedida ao Conselho Indigenista Missionário – Regional MT**.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1978.

---

<sup>43</sup> Galdino Jesus dos Santos, cacique Pataxó Hã-hã-Hãe, foi assassinado em 1997 por cinco jovens de classe alta, que jogaram gasolina e atearam fogo em seu corpo. O crime foi cometido na madrugada do dia 19 de abril de 1997, em Brasília, onde Galdino estava participando de manifestações políticas e comemorações alusivas ao Dia do índio. A importante liderança Pataxó também se reuniu com o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, como parte de sua luta pela demarcação de terras no sul do estado da Bahia. Freire, na terceira carta do livro “Pedagogia da Indignação, cartas pedagógicas e outros escritos”, chamada “Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó”, reflete sobre esse crime hediondo e sobre o papel da educação na construção de uma sociedade humanizada, destacando a necessidade de que valores éticos e morais estejam presentes no processo educativo, haja vista que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

NASCIMENTO, Marcia Gojten. **Tempo, Modo, Aspecto e Evidencialidade em Kaingang**. Dissertação de Mestrado, defendida no POSLING/UFRJ. 2013

NASCIMENTO, Marcia Gojten; MAIA, Marcus; WHAN, Chang. **Kanhgág vĩ jagfe** - ninho de língua e cultura kaingang na terra indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia. Revista Linguística / Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 13, n.1 jan de 2017, p. 367-383. ISSN 2238-975X 1. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/10436>>. Acesso em: 11 de dez. de 2019.

# POR UMA PEDAGOGIA PÓS-ABISSAL NO BRASIL: O LEGADO DECOLONIAL DE PAULO FREIRE

Daniela Vieira Costa Menezes

## INTRODUÇÃO

A base de um projeto de educação está em sua pedagogia. No Brasil, a pedagogia caminha entre teorias, conceitos e obras que nem sempre estão alinhadas aos desafios enfrentados por professores dos diferentes níveis de ensino, previstos pela educação formal.

Em sua história, a educação brasileira baseia-se em uma pedagogia importada da Europa, e posteriormente dos Estados Unidos da América, que desconsidera as marcas da colonialidade, presentes em nossa história. Dessa forma, mantém-se uma divisão social que invisibiliza saberes e fazeres pedagógicos inspirados em nossos povos originários, alimentando a hegemonia de uma epistemologia que naturaliza a dominação econômica e cultural.

Para propor um movimento pedagógico que descolonize a educação formal (básica e superior), seguindo os princípios da Pedagogia Decolonial, o presente capítulo realiza uma revisão bibliográfica das obras “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987) e “A Queda do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul”, de Boaventura de Souza Santos (2019), apresentando os elementos propostos para a constituição de uma Pedagogia Pós-Abissal (Santos, 2019), que relaciona o legado freireano e a decolonialidade como bases de uma Pedagogia Brasileira.

Com o apoio conceitual de diversos autores, este capítulo está organizado em duas sessões. A primeira, apresenta aspectos da colonização cognitiva, relacionando as epistemologias do Sul com a decolonialidade e ressaltando o aspecto da opressão pela pedagogia. A segunda, organiza os elementos de uma pedagogia brasileira, a partir dos pressupostos da pedagogia pós-abissal articulados ao processo de descolonização da educação formal, básica e superior.

## A COLONIZAÇÃO COGNITIVA PELA EDUCAÇÃO

Quando os europeus chegaram nas Américas no século XV, dava-se início a um processo de coisificação de pessoas, ideias e culturas, através da colonização das sociedades originárias o novo continente. Césaire (1978) defende que as sociedades originárias das Américas eram comunitárias, anticapitalistas, democráticas, cooperativas e fraternais; princípios dissolvidos nos mais de

500 anos de invasão, destituição, ocupação, escravidão, opressão, enfim, de subalterização.

Na atualidade, as nações formadas a partir da colonização ainda lutam para se libertarem da dominação externa. Um grupo de autores latinoamericanos, rompendo com movimentos conceituais que tratavam da subalteridade dos povos dominados, mas que usavam conceitos presentes na literatura europeia e norte-americana como base, começou a construir novas bases conceituais para o pensamento pós-colonial diante do panorama político dos anos de 1990. Surge o pensamento decolonial, que apresenta a Modernidade/Colonialidade como processos interdependentes no projeto de dominação, a partir das grandes navegações do século XV (ESPAÑOL, 2017). O movimento Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, afirma que, mesmo com a independência dos países da América Latina, a dominação dos países centrais europeus – e depois dos Estados Unidos da América – se manteve, com uma economia dependente, na sucessão de políticas públicas preocupadas com a preservação dos privilégios de uma elite política subordinada aos interesses do capitalismo. Dessa forma, constitui-se uma Colonialidade que é do poder, do ser e do saber (MIGNOLO, 2006), que está impregnada nas relações entre os sujeitos e destes com o mundo.

Os desafios presentes na contemporaneidade exigem uma leitura crítica e uma ação criativa diante da realidade material. Para começar a pensar em uma pedagogia brasileira à luz da decolonialidade, que assuma características pós-abissais, é importante iniciar um movimento de emancipação da colonização cognitiva, parte do projeto da Modernidade/Colonialidade, iniciado pela invasão portuguesa.

Uma releitura da história da educação brasileira, possibilita a compreensão de um projeto de dominação imposto ao Brasil e do papel da educação no processo colonizador. Nesse sentido, as epistemologias do Sul, como parte dos movimentos pós-abissais (SANTOS, 2019), surgem como resistência à colonização dos corpos e mentes através da educação.

## AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL DIANTE DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Um dos fundamentos da dominação capitalista está na colonialidade do saber (MIGNOLO, 2006), dessa forma a dominação se traduz também na epistemologia, campo que formaliza o conhecimento científico e reflete a forma como a sociedade (indivíduos e coletividade) se relaciona com o saber. Mesmo entre autores europeus, há movimentos pós-coloniais que ressaltam o papel da pedagogia na superação da dominação dos países centrais sobre os países periféricos.

Ao reconhecer que o império cognitivo ocidental parte da colonialidade do saber, definindo as bases conceituais para o pensamento científico vigente, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos, tem contribuído para difundir o que chama de epistemologias do Sul, considerando que elas “[...] ocupam o conceito de epistemologia para ressignificarem enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam” (SANTOS, 2019, p. 18). Sendo assim, trata-se de “saberes” sempre articulados com “fazeres”, em conhecimentos experienciais. Para Santos (2019):

As epistemologias do Sul referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado (SANTOS, 2019, p. 17).

A partir de nomenclaturas das ciências naturais, Santos (2019) aponta que há saberes e fazeres que são invisíveis nas sociedades capitalistas ocidentais. A Zona Abissal é um termo da biologia marinha para designar a parte mais profunda dos oceanos, na qual a luz do sol não chega. Para sobreviverem, os seres que lá vivem se adaptam ao frio e escuridão constante, produzindo formas de vida pouco comuns ao conhecimento difundido. Metaforicamente, o autor defende que há uma linha abissal que divide o conhecimento aceito pelo *status quo* de conhecimentos dos povos subalterizados, que vivem, lutam e resistem sob uma forma própria de ser e estar no mundo.

Pensando na composição étnica da América Latina, visando elucidar aproximações entre a decolonialidade e a lógica pós-abissal das epistemologias do Sul, ressalta-se que “[...] aos olhos do branco o negro [e o indígena] não tem resistência ontológica” (FANON, 2008, p. 103). Dessa forma, tanto os povos indígenas que ocupavam as Américas quanto os povos africanos que foram trazidos para a escravidão, perdem suas trajetórias enquanto etnias e suas identidades. Cabe nos questionar: o que mais o indígena perdeu, no momento em que precisou deixar seu território, para fugir da invasão européia? o que mais o negro perdeu, no momento em que foi arrancado de sua terra e trazido, sequestrado, para a escravidão?

Considerando que “[...] todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural— toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34), podemos concluir que há muito sobre os antepassados dos povos latino-americanos do que a história oficial não conta.

Nas diferentes lutas, expressas em territórios periféricos construídos pelo jogo colonial, encontramos Paulo Freire (1921-1997), um educador brasileiro

que influenciou e foi influenciado pelos princípios de uma Pedagogia Crítica<sup>44</sup>. Ao refletir sobre a realidade da história educacional brasileira, nos anos de 1960, Freire percebeu a necessidade de se combater o analfabetismo de mais da metade da população brasileira. Após uma experiência exitosa em Angicos (1963), cidade do Rio Grande do Norte com maior índice de analfabetismo no país na época, as ideias pedagógicas do educador se propagaram pelo país.

O golpe civil-militar de 1964 afastou Freire do Brasil, mas possibilitou que o mundo o conhecesse. Ele passou pelo Chile, por universidades dos Estados Unidos, pela Suíça e por países africanos, como professor universitário, como palestrante, como colaborador de políticas públicas, como pensador crítico. Foi no exílio que Paulo Freire viu o Brasil de uma outra forma. O resultado de Angicos foi maior do que centenas de jovens e adultos alfabetizados; mais do que em um método de alfabetização em 40 horas; mais do que em princípios para a prática pedagógica. Muitas experiências surgiram na vida profissional e acadêmica de Paulo Freire, a partir dessa, reafirmando os princípios de uma pedagogia marcada pela materialidade histórica epocal do Brasil, e, por isso, comprometida com a superação da opressão vivida no país.

É nesse contexto que autores decoloniais resgatam o pensamento freiriano como base para uma pedagogia decolonial. Walsh (2014), ao relembrar seus tempos de parceria acadêmica e de luta com Freire, ressalta sua relação com a teoria crítica, porém a autora abre espaço para uma releitura do pensamento freiriano, tomando por bases novos campos conceituais. Mesmo que Freire não tenha diretamente questionado o capitalismo e o socialismo, sua obra apresenta elementos progressistas que antecipam discussões presentes no pensamento decolonial. A autora aponta que há elementos da obra freiriana que são maiores do que sua relação com o tempo histórico a qual pertencem, destacando o caráter educativo da luta e uma prática pedagógica que vise a liberdade individual e coletiva.

Porém, as lutas atuais são mais difusas, exigindo a consideração de lutas históricas no posicionamento progressista. Há um radicalismo que tende à ruptura, mantendo o ideal socialista vivo, bem como há movimentos que deixam de contestar os princípios básicos das sociedades capitalistas, compreendendo que um desenvolvimento adjetivado (sustentável, humano, do bem-estar social...) é caminho possível para a inclusão. Entretanto, tal discussão tem pouca repercussão no cotidiano daqueles que mais sofrem com os efeitos da colonialidade na vida material. Para estes, encontramos nas palavras de Santos (2019), a defesa de Freire (1987) de que a luta – e a pedagogia – deve ser construída prioritariamente com aqueles que vivem a opressão, em um movimento dialógico, pois:

<sup>44</sup> Contrapartida pedagógica de um conjunto conceitualmente polissêmico, denominado Teoria Crítica.

Não se lhes interessa saber se a dualidade revolução/reforma ainda vigora. Basta-lhes saber que vigora a rebeldia, o inconformismo contra o sofrimento injusto, a desigualdade e a indignidade de que as lutas dão testemunho. Não estão disponíveis para amanhã gloriosos [...]. Sabem que a autonomia, a oferta mais recente da dominação capitalista, colonialista e patriarcal, é falsa porque desprovida de condições para ser exercida efetivamente. Mesmo assim, não a dispensam como ruína da genuína autonomia. Ruínas vividas autonomamente são a condição para as transformar em ruínas vivas, ruínas-sementes, sociologia das emergências (SANTOS, 2019, p. 374).

Dessa forma, encontramos na práxis freireana uma epistemologia do Sul. Para Paulo Freire (1961), a resistência está na educação e, para Boaventura de Souza Santos (2019), é na luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado que estão as bases para uma nova forma de pensar, ser e estar no mundo.

## **A OPRESSÃO PELA PEDAGOGIA: A REALIDADE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Um projeto de colonização cognitiva passa, portanto, pela pedagogia. Além das políticas educacionais, que atingem todos os níveis formais da escolaridade, há todo um movimento não-formal da educação na vida cotidiana social. Diante disso, entender a história da pedagogia, como ciência e como práxis, é uma forma de compreender os caminhos da opressão e da luta contra a opressão, através da educação.

Mesmo que o termo “pedagogia” tenha surgido na Grécia clássica, quando um escravo era responsável pela condução das crianças para um espaço de convivência, a pedagogia ocidental surge com a Didática Magna de Comenius (1649), paralelo ao Discurso do Método de Descartes (1637). Naquele período de transição de uma vida rural para uma vida urbana, em uma Europa cada vez menos medieval, a educação das novas gerações era um dever da família, com tutores ou entre parentes.

Um processo mais coletivo e popular, começou com movimentos religiosos (sobretudo da Igreja Protestante), mas o acesso à educação era restrito e sem a intervenção do Estado. Foi Comenius quem organizou a ideia de escola que persiste até a atualidade, com a seriação e um currículo estruturado linearmente. Porém, o acesso continuaria restrito a camadas elitizadas de sociedades cada vez mais urbanizadas, com o início de políticas públicas no mundo ocidental moderno causando pouco impacto na divisão social construída pelo capitalismo.



De acordo com o pensamento decolonial, considera-se que a colonização foi marcada pela oferta de matéria-prima por parte dos países colonizados desde o século XV, a relação se manteve pela colonialidade, mesmo após os processos de independência. Os países colonizadores ocupam a centralidade econômica, política e cognitiva, enquanto os países colonizados, consolidam-se como periféricos nos mesmos processos, reproduzindo as marcas dessa colonialidade em suas dinâmicas internas.

Com uma economia predominantemente rural, tanto no império brasileiro quanto no início da república, o sistema educacional brasileiro alimenta as desigualdades consolidadas no Brasil, com seu passado escravocrata. O pensamento pedagógico instalado no país é herdeiro da tradição pedagógica europeia, que estratifica o currículo linearmente, centrado na ação do professor e fechado para os saberes das crianças e jovens. Este professor, reproduz o conhecimento de forma transmissiva, visando a manutenção do *status quo*, em um paradigma conservador.

Nesse sentido, a qualidade educacional é medida pela quantificação da aprendizagem, homogenizando o corpo discente. Além disso, no Brasil, o acesso de camadas populares à escola – sobretudo indígena e negra – é inicialmente negado, progressivamente restrito e desqualificadamente promovido. Esta lógica, presente nos países periféricos, se mantém paralela ao desenvolvimento e modernização do ensino nos países centrais.

Na Europa – e depois nos Estados Unidos da América –, o início da industrialização gerou uma massa social subalterizada, produzindo movimentos críticos ao capitalismo. Surgia o marxismo, questionando a acumulação de capital, denunciando a exploração do trabalho e apresentando o socialismo como alternativa. Com essa mudança conceitual, surge toda uma escola de pensamento com teorias críticas, que transformaram as bases teóricas da pedagogia.

A escola, ao ser institucionalizada no cotidiano dos países centrais, aos poucos deixaria de ser um espaço apenas de homogeneização. Um paradigma progressista surge na contraposição do *status quo*, exigindo um papel mais ativo do professor, diante da construção de propostas pedagógicas significativas, que acolhesse a heterogeneidade dos grupos sociais. Porém, vestígios de uma pedagogia crítica, chegam timidamente em um Brasil profundamente desigual, com uma escola que colabora para a manutenção das elites coloniais.

O início da estruturação dos sistemas de ensino brasileiros, começa somente no século XIX, com a chegada da família real portuguesa, a independência política e a proclamação da república. O século XX se inicia com uma educação formal a serviço do processo colonizador, alimentando a dependência econômica, a desigualdade social e a elite oligárquica.

Somente após o início da indústria nacional, o Brasil promulga sua primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, com alguns toques progressistas. Porém, com o golpe civil-militar, em 1971, o governo federal já a substituiu por outra, que assume um caráter mais conservador. Foi nesse período que Paulo Freire viveu a sua obra, considerando que na educação “bancária” (FREIRE, 1987), há a transferência/depósito de conhecimentos do professor para a turma, como uma simplificação do processo de aprendizagem. Entretanto, a passividade do corpo discente contrasta com uma pretensa atividade do professor, pois os programas rígidos deixavam pouco ou nenhum espaço para adaptações. Nessa perspectiva, o processo está concluído com uma avaliação classificatória e excludente, na qual se devolve, ou se repete fielmente, aquilo que foi oferecido. Somente avançam os que são avaliados positivamente nesse sistema, excluindo progressivamente os demais.

Freire (1961; 1987; 2002) questiona essa pedagogia conservadora, apontando que o processo de libertação não é transferido (ou depositado) em alguém é um processo de vir a ser pautado na transformação a partir da reflexão crítico-criativa. Dessa forma, critica o caráter transmissivo, presente nas pedagogias conservadoras e descortina toda a opressão na história da educação brasileira, defendendo que “[...] ninguém pode ser autenticamente, proibindo que os outros sejam” (FREIRE, 1987, p. 43).

Entretanto, é preciso considerar que:

[...] as epistemologias do Sul representam uma ruptura com o pensamento crítico e as lutas e culturas de esquerda que no passado resistiram contra a opressão. Não só a escala dominante foi a escala nacional como o pensamento crítico e a cultura de esquerda que dominaram foram de origem eurocêntrica, teórica e culturalmente monolíticos, o que muitas vezes conduziu ao dogmatismo, sectarismo, fracionalismo e, em enfim, ao autoritarismo (SANTOS, 2019, p. 371).

Se faz necessária uma educação para consciência da transitividade da sociedade e do papel dos sujeitos nesse movimento, pois, a perspectiva decolonial denuncia nossa herança colonial, apontando que ajustamento e acomodação são contrários à integração, uma vez que:

Durante o período colonial convidava-se o povo para lutar contra a opressão. Depois da libertação nacional, é êle (sic) convidado a lutar contra a miséria, o analfabetismo, o subdesenvolvimento. A luta, afirmam todos, continua. O povo verifica que a vida é um combate sem fim (FANON, 1968, p. 73).

Fanon (2008), descreve a divisão da auto-percepção do negro nas antilhas e na europa como o ponto de partida para uma reflexão sobre a auto-percepção que temos nos diferentes lugares que habitamos. Se lá nos anos de 1970, Fanon (2008) percebe esses dois mundos dicotômicos, no Brasil miscigenado do século XXI, temos muitos mais, pois vivemos sob um jogo de forças, com mundos diversos dentro de um único mundo. E, para cada um, há um código imposto pela invasão cultural (FREIRE, 1987). Tais códigos envolvem desde a gradação da melanina na pele, até o tipo de cabelo, roupa, postura e linguagem utilizadas.

O capitalismo faz com o pobre da América do Sul o que a invasão das Américas fez com o indígena e o que a escravidão nas Américas fez com o negro africano, rouba-lhes a identidade. Tal ontologia esvazia-se em uma lógica étnica que não é própria. É preciso reconstruir-nos ontologicamente para vermos o que, de fato, sobra de nossa história pessoal, considerando que “[...] o verdadeiro salto consiste em introduzir a invenção na existência. No mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente” (FANON, 2008, p. 189).

Todos temos nosso histórico familiar, porém, no Brasil, não é possível conhecer nossa história pessoal sem percorrer a história dos povos que formam o nosso povo. A relação entre os que educam e os que são educados tem diferença de acordo como o eu-educador percebe sua história e a história da formação do povo brasileiro, em relação às raízes étnicas dos educandos de sua turma.

## **POR UMA PEDAGOGIA PÓS-ABISSAL NO BRASIL**

Um olhar para o passado, é uma oportunidade de confrontar os acertos e os equívocos que trouxeram a população brasileira para seu atual momento. Nesse sentido, a cristalização da ocidentalização do colonizado (FANON, 1968), ao ser questionada, possibilita uma reflexão sobre o discurso do colonizador para os povos originários de um território.

Os movimentos locais das epistemologias do Sul, descritos por Santos (2019), apontam a necessidade de uma globalização contra-hegemônica, que supere a colonialidade do saber imposta pelo mundo capitalista. Para tanto, o autor defende a interação entre o que chama de “sociologia das ausências” com o que chama de “sociologia das emergências”, em um movimento de tradução intercultural, o que só é possível por um viés pedagógico.

Culturas subalterizadas pelas múltiplas expressões da colonialidade – e por isso pertencentes à parte invisível da linha abissal – produziram diferentes formas de pensar a realidade, alimentaram e foram alimentadas por outras formas de ser e estar no mundo.

Considerando que a pedagogia é um dos caminhos para a dominação cultural capitalista, Santos (2019) apresenta as pedagogias pós-abissais como

fruto da relação entre os saberes (epistemologias) e os fazeres (metodologias) pós-Abissais.

Seguindo o mesmo raciocínio, temos em Freire (1961) a defesa de uma educação para a liberdade, que se configura como expressão de uma pedagogia que é pós-abissal (por ser construída a partir de experiências de opressão em territórios subalterizados) e é decolonial (pois compreende os processos de dominação inscritos na Modernidade/Colonialidade), ao mesmo tempo. Trata-se de uma educação para que cada um, dentro da coletividade, seja sujeito de sua própria história de vida.

Dessa forma, acredita-se que caminhos pedagógicos se abrem com a descolonização de saberes e fazeres. Nos múltiplos contextos culturais, em curso nos cotidianos invisíveis, encontra-se a formalidade e a informalidade da educação brasileira. Para tanto, deve-se visibilizar o passado étnico do país, de olhos abertos para a atualidade do mundo, pois:

[...] mais importante que discutir diferenças de níveis ou de graus é distinguir e articular diferentes análises do contexto (tanto diagnósticos como prognósticos), identificar os pontos em comum e as divergências, as possibilidades de mestiçagem ou hibridação e as zonas de incomensurabilidade ou de incompatibilidade (SANTOS, 2019, p. 367).

A construção de uma pedagogia pós-abissal no Brasil, portanto, partirá de um olhar para a constituição do povo brasileiro. O silenciamento abissal das matrizes étnicas, afasta a população de uma proposta pedagógica que seja potente para o enfrentamento das mazelas atuais, que invadem a história futura. Mesmo que as correntes subjetivas da cultura não sejam totalmente rompidas, um primeiro passo de reconfiguração da auto-percepção, individual e coletiva, está nas fissuras causadas pela desnaturalização da lógica opressora colonialista (FANON, 1968). Assim, encontram-se caminhos nos quais há a perspectiva de que existem outras possibilidades, para além daquelas que as diferentes esferas sociais do país foram moldadas a desejar.

## **A DESCOLONIZAÇÃO PELA EDUCAÇÃO**

De qualquer uma das formas de manifestação, a relação opressor-oprimido produz visões inautênticas (FREIRE, 1987), tanto do opressor, que se percebe superior, quanto do oprimido, que se percebe inferior. Considerando que essa dualidade existencial é sempre de um em relação ao outro, pois nas situações concretas de vida, percebe-se diferentes posturas – opressoras e oprimidas – nos mesmos sujeitos.

A superação da contradição opressores-oprimidos está no potencial de restituição da humanização em ambos, através da descolonização da educação, com a criação de novas formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros. Freire (1987), aponta que tanto o ato opressor (para quem o pratica) quanto o impacto desse ato (para quem o recebe), resultam em desumanização, ressaltando-se que:

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atôres (sic) privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade (FANON, 1968, p. 26).

Nesse sentido, o ato libertador do oprimido em busca da construção de sua humanização, é também um caminho para a recuperação da humanização do opressor. Trata-se, portanto, de um ato de amorosidade, pois, para Freire (1967; 1987; 1992; 2002), a educação é um ato de amor para si, para o outro e para o mundo. Para tanto, o oprimido deve manter-se atento ao perigo de buscar o lugar do opressor, pois dessa forma, a pedagogia deixa de cumprir sua função libertadora.

Seguindo esse pensamento, Santos (2019) compreende que:

A conscientização em Freire não tem aqui uma matriz idealista que reduz a sociedade à consciência dela. Pelo contrário, significa a compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência e a concepção da liberdade como negação da fatalidade que assim seja (SANTOS, 2019, p. 357).

Ao considerar a questão da universidade nas pedagogias pós-abissais, Santos, (2019) afirma que “[...] a universidade encontra-se diante de dois espelhos, ambos inquietantes, um que reflete a imagem de um futuro muito incerto e o outro que reflete a imagem de um passado muito problemático” (SANTOS, 2019, p. 376). Como processos de descolonização da universidade (e da educação), o autor ao considerar o movimento das ciências pós-abissais em alguns pontos, são eles:

1. Intervenções que contemplem as relações entre diferentes formas de dominação capitalista, colonialista e patriarcal.
2. Articulações com outros processos sociais e culturais da sociedade que questionem as reproduções na vida expressas no sistema educacional como um todo.

3. Combates a métodos invertidos, na busca de alianças em diferentes grupos sociais que desnaturalizam as relações de dominação.
4. Contextos de turbulência e conflito, que, quando assumidos no âmbito educacional, desestabilizam as inércias institucionais e explicitam questões latentes nas sociedades.
5. A percepção do passado como resultado de processos de lutas, assegura a inconformidade e a indignação diante das questões atuais, desnaturalizando o presente, na construção de futuros alternativos.

Para tanto, partindo da ideia de uma **Universidade Empenhada** (com distância crítica e posição objetiva) e **Polifônica** (para expressão de múltiplas vozes), Santos (2019) classifica os espaços de ensino superior como: **Pluriversidade**, dentro dos limites institucionais convencionais, na luta contra a mercantilização da universidade (conflitos entre uma formação para o mercado e uma formação independente do mercado); e, **Subversidade**, fora dos limites institucionais convencionais, na proposição de uma universidade popular entre o conhecimento científico e o conhecimento artesanal, que se proponha a emancipar, com uma pedagogia do conflito que possibilita a emergência de configurações muito diferentes das que estão naturalizadas. Esta última, alinhada aos princípios da Educação Popular defendido na obra de Paulo Freire, aproximando princípios da educação básica e do ensino superior, no que se refere ao processo de descolonização.

## A PEDAGOGIA PÓS-ABISSAL NA DESCOLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao apresentar a pedagogia pós-abissal, Santos (2019), recorre a personagens fundamentais na história das epistemologias do Sul. Entre eles, estão Mahatma Gandhi, na luta pela independência da Índia; e Paulo Freire, principalmente, por seu trabalho em Pedagogia do Oprimido. O autor considera que:

Para se aprender a aprender com o sul enquanto sul anti-imperial é necessário, em primeiro lugar que se ouça o sul falar, que se escute profundamente e se entenda o que ele tem a dizer, uma vez que o que melhor identifica o sul é o fato de ter sido silenciado (SANTOS, 2019, p. 315).

Dessa forma, a opção de se utilizar de conceitos de autores que viveram a opressão, coloca Boaventura de Souza Santos em uma postura coerente com o que defende em sua obra. Entretanto, considera-se sua perspectiva de europeu, ao assumir um processo de coconstrução (SANTOS, 2019) do conhecimento.

Os princípios orientadores de uma pedagogia pós-abissal (SANTOS, 2019), são: a oposição dialética entre sociabilidade (e subjetividade) metropolitana e sociabilidade (e subjetividade) colonial, suas lutas a partir da exclusão como objeto de permanente reflexão; o impulso insurgente das epistemologias do Sul, assumindo uma “identidade distópica” no plano institucional, entre o formal das instituições constituídas com o informal das instituições em construção; o confronto constante entre a “sociologia das ausências” e a “sociologia das emergências”, combinando o crítico e o criativo; a promoção de perspectivas prismáticas entre saberes, culturas e práticas, envolvendo a tradução intercultural.

Na obra de Santos (2019), apresenta-se a “sociologia das ausências” como o que falta em uma dimensão macro, com uma análise direcionada a longas durações históricas e vastos campos sociais; Já, na “sociologia das emergências” o autor aponta o possível de se realizar no período da vida cotidiana, em uma práxis na microescala do terreno concreto, onde vivem os grupos sociais oprimidos. Dessa forma, aproximando tais conceitos com a obra de Freire, a práxis freiriana ao ser destituída de suas amarras históricas constitui-se em uma matriz pedagógica para o surgimento de outras propostas, uma vez que “[...] ao efetuar sua amplificação simbólica, a sociologia das emergências mostra que tais possibilidades valem para além do contexto em que ocorrem e são plausíveis a um nível muito mais amplo” (SANTOS, 2019, p. 353).

Dessa forma, a “sociologia das emergências” integra o conhecimento científico com o conhecimento artesanal (SANTOS, 2019), partindo da “sociologia das ausências”. As ausências estão nas realidades sociais, políticas e culturais, de modo que as emergências se formam nas potencialidades, possibilidades e alternativas que surgem ao se confrontar tais realidades:

Uma das deficiências mais graves do pensamento crítico eurocêntrico nos dias de hoje consiste em centrar-se exclusivamente na crítica e na denúncia. A ausência de alternativas só é intelectualmente convincente para quem não precisa delas existencialmente na sua vida diária (SANTOS, 2019, p. 352).

Ao escolher Gandhi como referência da pedagogia pós-abissal, Santos (2019) ressalta o potencial de tradução intercultural no seu legado ativista, que difundiu a não-violência e os Direitos Humanos, iniciando movimentos de resistência e integração entre a população indiana. Para o autor, Gandhi deixa um legado para todos os oprimidos, pois:

O mais importante era aprender com eles [os colonizadores] e integrar seletivamente as suas ideias na luta dos colonizados. [...] Procurar relações transnacionais tanto quanto possíveis horizontais e submeter o trabalho

de tradução às necessidades políticas dos oprimidos na sua luta contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (SANTOS, 2019, p. 322).

Dessa forma, Santos (2019), reconhece o processo de “desfamiliarização” nas ações de Gandhi, como a identificação e denúncia da linha abissal, assim como concebe a “refamiliarização”, ao propor a necessidade de aprender a aprender com o Sul (e a partir dele). Nesse sentido, percebe-se a presença do pensamento freiriano nessa leitura, com um movimento dialógico, que considera a existência de “[...] um método resiliente de tradução que, por nunca perder de vista as circunstâncias políticas e as exigências do momento, tem a capacidade de ensinar a entender e a transformar a nossa realidade social e política de hoje” (SANTOS, 2019, p. 348).

Uma pedagogia pós-abissal brasileira se constitui ao realizar-se um movimento que assuma a posição do Brasil como nação mestiça, desconstruindo a ideia de que há uma etnia superior às outras. A tradução intercultural como princípio pedagógico, abre espaço para uma tradução das matrizes étnicas que constituem o povo brasileiro, como a força motriz que a nação necessita para superar suas marcas coloniais. Nesse sentido, entende-se que a imensidão do Brasil exige múltiplas traduções interculturais, todas únicas, úteis e imprescindíveis.

Assim, na pedagogia pós-abissal brasileira há espaço para teóricos do mundo todo, desde que seus conceitos sejam desmontados e remontados à luz das nossas urgências olhadas de frente. Temos na não-violência e na não-resistência os caminhos metodológicos de uma pedagogia da presença. Uma vez que a aprendizagem é fruto da troca despreziosa entre todos aqueles que efetivam um encontro, a violência da hierarquia epistemológica e a resistência ao que é diferente só nos fecha em um mundo de repetição e medo. Por conseguinte, a adoção de uma pedagogia pautada na horizontalização dos saberes e na amosidade é, também, uma pedagogia que permite o outro saber-se quem é. Ao mesmo passo que a tradução de diferentes mundos, possível através do diálogo, possibilita que o nosso mundo se transforme em outros mundos possíveis.

## **O LEGADO FREIREANO NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PEDAGOGIA BRASILEIRA**

Freire (1987), considera que o “inédito viável” se constrói a partir do enfrentamento das “situações-limite”. Dessa forma, o projeto crítico-criativo de educação defendido pelo autor, segue um processo de tomada de consciência da materialidade histórica da vida cotidiana, para a construção de processos de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a “Pedagogia do Oprimido” pode ser percebida como uma obra decolonial (WALSH, 2014), uma vez que prevê



espaços de fala e escuta ativa; o que exige novas configurações dos espaços escolares e novas posturas diante da hierarquia tradicionalmente presente no contexto da escola.

O professor deixa de ser aquele que centraliza todo o saber, horizontalizando o protagonismo com seus estudantes, e destes entre si. Uma metodologia pautada em Paulo Freire parte da observação radical da realidade própria e do confronto de realidades (situações-limite), incrementada pelos materiais comunicativos produzidos pela humanidade. Tal movimento, produz múltiplos resultados, que, mesmo com o rigor metodológico proposto pelo autor, potencializa a conscientização de si e do mundo (emancipação), possibilitando novas formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros (inédito viável).

Nas pedagogias pós-abissais, a relação entre os diversos conhecimentos se sobressai em relação ao que se sabe ou não se sabe. Parte-se do pressuposto que todos sabem e que o processo dialógico (FREIRE, 1961; 1987; 2002) potencializa os saberes horizontalmente organizados em relação aos contextos de vida, pois:

O aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria idéia (sic), isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, dessa forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele (FREIRE, 1987, p. 13).

A vida e a obra de Paulo Freire estão marcadas pela luta contra os efeitos do capitalismo. Atualmente, Santos (2019) nos aponta que, para as epistemologias do Sul, a dominação está alicerçada entre o Capitalismo, o Colonialismo e o Patriarcado. Mesmo que possamos perceber marcas históricas, das três formas de dominação, Freire não se debruçou sobre a diversidade de lutas que se apresentam na atualidade. Em coerência com sua época, a alfabetização de jovens e adultos foi um passo fundamental para a emancipação; e continua sendo, porém, partindo do acesso universalizado à escola.

Outro ponto relevante da atualidade do pensamento freiriano diz respeito à superação do pensamento binário, pois a educação é um processo coletivo, que exige o diálogo através da mediação dos objetos cognoscíveis. Ou seja, um grupo estabelece seus objetos de estudos e constroem uma narrativa coletiva a partir dele, trocando suas percepções, experiências e leituras, diante de um ponto em comum, pois, “nosso papel [de educador] não é falar com o povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1987, p. 49).

O reacionário, em Freire (1987), é aquele que, independentemente de seu posicionamento político ideológico (direita ou esquerda), apresenta uma visão sectária da realidade. Os conservadores sectários tendem a “domesticar”

o presente, na construção de um futuro que mantém o status quo; enquanto que os progressistas sectários elaboram um futuro pré-determinado, a partir de sua visão fechada da realidade. Tanto em um caso, quanto no outro, Freire (1987) aponta que se encontram “negadores da liberdade”, pois para ele, a liberdade se constrói na relação dialética mediada pela comunicação, que possibilita a emancipação do ser diante de si, do outro e do mundo. Trata-se de um processo que nega a verdade individual (reacionária), mas que valoriza a construção coletiva.

A “revolução cultural” (FREIRE, 1987) prevê que os oprimidos consigam responder culturalmente à cultura da dominação. Ou seja, reconhecer a cultura da dominação, sob a qual estamos submersos e perceber-nos em nossas atuações dentro dessa cultura. Sendo assim, é possível elaborar novas formas de ser e estar no mundo, com o mundo e com os outros (unidade dialética).

A práxis pautada em Paulo Freire, como base de uma pedagogia brasileira, reflete sobre a desumanização como realidade histórica (ser menos) e viabilidade da humanização (ser mais), presente na colonialidade. Sendo assim, condena a injustiça, a opressão, a exploração e a violência, como promotores da desumanização. Ao passo de que a liberdade, a promoção da justiça, a desalienação, enfim, a luta contra toda forma de opressão e violência, restituem a humanização roubada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra “O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul”, de Boaventura de Souza Santos (2019), aproxima-se dos princípios conceituais de “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, mesmo que ambas tenham mais de 50 anos de diferença. O sociólogo português realiza uma crítica ao pensamento crítico, apontando anacronismos na obra do educador brasileiro, sem desconfigurar seu caráter progressista, coerente com as lutas da época, mas pertinente aos tempos atuais.

O legado de Paulo Freire está diretamente relacionado com qualquer esforço para a construção de uma pedagogia pós-abissal brasileira. Ele foi um educador que defendeu temas existencialmente relevantes como ponto de partida do processo educacional.

Além disso, a composição das pedagogias pós-abissais, proposta por Santos (2019), auxiliam no processo de descolonização da educação que passa pela educação básica e pelo ensino superior, atualizando o pensamento freireano para uma materialidade histórica que não faz parte de sua composição. É na decolonialidade que o pensamento freireano encontra espaço para uma atualização, reafirmando sua potência crítica e criativa em prol da descolonização dos saberes subalterizados pela colonialidade. Dessa forma, o presente texto

ressalta a importância de uma futura análise das obras e autores estudados, ampliando a relação proposta com proposições didático-metodológicas que se alinhem aos princípios presentes na pedagogia pós-abissal, configurando-se como uma proposta de pedagogia brasileira.

## REFERÊNCIAS

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. Lisboa: Editora Augusto Sá da Costa, 1978.

SANTOS, B. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ESPANHOL, C. **Saberes Subalterizados da América latina e o Pensamento de Fronteira**. Trabalho apresentado no XVI Congresso FoMerco – Salvador, 2017.

Disponível em <http://www.congresso2017.fomerco.com.br>, acesso em 8 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscara Branca**. Salvador: Edufba, 2008.

MIGNOLO, W., MALDONADO-TORRES, N. y SCHIWY, F. **(Des)Colonialidad del Ser y del Saber**. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, C. **Pedagogias Decoloniales caminando y preguntando**: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. In: Revista Entramados educación y sociedad. Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata, 2014. Disponível em: [https:// fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/issue/view/70/showToc](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/issue/view/70/showToc). Acesso em: 7 jan 2020.

## A PEDAGOGIA GRÎO E PAULO FREIRE – IMPLICAÇÕES EM MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gabriela Nobre Bins

Ao refletir sobre o que escreveria para o trabalho final da disciplina, percebi que não teria como escrever outra coisa que não fosse sobre a Pedagogia Grîo, meu objeto de estudo na tese, que tem como um dos seus pressupostos teóricos a educação dialógica de Paulo Freire entre outros, e os impactos da leitura das obras do autor na minha prática pedagógica. Fazer o doutorado para mim foi uma maneira de continuar refletindo mais sistematicamente sobre minha prática. Desde os tempos do mestrado, minha preocupação sempre foi que meus estudos precisavam ter uma relação direta com minha prática; sendo assim, acredito que minha trajetória acadêmica tem somado à minha trajetória profissional enquanto professora de educação física na escola básica. Este texto, então, é tecido e tramado com os fios das leituras de: Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Esperança, Reinventar o Presente, pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire de Reinaldo M. Fleury e na formação em Pedagogia Grîo que eu fiz dos anos de 2016 a 2019.

Fui buscar na Pedagogia Grîo uma possibilidade de construção de uma prática decolonial dentro da educação física, uma forma de construir uma educação que fizesse mais sentido aos meus alunos e alunas; e encontrei também em Paulo Freire importantes chaves interpretativas para pensar o papel da educação frente aos desdobramentos da violência colonial. Um dos grandes problemas da escola hoje é fazer com que os alunos se interessem pela aprendizagem. Precisamos refletir porque os alunos e alunas querem estar na escola, mas não querem estar em sala de aula. Porque esse espaço não faz sentido para eles/elas. Precisamos buscar novas epistemologias que aproximem as aprendizagens aos sentidos dos alunos e alunas. Precisamos construir tentativas de rompimento com o eurocentrismo imposto na escola, uma tentativa de implementação de uma prática de educação para as relações étnico-raciais que busque a construção de um outro modelo de escola, sociedade e cidadão, um modelo mais justo, equitativo e democrático. Pois, afinal de contas, o que aprendi com minha dissertação de mestrado é que a escola que está aí e como ela está não consegue atender às expectativas do aluno/a e acaba conspirando com o fracasso escolar. Essa escola não oferece instrumentos de aprendizagem que empoderem os alunos e alunas para se apropriarem da cultura hegemônica. Paulo Freire já alertava para esse fato desde seus primeiros livros e estudos. Segundo o autor, a educação precisa fazer sentido para

educandos e educadores. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire elabora o conceito da educação bancária, onde os educandos são induzidos a apenas receber sem questionar conhecimentos com os quais não se identificam, que não fazem, na maioria das vezes, nenhum sentido para eles/elas. Segundo o autor, “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (1987, p. 33). A Pedagogia Griô busca romper com essa educação bancária e propõe, inspirada em Freire, uma educação problematizadora.

A pedagogia Griô teve sua sistematização feita em Lençóis, na Bahia, pela ong Grãos de Luz e Griô<sup>45</sup>. A caminhada da ong Grãos de Luz e Griô inicia em meados de 1993 pela iniciativa de mulheres de um bairro periférico de Lençóis. Elas se uniram para preparar sopa para as crianças da comunidade e descobriram que também poderiam realizar oficinas de arte e artesanato. Em 1997, Lilian Pacheco e Márcio Caíres chegam ao local e estruturam o conceito pedagógico baseado na tradição oral. Com as políticas públicas do final dos anos de 1990, o grupo Grãos de Luz entra em contato com os contadores de histórias da tradição africana, passando a desenvolver ações vinculadas à figura do Griô africano, que se transformam no projeto Griô. Esse projeto “tem como objetivo a valorização dos mestres e mestras portadores dos saberes e fazeres da cultura oral, com a figura dos Griôs no centro da ação pedagógica, e o fomento da transmissão dessa tradição nos espaços escolares e comunitários”. (PEREIRA, 2015, p.85). Em 2005, o projeto foi reconhecido pelo Ministério da Cultura como um ponto de cultura do Brasil.

A pedagogia griô é uma reinvenção de métodos de educação, participação e encantamento do social que busca a valorização da palavra, dos afetos, das memórias e dos rituais da tradição oral. Ela busca uma maior proximidade com a comunidade e com os valores ancestrais africanos e indígenas. “O grupo Grão de Luz Griô organizou uma ação pedagógica que mescla a participação social, as ações dentro das escolas formais e a valorização dos anciãos da comunidade, como mestre de saberes, Griôs, conforme sua idade e experiência” (PEREIRA, 2015, p. 21).

O modelo de ação pedagógica do Grãos de Luz e Griô é sistematizado e vivenciado através de quatro ações integradas, cada uma direcionada a um grupo social e finalizando com a facilitação de uma roda. O encontro dessas rodas chama-se Roda da Vida e das Idades, e “se inspira na qualidade multissetorial, intergeracional, dançante e solidária das rodas de capoeiras, dos candomblés, das manifestações culturais indígenas, das tradições orais do noroeste da África e outras manifestações e organizações de tradição oral do Brasil” (PACHECO, 2006, p. 28). As ações são: oficinas e cooperativas Grãos

<sup>45</sup> A ong Grãos de Luz adaptou para o português a palavra francesa griot denominando-a griô, portanto neste trabalho passarei a usar a palavra nas duas grafias.

de Luz, feitas com crianças e adolescentes; caminhada do velho griô, feita com griô e grupos culturais nas escolas e comunidades; rodas de educadores, que integram a tradição oral no currículo de educação municipal de Lençóis e são feitas com atores de todas as idades do sistema municipal de ensino, e a roda da vida e das idades com todos os participantes em diálogo. Para Castro et al, o ritual de vínculo e aprendizagem é o elemento norteador de todas as rodas que habilita para a chegada à roda da vida e das idades, de acordo com as autoras:

Nele há uma integração de cantigas, danças, símbolos, mitos, saberes, artes, ofícios, ciências da vida e da comunidade, entre outros, numa rede de palavras e temas geradores. A afetividade destes rituais busca o vínculo entre os seres humanos e a natureza, suas relações com as divindades, mistérios e histórias de vida. A intenção é facilitar o encantamento pela tradição oral e as ciências da vida, assim como fortalecer a identidade pessoal e local (CASTRO et al, 2010, p. 974).

Segundo Pacheco (2006), a pedagogia griô é uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que busca facilitar o diálogo entre idades, grupo étnicos, escola-comunidade. Ela busca:

o fortalecimento da identidade dos estudantes brasileiros, facilitando o encanto, o sentimento de pertencimento, a ressignificação da história e do sentido da vida por meio da prática de caminhadas, cortejos, vivências, espaços de criação coletiva, ofícios artesanais, aulas-espetáculos, círculos de cultura, encontros temáticos, rodas das idades, rodas de prosa, danças do trabalho, danças de celebração, bênçãos e contação de histórias de vida, mitos e causos (PACHECO, 2006)

Essa pedagogia é construída inspirada na educação biocêntrica de Ruth Cavalcante e Rolando Toro; na educação dialógica de Paulo Freire; na educação para as relações étnico-raciais positivas de Vanda Machado; e na arte-educação comunitária de Carlos Petrovich, tudo sob a luz da tradição oral e dos saberes ancestrais. Ela busca uma integração da escola com a comunidade, da universidade, saberes científicos e formais com os saberes populares, as histórias de vida e mitos da tradição oral das comunidades.

A pedagogia griô sugere enfoques epistemológicos que sejam direcionados ao processo e às incertezas. A vivência cultural e afetiva que ela proporciona é o instante em que parece que encontramos um sentido pleno para a vida, onde nutrimos um sentimento de pertencimento, orgulho da ancestralidade e da identidade local (CASTRO ET AL, 2010). É uma possibilidade de se buscar

outras epistemologias e outros saberes para circularem na escola para além da visão eurocêntrica. Uma possibilidade de produção de atitudes, posturas e valores que eduquem quanto à pluralidade étnico racial do país. Como afirma Freire (1987, p. 44), uma educação “onde os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Para a pedagogia grão, ao se elaborar o conhecimento estamos formando consciência. Consciência essa que nasce da vivência, uma vivência onde a afetividade é central. A educação hoje perdeu essa conexão com a vivência, por isso estamos formando seres reprodutores de conteúdos e não mais sujeitos com consciências críticas. Sujeitos frutos da educação bancária, sobre a qual Freire nos alerta. A pedagogia grão propõe uma prática pedagógica que facilite processos de aprendizagem, pois a vivência não é ensinar, mas sim facilitar processos para a aprendizagem. Para que possamos elaborar o conhecimento, precisamos de diálogo, de trocas; porém, para realizarmos essa troca, precisamos estabelecer vínculos e esses vínculos são construídos através das vivências. Para Freire, o educador que procura uma educação problematizadora deve dialogar com seus educandos sobre os problemas que vivem em seus contextos e fazer com que esses sejam participantes da construção do conhecimento produzido nesse diálogo. A pedagogia grão propõe que esse diálogo passe pela ancestralidade desses educandos e seja mediada pela vivência.

A civilização ocidental retirou a vida e a identidade do centro e foco da educação substituindo-os por conteúdos de forma disciplinarizada em grades curriculares onde prevalece a escrita sobre a oralidade. Esse projeto civilizatório ocidental tira a oralidade da fonte de conhecimento. A pedagogia grão recoloca a vida, identidade e ancestralidade no centro do processo educativo e reestabelece a oralidade como uma fonte de conhecimento. Para isso estabelece um modelo de ação pedagógica que:

inspira o processo de conhecimento desde o ponto de vista da vivência da pessoa em sua comunidade de origem em interação com o mundo e as ciências universais elaboradas. O modelo fundamenta a prática educativa encantadora, vivencial, dialógica e partilhada que potencializa e integra a diversidade de estímulos afetivos e culturais externos à identidade; facilita a elaboração e integração consciente de seus fluxos internos, bem como sua expressão e resposta ao mundo afetivo e cultural onde convive. As práticas culturais da comunidade e sua raiz mais profunda, a oralidade, são mobilizadas como forças ativas e estruturantes da iniciação do grão aprendiz e de educadores grãos, bem como da educação vivencial dos mais novos da comunidade. Porém

é preciso que o vínculo e o grupo sejam constituídos como continente afetivo para que os fluxos orgânicos e psíquicos se expressem no mundo social por meio do diálogo amoroso, com princípios éticos. É no vínculo e na presença do outro que a identidade se revela, se expressa, se comunica, e nessa comunicação descobre a intersubjetividade, o que existe entre um e o outro, aquilo que constitui o diálogo, a problematização, os conflitos e as contradições da realidade (PACHECO, 2018, p. 54).

Esse modelo tem um formato mandálico que ao centro tem a vida, identidade e ancestralidade, que são circundadas por dois triângulos formando uma estrela. Essa estrela trabalha o encantamento e a vivência. Um dos triângulos representa a emoção, música e movimento através da vivência das danças, cantigas e sentimentos identitários; o outro triângulo que se interliga ao primeiro representa os arquétipos e símbolos, as oficinas de saberes e fazeres da comunidade e tradicionais e as histórias de vida. A pedagogia griô acredita que a referência do conhecimento precisa partir de si, da sua ancestralidade, depois daí vem o diálogo e a conversa com os conhecimentos mais universais. É onde se forma o hexágono. Nesse hexágono acontece o diálogo problematizador e a produção partilhada entre todos, entre os saberes tradicionais locais e as ciências universais sistematizadas e publicadas. Circundando o hexágono temos uma espiral que representa o projeto de humanidade e comunidade e onde ficam os temas geradores como terra, água, alimento, trabalho, cidadania.

Os diálogos e a produção partilhada aprofundam a interação entre o conhecimento tradicional com as tecnologias, ciências e artes contemporâneas no currículo, gerando atividades comunitárias e de transformação social a serviço de temas geradores relacionados aos direitos humanos e à celebração da vida em comunidade. É preciso que a produção do conhecimento tenha compromisso com um projeto de humanidade guardião da utopia e da luta pela cidadania e respeito à natureza. A espiral evolutiva desenhada no modelo de ação pedagógica retorna o conhecimento à vida e a identidade humana que estão no centro (PACHECO, 2018, p. 54).

Através desse modelo de ação pedagógico mandálico o conhecimento vai sendo elaborado e sistematizado por meio de produções partilhadas como, por exemplo, livros de histórias, relatos de experiências, aulas espetáculos, produções artísticas, trilhas Griôs, cds e outros. Produções essas que dão sentido à vida e geram consciência. Portanto, a pedagogia griô é uma pedagogia



que assume uma prática social, é uma pedagogia posicionada que visa uma transformação social e a construção de um projeto de comunidade/sociedade mais justa e igualitária. Uma educação que seja libertadora como nos aponta Paulo Freire.

A Pedagogia do Oprimido nos leva a refletir sobre a importância do diálogo na luta contra os mecanismos de opressão frutos do colonialismo e a metodologia da Pedagogia Griô me fez ver como colocar esse diálogo em prática nas minhas aulas de educação física da escola de ensino fundamental onde trabalho. Freire (1987) destaca a dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade, é por meio do diálogo que passamos a conhecer os sujeitos e desenvolver com eles ações pedagógicas; ele é fundamental para que se mantenha a esperança de construir um mundo melhor.

Sempre busquei uma educação democrática onde meus alunos e alunas pudessem ter voz e ajudassem a construir as aulas, mas com a formação em pedagogia griô e a leitura das obras de Paulo Freire essa busca por uma educação transformadora se intensificou. A busca pela coerência entre minha prática e meu discurso é um exercício constante em minha vida. Como nos fala Freire no livro do professor Fleury (2008, p. 51), “a conscientização é trabalho de quem opta pela libertação dos oprimidos, e que entende que essa libertação, não se dá com discursos apenas, mas sobretudo com prática transformadora, e esta prática é política, é uma questão de poder”. Buscar partir da cultura corporal de cada um dos meus alunos e alunas para então chegar aos conhecimentos sistematizados pela disciplina da educação física foi um dos caminhos que tenho percorrido. Através de um projeto chamado “corpo e ancestralidade” fui colocando em prática a metodologia da Pedagogia Griô em minhas aulas.

O projeto teve como objetivo trabalhar as noções de corporalidade, identidade e ancestralidade. Pensando que a educação física tem o corpo, a corporalidade e o movimento como objeto de estudo e de trabalho, passamos a questionar que corpo é esse que vivencia essa aula, que histórias e culturas ele carrega? Através de um encontro com a ancestralidade procuramos reafirmar nossas identidades. Partindo da metodologia da pedagogia griô, durante o projeto trabalhamos o contato corporal, as percepções do corpo, o conceito de ancestralidade, e o vínculo de seus corpos a suas ancestralidades. Fizemos a árvore genealógica de cada aluno e aluna em conjunto com a auto declaração de raça/cor. Refletimos sobre as diferentes matrizes ancestrais do povo brasileiro. Iniciamos oportunizando o contato com a diversidade de etnias indígenas do Brasil e suscitando o debate sobre a situação dos povos indígenas nos dias de hoje. Tematizamos também a ancestralidade africana, os diferentes povos que para cá vieram sequestrados e escravizados do continente africano e que influências trouxeram para nossa sociedade. Na sequência, eu fiz uma aula espetáculo sobre a minha história de vida que serviu para impulsionar

os alunos e alunas a escreverem suas próprias histórias de vida. Dando continuidade ao projeto, tivemos uma aula que tematizou as questões de gênero, discutindo sobre as concepções dos alunos e alunas sobre o assunto. Discutimos se as diferenças são naturais ou construídas e procuramos desconstruir os estereótipos. Nessa aula também refletimos acerca do que são as relações de poder entre gêneros e os conceitos de machismo e de feminismo. Todas essas atividades sempre sob a influência de uma educação dialógica como indica Paulo Freire, da busca de temas geradores e reflexão sobre a realidade da comunidade escolar. Assim, sigo tecendo esperanças, pois, como afirma Freire (1992, p. 5), ela é “necessidade ontológica”. Mas para que possa ser tecida, não basta apenas a esperança, “[...] esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia” (FREIRE, 1992, p. 05). Por isso, precisamos estar ancorados em uma prática reflexiva cotidiana e comprometida com a transformação. “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 05). Sigo em frente conjuntamente com minhas alunas e alunos, minhas colegas e meus colegas, com esperança e utopia, resistindo e reexistindo! Paulo Freire vive!

Paulo Freire vive! Seu pensamento está vivo em nossas lutas e utopias. Sua memória se mantém em seus escritos e a vitalidade de suas propostas se refaz nas críticas e reinvenções que estudiosos, profissionais e militantes vêm elaborando sob diferentes pontos de vistas e vários contextos. (FLEURI, 2008, p. 11)

## REFERÊNCIAS

CASTRO, V. M.; SILVA, L. M. T.; VASCONCELOS, S. F.; ALMEIDA, W. Alexandre. A Tradição Oral na Educação Formal. In: Giovanni Seabra; Ivo Thadeu Lira Mendonça. (Org.). **Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável**. Ied. João Pessoa: UFPB, 2010, v. 1, p. 970-975.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Reinventar o Presente...** pois o amanhã se faz na transformação do hoje – conversas com Paulo Freire: com textos inéditos de autoria de Paulo Freire. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.  
\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô: A reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Bahia, 2006.

----- . A Pedagogia Griô: Conceito e Metodologia. In: LIMEIRA, Maria; TEIXEIRA, Maria da Penha; NOZI, Thiago. **Olho do Tempo – Ecoeducação, Cultura e Memórias do Vale do Gramame**. João Pessoa, PB: ed. Escola Viva Olho do Tempo, 2018.

PEREIRA, Patricia Silva. **GRIOT-EDUCADOR: a pedagogia ancestral negro-africana e as infâncias, em um espaço de cultura afro gaúcho**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

# A ATUALIDADE DE PEDAGOGIA DA ESPERANÇA EM TEMPOS DE ADVERSIDADES

Amanda Oliveira Meggiato  
Cristina Steffen Flores  
Marcela de Andrade Rufato

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo tem por objetivo dialogar com a obra *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire a fim de problematizar, analisar e refletir elementos do momento histórico adverso que estamos vivendo no Brasil, tanto em termos educacionais quanto políticos. Dado que o próprio Paulo Freire produzia suas obras numa postura epistemológica de inacabamento, propiciando, portanto, um diálogo permanente, acreditamos que elas são obras intrinsecamente atuais. Soma-se a isso o fato de que o momento histórico no qual Freire escreveu sua *Pedagogia da Esperança* guardava desesperanças semelhantes com o momento presente. Assim, aqui, intentamos a partir dele e com ele, recobrir a análise crítica e as esperanças.

Paulo Freire escreveu e publicou *Pedagogia da Esperança* em 1992, num reencontro com *Pedagogia do Oprimido*, seu mais famoso livro, traduzido para diferentes línguas e publicado nos quatro cantos do mundo. *Pedagogia do Oprimido*, por sua vez, foi escrito durante seu período de exílio, no Chile, entre 1967 e 1968, e publicado pela primeira vez em inglês em 1970. Em língua portuguesa, foi publicado primeiro em Portugal em 1972 e, no Brasil, somente em 1974 pela Editora Paz e Terra. Vinte e dois anos depois, já de volta ao Brasil, Freire retomou essa importante obra e, em diálogo com ela, agradeceu nominalmente as pessoas que contribuíram com a construção dela e que não pode fazê-lo na época e explanou o processo de gênese e escrita de *Pedagogia do Oprimido*, com relatos sobre sua juventude e a vida no exílio; citou e se apropriou das críticas que lhe foram feitas e relatou algumas das tramas e experiências que essa obra lhe proporcionou. O registro escrito disso tudo é a *Pedagogia da Esperança* que, como bem caracterizou Leonardo Boff no prefácio à edição de 2004: “É uma conversa sem fim, crítica, poética, filosófica, ética e humanística a propósito das visões suscitadas pela *Pedagogia do oprimido*” (BOFF, 2014 in FREIRE, 2019, p. 11).

O contexto político e histórico em que Freire escreveu *Pedagogia da Esperança* era significativamente adverso. No plano mais imediato e nacional, vivia-se o *impeachment* do primeiro presidente eleito por voto popular, depois de mais de 20 anos de ditadura militar, que prendeu e exilou Freire. A alegria e a esperança da redemocratização haviam sido substituídas pelas tensões e dificuldades da recessão econômica e dos escândalos de corrupção. Danilo

Streck (2010) sintetizou tal contexto caracterizando-o como um período tensionado por avanços democráticos por um lado e, por outro, pela desilusão com utopias. Foi marcado pela aprovação da Constituição Federal em 1988 que garantia importantes espaços de participação popular, pela implantação de políticas públicas inovadoras por parte de governos progressistas e também pela criação do Orçamento Participativo em Porto Alegre em 1989. No entanto, a queda do muro de Berlim, também em 1989, simbolizou a crise de alternativas em termos de projeto de sociedade. Em suma, aparentemente, não era um contexto de esperança. No prefácio do próprio autor, intitulado “Primeiras palavras”, Freire comentou sobre isso. Revelou o questionamento de um amigo professor universitário que lhe indagou: “Mas como, Paulo, uma *Pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice com a que nos asfixia hoje, no Brasil?” (FREIRE, [1992] 2019, p.13-14). Poderíamos nos fazer, se é que já não nos fazemos de algumas outras formas, essa mesma pergunta hoje. E foi esse questionamento que nos revelou a necessidade e a importância de retermos e dialogarmos com a *Pedagogia da Esperança* de Freire. Vale destacar que, em 1992, Freire foi buscar esperança num livro em que escreveu em contexto talvez mais violento (o de uma ditadura) e em situação mais adversa (a do exílio). Mesmo assim, reviveu e ampliou aquilo que escreveu: analisou criticamente a realidade, buscou vê-la para além das aparências, se posicionou criticamente perante a ela e reconheceu seu dinamismo afastando-se de determinismos e fatalismos.

É imbuída dessa postura crítica e dialógica ensinada e praticada por Freire, que escrevemos os parágrafos a seguir. Selecionamos e discutimos algumas ideias que consideramos chaves de *Pedagogia da Esperança*. Bem como problematizamos alguns elementos das tentativas de desconstrução (ou mesmo difamação) do pensamento freiriano atualmente.

## ELEMENTOS DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA E SUA ATUALIDADE

O livro *Pedagogia da Esperança* não possui capítulos bem definidos, com títulos específicos, ainda que em alguns momentos haja quebra de páginas, que graficamente nos fazem parecer separação de capítulos. Em “Primeiras Palavras”, o autor explicou que a obra possui três momentos que não necessariamente seguem as separações gráficas dos pretensos capítulos. O primeiro momento é a gênese de *Pedagogia do Oprimido*, nas próprias palavras do autor: “procuro analisar ou falar de *tramas* da infância, da mocidade, dos começos da maturidade, em que a *Pedagogia do Oprimido* [...] era anunciada e foi tomando forma, primeiro na oralidade, depois, graficamente” (FREIRE, [1992] 2019, p. 17, grifos do autor). O segundo momento é a análise de algumas das críticas que *Pedagogia do Oprimido* recebeu, especialmente nos anos 1970. O terceiro momento é a reflexão de diferentes experiências e relações que *Pedagogia do*

*Oprimido* oportunizou a Freire. Todos esses momentos e capítulos foram permeados por Freire em relatos de encontros e diálogos com diferentes grupos e líderes, desde indígenas, camponeses, operários até ministros, chefes de Estados e acadêmicos de diferentes universidades.

Acreditamos que não cabe aqui repassar detalhadamente esses momentos e relatos. Optamos por destacar e dialogar com algumas ideias chaves presentes nessa obra de Freire e que podem contribuir com a problematização do presente. São elas as noções de: esperança, saber de experiência feito, inédito viável e unidade na diversidade.

## A NOÇÃO DE ESPERANÇA

Esperança é um termo central na obra de Paulo Freire e está ligado a outros conceitos importantes como utopia, inédito viável ou sonho possível (STRECK, 2010). Conforme o autor, em *Pedagogia do Oprimido*, o termo esperança se faz presente como condição para o diálogo, juntamente com o amor, a humildade, a fé nos homens e mulheres. O diálogo, conforme Freire, não pode ocorrer na desesperança. Para o autor, “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, [1968] 1981, p. 97). A esperança para Freire é “necessidade ontológica”, é um “imperativo excepcional e histórico”. A desesperança para o autor, por outro lado, é a esperança que perdeu o rumo.

Assim sendo, o papel do educador e da educadora não é uma educação para a esperança, no entanto, cabe a ele e a ela cuidar para que a esperança não se desvie, não se perca, tornando-se desesperança ou desespero (STRECK, 2010). Sendo a esperança um imperativo histórico, ela manifesta-se na prática, na ação. De acordo com o autor, “a esperança baseada na ação impede tanto a acomodação pragmática à realidade quanto à fuga para idealismos incapazes de interferir na história” (STRECK, 2010, p. 160). Como postulou Freire, não há esperança na “pura espera”, na imobilidade, na paralisia. Por isso, ter esperança é se pôr em movimento. Se o objetivo é a criação de um amanhã, de um futuro diferente, o início de sua construção deve começar hoje, no presente.

Na obra *Pedagogia da Esperança*, a esperança afirma-se em um contexto de análise que perpassa pela metáfora da trama (STRECK, 2010). De acordo com o autor, tem-se a impressão de que a esperança dá sustentação aos fios que se ligam para compor a existência individual, a história e a prática educativa. Freire debate-se com as teorias pós-modernas (do fim das metanarrativas, do fim da história, do fim do sujeito) e identifica-se como “pós-modernamente progressista”, o que dá a entender, conforme Streck (2010), de que a afirmação da esperança deve ser contextualizada na história.

## SABER DE EXPERIÊNCIA FEITO

A expressão “saber de experiência feito” revela a compreensão de Freire acerca das relações entre saber e ignorância. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire ainda não utilizava o termo, mas criticava a ideologia opressora que, estando fundada na descrença dos sujeitos, considerados como incapazes, dissemina a absolutização da ignorância e fortalece a visão dicotômica entre “os que sabem” e “os que não sabem” (FREITAS, 2010). Em outras obras, Freire também retomou o tema. Em *Educação e Mudança*, Freire reforçou que “não há saber nem ignorância absoluta; há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1979, p. 29). Em *Política e educação*, Freire fez críticas em relação à visão científica que “supervaloriza” a ciência e tende a menosprezar o senso comum. O autor aponta a necessidade urgente de “desmistificar a ciência, quer dizer, pô-la no seu lugar devido” (FREIRE, 1993, p. 12). Nesse aspecto, o termo “saber de experiência feito” reflete a valorização do senso comum, isto é, para que se perceba de forma crítica “o que nele há de bom senso” (FREIRE, [1992] 2019, p. 36).

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire narrou uma experiência que significou, em suas palavras, “a mais clara e contundente lição que já recebi em minha vida de educador” (FREIRE, [1992] 2019, p. 35). Nessa ocasião, Freire realizou uma palestra preocupado com as consequências políticas da relação autoritária entre pais e filhos que, alongando-se na relação entre professores e alunos, traria ao processo de aprendizagem da democracia. Em sua fala, citou um estudo de Piaget sobre o código moral da criança e sua representação mental do castigo. No entanto, ao terminar, um operário pediu-lhe a palavra e questionou se Freire conhecia a dureza de suas vidas, a precariedade de suas casas, a impossibilidade de sonhos, de ter esperança, isto é, a diferença entre suas realidades. O operário chamava a atenção, segundo Freire, para que o educador estivesse a par da compreensão do mundo que o povo esteja tendo e de que seu discurso:

Na verdade, ele foi o ponto culminante no aprendizado a muito iniciado — o de que o educador ou a educadora progressista, ainda quando, às vezes, tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao “saber de experiência feito” de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo” (FREIRE, [1992] 2019, p. 38-39, grifos do autor).

Tal situação mostra-nos a essência da expressão “saber de experiência feito” na medida em que traduz a leitura de mundo dos educandos e que, conforme Freire, deve ser tomada como ponto de partida na relação educador-educandos. Para o autor, o papel do educador e da educadora progressista, ao

propor a sua “leitura de mundo”, é salientar também que há outras “leituras de mundo”, diferentes da sua e até mesmo antagônicas.

## INÉDITO VIÁVEL

Podemos entender a noção de inédito viável e de esperança como duas faces de um mesmo fenômeno. Para alguns, inclusive, podem ser tomadas como sinônimos. O inédito viável, para Freire, diz respeito ao possível, àquilo que ainda não aconteceu, mas que pode vir a acontecer. Nesse sentido, diz respeito aos sonhos e as utopias que nos encham de esperanças e que nos põem em movimento.

Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire utilizou-se pela primeira vez da noção de inédito viável no item “As relações homens-mundo, os temas geradores e o conteúdo programático desta educação”, do terceiro capítulo, intitulado “A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade”. Para Freire, um elemento importante da educação libertadora era o fato de que ela deveria partir da própria situação e visão de mundo das e dos estudantes. Isso porque, dado que todo ser humano é consciente, todas e todos possuem alguma visão de mundo, que é dialeticamente construída nas inevitáveis relações que estabelecem com o mundo concreto e histórico. Nesse sentido, a e o estudante não pode ser entendido como uma caixa vazia ou uma folha em branco, mas sim como um sujeito. Um sujeito que não deve ser apassivado, mas mantido ativo; ou seja, um sujeito de ações. Nessas ações, os seres humanos constantemente (re)criam e transformam sua própria realidade, não apenas por meio de bens materiais, mas também de ideias e concepções. Por isso mesmo, os seres humanos são inacabados e a realidade nunca é absolutamente, mas está sendo, sempre em constante mudança. O inédito viável é, portanto, para Freire, o objeto das inúmeras possibilidades de (re)criação e transformação da realidade das quais os seres humanos são capazes. Segundo Freire, nas diferentes relações que estabelecemos com o mundo, somos com frequência colocados diante de situações-limites, isto é, desafios de ordem natural, social e/ou histórica. Esses desafios muitas vezes nos são sentidos como obstáculos, que nos freiam diante da realidade, de maneira desesperançosa. Quando conseguimos vê-los de maneira crítica (ou seja, não determinista ou fatalista), nos empenhamos na superação dessas situações-limites através de atos-limites. Entre a situação-limite e o ato-limite está o inédito viável, o sonho em vir a ser realidade.

Na *Pedagogia da Esperança*, Freire retomou a noção de “inédito viável” em diálogo às críticas que recebeu de marxistas na década de 1970. No todo, percebemos que essas críticas foram feitas numa perspectiva, ainda que marxista, um tanto deterministas ou mesmo autoritárias ou doutrinárias. Pareciam exigir de Freire um purismo ou uma adesão à teoria marxista que não foi anunciada ou desejada por ele nem pelo próprio Marx. Ao ler e reler tanto a *Pedagogia do*



*Oprimido* quanto a *Pedagogia da Esperança*, percebemos o quanto essa exigência inibe a proficuidade e a dialética das leituras. Daí, sua relação com a noção de inédito viável. Numa leitura determinista ou autoritária, ainda que marxista, não há espaço para o inédito, para o vir a ser, para o sonho.

Identificamos nos relatos de Freire pelo menos três elementos principais dessas críticas de marxistas: (1) a escolha pelo uso de um conceito vago como o de “oprimido” em detrimento ao de classes sociais; (2) a não adesão à tese da luta de classes como motor da história e (3) o reconhecimento da subjetividade no processo de transformação da realidade. Freire esclareceu, em *Pedagogia da Esperança*, que a preferência pelo uso do termo “oprimido” não o impediu de utilizar o termo “classes” inúmeras vezes ao longo de sua obra, nem que isso tenha gerado dúvidas sobre quais classes são as opressoras e quais são as oprimidas. Quanto à luta de classes, Freire esclareceu que não é possível estabelecê-la como único motor da história. Há outros, como os sonhos e seu derivado: a utopia. Freire lembrou que a utopia é a um só tempo “a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens” (FREIRE, [1992] 2019, p. 126). Nesse sentido, não pode ser tomada apenas como derivada das condições materiais objetivas da realidade. É preciso considerar as subjetividades. Da mesma forma, a consciência crítica não pode ser entendida apenas como percepção objetiva da realidade. Dialética e subjetivamente, para ser crítica, ela precisa encontrar as potencialidades de transformação, ou seja, o inédito viável.

Acreditamos que a concepção de inédito viável, na atualidade, nos convida a refletir até que ponto estamos ou não interpretando a realidade, com todas suas dificuldades e adversidades, de maneira determinista ou não. Certamente, a situação política atual reacionária é uma situação-limite. E, como tal, é preciso transcendê-la de modo a vislumbrar o inédito viável e os atos-limites.

## UNIDADE NA DIVERSIDADE

Em *Pedagogia da Esperança*, Freire problematizou a “noção de unidade na diversidade” na terceira parte de seu livro, em meio aos relatos das tramas e experiências que o *Pedagogia do Oprimido* o oportunizou em vários lugares do mundo. Freire relatou e comentou os diálogos que travou com trabalhadores e trabalhadoras imigrantes na Suíça, na França e na Alemanha; os encontros e diálogos com estudantes e professores do primeiro e do terceiro mundo; a experiência de trabalhadores espanhóis com formação política a partir de jogos de cartas; a experiência de uma contra-escola para os filhos de imigrantes espanhóis na Suíça; algumas de suas experiências na África, como os relatos de racismo de sul-africanas e sul-africanos, os seminários na Zâmbia e na Tanzânia, os encontros com lideranças do Movimento Popular de Libertação

de Angola (MPLA) e com lideranças de Frelimo (Moçambique); seu giro pelos EUA em 1973; sua jornada pelas ilhas do Caribe: Jamaica, Haiti, República Dominicana, São Tomé e Príncipe, Grenada; o diálogo com camponeses de uma área rural de Coimbra, em Portugal; seu giro por Austrália, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné e Fiji; e seu retorno ao Chile, Argentina e El Salvador. Saltou-nos aos olhos como todas essas experiências e relatos, de protagonistas aparentemente tão diversos, encontram semelhanças importantes. São quase todos relatos de experiências com minorias, pobres ou em situação de miséria, isoladas, excluídas, discriminadas. Em suma, são relatos de oprimidos. Eles estavam com frequência permeados por desesperança e medo, os quais Freire algumas vezes caracterizou como “cansaço existencial”: “um cansaço que não era físico, mas espiritual, que deixava as pessoas por ele assumidas vazias de ânimo, de esperança e tomadas, sobretudo, do medo da aventura e do risco” (FREIRE, [1992] 2019, p. 172). Recorrentemente, Freire associou esse cansaço à ideia de “anestesia histórica”, ou seja, uma apatia ou imobilismo à preocupação e ao debate político. Podemos entender que eram relatos de oprimidos em situações-limites que, a partir da leitura de *Pedagogia do Oprimido* e/ou do diálogo com Paulo Freire, vislumbraram o inédito viável e os atos-limites.

Especificamente, no relato sobre seu giro de 45 dias por 12 cidades dos Estados Unidos, no ano de 1973, Freire debateu sobre a necessária unidade na diversidade, em especial na luta das minorias para que não fossem “minorias para si”, nem “umas contra as outras” (FREIRE, [1992] p. 209, grifos do autor). Segundo o autor, a unidade na diversidade é “a eficaz resposta dos interditados e das interditas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar*”. (FREIRE, [1992] 2019, p. 208, grifos do autor). Em outros termos, Freire parece nos advertir que, em realidades multiculturais como a norte-americana, mas sem dúvida também a brasileira, as oprimidas e os oprimidos ou as interditas e os interditados devem cuidar para não perder de vista quem é o verdadeiro inimigo. E lutar contra o inimigo e não entre si. Freire não ignorou que a resistência à opressão também se constrói no fortalecimento das identidades de gênero, de sexualidade, de raça, de etnicidade, de nacionalidade, de localidade etc. Entretanto, chamou a atenção para que elas não colocassem as oprimidas e os oprimidos contra si próprios.

Esse é um debate que atualmente foi resgatado por uma parte da esquerda no Brasil. Há quem acredite que as lutas identitárias enfraqueceram a organização de classe ou a organização de trabalhadores. Sem nos aprofundar na questão, acreditamos que Freire com a noção de unidade na diversidade contribuiu para esse debate. Não nos parece que Freire acreditava que a luta de classes é mais importante que as lutas identitárias. Lembremos a preferência do autor pelo termo “oprimido” em detrimento de “classes”. Mas que, apesar das diferenças identitárias, há semelhanças que nos unem, há situações-limites

que nos aproximam e que precisamos transcender em atos-limites unificados, especialmente no enfrentamento das opressões.

## TENTATIVAS DE DESCONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO FREIRIANO

Inúmeros são os exemplos de tentativas de desconstrução do pensamento freireano com os quais temos convivido neste momento em nossa sociedade, especialmente a partir de 2017, quando mídias digitais e impressa em vários momentos surgiram para defender esta ou aquela premissa ou proposta sem nenhum critério, num movimento repetitivo, cansativo e superficial em termos de argumentação, no sentido de desqualificar e desacreditar a obra e a pessoa de Paulo Freire.

Utilizaremos como exemplo desse tipo de tentativa, o colóquio convertido em livro e de lançamento independente *Desconstruindo Paulo Freire*, destacando o texto de seu organizador, Thomas Giulliano Ferreira dos Santos: “Paulo Freire: o patrono do pau oco”. Nesse imbróglio de palavras, o autor reduz a obra de Paulo Freire a uma discussão ideológica, citando Engels, Mao Tsé-Tung, Marcuse, Lenin, Stalin, todos descendentes intelectuais de Marx assim como Freire, segundo sua ótica, forjando, sem explicar, uma rede de relações entre capitalismo, socialismo e comunismo, ao mesmo tempo em que comenta de forma muito vaga e rasa, questões da *Pedagogia do Oprimido* e da *Pedagogia da Esperança* sobre a prática educativa, as “palavras geradoras”, a liberdade, a posição ideológica dos educadores e a escola que precisamos.

Assim, começa estabelecendo que “mais do que falar sobre as apologias às tiranias comunistas que se multiplicam nos textos de Freire” (SANTOS, 2017, p. 13) e segue na mesma página “mais do que os conceitos de mais valia e de luta de classes, a submissão do homem ao poder dos que pretendem representá-lo é a premissa marxista mais íntima do parecer intelectual de Paulo Freire”. Sobre essa questão, é importante lembrar que Freire a discutiu em *Pedagogia da Esperança*: “falei ontem de classes sociais com a mesma independência e consciência do acerto com que delas falo hoje” (FREIRE, [1992] 2019, p. 125) e continua na mesma página “nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudessem explicar tudo, até a cor das nuvens numa terça-feira a tardinha, daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história” (FREIRE, [1992] 2019, p. 125). Tratando do professor, sua práxis e relações com seus alunos diz Santos:

Não é nenhum absurdo perceber que o nosso contemporâneo escolar define o bom professor com base em duvidosos parâmetros, reduzindo-os muitas vezes ao papel de mero orientador, esse sinônimo de incenti-

vador da sociabilidade dos alunos ou praticante do linguajar hermético (que nada ensina) do pedagôges (SANTOS, 2017, p. 39).

Tentamos entender aqui quais aspectos ou conceitos da *Pedagogia da Esperança* ou da *Pedagogia do Oprimido* Santos quis abordar nesse conjunto de frases aleatórias. A respeito da prática educativa, Freire aponta que as educadoras e os educadores críticos e coerentes no exercício de sua prática, a entenda em sua totalidade, não devendo centrar:

a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora, dos materiais, dos métodos, das técnicas. Não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo, a não ser que os seres humanos se transformem de tal modo que os processos que hoje conhecemos como processos de conhecer e de formar percam seu sentido atual (FREIRE, [1992] 2019, p. 151).

Quanto às relações ou o diálogo entre professores e estudantes, temos em *Pedagogia da Esperança* que “o diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas” (FREIRE, [1992] 2019, p. 162). O diálogo, de acordo com Freire, não nivela ou reduz, também não é uma tática envolvente usada para confundir o outro. Ele implica, ao contrário, respeito aos sujeitos envolvidos. E continuando na tentativa de abordar práticas educativas, sem, contudo, ter compreensão desse conceito, reduz a algumas frases sem nexos as “palavras geradoras” defendidas por Freire:

Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte, acaba por transferir à consciência do discípulo aquilo que se deve pensar, tornando o espaço de sala de aula um local de propaganda política (SANTOS, 2019, p. 34).

Quanto a isso, brevemente, diz Freire:

não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola, ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão de mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro

mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros [...] Respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles, jamais poderia significar — numa leitura séria, radical, por isso crítica, sectária nunca, rigorosa, bem-feita, competente, de meus textos — dever ficar o educador ou a educadora aderida a eles, os saberes de experiência feitos (FREIRE, [1992] 2019, p. 118-9).

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, [1992] 2019, p.119).

Terminando este breve e bem intencionado diálogo com Santos (2017), transcrevemos mais uma fala sua, dessa vez sobre o que seria liberdade para Freire: “nosso patrono do pau oco concebe a liberdade como se ela não consistisse, precisamente, para o espírito” (SANTOS, 2019, p. 42). Contrapondo com palavras de Freire mais uma vez:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõe ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE,1992, p. 135).

Freire aponta ainda que:

É por estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, “tomando distância” de si mesmo e da vida que porta; é por estarmos sendo este ser dado à aventura e à “paixão de conhecer”, para o que se faz indispensável a liberdade que constituindo-se na luta por ela, só é possível porque, “programados”, não somos, porém determinados; é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e que temos, na desumanização, fato concreto na história, a distorção da vocação (FREIRE,1992, p. 136-137).

Diante do exposto, como afirmar que Freire, discorrendo com tanta propriedade e humildade sobre alguns dos tantos aspectos de seu vasto trabalho na educação, na pedagogia mundial e na luta pela igualdade de direitos, possa ser, nas palavras de Santos, “um medíocre defensor de suas causas, pois, além de ignorar os valores universais, escolheu defender causas que vilipendiam a

dignidade humana” (Santos, 2017, p. 13), bem como justificar que “seu pensamento não é original” (Santos, 2017, p. 26), ou que sua teoria “é impraticável sem a premissa de corrigir a lei de Deus ou da natureza” (Santos, 2017, p. 27) ou ainda denominar Paulo Freire de “embusteiro” ou “patrono do pau oco”? Mas principalmente como levar a sério essas falas aleatórias e levianas a respeito de *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Esperança* uma vez que demonstra total desconhecimento dessas obras e quase nenhuma intimidade com os conceitos fundamentais imbricados nelas e que discutimos aqui: esperança, inédito viável, saber de experiência feito e unidade na diversidade?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentadas no que foi exposto até aqui, fica evidente reafirmar a importância das releituras de *Pedagogia da Esperança* e *Pedagogia do Oprimido*, em especial neste momento em que tantos tentam desconstruir o pensamento freireano e menosprezar sua destacável e incansável contribuição para a educação brasileira, para a pedagogia mundial e para a luta pela igualdade de direitos. É também de relevância reiterar que

O fundamental, porém, é que não se critica um autor ou autora pelo que dele ou dela se disse ou se diz, mas pela leitura séria, dedicada, competente que fazemos dela ou dele. Sem que isso signifique que não devemos ler o que dele ou dela se disse ou se diz também. Finalmente, a prática de ler seriamente textos termina nos ajudando a aprender como a leitura, enquanto estudo, é um processo amplo, exigente de tempo, de paciência, de sensibilidade, de método, de rigor, de decisão e de paixão de conhecer (FREIRE, [1992] 2019, p. 106).

Significativo ainda é mencionar particularidades do trabalho de Freire no intuito de legitimar, mais uma vez, sua obra. De acordo com Gregório Grisa (2017), Freire nomeia institutos acadêmicos em diversos países como Finlândia, Inglaterra, Estados Unidos, África do Sul e Espanha. Na Coreia do Sul também foi realizado um importante e grandioso seminário internacional sobre Paulo Freire há alguns anos. Freire também foi professor convidado em Harvard, em 1969. Em termos de citações, Freire é o terceiro pensador mais citado do mundo na área das ciências humanas. Conforme levantamento feito por Elliot Green, professor da *London School of Economics*, através do *Google Scholar*, Freire é citado 72.359 vezes, atrás apenas do filósofo Thomas Kunh (81.311) e do sociólogo Everett Rogers (72.780). Freire é mais referido do que pensadores como Michel Foucault (60.700) e Karl Marx (40.237). Sua obra *Pedagogia do Oprimido* também está entre os 100 livros mais pedidos em universidades de

língua inglesa pelo mundo, segundo o projeto *Open Syllabus*, sendo o livro de Freire o único brasileiro a entrar nessa lista. Mas sobre isso certamente Santos (2019) não tinha conhecimento quando escreveu seu texto “Paulo Freire: o patrono do pau oco”.

Para além daqueles que tentam desconstruí-lo, acreditamos que Freire segue fortalecido na atualidade de suas ideias, como podemos dialogar a partir das noções de esperança, saber de experiência feito, inédito viável e unidade na diversidade. Para fortalecê-las ainda mais, acreditamos que cabe-nos fazer como Freire e seguir abertos para o diálogo constante, para construções coletivas e para os sonhos possíveis.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. [original de 1968].

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. [original de 1992]

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia S. de. Saber de Experiência Feito. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

GRISA, Gregório. Porque Paulo Freire é Patrono da Educação Brasileira? **Sul21**, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2017/10/por-que-paulo-freire-e-patrono-da-educacao-brasileira-por-gregorio-grisa/>> Acesso em: 31 jan. 2020.

SANTOS, Thomas Giulliano Ferreira dos. Paulo Freire: o patrono do pau oco. In: **Desconstruindo Paulo Freire**. Porto Alegre: História Expressa, 2017, p. 11-52.

STRECK, Danilo R. Esperança. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

# TEMAS GERADORES: UMA PROPOSTA CURRICULAR (DE CURRÍCULO INTEGRADO) EM PAULO FREIRE

Márcia Adriana Rosmann

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto (FREIRE, 2014, p. 137).

## INTRODUÇÃO

Neste texto são abordadas algumas ideias-forças-diálogo, ação, reflexão, práxis – que possibilitam compreender a proposta curricular advinda dos temas geradores, propostos por Paulo Freire (1921-1997). Para ele, “Investigar o tema é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 2014, p. 136). Numa perspectiva de aproximar as leituras de Freire às leituras de outros autores, especialmente no que tange a concepção de currículo integrado, buscou-se compreender o espaço e o tempo da integração curricular, enquanto possibilidade metodológica de ensino, num primeiro momento, e em seguida, sua efetividade teórico-prática, portanto práxis.

A integração curricular, que pode ocorrer por diferentes formas, tem sido estudada por diversos autores e utilizada em níveis e modalidades de ensino distintos. É importante ressaltar que, em muitas delas, o currículo tem se pautado pelo interesse dos estudantes, ou pelo menos com base na descrição do perfil do egresso. O currículo, assim, “pode fazer referência à perspectiva crítica aos saberes que sustentam a ordem instituída, como, por exemplo, em Paulo Freire. A proposta integradora dos temas geradores de Paulo Freire assume um enfoque político e por isso é mais valorizada pelos autores em uma perspectiva crítica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 124-125).

Nesse sentido, é possível afirmar que, a proposta interdisciplinar e os temas geradores são uma forte possibilidade de integração curricular, numa perspectiva humano-progressista da educação, onde os estudantes vão se constituindo crítico-reflexivos e problematizadores dos fenômenos e realidades e de diferentes áreas do conhecimento e setores da sociedade. O pensamento e a obra de Paulo Freire (1921-1997) “vem marcar a educação brasileira e mundial com uma postura inovadora e crítica diante da função social da escola e



da organização dos processos e práticas educativas, delineando uma proposta inclusiva e emancipatória da classe trabalhadora” (FRANCO, 2012, p. 68).

Diante do exposto, pode-se delinear algumas ideias centrais da proposta curricular de Freire (2014), que, devido ao enfoque político, no que tange a epistemologia interdisciplinar e os temas geradores, e relacioná-las ao currículo integrado, proposto especialmente por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), e demais produções. Esses dois pontos importantes, lado a lado, corroboram com as ideias-forças e com a perspectiva de contemplação, na sala de aula, de todos os conhecimentos produzidos pela humanidade ao longo de sua história. Na sequência, iremos tratar deles, com a prerrogativa do vislumbre da formação integral (pessoal e profissional) dos estudantes, da educação infantil à pós-graduação.

## O CURRÍCULO INTEGRADO: PROPOSIÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

De antemão é importante afirmar que currículo integrado não é mera integração curricular, nem tampouco justaposição ou sobreposição de disciplinas, mas é a capacidade de entender o espaço e o tempo em que transita cada uma delas, por meio de diálogos interdisciplinares e transdisciplinares (e mesmo dos temas geradores proposto por Freire, 2014), a partir dos conceitos disciplinares. Nesse sentido, currículo integrado vai além de simples possibilidade metodológica. Trata-se, pois, de uma concepção teórico-epistemológica que vislumbra a emancipação humana.

O currículo integrado cria espaços e tempos favoráveis para que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo, refletindo, criticizando e transformando-o conforme suas necessidades individuais e coletivas. Da formação inicial ao mundo do trabalho, o ensino e a aprendizagem, baseados no currículo integrado, objetivam “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44). Essa integração, da formação geral com a profissional, proporciona aos estudantes (especialmente àqueles que já são trabalhadores) o acesso, em igual medida e tempo, aos saberes científicos e culturais e à formação técnica.

Diferentemente do currículo tradicional, por exemplo, o currículo integrado propõe formação diferenciada dos projetos vinculados aos interesses mercadológicos, oriundos do sistema hegemônico e neoliberal, pois pretende formar – e forma – um profissional ético-político, que seja capaz de refletir criticamente sobre sua condição histórica e social, além de participar das lutas em favor dos seus interesses e da coletividade. Essa concepção de currículo integrado é também construída com bases nas ideias de Frigotto, Ciavatta e

Ramos (2005), as quais se fundamentam numa perspectiva de proporcionar sentido aos conteúdos escolares, por meio de uma prática pedagógica em que o estudante possa relacioná-los com o mundo da vida, apropriando-se dos conceitos e transformando o contexto.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Na sociedade atual, demasiadamente marcada pela divisão social de classes, o currículo escolar, em grande medida, constitui a representação dos interesses das classes dominantes, mas também traz em si contradições que podem ser identificadas pelo princípio básico da dialética, pois não é neutro. O currículo integrado, por sua vez, organiza o conhecimento escolar de tal modo que permite aos estudantes conhecer e compreender as relações complexas que se estabelecem socialmente e proporciona a emancipação dos mesmos. Com esta perspectiva transformadora é possível romper com as fragmentações que dificultam o desvelamento das contradições presentes nessa sociedade de classes e superar as mais diversas formas de exclusão: social, cultural e econômica, de gênero, etnia, religião, etc.

Nesse sentido, é possível confirmar que a integração curricular, não se realiza somente pela oferta de disciplinas propedêuticas e técnicas, simultaneamente, ao invés, roga por uma leitura de mundo, com a participação efetiva dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem. É preciso, pois, mais do que práticas de cooperação entre as disciplinas do conhecimento científico e tecnológico. Logo, “a integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (RAMOS, 2005, p. 122). O exercício da docência requer, que o ensino e a aprendizagem, nesta perspectiva, tenham relações estreitas com as especificidades, tanto dos estudantes quanto dos professores.

Ao desenvolver o currículo integrado sob os eixos descritos pela autora, é certo que se resulta na emancipação dos sujeitos – estudantes e trabalhadores, especialmente quando se trata da sua luta por melhores condições de trabalho, e mais ainda, o que de tempos em tempos, a diminuição da jornada de trabalho. Mesmo com algumas conquistas, a centralidade do sistema mercadológico do trabalho continua obrigando a permanência e execução do trabalho “necessário” e cada vez menos o trabalho ontocriativo, que promove e realiza os sujeitos na condição de seres que recriam a natureza e a si próprios.

A luta dos trabalhadores, desde a lendária “Arca de Noé”, dá-se no sentido de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção dos bens e serviços imprescindíveis à sua reprodução físico-biológica, às suas necessidades básicas historicamente determinadas para dispor de tempo livre, tempo de escolha verdadeiramente criativo e, portanto, genuinamente humano (FRIGOTTO, 2005, p. 59).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho humano, na sua totalidade, se inscreve a partir de duas dimensões fundamentais: a da necessidade e a da liberdade. Assim, é possível afirmar, sem demasia, que o modo de produção capitalista tem reduzido o trabalho à dimensão da necessidade e colaborado para a ascendência da sociedade de classes cada vez mais excludente. É preciso, portanto, a construção efetiva do currículo integrado, bem como a compreensão do seu caráter teórico-epistemológico para além dos possíveis aspectos metodológicos. Como condição para o pleno desenvolvimento da educação transformadora e emancipadora o currículo integrado se constitui como prioridade.

Vale ressaltar que é decisivo para o currículo escolar a assumpção da não neutralidade, da dialética como centralidade da relação teoria e prática, portanto práxis. Esse é exatamente o ponto de encontro que se faz do currículo integrado, exposto até aqui, com as ideias de integração curricular, advindas dos temas geradores, em Paulo Freire.

## **TEMAS GERADORES: O CURRÍCULO INTEGRADO EM PAULO FREIRE**

O currículo integrado, na condição de promotor da educação emancipatória, sobretudo, da educação humano-progressista, tão almejadas na sociedade de classes, torna-se currículo escolar de referência, prerrogativa para o processo de ensino e de aprendizagem, denominado por Freire, de práxis educativo dialógica, pois “o diálogo é uma exigência existencial” e serve de orientação para o sujeito na busca ontológica do *ser mais* (2014, 109). Pode-se dizer, por-

tanto, que toda a pedagogia do oprimido, a ação cultural para a liberdade e a educação como prática da liberdade, permitem compreender quão grande foi a militância de Paulo Freire por uma educação humano-progressista formadora de homens e de mulheres crítico-reflexivos e livres, capazes de constituírem a práxis dialógica, sua autonomia e, “sua vocação ontológica e histórica de *ser mais*” (FREIRE, 2014, p. 72).

Para Freire (2014, p. 167), “os homens são seres da práxis”, cujos saberes e fazeres se constroem pela relação teoria e prática em unidade. No interstício da formação e do trabalho docente nos cursos de licenciatura, bem como em todos os níveis e modalidades de ensino, é imprescindível esta relação, pois ela sustenta a ação e a reflexão críticas, configurando-as em práxis. Esta é a diferença entre os homens e os demais animais, ou seja, os primeiros são “seres do que fazer”, enquanto que os demais, “seres do puro fazer”. Em se tratando da educação – e do trabalho –, enquanto ação humana: “[...] os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2014, p. 127).

Nesse sentido, o trabalho docente na formação de professores, e consequentemente na educação básica, reflete positivamente sob aspectos e perspectivas da educação humano-progressista. Essa premissa garante aos sujeitos as condições necessárias para a atuação crítica e problematizadora no meio histórico, social e cultural. É, pois, o principal caminho para a emancipação dos sujeitos, e mais, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam história e se fazem seres histórico-sociais”, e criam, ainda, “os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, as instituições sociais, suas ideias, suas concepções” (FREIRE, 2014, p. 128).

Se não houver na escola (da educação infantil à pós-graduação) uma práxis verdadeira, tampouco haverá a formação pessoal e profissional de sujeitos que deem conta de atuar crítica e construtivamente na sociedade, e ainda, serão pouco ou nada politizados. A práxis verdadeira contraria, por completo, a educação tradicional, e os estudantes, futuros trabalhadores, que tiverem uma formação-ação dialética, terão, igualmente, outra visão de mundo e perceberão que os seus saberes se constroem num processo contínuo e cumulativo. Saberes e fazeres, reflexão e ação são parte da vida pessoal e profissional dos sujeitos, humano-trabalhadores.

Para Freire (2014), a educação libertadora propõe o diálogo na perspectiva da escuta. Histórica e culturalmente os sujeitos desenvolveram a cultura da fala. Onde estão dois ou mais reunidos existe algum tipo de comunicação, a mais comum é a fala, ou seja, a expressão que se realiza por meio da linguagem oral. E foi assim que ao longo dos tempos, as produções culturais e cognitivas foram

guardadas, recuperadas e posteriormente registradas de diferentes formas, especialmente pela escrita. Há, no entanto, a necessidade de se desenvolver a cultura da escuta, para que o diálogo se efetive e se torne referência, nos mais variados espaços da sociedade, sobretudo na escola.

A escuta é fundamental para que se possa conhecer e compreender os estudantes, mas principalmente para que se possa estabelecer um diálogo com eles. “É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos” (FREIRE, 2011, p. 59). Nesse devir, cabe acrescentar a capacidade com que eles vão tomando parte do processo pedagógico, pela abertura concedida pela possibilidade do diálogo.

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. [...]. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer por muito dito ou sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2011, p. 114).

A escuta das falas dos estudantes, ou seja, escutar seus saberes e seus fazeres é parte do trabalho docente e requer o exercício silencioso que quem, ao mesmo tempo ensina e aprende. O que sabem e o que fazem os educandos-educadores, quais são suas inquietações – e também do educador-educando –, em um momento inicial de aula, no qual o diálogo sobre a definição dos temas geradores e dos conteúdos deve ser a “inquietação em torno do conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2014, p. 116). A comunicação na sala de aula é imprescindível, pois o que sabem e o que fazem os acadêmicos deve ser prerrogativa para a compreensão de que

[...] ensinar não é transferir a inteligibilidade do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo ao falar com ele (FREIRE, 2011, p. 117).

Desse modo, o estudante pode expressar-se, e ao fazê-lo, comunica suas construções mais significativas, ensinando, assim, seus colegas e também o professor, pois, “A verdadeira escuta não diminuí em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para me colocar ou melhor me

situar do ponto de vista das ideias”. (FREIRE, 2011, p. 117). O professor, nesse caso, faz, e também fala, as considerações importantes necessárias, qualificando o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido é que a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo (FREIRE, 2014, p. 134).

Ao permitir-se falar sob medida e possibilitar a fala aos estudantes, o professor assume uma certa politização, assume-se humano-progressista, e com isso, no dia a dia da sala de aula, a fala e a escuta tornam-se aliadas dos sujeitos, onde, o diálogo decorrente delas, se faz constitutivo do humano. Sobre isso, Freire afirma que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2014, p. 115).

É da natureza humana, portanto, a capacidade da busca do ser mais, não como um dado, e para isso, no entanto, é preciso que os sujeitos tenham acesso aos instrumentos-meios que lhes possibilitarão ser capazes, não somente de problematizar, mas, sobretudo, assumir-se sujeito politizado diante das, por exemplo, necessárias insurgências, vivenciadas atualmente.

Instrumentalizados, os estudantes terão um espaço-tempo para o diálogo problematizador, pois,

Não é difícil perceber como há umas tantas qualidades que a escuta legítima demanda do seu sujeito. Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar. Deve fazer parte da nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela (FREIRE, 2011, p. 117).

A construção da autonomia é prerrogativa para o desenvolvimento do trabalhador em todas as profissões, mas na docência ela é fundamental. A busca do *ser mais* é fator preponderante e um forte indicativo de que o professor tem autonomia e se move, não apenas em torno dela, mas além dela. Sua autonomia é que o leva a compreender seu contexto, especialmente quando se trata de tempo histórico: “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante

insinua a neutralidade da educação”. (FREIRE, 2011, p. 95). O professor, assim, dispõe de autonomia e sabe buscar seu *ser mais*, mesmo que as forças dominantes tentam, por diversas maneiras, desqualificá-lo diante da sociedade.

Em tempos de se insurgir, a insurgência se faz necessária e requer o diálogo como base, tanto para a problematização, quanto para a tomada de decisões. Além disso, o diálogo é também fundamental para garantir o *ser mais*, conforme afirma Freire:

Se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, 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, 2014, p. 114).

Deve sim haver esperança. Não do verbo esperar, mas do verbo esperançar. Quem espera na pura espera, se desespera, e, portanto, não espera com esperança. A busca do *ser mais*, necessita, pois, de esperança e de diálogo, sobretudo de pensar crítico. O desenvolvimento do pensamento crítico é fundamental e igualmente responsável por formar o professor que, existindo assuma “o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”. A prerrogativa de escolha do professor torna-se aliada à sua formação e ao seu trabalho, pois, “as coisas podem até piorar, mas é possível intervir para melhorá-las”. (FREIRE, 2011, p. 52). Disso depende a construção da autonomia do ser professor.

Essa construção depende, também, em grande medida, da instituição na qual o professor atua: “O decente que não encontrar na instituição condições de integrar-se num coletivo investigativo, num ambiente coletivo de mútuas aprendizagens, fica sem possibilidade de organizar-se como sujeito da práxis” (FRANCO, 2012, p. 87). A autonomia é também construída no coletivo e o ver-se como professor é o ver a cada um e a todos como sujeitos em construção a partir das intervenções realizadas, individual e coletivamente. “Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo que falo” (FREIRE, 2011, p. 115-116).

Cabe ressaltar que, estudar coletiva, sistemática e criticamente as temáticas que possibilitam o desenvolvimento do currículo integrado permitiu inúmeras ressignificações, com destaque ao entendimento da educação como marca do humano. Desde as primeiras até as mais recentes produções cultu-

rais que sinalizaram e vêm sinalizando o processo histórico da constituição humana, aposta situada, sobretudo, na educação como sistemático ato político reconstitutivo das tradições na interface entre as gerações e na produção da humanidade do/no homem. A necessária resistência aos ditames das concepções neoliberais, que se impõem com força no campo educacional, passa pelo fortalecimento de espaços e tempos de estudos e construção de vínculos de pertencimento a coletivos voltados ao processo de formação continuada de professores, atravessado pela compreensão da totalidade orgânica do mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática do currículo integrado traz consigo a possibilidade da transformação da educação, primeiro pela superação da dualidade e exclusão historicamente construídas por diferentes atores ligados aos reflexos das políticas internacionais, especialmente do Banco Mundial e, também, pelo sistema neoliberal; e segundo, pela emancipação que proporciona aos sujeitos – estudantes e trabalhadores. Compreendido como um conjunto de pressupostos teórico-epistemológicos, o currículo integrado influencia diretamente na práxis da sala de aula, rejeita quaisquer tipos de fragmentação curricular e/ou educação bancária.

As ideias forças que atravessam a Pedagogia do Oprimido, o diálogo, a ação, a reflexão e a práxis, ganham força e sentido quando se vislumbra, na escola pública, o currículo integrado, e nela o desenvolve. A dimensão política, presente ao longo da teoria produzida e da práxis vivenciada por Freire proporciona o alargamento da compreensão ontológica da formação humana, pessoal e profissional, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. “Espera-se, finalmente, que a proposta curricular [anunciada neste texto] demonstre identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura” (RAMOS, 2017, p. 37).

Uma educação comprometida com a emancipação de homens e mulheres, situados historicamente e com significativa leitura de mundo, possibilita-lhes a percepção das contradições existentes na produção cognitiva, cultural e econômica. A distribuição desses bens, em uma sociedade de classes, nunca é justa, nem tampouco igualitária. É por meio do exercício dialético, realizado no interstício dos temas geradores enquanto uma proposta curricular de currículo integrado e capaz de contribuir para desvelar tais contradições. “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 2011, p. 96).



Por fim, a proposta curricular de Freire, advinda dos temas geradores, o currículo integrado e, quiçá, outras formas curriculares imbricadas com a formação pessoal e profissional integrada dos sujeitos, contrapõem-se, totalmente, a quaisquer processos formativos meramente voltados para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Ao invés, e por contemplar todas as dimensões do conhecimento historicamente elaborado e as subjetividades humanas, compreende o ser humano na sua totalidade e, igualmente, compreende a limitação imposta pelas diversas facetas da sociedade de classes, concebendo, assim, o mundo do trabalho e seus princípios educativos.

## REFERÊNCIAS

Clavatta, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, Gaudêncio.; Clavatta, Maria.; Ramos, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Franco, Maria Amélia Do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

Frigotto, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio.; Clavatta, Maria.; Ramos, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Kuenzer, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Lopes, Alice.; Macedo, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Ramos, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: Araújo, Adilson Cesar.; Silva, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. In: Frigotto, Gaudêncio.; Clavatta, Maria.; Ramos, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Adriana Colling**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Licenciada em Geografia. Membro do grupo de pesquisa PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade. Professora no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhã Miguel.

### **Aline Guterres Ferreira**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestra em Extensão Rural e especialista em Educação ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); licenciada em Educação do Campo - Ciências da Natureza - UFRGS e Educação Profissional - UFSM; Zootecnista - UFSM; Área de Pesquisa: Educação do Campo, Agroecologia, Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's).

### **Amanda Oliveira Meggiato**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestranda em Educação na linha de Aprendizagem e Ensino pela mesma universidade. Participa das pesquisas “Intervenção em compreensão leitora na escola pública” e “Dificuldades de aprendizagem na matemática e na leitura”. Atua como professora de Anos Iniciais na rede municipal de Gravataí (RS).

### **Carlos Eduardo Moreira**

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016), com estudo sobre política educacional, e Pós-Doutor em Educação pela UFRGS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (UFSM) e do Grupo de Pesquisa Universidade, Formação Política e bem viver (UFRGS). Diretor do Instituto Ágora e Coordenador do Programa Educação Municipal do Consórcio Intermunicipal Serra Catarinense (CISAMA).

## **Cleandro Stevão Tombini**

Bacharel em Engenharia Florestal (UFSM - 2000), Bacharel em Artes Plásticas (UFRGS - 2005), licenciado em Artes Visuais (UNIasselvi - 2016), Especialista em Pedagogia da Arte (UFRGS - 2010), Mestre em Artes Visuais (UFMS - 2014) e Doutorando em Educação (UFPEL - atual). Tem experiência no ensino de Artes Visuais no Ensino Superior. Em Porto Alegre, RS, atua como artista e, em Viamão, RS, como professor de Arte no Ensino Fundamental. E-mail: [artistavisual@bol.com.br](mailto:artistavisual@bol.com.br)

## **Cristina Steffen Flores**

Licenciada em Ciências pela Pontifícia Universidade Católica do RS. Especializada em Biologia pela mesma Universidade. Professora aposentada da Rede Municipal de Porto Alegre com 25 anos de Regência de Classe no Ensino Fundamental, somadas a algumas experiências em Supervisão e Gestão Escolar. Atualmente participando do Programa de Educação Continuada da Faculdade de Educação da UFRGS.

## **Daniela Vieira Costa Menezes**

Licenciada em Pedagogia pela UFRGS (2008). Especializada em Educação, pelo IFSul Pelotas (2014); em Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, pela UFMS (2014); e em Educação Ambiental, pela FURG (2015). Mestre em Ambiente e Sustentabilidade pela UERGS (2020). Professora concursada no município de Novo Hamburgo/RS, desde 2010. Atuação na assessoria de Formação Continuada da SMED NH, desde 2018.

## **Eduardo Batista von Borowski**

Professor EBTT com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – Campus Garopaba. Licenciado em Educação Física pela Faculdade Cenecista de Osório (2004), Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC – 2010) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH ESEFID/UFRGS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF/UFRGS).

## **Fabiano Bossle**

Professor Associado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/ESEFID/UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisas Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF).

## **Gabriela Nobre Bins**

Mulher, mãe do Cauã, professora da Rede Municipal de Porto Alegre, licenciada em Educação Física (1997) e Ciências Sociais (2003) na UFRGS, Mestre em Ciências do Movimento pelo PPGCMH/ESEFID/UFRGS. Doutoranda do PPGCMH/ESEFID/UFRGS. Membro do grupo de pesquisa F3PEFICE.

## **Jaime José Zitkoski (org.)**

Possui Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição - FAFIMC (1988). É Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS (1992) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1999). É professor Associado III na UFRGS, no Departamento de Estudos Básicos na Faculdade de Educação nos cursos de Licenciaturas na área de Filosofia da Educação, na Pós Graduação em Educação (Orientando Mestrado e Doutorado) com ênfase em Educação Popular e Estudos Sobre Universidade, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Popular, Paulo Freire e os desafios da Universidade na perspectiva da Emancipação Social e Bem Viver na América Latina.

## **Jamile Wayne Ferreira**

Possui graduação em Gastronomia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos Pesquisadora na área da Educação, sobre o ensino da gastronomia e os saberes de trabalho de mulheres na perspectiva descolonial e feminista. Membro do núcleo de estudos de gênero (D'Generus), da UFPel. Atua como Educadora Popular no projeto Quitutes Mirabal.

## **Jeferson Rosa Soares (org.)**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG); Tecnólogo em Gestão Ambiental pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR); Professor do Estado de Santa Catarina. Área temática:

Educação Ambiental, Bacias Hidrográficas, Agroecologia, Educação do Campo, Recursos Hídricos.

### **José Vicente Lima Robaina (org.)**

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); Mestre em Educação – UFRGS; Graduado em Licenciatura Curta em Ciências e Licenciatura Plena em Química pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professor do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, do curso de Educação do Campo: licenciatura em Ciências da Natureza e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde - UFRGS/Campus Porto Alegre. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo.

### **Lucas Silva Skolaude**

Doutorando e Mestre em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - 2019). É especialista em Educação Física Escolar e Personal Trainer pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2015). Graduado em Educação Física pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2012). É Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul na Escola Estadual de Ensino Médio Senador Pasqualini e Escola Tom Jobim. É membro do Grupo de Pesquisa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (DIMEEF).

### **Marcela de Andrade Rufato**

Bacharela e licenciada em Ciências Sociais e mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Doutoranda da linha Educação, Cultura e Humanidades do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Docente de Ensino e Estágios da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alfenas-MG (Unifal-MG).

### **Márcia Adriana Rosmann**

Mestre em Educação - PPGEDU/UPF. Especialista em Educação para a Diversidade - UFRGS. Licenciada em Pedagogia - UNICRUZ. Professora de

Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFFar - Campus Santo Augusto. E-mail: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br.

### **Nilson Carlos da Rosa**

Doutorando em Educação do PPGEDU/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UPF. Licenciado em Filosofia, com habilitação em Sociologia e História pela PUCRS. Professor (concursado) de Filosofia e Sociologia da rede pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

### **Paulo Sérgio Batista**

Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Química pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Licenciado em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC-Natureza). Área de pesquisa: Ensino de Ciências, Matemática e Química com ênfase na Educação.

### **Renan de Almeida Barbosa**

Doutorando e Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC-Natureza). Área de pesquisa: Ensino de Ciências e Biologia com ênfase na Educação Ambiental.

### **Samir Dessbesel Ferreira**

Possui graduação em Filosofia - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (2003) e mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (2006). Atualmente é Professor de Filosofia do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Tem experiência na área de Filosofia. Atuando principalmente nos seguintes temas: teoria da justiça, ética, construtivismo, Kant, Rawls.

### **Sandra Mara Mezalira**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

(UFRGS); Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ); Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Ciências da Natureza (GPEEC Natureza – UFRGS); Área de pesquisa: Ensino de Ciências e Biologia com ênfase em CTS/PLACTS, Agrotóxicos e Agroecologia. Docente da Rede pública Estadual do Mato Grosso.

### **Simone Santos Kuhn**

Licenciada e Bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS). Participante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



[www.editorabagai.com.br](http://www.editorabagai.com.br)



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)