A close-up, monochromatic orange portrait of Paulo Freire, showing his eyes through glasses and his full white beard. The background is a blurred bookshelf.

# Aprenda a dizer a sua palavra

Artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

## **ORGANIZADORES**


Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha



INSTITUTO  
PAULO FREIRE

**EaD**  
Freiriana

**UniFreire** Universitas  
Paulo Freire



---

# Aprenda a dizer a sua palavra

Artigos produzidos durante o curso da  
EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire

## **ORGANIZADORES**

Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha

São Paulo, fevereiro de 2020

## **AUTORAS(ES)**

Alexandre Luiz Polizel

Ayala de Sousa Araújo

Clélia Maria Nolasco Lopes

Cleonilton Souza

Cristino Cesário Rocha

Denis Cotta

Elaine Cristina Estevam

Fátima Nogueira da Silveira

Francesco Antonio Capo

Gustavo Hessmann Dalaqua

Hellenice Ferreira

Jeanete Simone Fendeler Höelz

José de Oliveira Santos

Karlla Christine Araújo Souza

Laura Sacco dos Anjos Torres

Lionara de Cássia Paim Marinho

Maria de Fátima Mello de Almeida

Maria Gildacy Araújo Lôbo Gomes

Moana Soto

Mônica Strege

Nilmara Helena Sprezza

Nina Machado

Priscila Bueker Sarmento

Rosiane Valério de Moura

Shirlei Barros do Canto

Thaís Andressa Lopes de Oliveira

Thiago dos Santos Klebis

---

# EXPEDIENTE

## **INSTITUTO PAULO FREIRE**

**Patrono** | Paulo Freire

**Presidente de Honra** | Moacir Gadotti

**Diretores Pedagógicos** | Ângela Biz Antunes, Francisca Rodrigues de O. Pini e Paulo Roberto Padilha

**Coordenação Gráfico-Editorial** | Janaina M. Abreu

**Diagramação e Arte-Final** | Pablo Mazzucco

**Revisão Pedagógica desta edição** | Janaina M. Abreu, Paulo Roberto Padilha, Sonia Couto Souza Feitosa e Sheila Ceccon

**Organizadores** | Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha

**Autores** | Alexandre Luiz Polizel, Ayala de Sousa Araújo, Clélia Maria Nolasco Lopes, Cleonilton Souza, Cristino Cesário Rocha, Denis Cotta, Elaine Cristina Estevam, Fátima Nogueira da Silveira, Francesco Antonio Capo, Gustavo Hessmann Dalaqua, Hellenice Ferreira, Jeanete Simone Fendeler Höelz, José de Oliveira Santos, Karlla Christine Araújo Souza, Laura Sacco dos Anjos Torres, Lionara de Cássia Paim Marinho, Maria de Fátima Mello de Almeida, Maria Gildacy Araújo Lôbo Gomes, Moana Soto, Mônica Strege, Nilmara Helena Sprezza, Nina Machado, Priscila Bueker Sarmiento, Rosiane Valério de Moura, Shirlei Barros do Canto, Thaís Andressa Lopes de Oliveira, Thiago dos Santos Klebis

## **EAD FREIRIANA**

**Coordenação Geral** | Paulo Roberto Padilha

**Equipe Pedagógica** | Ângela Biz Antunes, Francisca Pini, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto

**Coordenação de Comunicação e Produção Gráfico-Editorial** | Janaina M. Abreu

**Conselho Editorial da EaD Freiriana** | Ana Luísa D’Maschio, Ângela Biz Antunes, Alessandra Rodrigues dos Santos, Anderson Alencar, Angélica Ramacciotti, Deisy Boscaratto, Delma Lúcia de Mesquita, Francisca Rodrigues de O. Pini, Gabriela Albanás Couto, Genuíno Bordignon, Jaciara de Sá Carvalho, Janaina M. Abreu, Jason Mafra, Julia Tomchinsky, Luiz Marine, Paulo Roberto Padilha, Priscila Ramalho, Roberta Stangherlim, Sabrina Abbas, Sheila Ceccon, Simone Lee e Sonia Couto Souza Feitosa.

**Equipe de TI, Suporte Técnico e Audiovisual** | Plínio Pinheiro e Simone Lee

**Captação de Imagem e Som** | Bernardo Baena e Plínio Pinheiro

**Edição e Tratamento de Imagem, Áudio e Vídeo** | Bernardo Baena

**Gestão Administrativa, Financeira e Contábil** | Cláudio Nogueira, Plínio Pinheiro, Simone Lee

**Docentes do Curso ‘Aprenda a dizer a sua palavra’** | Ângela Biz Antunes, Lutgardes Costa Freire, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha, Sheila Ceccon e Sonia Couto

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Lumos Assessoria Editorial**

**Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971**

A654 Aprenda a dizer a sua palavra : artigos produzidos durante o curso da EaD Freiriana do Instituto Paulo Freire [recurso eletrônico] / orgs. Janaina M. Abreu e Paulo Roberto Padilha. – 1. ed. – São Paulo : Instituto Paulo Freire, 2020.  
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-00-00069-6

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Democracia e educação. 4. Professores - Formação. 5. Práticas educativas. I. Freire, Paulo, 1921- 1997. II. Abreu, Janaina M. III. Padilha, Paulo Roberto. IV. Título.

**DOI 10.29327/512680**

---

# SUMÁRIO

## PREFÁCIO

- 4 Moacir Gadotti

## ARTIGOS

O RESENTIMENTO E EDUCAÇÃO: PERIGOS DA HOMOGENIA E O EXTINGUIR EPISTÊMICO

- 9 Alexandre Luiz Polizel

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA: RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

- 15 Ayala de Sousa Araújo

PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIRIANAS NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE

- 23 Clélia Maria Nolasco Lopes

O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE NAS CENAS DE CINEMA

- 31 Cleonilton Souza

O QUE DIZEM PROFESSORES/AS SOBRE A NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: "ESCOLA SEM PARTIDO" É IDEOLÓGICO!

- 40 Cristino Cesário Rocha

A ARTE DE ENSINAR: A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO EDUCANDO

- 48 Denis Cotta

O DIÁLOGO EM FREIRE: UM ESTUDO A PARTIR DA AULA DE SHEILA CECCON SOBRE A DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

- 56 Elaine Cristina Estevam

INTERAÇÕES DOCENTE-DISCENTE

- 64 Fátima Nogueira da Silva

LIBERDADE E AUTORIDADE: O EQUILÍBRIO NECESSÁRIO

- 72 Francesco Antonio Capo

O QUE É OPRESSÃO?

81 Gustavo Hessmann Dalaqua

“TIA, ME DÁ UM POUCO DE FALA?!” – A MENINICE E SEU DIREITO DE DIZER

89 Hellenice Ferreira

POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA: “APRENDA A DIZER A SUA PALAVRA”

96 Jeanete Simone Fendeler Höelz

VIVENCIANDO A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA COM A BANDA AFRO MENINOS DO B.A.

103 José de Oliveira Santos

ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLA SEM PAULO FREIRE?

111 Karlla Christine Araújo Souza

INTERLOCUÇÕES SOBRE IMAGINÁRIO DE CONSUMO: DIRECIONAMENTOS POSSÍVEIS PARA UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA CULTURA VISUAL

119 Laura Sacco dos Anjos Torres

APREENSÃO DA REALIDADE: A ESCOLA E O CONSUMO DE DROGAS

127 Lionara de Cássia Paim Marinho

HABILIDADES FREIRIANAS QUE UM (A) PROFESSOR (A) PRECISA DESENVOLVER EM SI E EM SEUS (AS) ALUNOS (AS)

135 Maria de Fátima Mello de Almeida

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA FREIRIANA

145 Maria Gildacy Araújo Lôbo Gomes

PAULO FREIRE E A NOVA MUSEOLOGIA

152 Moana Soto

POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA O ALUNO DA ESCOLA PÚBLICA DIZ SUA PALAVRA

161 **Mônica Strege**

CARTAS A PAULO FREIRE: APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA

171 **Nilmara Helena Spressola**

UM MERGULHO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: ESCOLA POLITEIA

179 **Nina Machado**

PAULO FREIRE NA PÓS-GRADUAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA E CONTRA A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE

187 **Priscila Bueker Sarmiento**

REVISITANDO ANGICOS: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA A CIDADANIA

195 **Rosiane Valério de Moura**

A TEORIA FREIRIANA DIANTE DOS ENCONTROS E DESENCONTROS NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO MULTICULTURALISMO NAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS EDUCANDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS

203 **Shirlei Barros do Canto**

UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE AS IDEIAS DE PAULO FREIRE E O PENSAMENTO CRÍTICO

213 **Thaís Andressa Lopes de Oliveira**

O ESCUTAR ANALÍTICO E PEDAGÓGICO

221 **Thiago dos Santos Klebis**

## **POSFÁCIO**

231 **Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes**

## PREFÁCIO

---

## TEMPO DE FALA, TEMPO DE ESCUTA

Caros amigos leitores e leitoras,

A leitura deste livro foi, para mim, muito inspiradora. Ficou um sabor de alento e de esperança. Descobri nele uma grande riqueza de abordagens que se completam, em diferentes campos: da arte, da educação, da saúde, da cultura, do trabalho social etc., que mostram o caráter intertransdisciplinar e intertranscultural da educação. Vários autores e autoras tratam dos saberes necessários à prática educativa, destacados por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia*. Nele encontramos a questão da teoria e da prática da educação democrática e da cidadania, a educação como arte e como ciência, a criticidade como curiosidade, a formação docente, como respeitar e valorizar a diversidade e trabalhar com ela, a dialética opressão-libertação, liberdade-autoridade, a do-discência, entre outros, abordagens articuladas com o tema central: “Aprenda a dizer a sua palavra”.

Haveria muito o que dizer depois da leitura deste livro que não cabe num prefácio. Eu só gostaria de realçar a importância da temática “Aprenda a dizer a sua palavra” no contexto atual,

Vivemos num contexto de perplexidade, mas também de despertar da consciência cidadã, como mostraram as manifestações recentes em defesa da educação e da democracia. É um tempo de escuta, mas, igualmente, de dizer a sua palavra. Um tempo de manifestação. Portanto, um tempo de diálogo como condição da prática educativa democrática e de construção do conhecimento crítico e emancipador.

É tempo de escuta e de fala.

Não basta estar juntos. Precisamos saber escutar, ouvir o outro, o diferente, e construir alternativas. Precisamos saber construir consensos. Escuta implica silêncio: a palavra como cuidado, zelo e empenho.

Aprendemos a dizer a nossa palavra para sermos sujeitos da nossa história, mas também para juntos construir a história. Como seres inacabados, inconclusos, incompletos, precisamos do outro para nos completar como sujeitos.

Escutar implica construir sentidos comuns, consensos e dissensos. Não significa concordar com tudo o que o outro fala. A escuta não exclui as diferenças, as discordâncias e os conflitos. Ela permite aos interlocutores, a cada um, a cada uma, aprender a dizer a sua palavra e argumentar em relação ao que sentem e pensam. Por isso, o diálogo deve ser aberto e sincero e não simulado, burocratizado como uma obrigação a ser cumprida. Trata-se de se abrir ao outro e respeitar as alteridades.

Em *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire relata que certa vez, quando ainda trabalhava no SESI, em Recife, nos anos 40 e 50, certa vez estava falando sobre as teorias de Piaget e um trabalhador se queixou com ele porque ele estava falando de um jeito que ninguém entendia. Paulo disse que jamais esqueceu a lição daquele trabalhador. Aprendeu a estruturar suas ideias para fazer com que fosse melhor compreendido. A boa expressão não basta. É preciso uma boa comunicação.

Assim, Paulo Freire aprendeu escutando, aprendeu porque escutou e porque o trabalhador teve a coragem de alertar o intelectual Freire, aprende a dizer a sua palavra. O clima amoroso do Círculo de Cultura possibilitou a ousadia do educando na crítica ao educador.

Em tempos obscuros, tenebrosos, como estamos vivendo hoje, onde parece não haver saídas, não haver caminhos seguros, é ainda mais importante escutar os mais próximos. É perguntando que se acha o caminho, diziam os zapatistas. Escutar não só os iguais, mas os diferentes, os indiferentes, e até os antagônicos. Isso exige de nós humildade, responsabilidade, amorosidade. Posições extremadas não ajudam. São anti-dialógicas.

O diálogo é o contrário da manipulação e da dominação. O diálogo não pode ser simulação. Por isso, o diálogo se fundamenta no pensar crítico, que transforma, e não no pensar ingênuo, que acomoda. Gestos e atitudes acompanham a fala. É preciso também saber ler nas entrelinhas do discurso do outro que pode dizer muitas coisas e que escapam numa escuta superficial.

O que a escola, a educação, podem fazer diante desse cenário?

A educação sempre foi isso: um território em disputa, um espaço de problematização do presente e de construção do futuro. Por isso, muitas educações são possíveis, frutos de múltiplas determinações. O cenário atual nos convida para uma reflexão atenta sobre isso.

O fato da educação ser um território em disputa de concepções, não significa que devemos ser beligerantes. Nós somos gente de paz. Essa não é uma disputa passional. É uma disputa de concepção que deve dar-se no campo das ideias, da argumentação, da reflexão crítica.

Educar-se é aprender a dizer a sua palavra e ser sujeito da sua história. Todos somos autores. Todos precisamos nos formar para sermos cidadãos soberanos e para nos constituir em povo soberano e não em povo sujeitado que não diz a sua palavra mas repete a palavra do outro. Repetir a palavra do outro não é dizer a sua palavra.

Agradeço muito o convite para prefaciar este livro.

É um livro resultante da metodologia dos cursos da *EaD Freiriana*. Cada vez mais estou convencido da importância desses cursos. Há muitas mudanças ocorrendo no campo da educação introduzidas pelo uso intensivo das novas tecnologias. Precisamos entender melhor as mudanças que essas tecnologias estão introduzindo no mundo de hoje. Hoje é difícil imaginar que já vivemos sem Internet e sem celular. Se nos tirarem isso hoje, certamente nosso mundo entraria em colapso.

Com a rapidez com que ocorrem as mudanças, é difícil imaginar o que vem por aí. Devemos estar abertos criticamente à expansão exponencial dessas tecnologias. Temos que nos reinventar. A pedagogia de Paulo Freire acolhe essas mudanças, mas, com seu compromisso visceral com a emancipação social. Nosso desafio é pensar o papel da tecnologia num projeto emancipador. As novas tecnologias são instrumentos novos e novos espaços de formação do educador, da educadora.

Foi com base nesses pressupostos que construímos a *EaD Freiriana* numa época em que a chamada educação a distância era muito contestada. Um dos nossos fundadores do Instituto Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, em seu livro *Mediação pedagógica: educação a distância alternativa*, já no início da década de 90, abordava este tema com foco na docência, ou na "do-dicência" como fala Paulo Freire.

Na *EaD Freiriana* o educando precisa ir conquistando confiança e construir sua própria autonomia. Daí a importância do educador abrir canais e espaços de diálogo, estabelecer vínculos identitários e culturais com quem aprende e ao mesmo tempo ensina, organizar a aprendizagem, construir sentidos, apontar uma direção. O objetivo não é o educando depender do educador, mas, conquistar plena autonomia e liberdade. O fim da educação é a autonomia e a liberdade do educando.

Esses são alguns princípios que têm orientado nossa *EaD Freiriana* buscando reinventar a metodologia dos Círculos de Cultura no espaço virtual.

O resultado está sendo muito gratificante, como demonstra este livro. Nos sentimos muito orgulhosos do que estamos fazendo e vamos continuar aprendendo, fortalecendo-nos e nos reinventando. E você, caro leitor, cara leitora, é parte deste processo que é sempre uma construção coletiva.

Vamos à luta, acreditando no sonho.

Um grande abraço.

**Moacir Gadotti**

**Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire**

## ARTIGOS

---

# RESSENTIMENTO E EDUCAÇÃO: PERIGOS DA HOMOGENIA E O EXTINGUIR EPISTÊMICO

POLIZEL, Alexandre Luiz

## RESUMO

O ressentimento assola o curso histórico mediando as relações filosóficas, políticas, éticas e estéticas. A educação, como campo de intersecção das relações epistêmicas e sociais, é território de alastramento contínuo do ressentimento que busca a instituição de corpos flácidos e arrebanhados. Território este que disputa ecologicamente com o florescimento da diversidade educacional – no que toca um ethos para as pluralidades e diferenças. No tempo presente (anti)movimentos ressentem a espacialidade educacional a exemplo movimentos anti-estudos de gênero, anti-evolucionismo, anti-ambientalismo, anti-estudos étnicos, antiestudos críticos, movimentos “anti”. É deste cenário que emerge o seguinte ensaio, tendo por objetivo apresentar o ressentimento dos tempos presentes na educação e os perigos da homogenia. Análise deslocada sob ressonâncias nietzscheanas. Este encontra-se organizado em: a) O ressentimento, educação e a homogenia e, b) a homogenia ressentida e a extinção epistêmica.

Palavras-chave: Educações. Cultura. Diferença. Moralidade. Hegemonia.

## ABSTRACT

Resentment plagues the historical course mediating philosophical, political, ethical and aesthetic relations. Education, as a field of intersection of epistemic and social relations, is a territory of continuous spread of resentment that seeks the institution of flabby and herded bodies. This territory competes ecologically with the flourishing of educational diversity – in what concerns an ethos for pluralities and differences. At the present time (anti) movements resent educational spatiality such as anti-gender movements, anti-revolutionism, anti-environmentalists, anti-ethnic studies, anti-critical studies, anti-movements. From this scenario emerges the following essay, aiming to present the resentment of the times present in education and the dangers of homogeny. Displaced analysis under Nietzschean resonances. It is organized into: a) Resentment, education and homogeny, and b) Resentful homogeny and epistemic extinction.

Keywords: Educations. Culture. Difference. Morality. Hegemony.

## PREÂMBULO

Antes de introduzir é necessário pontuar de que localização se parte. Este ensaio emerge de inquietações do tempo presente, de encontros e desencontros como nos diria Friedrich Nietzsche (1974). Poderia demarcar dois encontros que convergem para a produção deste manuscrito, o ponto em que dois corpos discursivos esbaram-se e produzem um acontecimento.

O primeiro refere-se ao cenário contemporâneo, o emergir de um conjunto de agrupamentos de forças conservativas e reacionárias que buscam não apenas a manutenção do status quo, mas que investem na impossibilidade do mesmo ser perturbado. Para isso, é um acontecimento do campo das proibitivas. Ainda sob uma óptica Nietzscheana podemos pontuar que o proibitivo surge pela impotência dos próprios corpos que conclamam a conservativa: proíbem algo de acontecer, pois caso acontecesse poderiam ser extintos visto a não capacidade adaptativa e transformativa de lidar com tal evento. É neste cenário que emergem os anti-movimentos, ou talvez, movimentos anti. São movimentos anti-marxismo, anti-crítica, anti-diversidade, anti-ideologias, anti-gênero, anti-sexualidade... O que os definem são a reação negativa para aquilo que eles não são.

Tais movimentos coadunam-se, ou ganham visibilidade, quando são agenciados por um núcleo: Escola sem Partido (EsP). Tal anti-movimento, ou movimento anti, ganha representatividade e aglutina o conglomerado, tendo como um de seus postulados o professor como espaço de manifestação do mal, da doutrina, da alienação dos menores. Como espaço de personificação para combate de tal mal, buscam demonizar um dos principais teóricos da educação brasileira, Paulo Freire.

Como pesquisador do movimento Escola sem Partido, tal personificação de inimigo a ser combatido me levou a procurar por mais cursos, informações e leituras deste educador da dialogicidade, ou melhor, deste andarilho da utopia. Em meio a estes percursos, me deparei com o curso "Aprenda a Dizer a sua Palavra". Neste circuito de cultura constituído, de trocas afetivas e intelectuais, deparei-me mais intensamente com os saberes freirianos. Ao final do curso, com a propositiva da escrita de um manuscrito, e inspirado pela aula "Reconhecer que a Educação é Ideológica" (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019) acreditei na possibilidade de contribuir retratando o funcionamento do ressentimento e os riscos da educação única, propostos pelo EsP – movimentos contrários aos propostos por Paulo Freire, do amor, diálogo e diversidades.

É deste substrato, que emerge essa escrita... É desse que digo minhas palavras...

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este ensaio tem por objetivo apresentar dinâmicas do ressentimento do presente na educação e os perigos da homogenia. Este guia-se por uma hermenêutica Nietzscheana, tomando-lhe emprestado conceituações e buscando movimentar a escrita-pensamento sob tais fios condutores. Para isto, este encontra-se organizado em dois eixos guia: a) O ressentimento, educação e homogenia e, b) A homogenia ressentida e a extinção epistêmica. Nestes circundam as encruzilhadas de trabalho deste ensaio.

## O RESSENTIMENTO, EDUCAÇÃO E HOMOGENIA

Investigar as dinâmicas de pensamento e relações de poder levam-nos a distintos caminhos possíveis. Um destes, seguido por Friedrich Nietzsche (1974, 2004) dá-se como fio condutor a analítica dos valores, ou seja, deslocamentos de valorização de determinados modos de ser, estar e existir. Nesse fluxo analítico, modos de manter a proliferação de diferenças, das multiplicidades, são tratados como modalizados para a existência da saúde. Saúde que é proposta em dualidade com dinâmicas valorativas de adoecimentos. As dinâmicas de adoecimentos seriam aquelas que arrastassem a valorativa ao cerceamento da proliferação das diferenças, modos que buscam a homogeneização dos modos de ser, estar, pensar e existir.

Neste movimento, poderiam então ser alocados práticas valorativas das diferenciações com as relações éticas, que se encontram para além do bem e do mal – valores transcendentais – e enfocados na busca por possibilidades não sufocantes ao Outro; e de outro lado práticas depreciativas das diferenciações com as relações moralizantes – buscam nos valores transcendentais um substrato –, devido a sua impotência de existir com as diferenças, e assim sufoca-as e as esgotam. As diferenças são vistas como um temor para aqueles que moralizam a vida, pois são impotentes para sobreviver em um mundo em que os seus valores não são os Maiores<sup>1</sup>, por isso vingam-se dos produtores minoritários.

A educação, neste sentido é afetada, seja pelos preceitos éticos ou moralizantes. Vê-se que Friedrich Nietzsche (1974) pontua que os preceitos éticos encontram seus operantes associados a uma ação do senhor, daquele que afirma a si e não se separa do mundo, vê-se como se tivesse o mundo em suas próprias mãos e com isso pode operar por múltiplas ações: este faz pulular a diferença. Em contraponto,

---

<sup>1</sup> Utiliza-se aqui o conceito de maior em referência a criação de uma valorativa-Deus, aquela que se propõe ser subjetivada como a verdade absoluta que deve reger a tudo e a todos sem questionamento.

os preceitos moralizantes articulam-se a ações servis, aquele que se identifica como impotente de criar, separa-se do mundo, e toma apenas ações prosaicas e mecânicas. É impotente até mesmo de criar ações autênticas, apenas as repete.

Neste sentido, os agires éticos e morais atravessam as educações, à medida que criam modos de pensar, aprender e interpretar as existências. O arraste do ressentimento a educação, o apelo a moral, leva a uma insensibilização com a diferença, o medo do Outro – e com isso a reatividade e a busca para eliminar as diferenciações. Quando o ressentimento insurge, traz consigo políticas de negação. O ressentir opera apenas pelo não. Vemos nos dias atuais a proliferação de políticas que negam processos históricos, e de abertura as críticas, a exemplo (anti)movimentos como: a) Escola sem Partido, que tem como pauta a moralização educacional; b) Família contra os Estudos de Gênero, que tem por objetivo censurar discussões acerca dos prazeres; c) Antimarxistas, em um ataque direto as pautas de solidariedade entre grupos identitários e o processo dialógico de análise; d) Movimentos AntiGlobalismo, que se dividem em não solidarizar com outras nações ou, aumentar as distâncias entre estas (a exemplo movimentos terraplanistas e negacionistas ambientais); e) Movimentos Anticientíficos, movimentos “Anti”... Articulações no entorno das educações que pautam-se apenas no dizer Não a abertura as diferenciações.

Para Friedrich Nietzsche (2004) o ressentir atravessa as educações sempre requerendo para si uma valoração metafísica, afim de transformar os corpos em bonecos flácidos e alocados no arrebanhar. O mesmo aponta que tais valorativas requerem a si um valor dado por uma entidade – como o requerimento de uma suposta valorativa natural, divina ou até mesmo associada à uma suposta cientificidade e neutralidade, ao qual o “desobedecer” traria riscos. Vê-se que as pautas contemporâneas mobilizadas acerca das educações, norteiam-se por esta guia: a morte da família, o fim da humanidade, algo “ideológico” e por assim ser não neutro e não científico, conspirações globais, o espírito do furto das propriedades privadas... Arregimentações que arrastam ao campo o medo de ser furtado ou extinto, mobilizando assim os instintos de negatividade, reatividade e de vingança. O convite realizado, e que agencia os interesses, é a fazer parte do rebanho para que continue existindo: É assim ou não será, seja como nós – dizem eles –, e com isso o “não” vigora; e esse não se torna (des)educativo.

## **A HOMOGENIA RESENTIDA E A EXTINÇÃO EPISTÊMICA**

Atrelado as perspectivas do “seja como nós” encontra-se um desejo de arrebanhar e de ser arrebanhado (NIETZSCHE, 1974). Modos operante como em um cenário em

que a teologia da dominação e da prosperidade tem operado como subjetividade contemporânea. Este processo de arrebanhar é o processo do tornar ligado, por valorações metafísicas, os Eu's. O Outro se perde neste processo, pois ele só faz parte do rebanho a medida que é igual ao Eu. A diferença neste sentido é suprimida, ao passo que o que reconhece no Outro apenas as similitudes. Este consiste no processo do arrebanhar homogênea.

Ao pensar as dinâmicas sociais e do pensamento como ecologias dos seres e das vidas (NIETZSCHE, 1974; 2004) a homogeneização é um risco ao coletivo. O ressentir que arrebanha e homogênea, que busca o igual, instaurando um governo padronizante, opera pelo adoecimento. Esse adoecer encontra-se alinhado à morte das forças produtivas e dos processos de diferenciação. Para isto nenhum vestígio de diferença pode fazer-se operante, visto que em comunidades homogêneas, qualquer agente etiológico pode levar a impotente comunidade a extinção. Para isso, os rebanhos passam a operar por uma lógica e extinção epistêmica: Coloca-se a cercar e eliminar qualquer modo de pensar ético, que abra as diferenciações.

Alianças sacerdotais precisam ser realizadas então, sacerdotes que falem pelo ente transcendental e finque seus valores neste mundo (NIETZSCHE, 1974). Vê-se atualmente que as buscas pela moralização educacional, operam em encontro com negociações discursivas realizadas com o acionamento de dispositivos: a) jurídico-legislativos, como a exemplo a protocolização de projetos de lei como o Escola sem Partido, Anti-estudos de Gênero e, Anti-pornografia nos livros didáticos (este em referência a solicitação de retiradas de imagens de corpos despidos dos livros utilizados para aprendizados acerca da morfoanatomia humana e as questões de saúde e cuidado ); b) Religiosos-afetivos, como as organizações que requerem para si a definição e defesa do conceito de família; e, c) Afetivo-consensual, conclamando que seu "Não" entoa, supostamente, a voz de "todos". Atitude que tem por efeitos o apagamento de construções históricas de conscientizações, e extinções de epistemologias do ontem, do hoje e do amanhã.

## CONSIDERAÇÕES

O ressentir é um ato (anti)pedagógico, à medida que insensibiliza para com a diferença. Esta insensibilização opera por arrebanhamento do Outro e, tem por efeito a homogeneização da ecologia do pensamento. Esta ecologia homogeneizada centra-se em um perspecto de impotência frente as diferenciações e, seu medo de encontrar-se com a diferença – pela sua capacidade apenas de ações prosaicas e

mecânicas, inautênticas. Assim, o ressentido exterioriza sua crise e, com o instaurar de brumas de medo aciona dispositivos jurídico-legislativos, religiosos-afetivos e, afetivo-consensual afim de arrebanhar o Outro. A medida que o gado expande, a pluralidade epistêmica diminui, via extinções epistemológicas. A reatividade e a vingança proliferam, à medida que os corpos se tornam gados. Neste sentido, estas considerações longe de serem finais, são um convite a pensar: Como as educações encontram-se sendo atravessadas pelos ressentimentos que insensibilizam para com as diferenças?

## REFERÊNCIAS

- INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecer que a educação é ideológica. Docente: Ângela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra** – 2019. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Vídeoaula 6/12.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Loyola, 2004.

**Alexandre Luiz Polizel** é professor no Departamento Acadêmico de Humanidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus de Campo Mourão. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Licenciado em Ciências Biológicas (UEM) e Filosofia (UNAR). Grupo de Estudos Culturais das Ciências e das Educações.  
Contato: alexandre\_polizel@hotmail.com.

---

# A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA: RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PRÁTICA

ARAÚJO, Ayala de Sousa

## RESUMO

Quando se reflete sobre educação percebemos alguns problemas que perduram por séculos quando o foco é a escola pública. Problemas como a não aprendizagem com qualidade de todos/as os estudantes, falta de recursos e de condições de trabalho, a luta por melhores salários etc. Ao irmos a raiz das causas destes problemas percebemos que todos são decorrentes da falta de políticas que garantam a defesa e a efetivação de uma escola realmente estatal e pública. Para isso, é preciso reconhecer que a prática educacional é política. Que os conteúdos trabalhados na escola pública sejam aqueles que de fato instrumentalizem os filhos da classe trabalhadora na transformação social. Por isso, indispensável se faz a defesa da educação como prática da democracia que esperamos que aconteça fora dela, e o eixo central para que isso aconteça é a relação entre o que se diz e o que se faz. As reflexões aqui realizadas foram inspiradas a partir da participação no Curso “Aprenda a dizer a sua palavra” oferecido pelo Instituto Paulo Freire, na modalidade de Educação a Distância (EAD). Nos lançamos ao desafio de realizar esta escrita reflexiva tomando como referência principal, além de outras, as vídeo aulas do curso. Portanto a reflexão se desenvolveu basicamente mediante diálogo com o ideário de Paulo Freire e sua defesa da educação e de uma escola que tem como fundamento a prática do exercício tenso da democracia.

**Palavras-chave:** Escola e Democracia. Politicidade da Educação. Gestão Democrática. Participação Cidadã.

## ABSTRACT

When we reflect on education we realize some problems that last for centuries when the focus is on public school. Problems such as the lack of quality learning of all students, lack of resources and working conditions, the struggle for better salaries, etc. As we go to the root causes of these problems, we realize that they all stem from policies that ensure the defense and effectiveness of a truly state and public school. To do so, recognize that educational practice is political. That the contents worked in the public school are those that actually instrumentalize

the working class children in social transformation. It is therefore indispensable to defend education as a practice of democracy that we expect to happen outside it, and the central axis for this to happen is the relationship between what is said and what is done. The reflections made here were inspired by the participation in the course "Learn to say your word" offered by the Paulo Freire Institute, in the Distance Education (EAD) modality. We set ourselves the challenge of doing this reflective writing taking as main reference, among others, the video lessons of the course. Therefore, this reflection was developed basically through dialogue with the ideas of Paulo Freire and his defense of education and of a school based on the practice of the tense exercise of democracy.

**Keywords:** School and Democracy. Politycity of Education. Democratic management. Citizen Participation.

A escola pública é o lugar de resistência da maioria dos que nela estão. É o lugar do desenvolvimento da educação como prática da democracia. Se o exercício da democracia envolve muita tensão, contradições, é na escola que este exercício precisa existir desde a infância. Ao considerarmos que o eixo central da prática da democracia é a coerência entre o que se diz e o que se faz, entre teoria e prática, para que esta possa ir se efetivando dentro da escola é necessário alguns caminhos: admitir e assumir a politicidade da educação; consciência de qual o papel das pessoas que estão na escola pública e/ou que são beneficiadas por ela direta ou indiretamente; e, o estabelecimento de interlocuções nas construções das relações com movimentos sociais, comunidades populares nas construções das relações e na produção de conhecimentos. Reflitamos um pouco sobre cada um destes caminhos.

## **DESCONSTRUÇÃO DA FALÁCIA DA NEUTRALIDADE: A POLITICIDADE DA EDUCAÇÃO**

A educação é uma prática humana ideológica, pois envolve a exposição de ideias, pensamentos, princípios, valores. Toda prática educativa envolve uma determinada concepção de sociedade, pessoas, conhecimento, educação. Por isso, necessário se faz refletir sobre qual sociedade acreditamos, queremos, precisamos alcançar. Relacionado a isso, qual a concepção de formação de pessoas defendemos, qual educação é necessária para esta formação. E isto perpassa também por nossa concepção de conhecimento. Ao desejarmos uma sociedade justa, democrática, participativa, sustentável para todos e todas, necessário se faz acreditarmos que todas as pessoas têm potencialidades de aprender e desenvolver. Que estas pessoas são cidadãos no mundo. Pessoas ativas dotadas de vivências, experiências, expectativas, conhecimentos e culturas diversas, e, que precisam da escola para se conhecer melhor, se entender, entender a realidade social que vivem no sentido de sua transformação. O conhecimento é dinâmico, relacional, construído ao longo da vida a partir da tomada de consciências. Portanto, a escola precisa ser inclusiva, democrática e de qualidade para todos e todas que nela estão.

É preciso refletir sobre o currículo que se desenvolve em cada escola, sua necessária reformulação, ressignificação. Um primeiro passo no sentido da democratização curricular é a sua descolonização: de práticas, dos conteúdos. Isso envolve repensar nossas escolhas teóricas. As práticas culturais, pedagógicas, interdisciplinares, educativas, desenvolvidas que incluam, dialoguem com toda a diversidade presente na sociedade. A socialização e construção dos conhecimentos na escola

precisam dialogar direta e indiretamente com a realidade concreta do nosso tempo, com o aluno concreto e condições de trabalho concretas que temos. Portanto, ao refletir sobre nosso currículo perceber o que realmente estamos ensinando e como estamos ensinando, se em acordo com a sociedade, formação de pessoas (sujeitos de direitos), conhecimento, educação que acreditamos.

Importante a todo educador definir sua concepção de ensino e aprendizagem, para isso é necessário apreender uma metodologia de apreensão da realidade e construção do conhecimento. Ao acreditarmos e lutarmos por uma sociedade justa, democrática, participativa, sustentável, não há outra opção que não seja a apreensão teórica e prática da metodologia da mediação dialética (passagem das sínteses às sínteses) no ato educativo. E a partir desta metodologia nos cercamos de métodos e estratégias em coerência. Inclusive um dos métodos possíveis é o método orientado por Paulo Freire quanto ao uso das palavras geradoras, no trabalho com os temas da vida (sociais, culturais, políticos, etc.) relacionados com os conteúdos das disciplinas. Trabalhar os conteúdos das disciplinas, pesquisar os conteúdos das ciências, mas também conhecer e pesquisar a realidade. Assim, iremos construindo coerências, relações entre teoria e prática.

Portanto, não existe neutralidade na educação. Toda educação é política, todo ato educativo é político, porque implica escolhas. Porque nosso fazer pedagógico precisa estar associado a um projeto de sociedade, de ser humano, de concepção de conhecimento e práticas (ANTUNES, Módulo 1, Videoaula 6).

## **QUAIS OS DESAFIOS EM FAZER PARTE DA ESCOLA PÚBLICA**

Em primeiro lugar, antes de qualquer coisa, é preciso que entendamos duas coisas. A escola pública é o lugar, espaço de resistência da maior parte da população, dos filhos da classe trabalhadora. Embora constataremos que ao longo da história da educação, a escola pública sempre foi um espaço elitizado, excludente, de acesso de poucos, reproduções sociais, não podemos deixar de considerar por outro lado, as contradições presentes nela. Desde o final da década de 90 e durante os anos 2000, o acesso à escola pública se democratizou muito. Em termos de acesso, quando consideramos o Ensino fundamental, podemos dizer que a escola pública é praticamente de quase todos e todas. O mesmo ainda não ocorre com a Educação Infantil e o Ensino Médio, tornados obrigatórios apenas a partir de 2009. Quando Consideramos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), então, os números são alarmantes. De acordo com o senso de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 75 milhões de adultos não concluíram a educação básica, o Ensino Médio. Considerando que a atual população de mais de 18 anos no Brasil é de 150 milhões, então temos mais de

50% de pessoas (jovens, adultos e idosos) em exclusão educacional e social no Brasil. Por isso, precisamos melhorar a qualidade em termos de permanência e garantia de aprendizagens para todos e todas que estão na escola pública.

Isso não é fácil, mas precisamos continuar acreditando, lutando, realizando. A tensão entre autoridade e liberdade no sentido de autonomia ainda é um grande gargalo quando se fala em construção de políticas educacionais, em tomadas de decisões descentralizadas. Educadores, pais, estudantes ainda estão de fora, ainda lhes é negado o direito a participação nas tomadas de decisões que envolve a escola pública, tanto no âmbito nacional, estadual, municipal ou local. Precisamos lutar por espaços de participação. E isto só pode ser feito de maneira coletiva e organizada. Autonomia dos Conselhos Municipais e Estaduais, autonomia das unidades escolares. Estar na escola pública e se omitir de participar é uma enorme incoerência. Isso implica em se indispor, em estudar e entender sobre leis, recursos, orçamentos etc., mas precisamos nos colocar nesta missão.

Um caminho inicial nesta direção é nossa participação na gestão da escola na qual trabalhamos. Interagir, questionar a gestão da escola, sua organização, forma de agir e decidir. Não existe ou não deveria existir escola pública sem que seja organizada nos princípios teóricos e práticos da gestão democrática. A gestão democrática é respaldada pela constituição federal de 1988 e pela LDB 9394/96. E vai além do mínimo pretendido e orientado que é a participação na construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico.

É preciso no currículo escolar a união do ensino com os temas da vida, com o trabalho. Trabalho como ação humana que requer um trabalhador crítico que supere a relação opressor e oprimido. Para isso, uma gestão democrática compartilhada entre alunos, professores, funcionários e comunidade. Onde seu objetivo vai além da participação, uma vez que sinaliza com a ideia de controle da escola pelas forças populares, ou seja, por professores, funcionários, alunos, pais e comunidade local. Implica em auto governo democrático (DAL RI; VIEITEZ, 2010). Este autogoverno se constrói na prática cotidiana, desde a infância.

Na prática da gestão democrática é preciso estabelecer tempo e espaço de participação. E que esta participação não se dê apenas de maneira burocrática ou em reuniões pontuais. São nos espaços de participação democrática em cada escola que podemos começar e ir construindo o entendimento sobre tudo o que implica na tomada de decisões sobre a formulação de políticas públicas para a educação pública. Onde se pode criar um grupo de pressão na luta por recursos, compromisso orçamentário dos governos, pois escola pública implica investimento estatal. Na luta por investimentos, em formação para a participação, não apenas na hora de assinar documentos ou apenas nas eleições de diretores, etc. Gestão

Democrática não se resume eleições, mas na criação e organização de novos espaços participação e de decisões políticas. Por isso, o avanço democrático a ser conquistado precisa levar em conta que sobre a gestão democrática, a fim de evitar que um dos mecanismos ou ações desta – a eleição de diretores – represente a integralidade do conceito (ESQUINSANI, 2016). Tudo isso dá muito trabalho, mas precisamos de persistência, resistência e ações nesta direção.

## **INTERFACES E INTERLOCUÇÕES COM MOVIMENTOS SOCIAIS, COMUNIDADES POPULARES**

Vivemos em uma sociedade excludente, opressora, competitiva, meritocrática. Assim, sendo, a escola deverá ser o espaço da contradição, um espaço de inclusão, democratização, cidadania. Não há como cumprir este seu papel social que não seja no desenvolvimento de práticas onde o exercício tenso da democracia se estabeleça. Por isso a necessidade do diálogo, da abertura, do acesso aos movimentos sociais e comunitários dentro da escola. Estes podem e muito contribuir tanto nas construções das relações como na socialização e produção de conhecimentos. Inclusive há diversas experiências positivas e inspiradoras de gestão democrática em construção em escolas públicas, seja na área urbana, bem como no campo, comunidades indígenas, quilombolas, escolas do Movimento Sem Terra (MST). A gestão democrática e os mecanismos de sua existência são essenciais neste processo: assembleias de estudantes, conselhos escolares, grêmios estudantis, associação de pais e mestres etc. Claro que tudo que envolve as relações humanas poderá ser tenso, conflituoso, mas necessário no processo de construção da democracia. Os movimentos sociais e comunitários têm muito a nos ensinar neste sentido, como também podemos enquanto espaço educativo contribuir na organização formal dos mesmos.

De acordo com Gramsci, citado por Antunes, Módulo 2, Videoaula 2), a valorização do senso comum é essência para tomada de conscientização. O senso comum, “não é algo estático, imutável, acabado. Pelo contrário, é dinâmico, pode ser enriquecido com noções filosóficas e científicas”. Precisamos cultivar, desenvolver, formar para o bom senso que existe no senso comum (ANTUNES, Módulo 2, Videoaula 2). O processo de construção do conhecimento da escola, de apreensão dos conteúdos das disciplinas relacionados aos temas da vida exige isso, colocar em prática a vigilância de nosso bom senso, por meio da capacidade de indagar, comparar, duvidar, aferir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito lutamos por uma sociedade efetivamente democrática. Muito já alcançamos nesta direção, mas há bastante ainda a conquistar. O caminho possível mais formativo e duradouro é na escola. Claro que a escola não é salvadora, redentora, mas é a partir de uma educação democrática e inclusiva que podemos construir uma sociedade também democrática e inclusiva, já dizia Paulo Freire.

Precisamos que as ricas produções teórico-científicas e os saberes oriundos da prática organizada em comunidades, associações, movimentos sociais estejam associados e presentes nos currículos escolares para que tenhamos aprendizagens com qualidade social. A educação, a(s) prática(s) escolare(s) é política, pois a escola precisa estar a serviço das construções de relações democráticas, inclusivas, sustentáveis que contribuam para formação cidadã da classe trabalhadora nela presente. Para isso, identificarmos, rejeitarmos e combatermos as estratégias dos operadores do capital que visam apenas lucros e mais lucros em grandes paraísos fiscais, contribuindo para o aumento das desigualdades econômicas e sociais, entre opressores e oprimidos. Ao fazermos isso estaremos construindo a coerência entre o que se diz e o que se faz (discurso e prática), teoria e prática.

A conscientização dos trabalhadores da educação sobre educação popular pública é fundamental. A escola pública precisa ser estatal, gratuita, mas também popular, pois atende a basicamente a classe trabalhadora, que precisa de formação, qualificação, para participação, cidadania e transformação social pra uma vivencia digna. Profissionais da educação (docentes e não docentes) precisam ser exemplos de estudantes, leitores, pesquisadores, criticidade, problematização dos problemas da realidade e indignação cntra todo tipo de injustiças (política, econômica, social, ecológica, étnicas, gêneros, etc.), participação individual e organizada, aprendendo e agindo junto com os educandos. Precisamos nos indignar com as não aprendizagens, com as exclusões educacionais, com pacotes prontos como se fôssemos mero aplicadores de técnicas e atividades. Lutar por nossa autonomia de cátedra.

Para isso, o princípios teórico-práticos de gestão democrática precisam ser cultivados, construídos, vivenciados dentro e fora da escola. Participar na gestão escolar, na construção do Projeto Eco-Político Pedagógico, dos currículos e atividades escolares. Mas também, em Conselhos Educacionais (municipal, estadual, nacional), sindicatos, movimentos e associações pulares, partidos políticos.

Precisamos nos abrir, cultivar e ampliar nossas relações com movimentos sociais e comunitários. Que estes possam contribuir com as construções de relações democráticas dentro e fora de nossas escolas como parceiros nesta luta.

Na atualidade vemos um agravamento dos ataques aos direitos humanos, dos trabalhadores e das trabalhadoras, à nossa democracia, a escola pública, a liberdade de cátedra dos/as docentes, à pesquisa e extensão educacional com foco humanizador e social, às culturas e etnias negras, indígenas, quilombolas, às relações igualitárias de gênero e sexualidades etc. A luta por uma sociedade verdadeiramente democrática é árdua, mas é papel de todos nós. Não podemos nos esquivar nem nos render aos ataques e sim continuarmos lutando na construção de nossa formação (teórico-prática) e organização individual e coletiva. A escola pública, através de seus currículos e práticas, é um rico espaço no desenvolvimento deste caminho.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. **Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST**. (2010). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/117878/S0871-91872010000100004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 Setembro 2015.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses**. (2016). Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n247/2176-6681-rbeped-97-247-00490.pdf>. Acesso em: 07 Julho 2017.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Ensinar exige bom senso. Docente: Ângela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EAD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Módulo 2: Videoaula 2/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EAD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Módulo 1: Videoaula 2/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Respeito aos sabres dos educandos. Docente: Sônia Couto. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EAD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Módulo 1: Videoaula 8/12.

**Ayala de Sousa Araújo** é pedagoga pela UESC. Mestre em Educação pela UFS. Docente no Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná, Campus Ivaiporã. Contato: [sousayala@gmail.com](mailto:sousayala@gmail.com).

---

# PRÁTICAS EDUCATIVAS FREIRIANAS NA GRADUAÇÃO EM SAÚDE: EM CONTEXTOS CONSERVADORES

LOPES, Clélia Maria Nolasco

## RESUMO

Este artigo apresenta um relato reflexivo de experiência sobre práticas educativas na graduação, inspiradas em Paulo Freire, tendo o contexto conservador como condicionante de limites e possibilidades na busca de aproximação com a pedagogia da autonomia.

*Palavras-chave:* Práticas educativas, Pedagogia da Autonomia. Educação Conservadora.

## ABSTRACT

This article presents a reflective experience report on educational practices in undergraduate education, inspired by Paulo Freire, having the conservative context as a condition of limits and possibilities in the search for approximation with the pedagogy of autonomy.

*Keywords:* Educacional practices. Pedagogy of Autonomy. Conservative Education.

## INTRODUÇÃO

A Pedagogia freiriana tem influenciado práticas educativas em todo o mundo. No Brasil, observa-se a tendência crescente de publicações de/sobre Paulo Freire. Estes conhecimentos, potencialmente, constituem a base para a reflexão sobre a conjuntura atual de ataques políticos ao seu legado.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1997) o autor sistematizou seu pensamento sobre a educação transformadora, ao abordar saberes necessários à docência-discência.

O Instituto Paulo Freire, sediado em São Paulo, vem se destacando por iniciativas de difusão da *práxis* freiriana. Dentre essas, a formação a distância, a exemplo do Curso “Aprenda a dizer sua palavra” que, em 2017 e 2019, reuniu participantes de vários estados e de outros países, todos desafiados a pensar e construir sobre a pedagogia da autonomia.

Em busca bibliográfica preliminar surgiu uma provável lacuna: a de publicações sobre os saberes e práticas freirianas na graduação em saúde. Da última década, registram-se os estudos de Heidemann et al (2017), Soares & Veríssimo, 2010, Braga (2016), Chiarella et al (2015). Esta aparente escassez, somada à experiência que vivenciamos na graduação, nos anos 2000, bem como a oportunidade de formação no curso “Aprenda a dizer sua palavra”, mobilizou-nos a refletir sobre a prática docente com a seguinte questão: quais desafios à docência, na graduação em saúde, emergem de uma experiência em que se buscou a coerência entre o ensinar-aprender e a pedagogia da autonomia?

O presente artigo se voltou ao objetivo de relatar e refletir sobre a experiência de práticas educativas, com inspiração freiriana, na graduação em saúde, num cenário de formação conservadora. Com Lutgardes Freire, anunciamos: foi preciso “vivenciar – a distância – para escrever a palavra” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019).

## PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de relato reflexivo de experiência com aporte na Teoria Freiriana da Educação. Foi assumido o quadro teórico de Gadotti<sup>1</sup> (ADSP - Videoaula 7, 2019).

---

1 O autor facilita a apreensão da Teoria Freiriana, pela análise em uma matriz de quatro dimensões: a **antropológica**, que toma o ser humano como programado para aprender, curioso por natureza, por isso mesmo um ser da *práxis*; a **epistemológica**, com todo humano sendo capaz de aprender e ensinar em mediação com a realidade vivida, compartilhada e (re) construída; a **pedagógica**, com o cotidiano mirando a utopia e a educação sendo tratada como ato dialógico, rigoroso, intuitivo, criativo, afetivo e crítico de leitura do mundo com sentido na sua transformação; e a **metodológica**, onde a teorização da prática contempla a investigação, tematização e problematização na interpretação e construção de uma visão crítica do mundo.

## DA EXPERIÊNCIA

O cenário de práticas estudado foi o trabalho realizado, de agosto a dezembro de 2019, com docentes e estudantes participantes da disciplina Saúde e Sociedade, que se situa no primeiro semestre da matriz curricular de um curso de graduação, na área da Saúde, da Universidade Federal do Ceará. Participaram 44 estudantes, duas docentes e três estudantes-monitores.

O relato da experiência foi produzido com os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Contextos dos educandos e educadores
2. Contexto da disciplina
3. Processo de trabalho
4. Sistematização de resultados
5. Reflexão com os resultados

Na aproximação da experiência com a pedagogia da autonomia adotou-se o procedimento de análise de coerência em diálogo com os autores do Curso "Aprenda a dizer a sua palavra", no percurso proposto, em videoaulas, fóruns, chats e leitura da bibliografia recomendada ou pesquisada. Foram selecionadas videoaulas nas abordagens que contribuíram com a construção do roteiro da reflexão que foi construído em acordo com o processo do trabalho relatado.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### DO CONTEXTO

Os sujeitos das práticas educativas estiveram envolvidos em docência-discência durante um período letivo. Os estudantes se encontraram no terceiro dia de aula da graduação. No encontro de abertura da disciplina, uma roda de conversas propiciou a aproximação inicial com a realidade de cada um. A maioria jovem, branca, ainda na adolescência. Parte significativa, de classe média. Mulheres predominando (26 a 45). Muitos declararam a intenção de mudar de curso, para seguir com a Medicina. Duas docentes facilitaram o processo. Ambas com atuação em Saúde Coletiva; uma cursando doutorado e outra com experiência acumulada em três décadas de atividade docente. O trabalho contou com a cogestão de três estudantes-monitores de semestres mais adiantados.

A disciplina, objeto do relato, situa-se no campo da Saúde Coletiva. Além dela, a matriz curricular do curso conta com mais uma disciplina, neste campo,

com explicitação de alinhamento às práticas educativas problematizadoras. Considerando atividades de integração ensino-serviços, no Sistema Único de Saúde/SUS, o curso contempla três estágios com interfaces na Saúde Pública. As demais atividades da formação estão referidas à Clínica, em disciplinas fragmentadas, com aulas teóricas discursivas, apoiadas em apresentações de slides e, práticas clínico-laboratoriais; sendo o desempenho dos alunos aferido em provas bimensais e nas práticas ao final do semestre. Assim considerando, do curso pode-se afirmar o predomínio da educação conservadora e voltada à cura de doenças. Um provável distanciamento com o Projeto Político-Pedagógico, que apresenta uma narrativa alinhada às diretrizes nacionais.

### DO PROCESSO DE TRABALHO

No plano da disciplina, pactuado em processo, constou o esquema do itinerário pedagógico assumido com a Teoria de Paulo Freire, em adaptação que dialoga com mais autores (Figura 1). No curso das atividades, a metodologia foi adotada com a construção de saberes e práticas. Estas foram agrupadas em três módulos cujos objetivos estão descritos na Tabela 1. As atividades foram agrupadas em três módulos cujos objetivos estão descritos na Tabela 1. Em cada módulo foi realizado o ciclo dinâmico do método, com centralidade nas pessoas, em aproximações com a realidade, a partir dos saberes e experiências prévias dos estudantes..

### Referencial teórico-metodológico: Teoria Freiriana.



Adaptado de FREIRE (2001) com BORDENAVE(1983), PEREIRA(1982) e BERBEL (2012).

Figura 1. Disciplina Saúde e Sociedade. Referencial Teórico Metodológico (2019).

<b>Módulo</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Saúde e Sociedade</b>	Contribuir, em aproximações, para a compreensão e reflexão sobre a sociedade capitalista e as suas relações com a saúde, o sistema de saúde e a atuação profissional.
<b>Educação e Saúde</b>	Contribuir com a iniciação do desenvolvimento de competências profissionais para a atuação como educadores, em formação, no campo de saberes e práticas da Saúde Coletiva.
<b>Sistema de Saúde do Brasil</b>	Caracterizar o Sistema de Saúde do Brasil para apoiar a tomada de decisão quanto à atuação profissional e à defesa do Sistema Único de Saúde/SUS no sentido da Reforma Sanitária.

Tabela 1. Disciplina Saúde e Sociedade. Módulos e objetivos (2019).

O trabalho foi desenvolvido com a adesão do grupo em participação ativa na construção dos resultados. Dentre os 44 estudantes que cursaram a disciplina, 35 faltaram entre um e dois, do total de 16 (dezesseis) encontros programados. Dentre os 10 restantes, apenas 3 (três) atingiram os 25% de faltas previsto para a aprovação e 7 (sete) faltaram a 4 (quatro) encontros. Contudo estes números não expressam a significância desta adesão. Mais que isto, a avaliação realizada, em processo, considerando critérios/ resultados, esperados e pactuados com o grupo, pôde melhor expressar o alcance dos objetivos. Assim foi possível realizar a análise de coerência com o referencial teórico- metodológico conforme a sistematização e a reflexão que se empreendeu a seguir.

### **SIGNIFICADOS E DESAFIOS À DOCÊNCIA**

Os procedimentos metodológicos foram realizados ao longo dos três módulos. A aproximação com os saberes prévios dos estudantes foi realizada com questões geradoras, articuladas às temáticas propostas em cada módulo. Por exemplo, no módulo Educação e Saúde, o cuidado e a educação tradicional vis-à-vis a educação transformadora. A vivência na realidade, mediada pela observação do trabalho dos profissionais em formação, durante o atendimento clínico a pacientes; problematização da situação vivenciada com formulação de questões de estudos a serem respondidas com apoio na literatura; sistematização de resultados com identificação de situação passível de mudança; construção e realização de projeto de intervenção; reflexão sobre a prática. O grupo de monitoria atuou como mediador ativo do processo, inclusive em atividades de tutoria. Na vivência foi delimitado o problema da baixa adesão às boas práticas de higienização das mãos, confirmado

com a busca na literatura. Em grupos, os estudantes da disciplina trabalharam propostas de solução do problema. Uma delas foi realizar performances, de curta duração, na clínica e afixação de adesivos informativos, como meio de sensibilizar as pessoas para a higienização das mãos. Participaram 44 estudantes, 3 monitores e duas professoras atingindo 4 dentre 6 clínicas, com 4 performances e afixação de adesivos para 96 postos de trabalho. O projeto foi acolhido, com adesão de estudantes e professores, apontando perspectivas de sua ampliação para envolver os pacientes quanto ao direito à segurança no atendimento. O grupo de monitoria produziu e submeteu quatro resumos à apresentação e publicação nos anais dos Encontros Universitários, 2019.

Do curso “Aprenda a dizer a sua palavra”, uma profusão de insights a cada videoaula. Na abordagem sobre a apreensão da realidade (COUTO Sônia, 2019a), a oportunidade de se conhecer o contexto do educando e correr riscos no pensar as escolhas e percursos, reconhecendo a dimensão ideológica da educação (ANTUNES Ângela, 2019a), no desafio do respeito aos saberes dos educandos (COUTO Sônia, 2019b), para partir com eles na aventura de criar possibilidades de produção/construção de conhecimentos e práticas. Colocando-se em vigilância epistemológica da coerência entre o pensar e o fazer, mediada pela disponibilidade ao diálogo (SECCON Sheila, 2019). Assim, exercitando a exigência da rigorosidade metódica e a pesquisa (ANTUNES Ângela, 2019b). Com a compreensão da educação como forma de intervenção no mundo (COUTO Sônia, 2019c), com possibilidades e limites, para fortalecer a convicção de que a mudança é possível, e com ela, refletir criticamente sobre o vivido, com a consciência do inacabamento e reconhecimento do ser condicionado, mas não fatalmente determinado. Com questões a seguir respondendo com a experiência!

Por fim, na escuta atenta às vozes dos estudantes (Quadro I), com uma dinâmica simples de avaliação da disciplina, as chances de encontrar a coerência entre o pensar e o fazer, além da continuidade da luta na perspectiva transformadora das práticas educativas.

<p><b>Que bom</b></p>	<p>[...]debatemos temas essenciais e importantes pra vida acadêmica e profissional [...] (MT, 06/12/2019)</p> <p>[...] a gente realmente aprendeu um pouco mais sobre o sus [...] (LF, 06/12/2019)</p> <p>[...] Achei interessante a forma como abordamos temas essenciais para a formação da vida acadêmica em especial o SUS[...] (PH e LF, 06/12/2019)</p> <p>[...] Gostei bastante da forma com que vocês incentivaram o nosso senso crítico e a exposição das nossas opiniões, bem como a nossa criatividade e capacidade de trabalhar em grupo [...] (AC, 06/12/2019)</p> <p>[...] aprendemos a desenvolver habilidades até então desconhecidas por meio de várias atividades que nos estimularam a sermos criativo [...] (GP, 06/12/2019)</p> <p>[...]melhorei um pouco a falar em público, porque foram muiiiitas apresentações e isso foi mega positivo. Você, professora [...] , sempre tão gentil, nunca deixou de me auxiliar em todas as vezes nas quais pedi sua ajuda [...] eternamente grata (BM, 06/12/2019)</p>
<p><b>Que pena</b></p>	<p>[...] acredito que faltou um pouco de objetividade em algumas atividades, faltou um pouco de clareza (GP, 06/12/2019)</p> <p>[...] às vezes, alguns trabalhos tinham datas muito próximas umas das outras e isso me deixava com muito medo de dar tudo errado [...] (BM, 06/12/2019)</p>
<p><b>Que tal</b></p>	<p>[...] Mais envolvimento social!!! Galera fora de sala. Ação, vivência. (L, 06/12/2019)</p> <p>[...]Trabalhar de modo semelhante ao módulo 3? é bem menos estressante, além de o debate ter sido provavelmente o momento em que todos mais aprenderam, além de não ter sido difícil de ser realizado [...] (BM, AC e LF 06/12/2019)</p>

Quadro I. Recortes das expressões dos estudantes na avaliação da disciplina(2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observada a coerência entre o referencial teórico freiriano e a experiência relatada. O curso ADSP representou uma vivência única como oportunidade de fortalecimento do trabalho realizado na graduação, no enfrentamento do condicionamento gerado com o predomínio de práticas educativas conservadoras. Mesmo neste cenário, sobressaiu a possibilidade do trabalho com a pedagogia da autonomia no desafio da construção de sujeitos críticos.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ângela B. **Reconhecer que a educação é ideológica**. ADSP - Videoaula 6, Módulo 1, 2019.
- \_\_\_\_\_. **Rigorosidade metódica e pesquisa**. ADSP - Videoaula 7, Módulo 2, 2019.
- BRAGA, Maria MSdeC. **Traço da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula da graduação**. Rev Interterritórios, 2(2), 2016.
- CHIARELLA, T et al. **A pedagogia de Paulo Freire e o processo ensino-aprendizagem na educação médica**. São Paulo: Rev. Bras. Educação Médica, 39(3):418-425, 2015..
- COUTO, Sônia. **Apreensão da Realidade**. ADSP - Videoaula 3, Módulo 2, 2019a.
- \_\_\_\_\_. **Respeito aos saberes dos educandos**. ADSP - Videoaula 8, Módulo 1, 2019b.
- \_\_\_\_\_. **Educação é uma forma de intervenção no mundo**. ADSP - Videoaula 9, Módulo 2, 2019c.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 18a ed., 2001.
- HEIDEMANN, Ivonete TSB. **Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de Paulo Freire: contribuições para a saúde**. Texto Contexto Enferm, 26(4), 2019.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Docente: Freire, Lutgardes Costa. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 7/12.
- SECCON, S. **Disponibilidade para o Diálogo**. ADSP - Videoaula 10, 2019.
- SOARES, Luciana LM; VERISSIMO, Luiz J. **Graduação em Psicologia pela pedagogia de Paulo Freire**. Psicologia Ciência e Profissão, 30(3), 2010.

**Clélia Maria Nolasco Lopes** é professora do Departamento de Clínica Odontológica da Universidade Federal do Ceará. Área: Saúde Coletiva. Doutora em Saúde Pública, Instituto de Saúde Coletiva/ISC UFBA. Mestre em Saúde Pública, Universidade Estadual do Ceará/UECE. Especialização em Gestão em Saúde. Mestre em Odontopediatria, Universidade Estadual Paulista/UNESP Araraquara, SP. Coordenadora da Disciplina. Contato: clcl@ufc.br.

---

# O DIÁLOGO EM PAULO FREIRE NAS CENAS DE CINEMA

SOUZA, Cleonilton

## RESUMO

Este artigo propõe analisar cenas do filme *Escritores da liberdade* a partir da concepção de educação dialógica defendida por Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia*, com base nas premissas: *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, *Ensinar exige saber escutar* e *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*.

Palavras-Chave: Cultura. Diálogo. Educação. Escritores da liberdade. Pedagogia da autonomia.

## ABSTRACT

This article proposes to analyze scenes from the movie *Writers of freedom* based on the conception of dialogic education defended by Paulo Freire, in the book *Pedagogy of Autonomy*, based on the premises: *Teaching requires respect to the students' knowledge*, *Teaching requires listening* and *Teaching requires availability for the dialogue*.

Keywords: Culture. Dialogue. Education. Pedagogy of autonomy. Writers of freedom.

## LIGAÇÕES ENTRE CINEMA E PEDAGOGIA

A interlocução entre o cinema e a pedagogia freiriana é um campo de estudo a ser explorado na educação brasileira, uma vez que existem possibilidades de utilização da arte cinematográfica articulada a uma educação voltada para a autonomia dos sujeitos aprendizes.

Um educador pode, com os educandos, elaborar um roteiro de cinema como exercício de planejamento e prática de escrita, fazer análise de peças cinematográficas ou mesmo criar um documentário, incentivando a colaboração em sala de aula. Assim cinema e educação confabulam, estabelecendo elos significativos de aprendizagem.

## O CINEMA COMO ESPAÇO DE CULTURA E EDUCAÇÃO

O cinema é um elemento de cultura que se renova de forma constante, incorporando as inovações tecnológicas que se multiplicam de maneira contínua.

Ao apropriar-se dos quadrinhos, da literatura, da pintura, do grafismo, da escultura, da dança, da música, da fotografia, da animação, do áudio e das TIC, o cinema assume-se como uma plataforma que intersecciona múltiplas formas de produção social, transformando-se em um objeto de cultura híbrido, constituído a partir das tecnologias existentes.

Segundo NAPOLITANO, 2003, o cinema é uma “arte coletiva e tecnicamente sofisticada”, e, acrescentamos: ele não se restringe somente à exibição em salas compostas de telas gigantes, mas torna-se um elemento ubíquo ao criar possibilidades de múltiplas expressões em *gadgets* como notebook, *smartphone*, aparelho de DVD, *tablet* e videogame, facilitando a transmissão de filmes, musicais e documentários em lugares diversos.

A utilização do cinema como recurso didático permite criar oportunidades educacionais amplas e abertas, que, no dizer do próprio Napolitano:

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. NAPOLITANO, Idem, p. 11

E ser objeto de uso da indústria cultural não constitui óbice para utilização de obras fílmicas em sala de aula, uma vez que apropriar-se de tais elementos da comunicação de massa é uma forma de criar aproximações entre as questões

que são discutidas nos ambientes educacionais e a realidade a que os educandos estão expostos.

Tornar-se proficiente nos usos das tecnologias é uma maneira de o educando criar pontes entre o mundo em que ele está inserido e as competências que precisam ser trabalhadas para que o aprendiz possa voltar a essa mesma sociedade como um cidadão mais autônomo e capaz.

## **CINEMA: UM ESPAÇO PARA OBSERVAÇÃO**

Neste contexto, este trabalho pesquisou as percepções socioculturais representadas no filme *Escritores da liberdade*, nas situações educativas entre os educandos e a educadora, cujo processo de vivência discursiva permitia aos educandos dizerem as próprias palavras, isto é, assumirem-se como atores e autores, junto com a educadora, do processo discursivo dialógico, tendo por referente a concepção de comunicação educativa defendida por Paulo Freire.

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho foi o da análise cultural, por meio da observação dos diálogos ocorridos em sala de aula, quanto às representações sociais da imagem do professor e aos valores ideológicos subjacentes expressos pelas personagens, a partir das dimensões culturais construídas na narrativa, verificando o nível de aproximação ou distanciamento dos argumentos construídos pelos interagentes em relação aos pressupostos filosóficos de Paulo Freire contidos na obra *Pedagogia da autonomia*, quanto à promoção do diálogo na práxis pedagógica.

Desta forma a presente pesquisa considerou o cinema como produção social que se baseia nas culturas vividas e nas relações histórico-sociais cotidianas. No que se refere ao objeto de análise, a pesquisa se delineou nos modos de vida do educador nas relações pedagógicas ocorridas dentro da sala de aula.

Os filmes trabalham com o mimetismo e a verossimilhança, criando espaço para os educandos estabelecerem uma releitura da realidade, por meio da articulação de diversas áreas do saber como arte, técnica e ciência. Desta forma eles são construtos de representação da realidade.

Neste trabalho, o ato de representar foi concebido como um construto social, que expressa um ponto de vista a respeito do ser professor. Assim a representação assume uma concepção simbólica que vai além de concepções como similitude, simulacro, mimese, símile, modelo e estereótipo, distanciando-se da perspectiva da simples reprodução ou cópia da realidade, e se aproxima da ideia de elaboração de imagens mentais advindas de construtos sociais vividos (CITELLI, 2012).

Ainda aproveitando as ideias de Adilson Citelli (2012, p. 15-16), as representações aqui analisadas dizem respeito à produção discursiva do educador e dos educandos, durante o processo de construção dialógica entre seres, em si diferentes, que medeiam uma situação comunicativa educacional.

## A PERSPECTIVA DO DIÁLOGO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE

O diálogo se assemelha a uma ponte sujeita a movimentos incessantes de pronunciamentos e escutas. Não é uma ponte que se sustenta somente por movimentos lineares e organizados. O diálogo é uma estrada sinuosa com obstáculos que vão nascendo a cada momento em que os interlocutores assumem o direito de falar.

Em *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire constrói uma linha estilística baseada em saberes fundantes necessários à formação do educador, tendo como foco a prática do diálogo. Dos referidos saberes, elegemos três elementos como alicerce para efetuar a análise fílmica neste artigo, conforme a seguir.

O primeiro saber é: *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*. Respeitar a leitura de mundo do educando é um elemento relevante, segundo o autor, para o fomento de relações significativas entre quem educa e quem é educado. Neste aspecto Freire pergunta:

Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? FREIRE, 2002, p. 15.

O conhecimento e o reconhecimento dos saberes dos educandos são na prática elementos que darão sustento a práticas de diálogo mais aberto e mais significativo. De acordo com Sonia Couto (IPF, 2019), "Quando a escola deixa de reconhecer que esses saberes podem ser ponto de partida, ela perde a oportunidade de ampliar esses conhecimentos."

Desta forma, o reconhecimento do repertório sociocultural que os educandos trazem para a sala de aula é uma oportunidade para criar pontes entre os saberes do educando e o conhecimento construído e sistematizado pela humanidade, ao qual a escola é porta-voz e tem como função social compartilhar.

A postura de respeito aos saberes dos educandos pelo professor solicita práticas mais democráticas e menos demarcadas pela proeminência do repertório

sociocultural do educador sobre o dos aprendizes. Neste caso o agir educativo se insere em um processo de aceitação da presença do outro, educando, como sujeito, agente e autor do processo de ensino-aprendizagem, o que influenciará na organização do currículo, nas atividades de avaliação, no planejamento didático e nas práticas de ensino-aprendizagem.

É a partir dessa mudança de modos de construir práticas educacionais, que poderá florescer a cultura do diálogo, em que os repertórios socioculturais dos aprendizes não mais serão tidos como inferiores, mas serão considerados saberes diferentes e diferenciados, pois servirão de base para os educadores e educandos construírem novos conhecimentos e novas aprendizagens.

O segundo saber - *Ensinar exige saber escutar* - alerta que relações dialógicas precisam ser fundadas na escuta. Se a escuta não estiver presente como ponte entre quem fala e quem escuta, o diálogo perecerá.

Saliente-se que a intervenção pedagógica do educador não retira do processo de diálogo elementos de contradições e antagonismos, muito menos de possibilidade de refutação sobre o que está sendo discutido com os educandos. Para Paulo Freire:

A verdadeira escuta não diminui 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 melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Idem, p. 45

As premissas anteriores se encaminham para a premissa maior: *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*. E esta disponibilidade não está contida em regras previamente elaboradas para o educador utilizar em sala de aula, mas vai se construindo a cada momento em que os interlocutores conversam e se conhecem mais.

A partir dos saberes aqui discutidos, é possível encaminhar um construto de análise dos diálogos na sequência do filme *Escritores da liberdade*. É o que será tratado na próxima seção.

## UM OLHAR SOBRE OS ESCRITORES DA LIBERDADE

*Escritores da liberdade* narra a história de uma professora que vai trabalhar na periferia de uma cidade grande dos Estados Unidos e lá se defronta com a situação de educandos desmotivados e envoltos em um processo cotidiano de violência física e simbólica. A sequência que será analisada vai de 26 min. e 52 seg. a 36 min e 8 seg.

A situação começa quando um educando desenha e repassa uma caricatura de um colega, com traços de discriminação racial devido à origem do colega ser afro-americana, fator este que gera risos entre os componentes da turma. Ao perceber a situação, a professora intervém, o que gera uma discussão a respeito do problema.

A educadora compara o desenho com a forma como os nazistas construíam imagens nos meios de comunicação no século XX para estereotipar judeus e negros. Esta analogia serviu de ponte para que a discussão continuasse, e a turma participasse.

A professora tenta sensibilizar o grupo usando linguajar típico da comunidade dos aprendizes, como "gangues", "pobre" e "irada", ao se referir à comunidade dos nazistas. Outros termos são utilizados como "judeus narigudos e negros beiçudos".

Mas os educandos não estão satisfeitos com o discurso de aproximação da educadora e partem para questionamentos no âmbito da ação e da vida cotidiana. É quando o personagem Marcus surge com a afirmação: - *Você não sabe nada, mocinha*. E depois retoma: - *Não vou te explicar merda nenhuma*.

Há então um burburinho generalizado em que sobressaem frases como: "Por acaso sabe onde moramos?", "Chegamos aqui primeiro, cara", "Fica quieto, moleque".

A conversa volta para a discussão entre pares: "Você não sabe de nada", "Não conhece a nossa dor", "Não sabe o que temos de fazer", "Não respeita o nosso jeito de viver", diz a aluna Eva. Neste ponto da construção dialógica, a utilização de vocabulário aproximativo entre educador e educando não dá conta para apaziguar as inquietações da turma.

Devido ao caráter dinâmico e não planejado em que ocorrem os turnos de fala, o grupo busca outros rumos na discussão, trazendo para pauta a inter-relação entre os conteúdos que aprendiam e a vida que viviam: "Temos de ficar aqui aprendendo sua merda de gramática e aí temos de voltar para lá", "E o que vai me dizer agora, hein?", "O que você está ensinando aqui que fará diferença em minha vida?"

A educadora retoma a voz e constrói perguntas empáticas para uma reaproximação: "Você não se sente respeitada. Foi isso que disse, Eva?". "Bem, talvez não seja. Mas para ser respeitada, é preciso respeitar". E vem uma resposta ao discurso conciliador da educadora: "Que besteira". A professora retoma: "Quê?", e a educanda responde: "Por que deveria respeitá-la?".

Na perspectiva deste estudo, a construção do diálogo não ocorre somente em contextos harmônicos e solidários, mas também em ambientes hostis, contraditórios e antagônicos. Independente do contexto emancipador ou limitador,

esses momentos podem se constituir como insumos para o educador preparar atividades futuras que visem à resolução conjunta de problemas.

A discussão persiste: “Eu não te conheço”; “Como vou saber se não é uma pessoa ruim?”; “Não vou te respeitar só porque te chamam de professora”; “Moça pare de dizer que entende nossa situação”.

É justamente neste ponto que é possível retomar as ideias de Paulo Freire quanto a reconhecer os saberes dos educandos. Os saberes dos educandos vão além da questão sociotécnica, mas se conformam em tudo que os aprendizes construíram durante a vida e levam para a sala de aula. Os saberes contemplam também a ideia de conhecer o que as pessoas desejam, o que anseiam, para onde elas querem ir e o que precisam aprender.

Entre resmungos e olhares desconfiados, surge um ato de conciliação, quando um educando pergunta o que é “holocausto” (na expressão verbal, a construção da palavra holocausto é pronunciada de forma diferente do referencial da norma culta). A turma volta o olhar para os conhecimentos sistematizados pela humanidade, aqueles conteúdos que a escola tem como função compartilhar e contribuir para a educação da sociedade.

A partir da questão trazida pelo educando, a professora devolve com a pergunta sobre quem já ouvira falar a respeito do holocausto. O processo de escuta fomenta o diálogo e pode ir além, quando serve como suporte para a avaliação, para o planejamento e para as práticas futuras. Ao mesmo tempo em que se reconcilia com os educandos, a professora faz avaliação do repertório de saberes dos educandos, para que isto sirva de insumo para atividades posteriores.

Houve outras intervenções pedagógicas iniciadas pela professora, mas isto não é foco deste trabalho; poderá ser tema para outros estudos a respeito da Obra aqui analisada.

A prática dialógica é uma dimensão que atravessa os tempos escolares, que pode começar em uma aula e terminar em outra. Iniciar no corredor da escola e adentrar a sala de aula; da sala de aula, poderá se expandir para a sociedade.

O estabelecimento do diálogo no contexto de uma educação como prática da liberdade não pode fugir ao conflito e aos antagonismos. Os discursos construídos no plano do diálogo podem vir carregados de contradições, pois faz parte da vida o imprevisível e o inexorável. O desafio para o educador é criar pontes entre o que ele, professor, pensa sobre o mundo, e o que os educandos trazem como perspectiva filosófica sobre a vida: a leitura de mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte fílmica é construto social de representação do mundo da cultura. Em *Escritores da liberdade* é possível observar aproximações entre as representações sociais criadas pela obra cinematográfica e a concepção de educação dialógica defendida por Paulo Freire, quanto às premissas de que: *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, Ensinar exige saber escutar e Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.*

No trecho analisado neste artigo, houve indícios das três premissas descritas acima quando da interação social estabelecida entre a educadora e os educandos, o que permitiu realizar as observações contidas na seção anterior.

Paulo Freire foi um educador conectado e hodierno, no sentido de estar ligado a tudo que acontecia no mundo em que ele viveu e da vontade que ele possuía de se aproximar do novo e do diferente. Ele expressou ter consciência de estar condicionado aos contextos socioculturais existentes e de ser um intelectual imbuído da vontade de transformar o que estava posto se assim fosse necessário.

O conjunto da obra de Paulo Freire não apresentou sinais relevantes sobre a conjugação entre cinema e educação, mas a perspectiva de fomento do diálogo defendida pelo educador serve como estímulo para práticas pedagógicas imbuídas de interseccionar artes e educação para a promoção da autonomia dos sujeitos e descortinar as interfaces entre essa arte-técnica e os modos de ensinar e de aprender mediados pelo cinema.

## REFERÊNCIAS

- CITELLI, Adilson (org.). **Educomunicação: imagens e representações dos professores: situando o problema**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF). Respeito aos saberes dos educandos. Docente: Sonia Couto. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra- 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 8/12.
- MORAES, Ana Luiza Coiro. **A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. s.l.** : Revista de Epistemologia da Comunicação, Jan-Jun de 2016, Questões Transversais - Revista de Epistemologia da Comunicação, Vol. 4, pp. 28-36. 7.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5ª. São Paulo : Contexto, 2013.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais - leitura e produção**. São Paulo: Parábola, 2016.
- VANOYE, Francis e GOLIOTE-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas : Papyrus, 2012.

**Cleonilton da Silva Souza** é educador corporativo com mestrado em Políticas Sociais e Cidadania e licenciatura em Letras Vernáculas. Já atuou com educação social em processos de alfabetização de jovens e adultos e redação para vestibular. Contato: cleonilton@gmail.com.

---

# O QUE DIZEM PROFESSORES/AS SOBRE A NEUTRALIDADE NA EDUCAÇÃO: “ESCOLA SEM PARTIDO” É IDEOLÓGICO!

ROCHA, Cristino Cesário

## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão crítico-analítica com base em Paulo Freire e outras contribuições sobre o famigerado e paradoxal discurso da neutralidade em educação, pensada no PL nº. 867/2015 sob o título “Programa Escola Sem Partido”, bem como compreender e analisar concepções de professores/as sobre o referido programa.

*Palavras-chave:* Professores/as. Neutralidade. Educação. Escola Sem Partido.

## ABSTRACT

This paper presents a critical-analytical reflection based on Paulo Freire and other contributions about the notorious and paradoxical discourse of neutrality in education thought in PL no. 867/2015 under the title “School Without Party Program”, as well as to understand and analyze teachers’ conceptions about that program.

*Keywords:* Teachers. Neutrality. Education. School Without Party.

## PARTINDO DE ALGUMAS PALAVRAS

Que currículo temos? Que currículo trabalhamos em sala de aula? O que ensinamos na sala de aula? Como ensinamos? Quais conteúdos? Como é a gestão da escola? Como é organizado o espaço da escola? Adotamos livros didáticos? Quem seleciona os conteúdos? Como se aborda os conteúdos? Quem participa na elaboração do projeto político-pedagógico? Como os/as negros/as, homossexuais, ciganos, indígenas são retratados nos livros didáticos? Que tipo de família aparece no livro didático? Como as mulheres são retratadas nos livros? Como se aborda a história dos/as negros/as, dos quilombos e quilombolas, das mulheres e das pessoas com deficiência? Aparecem nos livros didáticos? De que forma aparecem? Ângela Biz Antunes. In: videoaula 6/2019

A problematização feita por Ângela Antunes coloca em relevo crítico-reflexivo e propositivo o jogo de interesses e a intencionalidade ideológico-técnico-política subjacente às práticas pedagógicas e administrativas na escola e, sem sombra de dúvidas, em outras instâncias institucionais e de relações humanas que implicam exercício e relações de poder. Convida à discussão sobre o paradoxal, autoritário, perverso e extemporâneo “Programa Escola sem Partido”.

O trabalho foi realizado com sujeitos da pesquisa e traz contribuições teóricas que esclarecem o tema e as questões aqui discutidas. Os sujeitos da pesquisa possuem idade entre 26 e 50 anos de idade; maioria de outros Estados e casados/as; tempo no magistério público entre 10 e 20 anos e todos/as possuem formação superior e mais de uma especialização. Adotei três contribuições (entrevistas) para estabelecer o cruzamento com aportes teórico-conceituais.

A reflexão que proponho fazer parte de contribuições de Ângela Biz Antunes em módulo 1, aula 6, eixo Filosofia Freireana, do curso “Aprenda a dizer a sua palavra”, promovido pelo Instituto Paulo Freire. Ao tematizar, tomei de empréstimo uma das exigências freireanas propostas à prática educativa (*ensinar exige reconhecer que educação é ideológica*). Objetiva-se refletir sobre o “Programa Escola sem Partido” como perversidade ideológico-política isenta de neutralidade.

Do ponto de vista procedimental (técnico), parto de duas questões feitas em entrevistas com professores/as e diretor de escola pública do Distrito Federal: é possível neutralidade na educação? Em sua prática como profissional da educação, tem agido com neutralidade, se não, qual a consequência? Adoto metodologia

qualitativa na perspectiva de Ludke & Menga (2015) em que entrevistas e análise de documentos ocorrem de forma qualitativa. Entramos em uma primeira discussão negando a neutralidade e por consequência, o receituário ideológico-político do “Programa Escola sem Partido”.

## **ESCOLA SEM PARTIDO É IDEOLÓGICO: NÃO HÁ NEUTRALIDADE!**

A elaboração do texto do Escola sem Partido está dentro de um contexto político-social, cultural, ideológico e jurídico concretos; portanto, somos impactados/as por interesses de pessoas dentro de estruturas e conjunturas concretas.

O PL nº 867/2015 dispõe sobre a inclusão, entre as diretrizes e bases da educação nacional, do “Programa Escola sem Partido”. Está posto, na forma da lei, uma série de princípios à educação nacional que pode ser traduzida como um receituário neoliberal que restringe e aprisiona pensamentos e práticas de professores/as e estudantes.

Os princípios a serem seguidos, dentre os quais, “a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, estendida à educação, é um corpo ideológico-político perverso, receituário de verdade única que põe em risco e ameaça a educação em suas várias dimensões pública, laica, democrática, político-social, epistemológica e de qualidade socialmente referenciada.

Há uma incoerência evidente na propositura do Escola sem Partido: rejeita a ideologia no processo pedagógico e, ao mesmo tempo, propõe/impõe uma série de princípios-receitas-doutrinas restritivas e de controles ideológicos a professores/as; aos estudantes; aos livros didáticos e paradidáticos; aos processos avaliativos para ingresso no ensino superior; às provas de concurso para o ingresso na carreira magistério, etc.

Ocorre que existe um receio e uma rejeição históricos em relação a termos e expressões que remetem ao marxismo, e muitas vezes sem a devida leitura e apreensão de seu significado. Gadotti (2001, p. 82) identifica esse problema em educadores e intelectuais: “muitos educadores e intelectuais têm hoje enorme dificuldade em utilizar categorias clássicas do marxismo, entre eles, ideologia, e luta de classe”. E no contexto brasileiro atual, Presidente da República, Governadores, Senadores e Deputados também têm essa dificuldade, o que provoca um desastre em termos de políticas normativas.

O Programa Escola sem Partido impõe neutralidade, paradoxalmente tomando partido de um lado, assumindo a posição ideológico-política sob concepções e

práticas dominantes (atendendo a interesses empresariais) e dirigentes (atende a interesses de governos). Frigotto (2017, p18) alerta para algo de maior proporção: “as teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Trata-se de algo já sedimentado nas relações sociais”.

Enfim, algo está em jogo no que tange à imposição ideológico-política do “Programa” de cunho neoconservador, tecnicista-mecanicista e taylorista-fordista à educação. Michel Foucault (1996 p,21) entra na prosa dialogando com Frigotto e propõe que “o que está em jogo é um sistema de exclusão, de controle e delimitação do discurso, de um tipo de discurso que põe em jogo desejo e poder”. Dizer a sua palavra, assim como a escuta sensível, são indispensáveis no processo discursivo dentro e fora da escola, e professores/as têm algo a dizer.

## O QUE DIZEM PROFESSORES/AS

Professores/as dizem suas palavras a partir da atuação, no cotidiano da escola pública. São concepções atravessadas por práticas, daí a força histórica de seus saberes/falas compartilhadas. A prosa com os/as professores/as começa por saber se é possível neutralidade em educação e, em seguida, se tem assumido neutralidade em sua prática como profissional da educação. Há aqui um diálogo entre e com professores/as e aportes teóricos significativos.

O professor Exidras Silva (4º Ano B) em entrevista (17/10/2019), entra na prosa com um entendimento que coloca, em desuso e insignificância, princípios do Escola sem Partido: “Eu acredito que hoje é impossível essa neutralidade, porque tem questões culturais que influenciam em nossa personalidade como professores/as”.

Exidras reconhece a inequívoca cosmovisão e cosmogonia da pessoa humana em vários espaços e situações que desmontam o ideário da neutralidade técnico-política. Seu entendimento é enfático: não é possível neutralidade!

Essa concepção potencializa e corporifica a problematização feita por Ângela Antunes, enfatizando a intencionalidade técnico-científica e política presentes no currículo, no projeto político-pedagógico, nos livros didáticos e paradidáticos, no ensino, nas aprendizagens, na diversidade, na abordagem histórica, conteúdos, seleção de conteúdos, organização do espaço pedagógico-administrativo e participação na elaboração do Projeto político-pedagógico da escola.

A prática docente do professor Exidras, demonstra, em sua fala que não se doutrina,

mas estimula ao saber em sua diversidade e complexidade: “tenho buscado, na medida do possível, não agir com neutralidade, mas levar, ao conhecimento dos alunos, as várias vertentes”. Não agir com neutralidade positiva o sujeito da práxis libertadora, em detrimento do sujeito coisificado, controlado, vigiado e taylorizado. Ana Áurea (1º Ano/BIA), em entrevista, entra na prosa com aportes que colocam a dimensão humana, a formação e a função social docente como contrapontos e rejeição à neutralidade:

Neutralidade, possível é, só acho que não é o ideal. Nós lidamos e formamos seres humanos, cidadãos e espera-se que cumpramos com essa função da melhor forma possível. (Entrevista em 21/10/2019).

Ao considerar possível a neutralidade, reconhece-se a possibilidade desse perfil docente, e dialogamos com Freire (2019, p.36-37) ao falar do direito de ser professor/a reacionário/a e ao estabelecer a distinção entre professor/a reacionário e progressista, diante de um mesmo objeto de conhecimento. O que está em jogo, neste caso, é a opção que se faz do tipo de pedagogia – se da práxis libertadora ou da manutenção do status quo dominante-dirigente. E Ana Áurea se coloca na posição e condição de docente que rejeita a neutralidade em sua prática:

Eu não tenho agido com neutralidade. O estudante precisa aprender no conflito, respeitar opiniões diferentes, a ter a outra ideia a respeito do mesmo assunto. (Entrevista em 21/10/2019).

A professora Ana desarticula a “educação bancária” e reconhece a educação como práxis que se dá no conflito, nas contradições históricas. Freire (2016, p 105) ilumina esse entendimento ao considerar o saber como “invenção, reinvenção, busca inquieta, impaciente e permanente que se faz no mundo, com o mundo e os outros”.

A ideologia dominante, ou pretensamente dominante na sociedade e na escola/ educação, tem, na concepção de Ana Áurea, a defesa de interesses e que nós educadores/as, imbuídos/as de uma formação crítico-reflexiva, não podemos abrir mão de nossa opção ideológico-ético-política e epistemológica:

Se a gente abre mão de nossa formação filosófica, religiosa, política e antropológica crítica, que faz parte de nossa constituição humana como educador/a, passaremos para os/as alunos/as apenas algo obrigatório,

o que está no livro sem discussão, atendendo a interesses dominantes. (Entrevista em 21/10/2019).

A neutralidade dominante-dirigente é ideológica. Entretanto, trata-se de uma pretensão da corporação dominante-dirigente que não se sustenta, na medida em que o Estado e os sujeitos institucionais e empresariais possuem uma posição ideológico-política direta, no exercício do poder.

Freire (2019, P. 95-96) desperta o olhar e alerta para o fato de que “neutralidade” é desejo e pretensão da elite dominante-dirigente que não se sustenta, o que fortalece a práxis de Exidras, Ana Áurea e de tantos/as professores/as e estudantes que não acreditam e rejeitam o ideário de neutralidade técnico-científica: “Creio que nunca precisou do/a professor/a estar tão advertido quanto hoje em face à neutralidade com que a ideologia dominante insinua a naturalidade da educação”.

A formação docente exige escolha, e neste sentido se fazem presentes distintos modos de ser docente, na medida em que consideramos formação e opção. O tipo de pedagogia interfere no ensino e nas aprendizagens, e a opção política do/a professor/a influencia o contexto educativo. Espaço pedagógico e sua articulação multidimensional lembra, por sua vez, o que Ângela Antunes tem problematizado – politicidade e eticidade como constitutivos de espaços, e que atravessa toda a dinâmica dessa reflexão por sua abrangência teórico-prática.

Em outra perspectiva, Selacier das Virgens, professor, atualmente diretor de Escola Classe no DF, (entrevista em 22/10/2019), lembra a formação em regime militar, e que a disciplina Educação Moral e Cívica teve seu lado ideológico: “Não há neutralidade e nunca houve. Fui do tempo em que estudei Educação Moral e Cívica, em que éramos conduzidos a não pensar, a não saber a verdade e, na ditadura militar, quem não admitia a falsa neutralidade, era caçado e torturado”. Paulo Freire, Frei Tito, Marighela, Frei Beto, Dilma Rousseff, dentre tantos/as são testemunhos/as da atrocidade perpetrada pelo Estado contra o dizer as verdades e as palavras no plural.

O que existe hoje no Brasil, pós-ditadura militar, é um novo velho jeito de governar em nível local/federal, composto por militares, e mais concretamente e de pior qualidade, um desgoverno que ataca direitos já conquistados e emperra outros, demandados pela classe trabalhadora e grupos identitários. Vive-se o império da violência da canetada presidencial, da criminalização da liberdade de expressão e da negação da dignidade humana consubstanciada em direitos.

Há muito o que dizer, mas o que se pode socializar como resultados dessa diminuta

contribuição? Apresento elementos que podem fortalecer a caminhada docente, com os quais, na esteira de Ernani Fiori (2016, p. 33-52), o “dizer a sua palavra crítica e reflexivamente” possa ser tão forte, assegurada e garantida quanto o direito à vida.

## **RESULTADOS: EDUCAÇÃO É PRÁXIS!**

Educação como práxis, e mais do que isso, transformadora, é ideológico-política, antropológica, social, cultural, técnica e epistemológica e que implica dizer que não há neutralidade na educação, nem em outros campos do conhecimento e esferas da vida humana.

O resultado aponta que existe uma contradição antagônica sutil e/ou escancarada entre desumanização e humanização, em que a primeira está ancorada na falsa neutralidade e reificação do sujeito da liberdade e emancipação; e a segunda, de acordo com Ana Freire (2019, p. 36), Paulo Freire “é lembrado neste contexto como defensor da vida, a vida para ser vivida por todos e todas com dignidade e respeito”. Paulo Freire vive!

A educação como práxis transformadora, na perspectiva dos/as *oprimidos/as, esfarrapados/as, das massas populares*, sempre foi e será ponto controvertido no cenário brasileiro elitista e desigual e, em singular situação, na realidade que se configurou política e juridicamente pós-golpe perpetrado contra Dilma Rousseff, em 2016, e pós-eleição de 2018, vitória de Jair Bolsonaro ao assumir a Presidência da República.

Ao conceber e reconhecer a politicidade e eticidade da educação, na condição docente, a partir de quem vive na ponta do trabalho pedagógico, professores/as dialogam com Paulo Freire e outros que vêm fazendo a discussão sobre educação como atos no plural: político-social, ideológico, econômico, cultural, estético, sistêmico e epistêmico.

Está posto nas práticas e concepções de docentes, e enfatizamos o fato, de que não há neutralidade técnico-científica, porque a relação pessoa-sociedade-natureza-cultura não pode ser cindida. Aqui vale a expressão popular “quem entra na chuva é para se molhar”. E molha-se de politicidade, de eticidade, de estética, atitudes e práticas no mundo, com o mundo e com os outros.

Há uma exigência de liberdade e humanidade nestes tempos de profunda crise civilizatória, e cabe atender e desenvolver o desejo de educação de qualidade proposta por Gadotti (2019, p.73): “desafiadora, promotora de decisões, de pensar autonomamente, que estimula à pesquisa e à pergunta”. Ângela Antunes sela: A escola precisa assumir o projeto de sociedade com objetivo de transformação social”.

O “Programa Escola sem Partido” representa o ideário da elite dominante-dirigente capitaneada pelo sistema do capital. Há que se avançar na discussão que põe em cheque a ética do capital que, do ponto de vista estrutural, tende a engolir indivíduos e instituições. A esfinge ainda esconde algo a ser decifrado. Sigamos em frente!

## REFERÊNCIAS

- INSTITUTO PAULO FREIRE. Educar exige reconhecer que educação é ideológica. Docente: Angela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 3ªed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.
- FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: FREIRE, Paulo Reglus Neves. *Pedagogia do oprimido*. 60ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A gênese das teses do Escola sem Partido**: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). *Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.
- FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 60ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.
- . **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- . **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 1ªed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 3ªed. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2001.
- GADOTTI, Moacir. **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ªed. Rio de Janeiro: EPU, 2015

**Cristino Cesário Rocha** possui formação filosófico-teológica. É mestre em Educação pela Universidade de Brasília. É professor da rede pública de ensino do Distrito Federal e colaborador no Pós Populares – Programa de preparação de camadas populares ao mestrado e doutorado, coordenado pelo professor Erlando da Silva Rêses – UnB. Contato: cristino.arcanjo@gmail.com.

---

# A ARTE DE ENSINAR: A VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES DO EDUCANDO

COTTA, Denis

## RESUMO

O presente artigo visa apresentar a noção de que o ensino na perspectiva freiriana é em si uma arte, uma arte que demanda tempo e uma série de atributos, para que assim proporcione a transformação do educando. A arte de ensinar parte do pressuposto de que todo ser é detentor de conhecimento e de capacidades intelectuais, que às vezes só se encontram adormecidas. Como ferramenta metodológica, este estudo irá se utilizar da análise teórico-bibliográfica das seguintes obras: *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia do oprimido*, ambas de autoria de Paulo Freire, além de recorrer a obras de comentadores do autor supracitado. Por fim, pretende-se mostrar que, a educação deve ser entendida como um dos caminhos para uma ressignificação existencial do indivíduo, uma reorientação que instaura na pessoa uma nova atitude diante da vida e do outro.

Palavras-chave: Arte. Educação. Paulo Freire. Potencialidades.

## ABSTRACT

This article aims to present the notion that teaching in the Freirian perspective is itself an art, an art that demands time and a series of attributes, so as to provide the transformation of the student. The art of teaching presupposes that every being has knowledge and intellectual capacities, which are sometimes only dormant. As a methodological tool, this study will use the theoretical-bibliographical analysis of the following works: *Pedagogy of Autonomy* and *Pedagogy of the Oppressed*, both authored by Paulo Freire, in addition to the work of commentators by the above author. Finally, it is intended to show that education should be understood as one of the ways for an existential resignification of the individual, a reorientation that establishes in the person a new attitude towards life and the other.

Keywords: Art. Education. Paulo Freire. Potentialities.

## INTRODUÇÃO

De acordo com Paulo Freire a perspectiva da autonomia é um dos pilares fundamentais do processo pedagógico, é a base da construção do pensamento crítico do educando. A dimensão da autonomia da pessoa é algo tão caro para o nosso autor que acabou por ser o ponto norteador de sua última obra, intitulada: Pedagogia da autonomia. A referida obra também constitui o núcleo pedagógico do curso da EaD freiriana chamado Aprenda a dizer a sua palavra<sup>1</sup>, edição 2019, a qual este artigo se integra neste e-book. Para o autor em foco, a educação deve proporcionar e instaurar no educando a sua criticidade, que em outros termos se traduz pela capacidade de ver a realidade sociocultural de modo reflexivo e ativo.

Contudo, para que o processo educacional instaure a autonomia do educando é necessário compreender a educação como uma arte, uma arte que demanda tempo e uma série de atributos como o amor, a alegria, a esperança, a humildade, dentre outros. É preciso criar um ambiente acolhedor ao outro, esse é um dos aspectos tratados por Freire em sua obra pedagogia da autonomia, mais especificamente no tópico intitulado: ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2002). De acordo com o educador brasileiro, sem que haja a abertura ao outro, em toda a sua diversidade, não se pode falar em educação transformadora.

### 1. A PRÁXIS ÉTICA DO EDUCADOR COMO PONTO NORTEADOR PARA A AUTONOMIA DO SER EDUCANDO: A CORPOREIFICAÇÃO DAS PALAVRAS PELO EXEMPLO

O viés ético de Freire é algo que também deve ser ressaltado tanto em suas obras quanto em sua vida. Para o autor, não há como se separar a dimensão teórica da dimensão prática, uma deve ser complementar a outra em um processo dialógico. Essa ponderação freiriana se reflete na práxis do educador, que ao tratar de temas como a cultura da paz ou sobre a valorização da diversidade, deve expressar a sua autenticidade mediante as suas atitudes. Em outras palavras, de nada adianta falar sobre a valorização da diversidade, se durante as aulas o professor se mostra arrogante, em uma postura de autoridade irracional (PADILHA, 2019).

Segundo Antunes (2019), nesse contexto, as atitudes concretas poderão servir como instrumentos de grande impacto na arte de ensinar, tanto de modo positivo quanto de modo negativo. De forma geral, as atitudes do docente revelarão mais sobre a sua

---

<sup>1</sup> A escolha do título do curso supracitado se refere ao prefácio da obra mundialmente conhecida de Paulo Freire, o *best seller*: *A pedagogia do oprimido*.

personalidade do que os seus discursos. Todavia, se a prática docente for permeada pelo acolhimento da diversidade e pela difusão de valores humanizadores, haverá grandes possibilidades de transformação produtiva dos discentes.

Como exemplo da importância da práxis no processo educativo para a vida, pode-se citar uma estória hassídica, que por meio da linguagem simbólica elucida que as atitudes são o ápice da arte de ensinar. A estória hassídica nos conta sobre uma árdua viagem percorrida por um jovem discípulo, que possuía o objetivo de encontrar-se com um grande mestre espiritual. Após se encontrar com o mestre, o jovem então decide regressar a sua cidade de origem. Depois de alguns dias, certas pessoas da cidade do jovem souberam de seu retorno e foram lhe perguntar acerca dos ensinamentos obtidos com o mestre. Como resposta o jovem lhes disse: “[...] ‘Eu não fui ao Maguid de Mesritsch<sup>2</sup> para aprender dele a Torá, mas para observar como ele amarra os cordões de seus sapatos.’” (SCHOLEM, 1976, p. 345).

A partir da reflexão desse fragmento, é possível perceber que as atitudes e as ações do mestre são essenciais durante o processo educacional. No paradigma freiriano, os atos estão interligados de forma indissociável ao núcleo ético da educação. Nesse sentido, o papel do educador é o de colaborar no processo de humanização e de autonomia do discente, discente este que deve ser compreendido como um indivíduo dotado de inúmeras potencialidades e que deve *aprender a dizer a sua palavra*.

## 2. PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA ARTE DE ENSINAR: O AMOR, A ALEGRIA, A ESPERANÇA E A HUMILDADE

A pedagogia de Paulo Freire, desde o seu primeiro livro intitulado *Educação como prática da liberdade*, publicado originalmente em 1967, concebe o processo educacional por um viés humanista. Esse humanismo freiriano se reflete em uma práxis educacional que valoriza e reconhece as potencialidades do ser educando, como o amor e a razão. Para o educador brasileiro, a educação deve abranger a totalidade do ser, sem fragmentá-lo na concepção de um sujeito dicotômico. Por isso, o amor e a razão devem ser elementos indissociáveis na prática pedagógica.

No que se refere ao ato de amar, Freire (2007) salienta que a educação deve ser fundamentada no diálogo do homem com o mundo e com os seus semelhantes. Em outras palavras, a educação deve ser vista como “[...] um ato de amor, de coragem, pois não deve temer o debate, fruto da análise da realidade.” (FREIRE, 2007 APUD BORGHETTI, 2015, p. 273). Para Freire, não pode haver uma educação

---

2 Também conhecido como Dov-Ber de Mesritsch ou simplesmente o Grande Maguid (1704-1772), foi um dos discípulos do fundador do movimento hassídico chamado Baal Schem Tov. (BUBER, 2013).

transformadora se não houver amor. Esse pensamento também é expresso pelo educador e psicanalista brasileiro Rubem Alves, que adverte que o discente não se esquece de um determinado conteúdo apresentado pelo fato de ter amado a pedagogia adotada naquele contexto.

De acordo com Padilha (2019), a alegria é outro aspecto de suma importância tanto no processo educacional como na vida cotidiana do ser humano. A alegria expressa por Freire está para além das contingências e das mazelas da vida, para conquistar a alegria é preciso o atributo da coragem. No ambiente educativo, é necessário construir uma atmosfera alegre, pautada pelo diálogo dialógico, que visa acolher o saber do outro. Segundo o patrono da educação brasileira, a alegria no *setting* educacional deve estar associada à esperança, noutras palavras:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. (FREIRE, 2002, p. 29).

A esperança para o autor em foco não se refere ao comodismo, mas sim a uma atitude perante a vida, um ato que foi cunhado por Freire como “esperançar”. Esperançar é essa ação que pode ser exemplificada pela noção de rompimento das dicotomias históricas, que são passíveis de mudança, como por exemplo, o período de escravidão no Brasil. A abolição da escravatura, no contexto brasileiro, deve ser compreendido como um processo de intensas lutas sociopolíticas.

Outro princípio essencial à arte de ensinar se refere ao atributo da humildade. Em termos freirianos, a humildade é uma condição indispensável na prática pedagógica, pois está associada à capacidade do docente de reconhecer as potencialidades e o saber do educando. Humildade, nesse contexto, se refere ao reconhecimento das limitações e das qualidades de si mesmo e de que, no ato de ir ao encontro do outro, o saber de ambos será enriquecido. O conceito de humildade pode ser expresso no seguinte fragmento freiriano:

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de mim mesmo. Ou, em outras palavras, não é a minha arrogância intelectual a que fala de minha rigorosidade científica. Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro

lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2002, p. 54).

Diante desse paradigma, o nosso autor também adverte que a educação deve ser um instrumento de liberdade *para* o desenvolvimento de um novo olhar diante da vida, em suas várias nuances, políticas, sociais, culturais, dentre outras. Nessa perspectiva, o verdadeiro mestre deve manter uma postura de humildade, pois aprendeu que a sabedoria é companheira inseparável da simplicidade.

Ao se integrar aos demais atributos mencionados neste tópico, a humildade acaba por instaurar a chamada *síndrome de crescimento pessoal* (FROMM, 1981). Essa síndrome de crescimento se refere à capacidade do indivíduo de canalizar a sua energia psíquica em prol do aperfeiçoamento integral de sua personalidade. Esse aperfeiçoamento, por sua vez, conduz o sujeito a uma orientação biófila, isto é, pautada pelo amor à vida. Em outras palavras, os atributos do amor, da alegria, da esperança e da humildade são os elementos essenciais da prática da arte de ensinar e que, favorecem o aprimoramento do educando como um todo.

### **3. O DESABROCHAR DA BONITEZA HUMANA: O AMOR À VIDA REFLETIDO NO ATO DE ENSINAR**

O ato de educar na perspectiva freiriana compreende o ser educando em sua integralidade, e dessa forma, a práxis pedagógica assume uma identidade de liberdade, de autonomia e de transformação do indivíduo. Essa concepção do educando como um ser integral, propicia à pedagogia freiriana, uma visão de mundo que vai além das *cadeias da ilusão*, cadeias estas que foram construídas e mantidas pela sociedade capitalista. Uma das principais preocupações de Paulo Freire diz respeito ao sentido de liberdade do indivíduo. Mesmo que limitada pelas condições da existência humana, a liberdade é para o nosso autor um dos elementos fundamentais para a transformação produtiva do ser.

Em sua obra mais conhecida intitulada *Pedagogia do oprimido*, o educador brasileiro cita contribuições do psicanalista alemão Erich Fromm, que se referem ao entendimento da caracterologia da necrofilia (amor à morte) e da biofilia (amor à vida). Para Freire o conceito de amor à morte está interligado sobremaneira a posição ocupada pelos opressores. Nesse viés, o patrono da educação brasileira elucida que, os sujeitos de consciência necrófila, mais especificamente os opressores, tendem “[...] a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos,

o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.” (FREIRE, 1987, p. 29). Segundo o nosso autor, o ciclo de opressão só pode se interromper se houver a tomada de consciência por parte do oprimido.

De acordo com Freire, a educação deve ser vista como um ato de liberdade, de autonomia e de transformação interior e exterior que compreende a realidade social, política e cultural. Só uma pedagogia que se pauta pela criticidade, pela assunção e pelo reconhecimento da alteridade do outro pode possibilitar o processo de uma reorientação da consciência humana, isto é, uma reorientação do educando em favor da vida. Segundo o paradigma freiriano, a meta da liberdade da opressão não é possível de forma solitária, ou seja, um homem não se liberta sozinho, ele se liberta na interação com o outro. Como nos esclarece o monge trapista e místico contemporâneo Thomas Merton, homem algum é uma ilha, isso significa que, a nossa humanidade é aprimorada no contato com outro.

Um dos principais elementos constituintes da arte de ensinar, diz respeito à capacidade do educador de inspirar a prática da amorosidade no *setting* educacional. Para Freire, o amor constitui a base de qualquer relação humana. A educação para o autor em foco, não deve ser compreendida somente como um processo intelectual, a educação deve se concretizar na razão e no amor, na mente e no coração do educando.

A experiência do amor à vida, no ambiente educacional, estará intrinsecamente associada à relação de corporeificação das palavras pelos atos, ou seja, as atitudes do educador serão fundamentais para o aperfeiçoamento da consciência biófila do educando. A orientação biófila conduz o indivíduo a uma maior sensibilidade à vida, em outras palavras, nos capacita a sermos “[...] comovidos pela mazela de outro ser humano, pelo olhar amigo de outra pessoa, pelo cântico de um pássaro, pelo verdor da grama.” (FROMM, 1981, p. 168). Nesse prisma, o amor à vida instaura na pessoa a vontade de escolher o bem, fornece-lhe o ímpeto de ajudar o semelhante, de ser a diferença na vida de alguém.

Assim, o desabrochar da boniteza humana só é possível mediante a luta e a valorização da autonomia do outro. Não pode haver amor em um ambiente em que não haja uma escuta autêntica e não é possível penetrar o coração do educando sem a prática da sensibilidade. Nesses termos, é preciso que o educador se despoje de atitudes arrogantes e autoritárias, para que assim ele possa adentrar na alma do outro sem lhe causar feridas, e para isso é necessário o cultivo da humildade.

## CONCLUSÃO

Como se pode perceber não há prescrições para a arte de ensinar, o propósito deste pequeno artigo é o de sublinhar algumas ponderações acerca da pedagogia da autonomia; ponderações estas que podem proporcionar o aprimoramento do ser educando de acordo com a sua receptividade. Essa arte é também um processo contínuo de ambas as partes, de educador e de educando, pois parte-se da premissa de que não há ensino sem discência. Pode-se dizer ainda que, a arte de ensinar possui como o seu núcleo primordial o encontro ao outro, movimento este que demanda também uma outra arte, a saber, a arte de escutar. Escutar genuinamente se refere a uma atitude de acolhida e de valorização da diversidade, isto é, compreender a dimensão sagrada da alteridade.

Em suma, a arte de ensinar está intrinsecamente associada à corporeificação das palavras pelo exemplo, em outros termos, o discurso do educador deve ser o reflexo de sua práxis. Nesse viés, os gestos humanizadores serão mais produtivos do que a prática oratória de grandes sermões desprovidos de sentido. A arte de ensinar é em última instância, saber valorizar e estimular as potencialidades do educando, potencialidades estas que podem ser aperfeiçoadas mediante a experiência da partilha do saber.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BORGHETTI, R. **Paulo Freire e a psicanálise humanista**. Curitiba: Appris, 2015.
- BUBER, M. **Histórias do rabi**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COTTA, D. A constituição humana e a educação na sociedade da aquisição: contribuições do pensamento de Erich Fromm. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 167-179, 2019. Disponível em:  
< <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7239>>. Acesso em: 03 dez. 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FROMM, E. **O coração do homem: seu gênio para o bem e para o mal**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Estética e ética. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 3/12.

----- . Reconhecimento e assunção da identidade cultural alegria e esperança. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 5/12.

----- . Corporeificação das palavras pelo exemplo. Docente: Angela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 4/12.

MERTON, T. **Homem algum é uma ilha**. Campinas: Verus, 2003.

SCHOLEM, G. **As grandes correntes da mística judaica**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

**Denis Cotta** é mestre em Ciências da Religião pela PUC Minas. Bacharel em psicologia com orientação psicanalítica frommiana. Integrante da comissão de psicologia, laicidade, espiritualidade, religião e outros saberes tradicionais do Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais. Contato: cottadenis@gmail.com

---

# O DIÁLOGO EM FREIRE: UM ESTUDO A PARTIR DA AULA DE SHEILA CECCON SOBRE A DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

ESTEVAM, Elaine Cristina

## RESUMO

O presente artigo desenvolve um estudo sobre o conceito de diálogo em Paulo Freire, destaca aspectos importantes da história da educação escolar no Brasil que influenciaram e foram influenciados pelo seu pensamento e ação, buscando destacar o determinante “disponibilidade para o diálogo”, relacionando-a a efetividade das práticas intencionadas no campo educacional.

Palavras chave: Paulo Freire. Diálogo. Dialogicidade. Escuta. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This paper develops a study on the concept of dialogue in Paulo Freire, highlights important aspects of the history of school education in Brazil that influenced and were influenced by his thinking and action, seeking to highlight the determinant “willingness to dialogue”, relating it the effectiveness of intended practices.

Keywords: Paulo Freire. Dialogue. Dialogicity. Listening. Pedagogical Practice.

## O CONSTANTE DIÁLOGO

Há tantos diálogos/ Diálogo com o ser amante/ o semelhante/ o diferente/ o indiferente/ o oposto/ o adversário/ o surdo-mudo/ o possesso/ o irracional/ o vegetal/ o mineral/ o inominado/ Diálogo consigo mesmo/ com a noite/ os astros/ os mortos/ as ideias/ o sonho/ o passado / o mais que futuro/ Escolhe teu diálogo/ e /Tua melhor palavra/ ou/ Teu melhor silêncio/ Mesmo no silêncio/ e com o silêncio/ dialogamos. (ANDRADE, Carlos Drummond de. Discurso de primavera e algumas sombras. São Paulo: Círculo do livro, 1994. p.110.)

## INTRODUÇÃO

Dialogamos. “Mesmo com o silêncio dialogamos”, e, Paulo Freire reconheceu no diálogo a sua constante e o elegeu como conceito essencial em seu pensamento e prática pedagógica, conforme podemos observar em Guimarães (2003)

[...] Eu não tenho a menor dúvida em destacar o diálogo como um conceito absolutamente fundamental, entre as múltiplas ideias que o Paulo desenvolveu, e que são autênticas chaves para uma compreensão crítica da prática [...] e demais profissões que fazem uso da fala, do diálogo e da comunicação (FREIRE, GUIMARÃES, 2003, p. 128).

E o conceito de diálogo e dialogicidade foram amplamente desenvolvidos por Paulo Freire, especialmente, em duas de suas principais obras: *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*.

Para além da necessidade humana de comunicação, Freire destaca o papel do diálogo na prática educativa e seu potencial de mediação dentro destas praticas intencionadas e dirigidas à construção de sentidos e significados coletivos, e, destacando-se como possibilidade de transformação da sociedade. Vejamos o que ele sinaliza:

[...] Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 2001, p.96)

E, ainda, no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011, p.28) temos que:

[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum.

O autor se remete, pois, a ideia de “tomada de decisão” e de “compromisso com o mundo comum”, evocando para a realização de tal intento, a necessidade de haver a “disponibilidade para o diálogo”, que implique uma atitude de escuta acolhedora, atenta e colaborativa.

No presente estudo foi possível verificar que Freire destaca a necessidade de se estabelecer um intercâmbio para haver uma troca de saberes e aprendizagem dinamizada pelo movimento dialógico, que, segundo ele, ocorre continuamente, em todas as experiências vividas pelos sujeitos/ aprendizes, seja dentro e/ou fora do espaço escolar.

Sobre o espaço escolar, realizamos um resgate das suas bases históricas da educação no Brasil - dentro do recorte didático que abarca do período colonial ao republicano sob o regime militar – e, foi possível verificar que ela se constituiu em um campo de influências religiosas, e, políticas, especialmente no período republicano, período fortemente marcado pelo elitismo educacional.

Na década de 30 foi criado o ministério da educação, período marcado, inclusive, por conflito e entre ideologias, entre católicos e liberais. A constituição de 1934 marca um período histórico com o reconhecimento da educação como direito de todos. A década de 40 e 50 encontrou confusão criada pelos interesses diversos, marcando a desigualdade das classes sociais e a educação formal pública e particular sob a influência do liberalismo e dos seus interesses comerciais sobre a educação. Na década de 60, determinados setores da sociedade voltaram-se para a educação popular, surgindo então os chamados Movimentos de Educação Popular. Movimentos Sociais que influenciaram as pessoas para travar uma luta pela democratização do ensino no Brasil. E foi justamente na década de 1960, momento de efervescência política que culminou no golpe militar em 1964, marcado por um regime autoritário que se estendeu até a década de 1980. Paulo Freire teve um papel fundamental no embate à desigualdade de oportunidades educacionais no Brasil e contribuiu grandemente com a formulação da sua pedagogia social, sobre a qual, tornou-se um expoente, devido às contribuições

de sua prática inovadora e sua sensibilidade inspiradora que garantiram avanços na educação brasileira e de sua produção teórica, deixando importante legado.

E não teria sido o autoritarismo do período e da imposição de um “cale-se” naquele período de ditadura militar, a mobilizar Freire a destacar o diálogo e a dialogicidade como necessidades pedagógicas, e mais como práticas para a liberdade, no enfrentamento da opressão e autoritarismo que marcavam aquele tempo?

Fato é, que a sua prática e pensamento vem tendo destaque e ganhando reconhecimento mundial porque propõe o resgate de componentes genuinamente humanos, e, considera suas necessidades perpassadas ao processo educativo. Porque valoriza a importância da construção de conhecimentos em conjunto e porque respeita os conhecimentos dos seus “educandos”, considerando suas ideias fundamentais dentro do diálogo com o educador, e, porque suas ideias primam pelo respeito às diferenças na construção e transformação da realidade.

Vimos que, para Freire, pensar a escola é pensar a sociedade e neste pensar o diálogo tem seu papel fundamental. Mas, o que, de fato pode ser compreendido pelo “diálogo” na conceituação de Freire?

A professora Sheila Ceccon (2019 videoaula9/mod2) - nos levou a refletir durante sua aula, que, o diálogo não é algo tão simples quanto pode parecer e que, na prática educativa, requer dos interlocutores uma postura e um querer dialogar, e exige uma busca de entendimento e construção de sentido mútuo. Para tanto, requer do educador uma postura e reflexão crítica sobre o significado da própria prática dialógica, seu modo de estimular o senso crítico, o pensamento autônomo, sua própria percepção sobre coerência e ética, as quais devem constituir as relações e se expressar através do diálogo.

Ceccon nos apontou também, a importância “da tomada de consciência”, alertando que, nem sempre os discursos estão comprometidos com tais princípios e com a verdade, e, portanto é preciso discernir e, sempre em uma perspectiva crítica, ver que, assim, contraditoriamente ao diálogo, existem fontes de comunicação que se prestam à manutenção das relações de poder, pretendem hierarquizar e oprimir para explorar.

Para melhor compreender a questão, buscamos ampliar as leituras em Freire que permitiu verificar também, a presença de antagonismo tangenciando os diálogos, e que eles inviabilizam as possibilidades de entendimento, uma vez que, representam interesses diferentes em posições, muitas vezes, irreconciliáveis, que geram dissensões e se traduzem em conflitos insolúveis. Retratando a indisponibilidade para o diálogo; contraria a uma condição primordial na prática

educativa, segundo Freire:

[...] Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente, a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (Freire, 2013. P. 133)

A este respeito, Professor Gadotti em seu livro “Pedagogia: diálogo e conflito” faz um destaque sobre a importância da escuta, a importância de saber ouvir, e, Freire complementa dizendo que, tanto nos processos educativos, quanto na “política” se faz necessário, tanto o saber ouvir, quanto o saber falar. (GADOTTI, FREIRE, 2000, p. 118).

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele (FREIRE, 1997, p.128).

Ceccon salientou sobre tal que, além da abertura ao diálogo e a coerência necessária, é importante que desenvolvamos esta “escuta atenta”, no sentido de acolher as diferentes opiniões e democraticamente propor a construção de opiniões. Um exercício ao educador consciente do seu estado de inacabamento, do seu processo de aprendizagem, e, isto o conduz ao reconhecimento de que é possível (re) construir pontos de vista sobre dadas situações, desde que se imprima o senso crítico, cabendo-lhes estimular a capacidade de seus educandos de construir conclusões próprias e autônomas.

Em Freire, o conceito de diálogo se amplia, ao considerar as trocas intersubjetivas e a partir da dialogicidade, torna-se via de acesso à consciência, que se dá por meio da escuta e a fala, para além de um consenso, possibilita realizar sínteses, as quais viabilizam a abertura de uma real possibilidade de construção, de mudança, de transformação; implicando a consciência humana que segundo Freire (2011, p. 24).

[...] a consciência emerge do mundo vivido, objetivando-o, problematizando-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o

dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles.

Refletimos, diante disto, sobre o “aprisionamento de consciências” e a “escravidão” dos sujeitos transformados em objetos, dentro de uma sociedade que se configura sob a égide de um sistema político-econômico e social que busca a manutenção das relações de poder estabelecidas dentro da ordem vigente, nem que para isto, tenham que tolher de tantas formas a “nossa palavra”, nutrindo-se de silêncios e omissões.

Daí a importância de aprendermos a reconhecer as ações que refletem a ausência da palavra, a passividade ou omissões de fala que, vão definir os lugares sociais das pessoas; seja o dos “opressores” e o dos “oprimidos”, conforme revela Freire, dentro de uma sociedade que não sabe ou não pode dialogar para conquista do seu lugar e pela sua liberdade.

Para citar alguns dos entraves do exercício do diálogo temos: os antagonismos, o antidiálogo, discursos alienizantes e alienizados, os paradoxos, contrapondo às formas dialogadas que, segundo a vertente Freiriana, refletem nas práticas colaborativas e no desenvolvimento do pensamento crítico que conduzem a consciência e as tomadas de decisão. Um convite ao difícil exercício de fazermos escolhas conscientes continuamente.

Para exemplificar, destacamos sobre os diálogos antagônicos o apontamento de Gadotti (2000, p. 123) de que “não é possível diálogo entre antagônicos. Entre estes, o que há é o conflito”. Assim, caberá escolher se devemos ou não sustentar tais conversações conflituosas pelo mero convencimento; o qual não ocorrerá uma vez que no antagonismo o que existe são diferenças irreconciliáveis, sem haver o interesse mútuo pelo acordo, geralmente não apresenta, do diálogo, um resultado profícuo, já que para tanto, haveria que existir um interesse mútuo por entendimento.

Contudo, há que se considerar o que Gadotti (2000, p. 123) nos alerta no “A Pedagogia do Conflito” sobre não abrimos mão “do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra”. E a este respeito destacamos em Freire (2011, p. 123):

[...] o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com o dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito reascende. É isso que dialética ensina.

Em síntese, o que podemos apreender é que o diálogo deve ser tomado como possibilidade de "abertura" ao pensamento crítico e não deve ser tomado como um instrumento a mais de dominação - onde o interlocutor se pronuncia de um lugar particular, conhecido seu e que o conteúdo pronunciado, atravessado pela linguagem e expresso através do diálogo, será, quase sempre, influenciado por suas habilidades humanas como: o pensamento, a consciência, a cognição, afetividade, a emoção, os conhecimentos prévios e vivências que influenciam no seu repertório de comunicação e compreensão da forma e do conteúdo do diálogo. Afinal, de acordo com Freire e Guimarães (2003, p. 128):

[...] com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitários (FREIRE, 2011, p 17).

Pois o diálogo é:

[...] este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem; entre os que negam os demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (Freire, 2011, p. 91).

Para concluir, refletimos sobre a importância deste aprendizado que a formação Freiriana vem possibilitar, ao estimular os seus educandos a aprenderem " a dizer a sua palavra". Aquisição importante de aprimoramento da comunicação que qualifica para uma prática pedagógica verdadeiramente dialogada, aberta ao e com "disponibilidade para o diálogo" com vistas a realização de práticas intencionadas no campo educacional, tanto quanto para a vida em sociedade, democráticas.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 2011.
- FREIRE, P. p., GUIMARÃES, S. **Sobre educação (diálogos) vol.2**. São Paulo: Terra e Paz, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª Ed. Rio de Janeiro: Terra e Paz, 1983.
- GADOTTI, M., FREIRE, P. GUIMARÃES, S. **Pedagogia**: Diálogo e Conflito. 5º Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponibilidade para o diálogo. Docente: Sheila Ceccon. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 9/12.
- RIBEIRO, P. R. M. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>. Scielo, 1993.

**Elaine Cristina Estevam** é psicóloga Social, graduação pela UNESP/Campus Assis no ano de 2000. Participa do GEDUCAS/ Grupo de estudo e pesquisas sobre a Dimensão Educativa no Trabalho Social UNESP/ Campus Franca. Contato: elainestevam7@gmail.com.

---

# INTERAÇÕES DOCENTE-DISCENTE

SILVEIRA, Fátima Nogueira da

## RESUMO

Freire, direta ou indiretamente, influenciou e permanece influenciando as práticas pedagógicas de vários profissionais de educação que buscam constantemente rever e aprimorar seus saberes e o modo de interagir com os seus discentes, nos diferentes segmentos das escolas. As perspectivas dos pensamentos de Freire permanecem bem atuais frente à diversidade de necessidades de transformação e superação de opressões por meio do ensino-aprendizagem dos estudantes.

**Palavras-chaves:** Diversidade. Interação docente-discente. Superação.

## ABSTRACT

Freire, directly or indirectly, has influenced and remains influencing the pedagogical practices of various education professionals who constantly look for the review and improvement of their knowledge and the way they interact with their students in different segments of schools. The perspectives of Freire's thoughts remain updated in view of the diversity of needs for transformation and overcoming oppression through students' teaching and learning.

**Keywords:** Diversity. Teacher-student interaction. Overcoming.

## INTRODUÇÃO

No dia a dia escolar há intercorrências típicas da regência da classe que indicam reflexões sobre posturas inerentes às interações docentes-discentes para imediatas elucidações coletivas e contextualizadas com o mundo que convivemos.

Nas videoaulas de EaD do Instituto Paulo Freire (IPF) do Curso “Aprenda a dizer a sua palavra” (2019) foram levantadas temáticas que abordaram posturas docentes frente às relações docente-discentes que propiciaram aos cursistas ir além de preocupações sobre o cumprimento de programações escolares/disciplinares, proporcionando o repensar sobre suas posturas, funções da escola e como cumpri-las, pois são bases para as práticas pedagógicas democráticas, propiciando autonomia discente em pensar e reestruturar seus lugares de cidadãos.

Baseado em Freire (2002), o Prof. Dr. Padilha reforçou o “trabalhar a ‘Pedagogia da Autonomia’ sem visão bancária, partir de situação-problema e estabelecer aproximação entre a pedagogia freiriana e a vida cotidiana.” (IPF, Mód.1, videoaula 1/12, 2019): contextualizar a Educação.

Houve reflexão sobre as resoluções de intercorrências de ensino-aprendizagem, por meio da “escuta” ou “reescuta” dos saberes prévios estudantis e/ou de suas expectativas, para que cada docente tenha um esclarecimento das respectivas realidades e interesses dos integrantes daquela classe escolar. As videoaulas 6 (Prof. Dra. Antunes), 8 (Prof. Dra. Couto S. Feitosa) e 10 (Prof. Ma. Ceccon), Mód.1, enfatizaram a reflexão de que a partir da “escuta” verdadeira, ou seja, conscientização da postura docente receptiva ao diálogo sobre o pensar e dos interesses estudantis, como sujeitos ativos, e sempre que possível, envolvendo a comunidade na qual os estudantes convivem, haveria possibilidade de ajustar conjuntas “saídas” pedagógicas. Enfim, propiciar diálogos para que as dificuldades docente-discentes sejam sanadas ou aplacadas, sob os suportes que as ciências disponibilizam.

Dentre os itens que a Prof. Dra. Couto enfatizou na videoaula 03, Mód.2, “Fórum de discussões”, assim como alguns colegas cursistas, postamos a relevância do saber docente sobre as realidades discentes, suas vivências, interesses e sonhos para direcionar as dinâmicas de construção de saberes, por meio da pesquisa e do diálogo compartilhando tais achados.

Questionamento: Como um docente constrói, com seus diferenciados discentes, uma interação de respeito e oportunizando um ensino-aprendizagem que promova uma transformação e superação de opressões em meio às diversidades?

## REFLEXÕES

O estar “repleto” de saberes e conhecimentos disciplinares/escolares, puramente, não concretizaria o incremento das transformações e das superações “do-discentes”<sup>1</sup> cognitivas e/ou afetivas. As relações docentes-discentes seriam fortalecidas e renovadas por frequentes diálogos e sempre voltados à tomada de consciência das realidades em que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem vivenciam e convivem. Diálogos com reflexões de identificação de questões a serem elencadas, por todos os participantes, para serem problematizadas, e não concebidas com determinismos são imprescindíveis.

Ter consciência da complexidade que envolve a instituição escolar é primordial à sociedade. Urge que todos os envolvidos conheçam seus deveres e direitos com a educação em seu espaço, aperfeiçoando, adquirindo, sabendo buscar e fazendo uso de competências que dia a dia vão sendo desenvolvidas no coletivo e nas especificidades individuais, em ritmos e interesses diversificados.

O como incluir a todos permanece desafiante frente aos diferenciados discentes e classes escolares. Freire apontou um caminho do ouvir atentamente e dialogar com todos, de colocar os discentes como sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, incentivando curiosidade ativa e que discentes formulassem suas perguntas, mas ressaltou a responsabilidade docente neste processo, pois, “não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai e vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam.” (...) (FREIRE, 2002, p.33).

A postura docente-discente com mútua interação foi tema dialogado na videoaula de abertura e dentre os tópicos para reflexões, se destaca aqui o despertar da “curiosidade” e a “criticidade sempre”. Foi abordado que o diálogo durante o ensino-aprendizagem seria praticado desde a formação cidadã do próprio docente, conscientizando-o de que seria um ser inconcluso, necessitando de modo permanente, no coletivo com os discentes e comunidade escolar, vivenciar a “pedagogia da pergunta”. Ter em mente que “Todos somos capazes de aprender e escutar”, que faz parte de um “princípio para dialogar com alguém... Se colocar no mesmo nível...” de modo respeitoso, ético, com “amorosidade”, incentivando a criatividade e com consciência de que a “curiosidade” direciona ao “saber mais” sem “saber antecipadamente onde irá chegar, para poder ouvir os saberes dos outros...” (IPF, Mód.1, videoaula abertura, 2019).

---

1 “Do-discência”: “(...) participando de um diálogo, o docente que se mostrasse disponível para rever suas concepções pedagógicas, ou seja, de fato dialogando sem postura rígida de detentor do conhecimento, sem impor hierarquização de autoritarismo do saber professor-aluno, oportunizará ao que Freire denominou como “do - discência”: o docente que ensina e de maneira simultânea aprende com seu discente.” (SILVEIRA, 2019, p.139).

Nas reflexões sobre a postura aberta e incentivadora à “curiosidade” do item “Ensinar exige curiosidade” (FREIRE, 2002, p.33), disponibilizadas na videoaula 1/12 do Mód.2, o Prof. Dr. Padilha explicitou que não seria indicado que o docente sanasse as curiosidades discentes, mas sim instigá-los à pesquisa e formulações de perguntas, até mesmo como uma tarefa escolar que poderia ser realizada em suas residências, e a partir deste material elaborar a(s) aula(s). Seria um meio de incluir temáticas, frutos das curiosidades discentes, ao currículo já estabelecido. A interação entre docente-discente seria por meio de mediações do docente e este permaneceria em constante autoavaliação sobre a sua postura, do desenrolar das aulas, à identificação de possíveis falhas e necessidades de revisões, ao atendimento das diferenças culturais e de interesses, à abordagem interdisciplinar e à busca da transdisciplinaridade, indo além dos conteúdos preestabelecidos. (IPF, Mód.2, videoaula 1/12, 2019).

O desafiador incremento da educação envolve complexidades como os saberes prévios, condições biopsicossociais, intenções estudantis e de suas famílias, currículos das instituições, formação profissional dos educadores, além das relações existentes entre estudantes e educadores, destes com seus próprios pares, de estudantes com estudantes e entre os docentes frente à aspectos sociopolíticos interligados aos contextos econômicos. Com tantos elementos nesta complexa construção “do-discente”, se aponta iniciar por uma acessível e amistosa interação docente-discente como um caminho para, cotidianamente, frente à realidade de cada discente que compõe uma mesma classe escolar, promover a constituição de uma autoestima, tendo-se como recurso principal, abarcado por Freire, o diálogo.

Este autor ressaltou que um aprendizado ocorre quando o discente consegue “recriar ou refazer o aprendizado” (FREIRE, 2002, p.13). dentre as nuances da educação que no decorrer dos tempos históricos as pessoas identificaram que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. (...) preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar (...)” (FREIRE, 2002, p.12). Este pensar remete à função da escola: Ela estaria atendendo às diversidades escolares? Discutida a contento de todos? Em todos os lugares?

Questões que direcionam para respostas complexas, a serem continuamente discutidas em diferentes espaços de preocupações com a educação e deveriam constar das “inquietudes” docentes-discentes.

Exemplificando discussões, Perrenoud (2013) ressaltou que, a escolaridade, em

diferentes locais do mundo, inicia-se a partir de 02 a 04 anos e estenderá até 15, 20 ou 25 anos de idade. Frente às condições, objetivos ou fatores biopsicossociais, haverá diferenciada preparação pessoal, influenciada pela quantidade de anos escolares e por seu direcionamento à formação para a vida ou “apenas para a próxima avaliação, para o ano seguinte, para o próximo ciclo, para a próxima orientação ou para próxima certificação” (PERRENOUD, 2013, p.167).

Chegam às escolas indivíduos de diferenciadas camadas socioeconômicas e culturais, com desiguais necessidades de aprendizados frente às suas condições físicas, psicológicas e, principalmente, com diferentes expectativas e objetivos sobre a aquisição de suas formações e informações para o enfrentamento, a sobrevivência e o sucesso em seu meio de convivência.

A nível nacional, encontramos estabelecida uma organização da educação frente às etapas de escolarização obrigatória na faixa etária de 04 até 17 anos, que está descrita no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 – 2024. O PNE está voltado ao aprimoramento educacional nacional nos diferentes segmentos escolares. Dentre as 20 metas, com suas respectivas estratégias, que o estruturam, há a preocupação com às mudanças progressivas dos anos de escolarização, em que se idealizou estratégias de atendimento até individualizado, visando à compatibilidade entre idade e série escolar, além do atendimento inclusivo aos discentes que possuam necessidades educacionais específicas de aprendizagem “em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p.2).

Acrescenta-se que, frente aos contextos socioeconômicos existentes em nosso país, podemos reconhecer que as adversidades do meio em se vive e convive geraram, também, diferenciadas necessidades psicológicas, sociais e outras nos educandos. Então, podemos considerar que haveria necessidade de atendimento às especiais demandas educacionais também não previstas em legislações, que seriam descortinadas frente às interações docente-discentes.

A formação cidadã a que todo indivíduo tem direito envolve uma sintonia entre os profissionais de educação, os estudantes, os recursos metodológicos voltados às mediações de situações de ensino-aprendizagem e o respaldo legislativo para as nuances de atuações avaliativas da comunidade estudantil.

Pode-se interpretar que uma formação voltada à atuação estudantil como sujeito ativo no ensino-aprendizagem, desde tenra idade, consta das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) voltados para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os objetivos gerais destes PCNs, se destaca, aqui, três diretrizes voltadas à preocupação com a percepção, conscientização e pesquisa:

- Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as integrações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (...)
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; (BRASIL, 1997, p.69).

Os PCNs são documentos que, não impondo currículos homogêneos entre os às diferenciadas localidades nacionais, orientam as questões curriculares das instituições educacionais brasileiras, permitindo uma interpretação de que se poderia abrir uma “brecha” para o implemento da formação autônoma e postura crítica, para o entendimento e participação cidadã, além do exercício de deveres e fruição de direitos. Apresentando-se como “uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores.” (BRASIL, 1997, p.13).

Assim, como os dados legislativos, a Educação necessita estar acompanhando outros saberes ligados, por currículos, a outras ciências.

Os currículos, no Brasil, possuíam uma base comum obrigatória, determinada “pelos artigos 26, 27 e 32” da LDB (BRASIL, 2001, p.57-58), além de partes complementares diferenciadas em que se inseriam adaptações visando às diferenças culturais regionais e as especificidades da clientela.

Hoje existe a Base Nacional Comum (BNCC) – 2017, obrigatória em todo o Brasil, e se encontra em fase de implantação e sob o olhar crítico de vários especialistas educacionais. Contudo, cada docente necessita estar também conhecendo, refletindo e dialogando com outros docentes, discentes e comunidade sobre os currículos e PPPI das instituições nas quais atuam como docentes, sobre a formação discente.

A formação cidadã como direito de todos, remete ao sucesso da convivência, garantindo trocas de saberes e conseqüentemente ganhos, acréscimos ou incorporações de tais saberes, mesmo que assimilados de modo qualitativamente diferenciado e valorizando a autoestima discente.

Pensando sobre a habilidade humana de sociabilidade, Freire (2002) discorreu sobre uma experiência em que hábeis expressões não verbais de um de seus professores mexeram positivamente com sua autoestima. Este autor relatou que ao chamá-lo, o docente "(...) olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balançava a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. (...) valeu mais do que a própria nota dez (...)" (FREIRE, 2002, p.19).

O autor discorreu que o aprendizado informal ocorre na escola, é por ele valorizado e que o ato de aprender não se restringe à "transferência do saber". Considera esta visão como "uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender." (FREIRE, 2002, p.19).

Desvinculado das aulas, Freire apontou que o aprendizado informal transcorre no convívio social "nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (FREIRE, 2002, p.19-20)

Acrescenta-se que os aportes que as interações interpessoais disponibilizam aos processos de ensino-aprendizagem, por meio do diálogo, mesmo que as diversidades de opiniões e/ou de desigualdades de classes sociais se apresentem conflituosas, para Freire representam desenvolvimento de potencialidades. Ressalta-se, então, que à participação dialógica ativa e reflexões que "Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia." (FREIRE, 2002, p.17).

Enfim, as reflexões apontam para o pensar no "para o quê" e "o quê" dinamizar nas práticas pedagógicas de acordo com a realidade dos discentes, convivendo com apreensões diferenciadas, e não comparáveis, de saberes, mas com possíveis compartilhamentos. Que os docentes despertem para o compromisso de próprias transformações de postura frente ao ensino-aprendizagem. Compromisso de possibilitar, aos discentes, prosperar em suas curiosidades, pesquisas e escolhas por meio do incremento da escuta e diálogo, propiciando o pensar crítico sobre suas condições de vida, superando opressões determinadas pela falta de informações, busquem um viver de forma cidadã e incrementem uma autoestima que valorize seus saberes prévios e se direcionem ao saber e "ser mais", em consonância ao que se passa a volta de todos nós.

## REFERÊNCIAS:

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** SEE/MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. MEC./CONSED./UNDIME. *Base Nacional Comum Curricular- BNCC*, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 31 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs.** SEF. Brasília: MEC/SEF, 1997. Livro 01. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos PCNs.** Lei n.13.005 de 25/06/2014. 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: 30 nov. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. Ed. Paz e Terra S/A, 2002

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 12. ed. Biblioteca Digital P. Freire, Biblioteca Central da UFPB. SP. Ed. Paz e Terra, 1979.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Boas Vindas do curso Docente: Moacir Gadotti; Paulo R. Padilha; Ângela Antunes; et al. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra (ADSP) - 2019.** Produção: EaD Freiriana, SP: Coord. Geral: Paulo R. Padilha, 2019. Módulo 01, Vídeoaula, transmissão ao vivo da Abertura.

\_\_\_\_\_. Introdução ao curso. Docentes: Moacir Gadotti e Paulo R. Padilha. In: **Aprenda a Dizer a sua Palavra (ADSP) - 2019.** Produção: EaD Freiriana, SP: C.G.: P. R. Padilha, 2019. Módulo 01, Vídeoaula 1/12.

\_\_\_\_\_. Curiosidade e repensar a prática pedagógica: Paulo R. Padilha. In: **Aprenda a Dizer a sua Palavra (ADSP) - 2019.** Produção: EaD Freiriana, SP: C.G.: P. R. Padilha, 2019. Módulo 02, Vídeoaula 3/12.

\_\_\_\_\_. Apreensão da Realidade Docente: Sônia Couto S. Feitosa. In: **Aprenda a Dizer a sua Palavra (ADSP) - 2019.** Produção: EaD Freiriana, SP: C.G.: P. R. Padilha, 2019. Módulo 02, Vídeoaula 3/12.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar saberes.** A escola que prepara para a vida. SP: Penso, 2013.

SILVEIRA, F. N. da. **Integração do Laboratório de Informática nos Anos Iniciais: dilemas da prática docente.** Dissertação. UNESA – Educação. RJ. Defesa: 19 set. 2019.

**Fátima Nogueira da Silveira** é mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá/UNESA. Graduação: Geografia – Licenciatura/UERJ/1988. Docente de Anos Iniciais/RJ. Contato: [fatimanogs@gmail.com](mailto:fatimanogs@gmail.com).

---

# LIBERDADE E AUTORIDADE: O EQUILÍBRIO NECESSÁRIO<sup>1</sup>

CAPO, Francesco Antonio

## RESUMO

Este artigo discute a relação entre autoridade e liberdade em Paulo Freire. Para Freire, estes elementos, aparentemente opostos, complementam-se, de tal forma que autoridade sem liberdade resulta em autoritarismo e liberdade sem autoridade, em licenciosidade. Defendemos aqui ainda que o equilíbrio ténue entre liberdade e autoridade é mediado pela ética, uma ética baseada no diálogo e no interesse coletivo.

**Palavras-chave:** Autoridade. Liberdade. Autonomia. Diálogo. Ética.

## ABSTRACT

This article discusses the relationship between authority and freedom in Paulo Freire. For Freire, these apparently opposite elements complement each other in such a way that authority without freedom results in authoritarianism and freedom without authority, in licentiousness. We further argue here that the fine balance between freedom and authority is mediated by ethics, an ethic based on dialogue and collective interest.

**Keywords:** Authority. Freedom. Autonomy. Dialogue. Ethic.

---

<sup>1</sup> Artigo inspirado na Videoaula 5, do Módulo 2, do curso "Aprenda a dizer a sua palavra", ministrada pelo professor Paulo Roberto Padilha.

## 1. INTRODUÇÃO

O conceito de “liberdade” em Paulo Freire é frequentemente incompreendido, tanto por aqueles que se dizem “freirianos”, “libertários”, quanto por aqueles que se dizem contrários às ideias de Freire. Quanto aos primeiros, Paulo Freire afirma: “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (FREIRE, 2002, p. 117). Ou seja, para romper com atitudes ou práticas possivelmente autoritárias, educadores progressistas acabam assumindo posturas muitas vezes excessivamente permissivas. Quanto aos outros, criticam-no por julgarem que Paulo Freire propõe uma educação permissiva, em que o processo educativo resulta em uma espécie de “anomia”, uma espécie de “vale tudo”, o que, para esses detratores da obra de Paulo Freire, “está destruindo a educação brasileira”. Evidentemente há, entre tais opositores de Freire, aqueles que assim afirmam por desinformação ou por desconhecimento de sua obra e aqueles que assim o fazem porque, mesmo conhecendo a obra freiriana, combatem-na porquanto o caráter libertário e emancipador dessa obra é contrário a seus interesses de classe. Dessa forma, os primeiros confundem autoritarismo com autoridade e os outros omitem ou desconhecem que Paulo Freire na verdade propõe uma espécie de complementaridade entre autoridade e liberdade, de tal forma que uma não existe sem a outra:

*O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 2002, p. 122)*

Com relação aos primeiros, afirma ainda Paulo Freire: “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 2002, p. 118). Com efeito, o conceito de “liberdade”, em Paulo Freire, não se confunde com o que ele próprio chamou de “licenciosidade”, ou seja, de um “pode tudo”. Ao contrário, a liberdade, para Paulo Freire, é uma conquista, o que significa que “ser livre” resulta de um processo em que o educando se assume como sujeito também do processo de ensino e aprendizagem e, como tal, assuma responsabilidades, compartilhe decisões, seja consciente de que o bom andamento do processo depende dele também e das relações que estabeleça com os seus colegas e com o educador.

Para Freire, não há emancipação e libertação sem autonomia, sem a capacidade de tomar decisões e de fazer escolhas autonomamente, de autodeterminar-se. Não obstante, autonomia, emancipação e libertação não são, para Freire, algo dado, mas frutos de um processo coletivo em que todos assumem seus papéis e responsabilidades. É neste sentido que, neste artigo, pretendemos discutir a relação, em Paulo Freire, entre liberdade, autoridade, ética e democracia.

## 2. A ÉTICA COMO MEDIADORA DO EQUILÍBRIO ENTRE LIBERDADE E AUTORIDADE

Ghiggi, Pitano (2009, p. 80) afirmam que, para Freire, a autonomia é o ponto de equilíbrio na relação tensa entre autoridade e liberdade:

Na relação entre autoridade e liberdade, Freire parece considerar a autonomia como o ponto de equilíbrio capaz de estabelecer a legitimidade de ambas. Nesse sentido, a autonomia é, portanto, um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais desenvolvidas no espaço vivencial.

Tal asserção, entretanto, só pode ser compreendida em sua inteireza se compreendemos que o conceito de “autonomia” defendido por esses autores vincula-se à construção de uma subjetividade que se constrói na relação com os outros, ou seja, na intersubjetividade:

A concepção de autonomia presente neste trabalho vincula-se à independência cooperativa que os sujeitos envolvidos, “problematizados pela autoridade legítima”, são capazes de realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns, desde as elaborações singulares possíveis. (GHIGGI, PITANO, 2009, p. 82)

Ou seja, para Ghiggi, Pitano (2009), o equilíbrio entre liberdade e autoridade, em Paulo Freire, é mediado pela autonomia, mas de uma autonomia que só se realiza efetivamente quando construída na relação com os outros e em função de uma construção coletiva. Trata-se, portanto, de uma autonomia responsável com o todo, com os outros, com o ambiente em que se dão as relações intersubjetivas. Nesse sentido, esses autores defendem, em consonância com as ideias de Paulo

Freire, uma forma crítica de autonomia, que não se confunde com a autonomia almejada pelas pedagogias ativas acríticas, que almejam uma autonomia adaptada às exigências do mercado, uma autonomia baseada no individualismo:

Será que em muitas escolas não estamos trabalhando na direção do conceito de autonomia que, hoje, interessa sobremaneira ao modelo produtivo e consumidor? Autonomia, criatividade, autocrítica etc, conforme as exigências dos novos pressupostos do mundo da produção e do consumo: serão tais concepções garantidoras de consciência crítica e independência em relação aos modelos culturais postos hegemonicamente hoje? (GHIGGI, PITANO, 2009, p. 81-82)

Entendemos, no entanto, que essa “autonomia crítica” ou “independência cooperativa” de que falam os autores é o resultado do equilíbrio entre a liberdade e a autoridade, não o elemento mediador entre ambas. Compreendemos, de outra forma, que o elemento mediador entre a liberdade e a autoridade, sem as quais não se faz possível a construção dessa autonomia responsável, comprometida com o coletivo, é a ética.

Com efeito, de acordo com Freire (2002, p. 36-37),

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, homens e mulheres, é uma transgressão.

Abordando o tema da construção da escola democrática de acordo com as proposições de Paulo Freire, Carvalho (2009) afirma que toda organização supõe uma determinada ordem, e esta, por sua vez, supõe a obediência a certas regras de convivência, de respeito mútuo, o que demanda eticidade nas relações intersubjetivas:

Freire não deixa de reconhecer a necessidade da disciplina, da ordem, do cumprimento das tarefas e da prestação de contas, sem as quais não existe organização. Parece evidente que a ordem não pode ser estabelecida se dela subtrairmos uma autonomia e liberdade limitada, como a propósito refere Viana quando escreve que “sendo a liberdade como realmente é, o

poder de fazer aquilo que não prejudica os legítimos direitos de outrem, compreende-se que ela implica o respeito por tais direitos, e, portanto, a obediência às regras ou normas que formulam e consagram os aludidos direitos (Viana, [19--], p. 19)<sup>2</sup>. (CARVALHO, 2009, p. 442)

Sobre a relação entre liberdade e autoridade na construção da ordem, sem a qual, de acordo com Carvalho (2009), não se efetiva a organização necessária para o fazer pedagógico, diz a autora:

A ordem deve ser estabelecida através de um processo de administração com autoridade, que seja ela própria uma resistência ao autoritarismo que se afirma pela exclusão da liberdade e pela coisificação. Da construção de uma verdadeira organização democrática, Freire faz depender mutuamente liberdade e autoridade, considerando que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela” (Freire, 1987, p. 177)<sup>3</sup>. A autoridade não exclui a liberdade, mas assume-a e faz dela o seu corolário [...]. (CARVALHO, 2009, p. 442-443)

Portanto, compreendemos a ética freiriana como uma ética fundada no interesse coletivo, que se constrói por meio da intersubjetividade, do diálogo. Nesse sentido, concordamos com Polli (2018, p. 11) quando, ao aproximar Freire de Habermas, afirma que ambos advogam uma ética baseada no diálogo, na comunicação:

Alguns autores indicam que a intensificação dos debates em torno da Teoria da Ação Comunicativa aproximada aos problemas da educação, faz com que muitos se deparem com a surpresa de que, na Pedagogia do Oprimido, Freire tenha desenvolvido uma Teoria da Ação Dialógica, mais que uma década antes da publicação da Teoria da Ação Comunicativa. Recentemente aproximados, Habermas e Freire fazem parte da tradição modernista e ambos produzem esforços metodológicos, se concentrando na tentativa de facilitar espaços para a conversa pública e democrática.

Trata-se de uma ética, portanto, construída por meio de consensos, uma ética que nasce das necessidades coletivas. Desse modo, se uma organização, para funcionar, necessita da ordem, a qual, por sua vez só se efetiva se os participantes dessa organização obedecerem a determinadas regras de convivências, estas só

---

2 VIANA, Mário. **A Arte de Obedecer**. Porto: Editorial Domingos Barreiro, [19--] *apud* Carvalho (2009).

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, *apud* Carvalho (2009).

podem funcionar organicamente se forem construídas coletivamente, por meio do diálogo. Este, por sua vez, prescinde da autonomia crítica dos sujeitos. Para decidir, o sujeito precisa ser criticamente autônomo e consciente de seu papel na construção da coletividade. Isso só é possível se o processo de ensino e aprendizagem for construído por meio da voz e da escuta. Com efeito, de acordo com Freire (2002, p. 132), “o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala”. Para exercer a voz, para realizar escolhas, para decidir coletivamente, o educando deve, antes de mais nada, ter responsabilidade e consciência dos riscos que corre e das consequências de suas escolhas:

[...] faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável. [...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo somadas. (FREIRE, 2002, p. 120)

Portanto, para Freire, só é livre aquele que, ao assumir-se sujeito de sua própria história, o faz consciente de suas responsabilidades. Com efeito, para Freire, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 2002, p. 119). Desse modo, para Freire, a liberdade é compreendida como a “capacidade de autodeterminar-se”, o que, por sua vez, é resultante de um processo, de uma construção:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 121).

### 3. AUTOGESTÃO BASEADA NO DIÁLOGO E NO DIREITO DE DECIDIR

Essa mesma ética baseada nos interesses coletivos cimenta a noção de gestão democrática em Paulo Freire, porquanto o educador propõe um tipo de gestão baseada na participação autônoma de todos, na capacidade de homens e mulheres, assumidos como sujeitos históricos, decidirem sobre seus destinos. Essa é, pois, a maneira como Carvalho (2009) compreende o modelo de gestão democrática proposto por Freire:

Decorre da proposta de Freire uma democracia radical assente na prática decisória. Só na e pela decisão poderemos constituir-nos como homens e mulheres intervenientes, capazes de fazer parte ativa do mundo a que pertencemos, ao invés de seus meros espectadores. (CARVALHO, 2009, p. 445)

Para Freire, a democracia é também uma conquista, resultado de um processo coletivo que exige diálogo, responsabilidade, respeito. Trata-se, pois, de um processo que faz parte da própria humanização do ser humano, de sua emancipação, de sua assunção como sujeito da história, da consciência de ser condicionado, mas não determinado, enfim, de sua vocação de “ser mais”. Por isso, quando assumiu a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, durante a gestão da prefeita Luíza Erundina, entre 1989 e 1992, uma de suas ações foi implementar os Conselhos de Escola. Sobre essa experiência, afirma o próprio Paulo Freire:

Para nós, também, é que os conselhos de escola têm uma real importância enquanto verdadeira instância de poder na criação de uma escola diferente. Participação popular para nós não é um slogan mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho da realização democrática. (FREIRE, 2000, p.75)

Pode-se afirmar, desse modo, que, para Paulo Freire, o equilíbrio necessário entre liberdade e autoridade é parte integrante da construção de uma autonomia crítica, de uma autonomia em que o indivíduo se constrói como sujeito coletivo, capaz de autodeterminar-se, de tomar decisões com responsabilidade e, desse modo, fazer-se agente na construção do espaço democrático, em que todos se fazem sujeitos de voz e de decisão.

## 4. CONCLUSÃO

Portanto, o educador excessivamente permissivo é tão castrador da liberdade quanto o é aquele que age de forma opressora e autoritária: “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou negada” (FREIRE, 2002, p. 118). Desse modo, é responsabilidade do educador “cuidar” para que os educandos tenham consciência de seus limites e de suas responsabilidades enquanto pertencentes a um grupo, a um coletivo. Daí a importância dos chamados “combinados”, do diálogo acerca das regras a serem seguidas por todos e das tarefas a serem cumpridas, dos horários, das datas, enfim, de tudo aquilo que pode contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem transcorra de forma profícua para todos.

Só é efetivamente livre aquele que é ouvido e que ouve, aquele que se sente pertencente e que, para tanto, reconheça o outro como também pertencente, o que exige respeito mútuo e comprometimento com o todo. Para que isso ocorra, é imprescindível que as questões sejam discutidas coletivamente, que as decisões sejam fruto de um processo dialógico em que “a liberdade amadureça no confronto com outras liberdades”. Ademais, para que tal processo se efetive, o educador deve exercer permanentemente a coerência entre seu discurso e sua fala, ou seja, deve ele mesmo agir com responsabilidade e respeito. O educador exerce sua efetiva autoridade, que não se confunde com autoritarismo, quando age de acordo com o que diz e quando exerce essa mesma autoridade a partir do diálogo e da chamada de consciência para os limites de cada educando.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Maria João de. “Paulo Freire: a construção da escola democrática a partir da decisão”. Porto Alegre: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 1, n. 3, Set./ Dez. 2009, p. 441-454.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17. ed., 1987. Disponível em: <<http://otrasvoceseneducacion.org>>. Último acesso em: 1 jul. 2019.
- . **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- . **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- . **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GHIGGI, Gomercindo; PITANO, Sandro de Castro. “Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia”. Natal: Saberes, vol. 2, n. 3, Dez. 2009, p. 80-93.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Comprometimento, Liberdade e Autoridade**. Docente: Paulo Roberto

Padilha. **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo. Coordenação Geral Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 5/12, Módulo 2.

POLLI, José Renato. **Ética e educação**: um diálogo entre o pensamento de Paulo Freire e Jürgen Habermas. Campinas: Filosofia e Educação, vol. 10, n. 1, Jan./abr. 2018, p. 5-20.

**Francesco Antonio Capó** é mestre em Letras pela USP/Profeletras, com a dissertação "Escritas da memória: autoria e identidade cultural", em que estudou a relação entre letramento, escritas da memória e identidade cultural na Educação de Jovens e Adultos. É professor na rede municipal de ensino de São Paulo, na Educação de Jovens e Adultos.  
Contato: francescoantoniocapo1@gmail.com.

---

# O QUE É OPRESSÃO?

DALAQUA, Gustavo Hessmann

## RESUMO

Trata-se de elaborar um conceito de opressão mediante engajamento crítico com a filosofia de Paulo Freire e explorar quatro aspectos da opressão: i) hierarquização social; ii) injustiça epistêmica; iii) injustiça estética; iv) sujeição a um poder arbitrário.

Palavras-chave: Opressão. Paulo Freire.

## ABSTRACT

In this chapter, the author advances a concept of oppression through a critical engagement with Paulo Freire's philosophy.

Keywords: Oppression. Paulo Freire.

Embora seja de uso corrente na filosofia política, é raro que o termo “opressão” receba uma definição conceitual precisa pelos filósofos e filósofas que o empregam (YOUNG, 1990, p. 40). Seguindo o exemplo de pesquisadores contemporâneos que têm buscado suprir semelhante lacuna, este capítulo propõe um *conceito de opressão* mediante engajamento crítico com a filosofia política de Paulo Freire.<sup>1</sup> Por conceito, entenda-se qualquer descrição capaz de exprimir uma característica comum a diferentes fenômenos. A descrição “móvel formado por uma tábua horizontalmente assentada em um ou mais pés” oferece um conceito para o termo “mesa” porque, para além da variedade de formas e cores das diferentes mesas existentes, nos permite agrupá-las todas sob um mesmo nome.

O conceito de opressão que aqui se propõe destaca a *desumanização* como traço definidor de toda prática opressora. Não obstante suas mais variadas manifestações, os atos opressivos têm em comum o fato de desumanizarem a pessoa contra a qual se voltam. Não é à toa, portanto, que Freire (2017, p. 40) inicie a *Pedagogia do oprimido* apontando a “desumanização” como problema central na atualidade. Um mundo opressivo é um mundo onde as pessoas têm sua humanidade roubada por meio da perda da liberdade. É nesse sentido que devemos ler a afirmação de que a luta contra a opressão provoca “o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Ibid., p. 60). Os homens e mulheres que lutam e superam a opressão tornam-se pessoas novas porque, pela primeira vez, conseguem ser plenamente humanos.

A pergunta que se coloca, então, é a de saber o que é ser humano. Freire responde a indagação, no capítulo um, ao afirmar que a liberdade é “condição indispensável” para a formação de todo ser humano (Ibid., p. 46). Estabelecamos, pois, que a liberdade – compreendida no sentido positivo em que Freire a concebe como prática coletiva mediante a qual os indivíduos desenvolvem suas potencialidades – é um dos traços distintivos do ser humano. Se assim fizermos, somos levados a uma definição mais ampla para o termo “opressão”: a opressão compreende todo ato que desumaniza as pessoas, na medida em que as destitui de liberdade. Posto de maneira inversa, a liberdade requer ausência de opressão.

Para esclarecer em que consiste o conceito de opressão, examinaremos alguns de seus aspectos que Freire abordou. São eles: i) hierarquização social; ii) injustiça epistêmica; iii) injustiça estética; iv) sujeição a um poder arbitrário. Optamos por restringir nossa análise a estes quatro aspectos não apenas por conta da limitação

---

<sup>1</sup> Na filosofia política contemporânea, Freire é frequentemente ignorado (cf. SOKOLOFF, 2017, p. 116). Seguindo os exemplos de Gadotti (2019) e Sokoloff (2017, cap. 7), iremos, neste capítulo, nos concentrar na filosofia de Freire, deixando de lado, portanto, facetas mais conhecidas de sua obra (como, por exemplo, sua proposta de alfabetização de adultos).

de espaço, como também por julgarmos que eles foram menos estudados do que outros vetores da opressão investigados por Freire (como, por exemplo, a exploração econômica, a invasão cultural e a necrofilia).

## 1. OPRESSÃO COMO HIERARQUIZAÇÃO SOCIAL

A opressão pode se dar sob vários eixos: raça, gênero, sexualidade, origem geográfica, classe social, religião etc. Por mais distintos que sejam, comum a todos os eixos de opressão é a hierarquização das pessoas. Toda prática opressora fundamenta-se em uma hierarquia social que postula “o mito da inferioridade ‘ontológica’ destes [i.e., dos oprimidos] e o da superioridade daqueles [i.e., dos opressores]” (FREIRE, 2017, p. 189). Para deixar o opressor confortável em seu papel de dominador e docilizar os oprimidos com vistas a garantir que eles não resistam à opressão, cria-se o mito de que há um defeito inscrito no próprio ser dos oprimidos que justifica sua dominação pelos “superiores” (os opressores), tidos como detentores de qualidades que são ausentes nos “inferiores” (os oprimidos).

A hierarquização realça o caráter *político* das práticas opressoras. A opressão é um conceito eminentemente político, no sentido em que invoca e mobiliza identidades coletivas (“nós” vs. “eles”) que se constituem em mútua oposição. Essa característica da opressão reflete-se em nosso uso corrente do termo: quando um homem agride outro porque este pisou em seu pé, não dizemos que ele o oprimiu. Nesse caso, o mais comum é dizermos que o homem agrediu ou violentou o outro, não que o oprimiu. Agressões de caráter puramente idiossincrático, que não remetem a identidades coletivas rivais, não constituem atos de opressão. *Opressão é sempre opressão entre grupos.*

Por conta de seu caráter eminentemente político, a opressão comporta uma dimensão simbólica que é ausente em agressões que não mobilizam identidades coletivas rivais. Toda opressão impõe e reforça uma certa imagem do sujeito oprimido que o inferioriza perante o opressor, imagem esta que se reporta a modos coletivos de se imaginar os diferentes grupos sociais existentes. O marido que agride a esposa porque considera sua vontade de contrariá-lo uma insolência para com sua posição de homem da casa é um exemplo claro de agressão que se qualifica como opressão, pois mobiliza e reforça um padrão de hierarquização social que inferioriza um grupo de cidadãos ao mesmo tempo em que superioriza outro.

A hierarquização é um elemento central da opressão. Enquanto processo de diferenciação social que classifica os cidadãos em “inferiores” e “superiores”, a

hierarquização compreende: i) a postulação de diferenças entre oprimido (inferior) e opressor (superior); ii) a valorização dessas diferenças em proveito do opressor; iii) a absolutização dessas diferenças como atributos imutáveis que justificam a posição subalterna dos grupos oprimidos perante os opressores (Ibid., p. 206-7).

## 2. OPRESSÃO COMO INJUSTIÇA EPISTÊMICA

A discussão sobre “injustiça epistêmica” ganhou trânsito na ética e filosofia política contemporâneas principalmente após a publicação de *Epistemic Injustice*, livro no qual Miranda Fricker (2007, p. 1) define o termo como qualquer “mal [*wrong*] cometido a alguém especificamente em sua capacidade epistêmica”. A injustiça epistêmica distorce e limita o conhecimento que os indivíduos têm não só da realidade social circundante como de si próprios. Ela dissuade os oprimidos de desenvolverem suas capacidades cognitivas ao persuadir-lhes de sua suposta inferioridade.

Dada a época em que Freire viveu, não surpreende que a expressão “injustiça epistêmica” não apareça em seus escritos. Mesmo assim, é lícito afirmar que o fenômeno designado pela expressão foi analisado por Freire:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, [os camponeses oprimidos] terminam por se convencer de sua “incapacidade”. [...] Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente e dizem ao educador: “Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos” (FREIRE, 2017, p. 69-70).

De acordo com Freire, a opressão imbui nos oprimidos sentimentos de inferioridade intelectual, uma avaliação depreciativa de suas qualidades cognitivas que os leva a superestimar as capacidades epistêmicas do opressor e a aceitar acriticamente o discurso dominante. Resulta daí que o “conhecimento” dos “oprimidos se encontre [...] prejudicado” (Ibid., p. 44).

Como consequência da “sombra” do opressor introjetada neles, os oprimidos caem na armadilha de acreditar que não podem construir conhecimento (Ibid., p.

46).<sup>2</sup> Isto, por sua vez, afasta-os da liberdade, pois os leva a desconfiar de sua percepção dos fenômenos circundantes. Os oprimidos nunca irão se juntar para examinar a realidade social que os cerca se crerem em sua suposta inferioridade epistêmica. Se eles são todos cognitivamente inferiores, por que o fariam? Não por outro motivo, a opressão conduz ao isolamento e divisão do povo oprimido, abortando, pois, a emergência da ação democrática.

### 3. OPRESSÃO COMO INJUSTIÇA ESTÉTICA

Outra faceta da opressão, intimamente ligada à injustiça epistêmica, é a injustiça estética. Ao passo que a injustiça epistêmica denota o prejuízo cometido às capacidades epistêmicas de um sujeito, a injustiça estética designa o dano que se inflige contra suas capacidades estéticas.<sup>3</sup> Por capacidades estéticas, compreenda-se nossa habilidade de imaginar, sentir e perceber algo. Como mostra a etimologia das palavras *aísthétós* e *aísthanomai*, o âmbito da estética abrange não só nossa capacidade de imaginar e sentir os fenômenos circundantes, como também de percebê-los. Na medida em que limita sua percepção do mundo e das pessoas, a opressão prejudica o desenvolvimento das capacidades estéticas do oprimido. Daí que a luta contra a opressão ocasione uma “mudança da percepção do mundo” (Ibid., p. 57).

A injustiça estética nota-se no fenômeno que Freire designava de “cultura do silêncio” (Ibid., p. 65). Segundo o autor, a cultura do silêncio faz com que os oprimidos não contestem os eixos de opressão que perpassam a sociedade. O silêncio e a aceitação acrítica do *statu quo* ocorrem por causa da injustiça estética: é porque têm sua percepção atrofiada pelas práticas opressoras que os oprimidos sequer são capazes de vê-las e, por conseguinte, de contestá-las.

A injustiça estética nota-se também na *cegueira estética* e no *entorpecimento afetivo* perpetuados em um regime opressor. Por *cegueira estética*, entendemos a incapacidade das pessoas de enxergar os “inéditos viáveis” que, mesmo sob um regime opressor, não deixam de existir. Segundo Freire, a realidade sempre comporta um “inédito viável”, uma brecha para a transformação social capaz de rearranjar as relações de poder de modo a minorar a opressão (Ibid., p. 149). No entanto, por causa da cegueira estética, esses inéditos viáveis não são vistos. O “fatalismo neoliberal”, que insiste em apregoar o modelo de organização social no qual vivemos como o único modo possível de sociedade, é um grande exemplo de

---

2 Para uma análise mais aprofundada de como a “sombra” do opressor, introjetada nos oprimidos, provoca injustiça epistêmica, cf. Dalaqua (2019a).

3 Para uma explanação mais extensa sobre o conceito de injustiça estética, ver Dalaqua (2019b).

cegueira estética causada pela opressão (FREIRE, 2018, p. 36).

Por *entorpecimento afetivo*, compreendemos o embotamento dos afetos e da sensibilidade provocado pela opressão. Uma sociedade opressora é, acima de tudo, uma sociedade na qual é “difícil amar” (FREIRE, 2017, p. 253). A opressão fomenta uma “consciência possessiva” nas pessoas que as torna custoso sentir afetos que não reifiquem os outros como objetos a serem possuídos (Ibid., p. 62). Ao fazê-lo, gera individualismo e divisão entre as pessoas, minimizando, portanto, a possibilidade de resistência e transformação social.

Enquanto manifestações da injustiça estética, o entorpecimento afetivo e a cegueira estética afetam tanto os oprimidos quanto os opressores. Esse ponto é digno de nota porque, à primeira vista, poder-se-ia inferir que viver sob um regime opressor seria prejudicial apenas para o oprimido. A inferência, contudo, não procede. O desenvolvimento estético do opressor também é atrofiado por conta da opressão. A injustiça estética é um evento relacional que danifica as capacidades estéticas tanto de quem oprime quanto de quem é oprimido. O mesmo, aliás, se diz da injustiça epistêmica. É por isso, afirma Freire (1994, p. 186), que o racismo, a homofobia, a xenofobia, o classismo, a misoginia e demais práticas discriminatórias implantam “em quem discrimina um mecanismo de defesa que quase os petrifica ou os ‘impermeabiliza’. [...] É como se a prática de discriminar *emburrecesse* as pessoas além de *embrutecê-las*”. O emburrecimento refere-se, aqui, à injustiça epistêmica, e o embrutecimento, à injustiça estética.

Freire (2017, p. 48) entende que a luta dos oprimidos contra a opressão é benéfica para todos, inclusive os opressores. Ao quebrar o ciclo da opressão, os oprimidos ajudam os opressores a expandir sua percepção e conhecimento do mundo e das pessoas. Assim, eles ajudam os opressores a superar a injustiça estética que embrutece seus sentidos e limita sua percepção. É nesse sentido que devemos ler a tese de que a “revolução” – i.e., a instauração de um regime contrário à opressão – constitui “um ato criador e libertador, um ato de amor” (Ibid., p. 110). A luta contra a opressão vai de encontro ao entorpecimento afetivo, pois cria afetos não possessivo-individualistas naqueles que dela participam. “A libertação, por isto, é um parto. [...] O homem que nasce deste parto é um homem novo” (Ibid., p. 48). O exercício da liberdade pelo povo oprimido gera um processo de *ressureição democrática* que, por assim dizer, faz com que cada um deles nasça de novo.

De origem latina, o termo “ressureição” possui dupla acepção. De um lado, pode significar o retorno do idêntico; de outro, um segundo nascimento que envolve uma transformação do que se era antes (HOUISS e VILLAR, 2001, p. 2441). Na esteira de Freire (1980, p. 60), é nesta segunda acepção que utilizamos o

termo. Quando afirmamos que à liberdade segue-se a ressurreição do povo, o que visamos destacar é que o povo, na medida em que se insurge contra a opressão, transforma-se ao exercer a liberdade. A insurreição e a ressurreição democráticas configuram um processo de transformação coletiva no qual a subjetividade dos agentes políticos não mais os permite perceber seus concidadãos como *coisas* que se possuem. A luta contra a opressão e em prol da democracia é também uma luta pela instauração de novos regimes perceptivos, regimes estes que nos permitam conceber o eu e os outros sob formas que não a da posse (Ibid., p. 33). Contra a reificação do sujeito operada pela opressão, a liberdade democrática põe em marcha a humanização.

#### 4. OPRESSÃO COMO SUJEIÇÃO A UM PODER ARBITRÁRIO

Em *Cartas a Cristina*, Freire afirma que todo sujeito à mercê de um poder arbitrário encontra-se oprimido e, por conseguinte, privado de liberdade.<sup>4</sup> Ele explica:

Uma das eficácias do poder arbitrário está em que, introjetado como medo, passa a habitar o corpo das pessoas e, assim, a controlá-las através delas próprias. Delas próprias ou, talvez mais rigorosamente dito, através delas como seres duais e ambíguos: elas e o opressor morando nelas (FREIRE, 1994, p. 25).

Ao denunciar a existência de poder arbitrário como inimiga da liberdade, Freire ecoa uma tese que, à época, difundia-se entre filósofos analíticos e historiadores do republicanismo antigo.<sup>5</sup> Estes autores alegavam que a liberdade não podia ser identificada com a ausência de interferência *tout court* porque, quando está à mercê de um poder arbitrário, uma pessoa tem sua liberdade cerceada mesmo não sofrendo interferência direta daquele que a oprime.

O caso da esposa de um marido magnânimo em uma sociedade patriarcal ilustra bem o modo como a sujeição a um poder arbitrário rouba a liberdade dos indivíduos e os oprime. Como se sabe, magnanimidade é o termo que se emprega para caracterizar o agente que, tendo o poder de interferir arbitrariamente sobre outrem, por ora decide não fazê-lo. O problema é que, quando o bom ânimo cessa, a magnanimidade tende a desaparecer. Tal é o caso da mulher que vive em uma

---

4 Ver também Freire (2014, p. 201): “O que ameaça a liberdade é o arbítrio”.

5 Daí a afirmação de Lima (2015, p. 50, 70) de que Freire teria uma concepção republicana de liberdade. Para uma aproximação mais elaborada entre o pensamento freireano e a liberdade republicana ou neorromana de Pettit e Skinner, ver Snir e Eylon (2016).

sociedade patriarcal. Mesmo que seu marido seja magnânimo e não interfira na conduta dela, o mero fato de estar à mercê de um poder arbitrário faz com que ela polície seus atos e palavras a fim de evitar que os mesmos despertem a ira do marido – o que, não obstante, permanece um modo imperfeito de assegurar a não interferência, pois nada garante que o marido fique de mau humor e resolva, sem qualquer motivo, proibi-la de fazer o que quer.

## REFERÊNCIAS

- DALAUQUA, Gustavo H. Democratic freedom as resistance against self-hatred, epistemic injustice, and oppression in Paulo Freire's critical theory. **Constellations**, v. 26, n. 4, p. 525-537, 2019a.
- \_\_\_\_\_. Injustiça estética. **Revista Limiar**, v. 6, n. 12, p. 101-129, 2019b.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FRICKER, Miranda. **Epistemic Injustice: Ethics and the Power of Knowing**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF). Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra- 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12.
- LIMA, Venício A. de. **Cultura do silêncio e democracia no Brasil: ensaios em defesa da liberdade de expressão (1980-2015)**. Brasília: Editora UnB, 2015.
- SNIR, Itay; EYLON, Yuval. Pedagogy of non-domination: Neo-republican political theory and critical education. **Policy Futures in Education**, v. 14, n. 6, p. 759-774, 2016.
- SOKOLOFF, William W. **Confrontational Citizenship: Reflections on Hatred, Rage, Revolution, and Revolt**. Albany: SUNY Press, 2017.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979.
- YOUNG, Iris Marion. **Justice and the Politics of Difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

**Gustavo Hessmann Dalaqua** é doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo e professor no Colegiado de Filosofia da Universidade Estadual do Paraná.  
Contato: [gustavodalaqua@yahoo.com.br](mailto:gustavodalaqua@yahoo.com.br).

---

# “TIA, ME DÁ UM POUCO DE FALA?!” – A MENINICE E SEU DIREITO DE DIZER

FERREIRA, Hellenice

## RESUMO

O presente artigo tem como objetivo compartilhar reflexões nascidas das experiências vividas nas aulas de Educação Infantil, quatro anos, durante o ano letivo de 2019, traçando paralelo com as discussões propostas pelo curso ‘Aprenda a Dizer a sua Palavra’. Através das respostas enunciadas pelas crianças, plenas de inteireza e novidade, foi possível exercitar parte dos *saberes necessários à prática educativa* apresentados por Paulo Freire em sua última obra. Valendo-se de nossas rodas de conversa, e sempre que precisaram, as crianças souberam, a seu modo, reivindicar direitos e cobrar o cumprimento dos acordos pré-estabelecidos pelo agrupamento, sobretudo no que se referia a mim, não se intimidando por estarem diante de uma pessoa adulta. Desta forma demonstraram que é desde a Educação Infantil que desejamos, e podemos, dizer nossas próprias palavras.

Palavras-chave: Autonomia. Diálogo. Educação Infantil. Educação Poética. Paulo Freire.

## ABSTRACT

The article aims to share reflections born in the experiences lived in Preschool Education classes during the school year of 2019, drawing parallel between them and the discussions proposed by the course ‘Aprenda a Dizer a sua Palavra’. Through the children’s answers, full with wholeness and originality, it was possible to exercise part of the knowledge necessary to the educational practice presented by Paulo Freire in his last work. Relying on our circles of dialogue, the children knew how to claim their rights and how to demand the compliance of established agreements made by the group in their own manner, particularly regarding me, and they were not intimidated by the adult person they were dealing with. Thus demonstrating that it is since the Preschool Education that we want and we can say our own words.

Keywords: Autonomy. Dialogue. Paulo Freire. Poetic Education. Preschool Education.

## 1 – DA COERÊNCIA ENTRE O FALAR E O FAZER: AS CONTRIBUIÇÕES DO OLHAR INFANTIL

Uma criança, mesmo a mais tímida, tem um olhar que nos atravessa.

Aparentemente distraídas, absortas em suas brincadeiras, observam nossos movimentos minuciosamente, sendo capazes das considerações mais inusitadas. Atuar na Educação Infantil é ter a possibilidade de pôr tal reflexão, cotidianamente, à prova. Observando o agrupamento com que venho atuando este ano letivo de 2019, tenho tido esta oportunidade, e o curso 'Aprenda a Dizer a sua Palavra' me estimulou a partilhar estas vivências, para ampliar minhas reflexões no exercício mesmo de escrevê-las.

Minhas ações são notadas bem de perto por cada menina e menino com os quais passo as manhãs. Em variados momentos do dia sou surpreendida pelas leituras que fazem de meu humor, de minhas propostas e mesmo da coerência entre minha fala e minha prática, dando-me a oportunidade de vivenciar a *corporeificação das palavras pelo exemplo*, tema freiriano desenvolvido na aula de número quatro pela professora Ângela Biz Antunes; despertou minha curiosidade sobre a forma com que aquelas crianças liam, por exemplo, minha fisionomia. Estimulada, passei a registrar suas falas para leitura e análise posterior, o que vem se tornando uma rica experiência.

O primeiro registro foi feito após uma roda de conversa em que M., depois de olhar sério meu rosto durante um tempo, anunciou à turma "Ela não tá gostando não, hein?! Olha bem a cara dela!" A questão era ser ouvida. Eu estava tentando conquistar a escuta deles – rara escuta àquela época, o início de nossas aulas. Estava muito contrariada por me sentir ignorada (e não uso outra palavra, porque era exatamente este sentimento que causara a *cara* observada: o de ser ignorada)

Da mesma maneira como nos doamos aos nossos alunos, considero importante que saibam a necessidade que temos de também sermos acolhidas e ouvidas, mas, em se tratando de crianças de quatro anos de idade, este pedido me parecia difícil de ser externado, o considerava muito subjetivo. Todavia, estava longe de imaginar que minha expressão fosse tão clara, e a leitura dela tão rápida.

Foi depois deste *laudo* que resolvi conversar sobre meu sentimento. E desde então nossa relação foi se estreitando de modo relativamente confortável e sempre confiante. Elas foram capazes de compreender, e me ensinaram a não supor sobre seus saberes no que concerne às emoções. Passados tantos anos de atuação no magistério, inacabada que sou, pude aprender com seres humanos que acabaram de nascer, aumentando meu gosto por gente, e por ser gente, como dizia Freire.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2011, p. 53)

E em nosso caso, o obstáculo foi superado pela força do diálogo. Diálogo que é uma categoria fundante da obra freiriana. Vivendo as cinco condições para que ele se estabelecesse, como bem lembrou Gadotti (2019) na primeira videoaula, abrindo o curso 'Aprenda a Dizer sua Palavra': a postura amorosa, a humildade (ninguém sabe tudo), a fé nos homens (não há educação sem isso), a esperança (do verbo esperar), e o pensamento crítico (superando as ingenuidades), foi possível qualificar nossas relações.

Até aquele momento, eu, que supunha estar respeitando o universo daquelas crianças, estava esquecendo de levar em consideração suas vivências acerca das emoções. A capacidade que têm de se manterem atentas aos sentimentos, mesmo quando não os conseguem nomear. As crianças são capazes de percepções ímpares e podem nos dizer muito sobre o que vivenciam, se lhes proporcionarmos oportunidades. Até aquele momento eu estava subtraindo delas a chance de dizer, e a minha de escutar suas opiniões. Mas, atenta que procuro me manter, pude, com elas, rever minha prática e ser mais coerente.

Outro momento em que pude crescer com os comentários delas aconteceu semanas após a narrativa acima.

Assim que iniciamos o ano letivo, combinamos que nosso recreio seria vivenciado em sala, e que elas poderiam, portanto, correr no espaço que fabricaríamos, dispendo nossas mesas de modo a ampliá-lo.

Tendo rompido com este combinado, ainda que de modo irrefletido, N. acercou-se de mim questionando: "Quando seu cabelo era grande você dizia que a gente podia correr na sala." (No início do ano meus cabelos estavam longos e este foi o código que usou para localizar nosso acordo no tempo)

Sendo oficialmente lembrada deste combinado, voltamos a conversar para que minha prática fosse coerente com minha fala anterior. Precisamos estabelecer novos pontos para o acordo, reconhecendo na ausência deles a motivação para a minha mudança de comportamento – o que eu mesma não me dera conta até aquele momento.

*"As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para*

*diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre discurso e prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência”, como dizia Freire (2011). É um exercício cotidiano e não podemos nos distanciar dele, sob pena de nos tornarmos incoerentes e antidemocráticos.*

As crianças não nos deixam esquecer do que combinamos, ainda que para elas o contraponto não seja idêntico, momento em que nos cabe ensinar. Elas, em sua ânsia de experimentação, podem obliterar nossos acordos, mas não nos deixam esquecer o que dizemos, o que é ótimo, porque desta forma, contribuem para que sejamos gradativamente mais coerentes. Em muitos momentos, durante o referido curso da EaD Freiriana, pude entrelaçar as experiências narradas aqui, aos conhecimentos teóricos trazidos pelas professoras e professores. Destacarei dois. O primeiro de Sheila Ceccon que nos disse na videoaula de número 10:

É importante refletirmos sobre o que é que estamos entendendo quando falamos em diálogo, não é?! Diálogo em Freire é estar aberto a escuta do outro, com disponibilidade para olhar o mundo, olhar a situação, olhar o contexto a partir do ponto de vista do outro, disposto a mudar sua própria crença, sua própria forma de pensar. Então, existe diálogo quando existe disponibilidade de ouvir, de fato, o outro. (CECCON, 2019)

E com o segundo, feito por Moacir Gadotti na abertura do curso, encerro, como ele próprio o fez na oportunidade, este início de conversa:

Na minha experiência de vida, é... toda vez que eu deixei de escutar eu errei. Podemos fazer juízos de valor, como disse, sem escutar, e aí nós nos equivocamos com toda certeza. Daí a importância desse tema que eu quero destacar, e por conta disso eu gostaria de deixar uma pergunta, que depois de cinquenta e cinco anos de magistério, ainda me faço. E a pergunta que deixo pra vocês, deixo pra mim, nesse final de aula é a seguinte: Será que não seríamos melhores e mais felizes se soubéssemos escutar mais?! Sigamos em frente. (GADOTTI, 2019)

## **2 - A MENINICE DIZENDO SUA PALAVRA**

O menino E. olhou-me com rosto compassivo, mas assertivo, e pediu: “Tia, me dá um pouco de fala?!”.  
Estanquei. Refleti. Estava falando além da conta...

Mais do que falar, E. queria minha escuta, queria dizer-se, colocar sua opinião sobre o tema pautado, de modo a colaborar com a construção do grupo. Precisava de mais tempo para tal. Queria estar na roda de conversa não apenas como corpo-receptáculo-da-minha-voz, obediente ao tempo que lhe destinava, mas de corpo-falante-e-escutante, participando produtivamente utilizando o tempo que precisava.

Em outro momento, ele próprio, após intensa disputa pelos mesmos brinquedos com outra criança, acercou-se de mim e protestou: “Tia, ela falou ‘Cala a boca’ pra mim!” Estava aborrecido. Realmente irritado com uma frase que lhe incomodava ao ponto de largar a disputa pelo brinquedo e vir até mim, pedindo medidas.

Na primeira videoaula, Gadotti nos lembrou que a origem etimológica da palavra *autonomia* é *falar por si mesmo*. E. poderia disputar o brinquedo por outros longos minutos, mas ouvir *cala a boca* lhe pareceu, e foi, um insulto. Ele já compreendeu em algum lugar importante de sua existência ainda infantil, que ninguém lhe pode calar. “Quando eu assumo a minha palavra eu recuso aquela palavra que quer me dominar, que quer me transformar num objeto e não num sujeito” (GADOTTI, 2019), e a meninada que me coube *ensinaprender* este ano sabe disso como ninguém!

### 3 - PENSANDO EM CONCLUSÃO...

... mais reflexões se acercam.

Cada agrupamento de crianças vai, ano a ano, me mostrar o caminho. Aliás, me mostrar CAMINHOS. Caminhos precisos (e preciosos) para cada um de nós, e para o grupo que formaremos. Com eles, em nosso dia a dia brincante e barulhento, vou *aprendensinar* o exercício de dizer nossa palavra, cuidando da minha e, sobretudo, da minha escuta, já que adulta, tendo a me colocar de modo mais incisivo muitas vezes, o que na maioria delas não é bom, por reproduzir opressões disfarçadas de ensinamentos disciplinares. Opressões, isso sim, e nada diminutas.

Se menciono o barulho, é por pensar que educar crianças, educar-se, educar sociedades, não pode restringir-se a disciplinar. Disciplina no sentido obtuso de tolher, enformar, forçar silêncios, encaixotar vontades de modo que se pareçam umas com as outras, até à uniformização servil. Até à opressão.

Educar crianças, educar-se, educar sociedades há que ser exercitar escutas, corporificar sentires e pensares com nossas ações. Fazer o que deseja receber.

Não é fácil, mas é exercício necessário a educação cidadã que Freire preconizava. Uma educação que respeita as individualidades, os seres humanos que estão diante de nossos olhos, cotidianamente, de modo questionador, ruidoso e barulhento justamente porque vivo!

Em educação infantil, fazendo o recorte óbvio dessa experiência pessoal, se pode vivenciar tal exercício, tendo como companheiros – ensinantes-aprendizes – as crianças, ricas em observações, profícuas em criatividade, generosas e incisivas.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que eu mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (FREIRE, 2011, p. 35)

Eis a estrada que me disponho trilhar, na companhia da meninada. Uma estrada lembrada de que “É conteúdo conviver com as crianças de forma brincante”, como disse o professor Padilha na videoaula de número oito, cujo tema era *Humildade, Tolerância e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores*. Tema que deve ser lema de todas e todos nós os que trabalhamos com seres humanos em tão tenra idade, mas que sabem, se lhes dermos espaço, reivindicar seus direitos de fala, e o fazem com doçura única, porque ainda imersos na poesia dos que começam, mesmo quando envoltos nas mais difíceis experiências socio-afetivas, como o agrupamento com o qual trabalhei me permitiu perceber. Então não concluo, porque a vida não se encerra em poucas laudas, antes proponho: que a leitora e o leitor deste artigo, olhem para as crianças à sua volta e lhes deem apenas um pouquinho de fala, com humildade na escuta, para que desta forma possam ouvir, como eu mesma, dos que acabaram de nascer, ensinamentos rebuscados vestidos com a simplicidade infantil.

## REFERÊNCIAS

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

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Corporeificação das palavras pelo exemplo**. Docente: Ângela Biz Antunes. *Curso Aprenda a dizer a sua palavra*. Produção: EaD Freiriana. São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 4/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Introdução ao curso**. Docente: Moacir Gadotti. *Curso Aprenda a dizer a sua palavra*. Produção: EaD Freiriana. São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 1/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Humildade, Tolerância e Luta em Defesa dos Direitos dos Educadores**. Docente Paulo Roberto Padilha. *Curso Aprenda a dizer a sua palavra*. Produção: EaD Freiriana. São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 8/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Consciência do inacabamento e reconhecimento do ser condicionado**. Docente: Sheila Ceccon. *Curso Aprenda a dizer a sua palavra*. Produção: EaD Freiriana. São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 10/12.

**Hellenice Ferreira** é escritora, professora, atuando com Educação Infantil na rede pública municipal de Duque de Caxias, mestra em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), especialista em Arteterapia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), e graduada em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).  
Contato: [helleniceferreira@yahoo.com.br](mailto:helleniceferreira@yahoo.com.br).

---

# POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA: “APRENDA A DIZER A SUA PALAVRA”

HÖELZ, Jeanete Simone Fendeler

## RESUMO

A luz do pensamento freiriano, este artigo propõe um debate acerca do tema: Por uma prática libertadora: ‘Aprenda a dizer a sua palavra’ em diálogo com autores que refletem sobre a Educação. Trata-se de uma abordagem qualitativa por meio do aprofundamento bibliográfico. Os estudos promovidos permitiram compreender que uma prática que se pretenda libertadora desenvolve-se com rigorosidade metodológica, promovendo a autonomia, favorecendo o diálogo, a curiosidade e a participação dos educandos como sujeitos - ativos no processo de ensinar e aprender. Para tal, torna-se necessária a tomada de consciência sobre o direito de ‘dizer a sua palavra’, e do poder de decisão, de intervenção e transformação sobre o mundo e a história.

**Palavras-chave:** Dizer a sua palavra. Prática Libertadora. Autonomia.

## ABSTRACT

The light of Freirian thought, this article proposes a debate on the subject: For a liberating practice: ‘Learn to say your word’ in dialogue with authors who reflect on Education. This is a qualitative approach through bibliographic deepening. The studies promoted allowed us to understand that a practice that is intended to be liberating develops with methodological rigorosity, promoting autonomy, favoring dialogue, curiosity and the participation of students as subjects - active of the teaching and learning process. For this, it is necessary to raise awareness of the right to ‘say your word’, and the power of decision, intervention and transformation over the world and history.

**Keywords:** Say your word. Liberating Practice. Autonomy.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo traz a temática: Por uma prática libertadora: “Aprenda a dizer a sua palavra”, a luz do pensamento freiriano em diálogo com autores que trazem ao debate reflexões fundamentais para o aprofundamento desta abordagem.

A organização metodológica deste trabalho se constrói por meio da pesquisa bibliográfica, dos estudos das videoaulas do curso Aprenda a dizer a sua Palavra, promovido pelo Instituto Paulo Freire e desenvolve-se com abordagem qualitativa de aprofundamento das discussões produzidas.

Os estudos possibilitaram o desdobramento de algumas questões que entendemos ser fundamentais para a compreensão de que por meio da participação, por meio da palavra viva, podemos construir possibilidades para uma perspectiva educacional fundamentada em uma proposta progressista.

A práxis educativa que se pretende libertadora e progressista entende que professor e aluno são sujeitos ativos do processo de ensinar e aprender; que a atividade docente deve ser permeada pela rigorosidade metódica, a segurança e a competência profissional e não pode estar fundamentada unicamente na transmissão de conteúdos, mas deverá estar comprometida com o desenvolvimento da autonomia do educando, o pensamento crítico e reflexivo, a problematização, a investigação e sua participação como protagonista do processo.

Dessa forma entendemos que uma proposta libertadora de Educação se aproxima a uma Pedagogia da Autonomia, pois está comprometida em incentivar a participação política e cidadã dos indivíduos, frente às diversas situações opressoras e excludentes presentes nas realidades.

Então, nesse sentido, entendemos que os sujeitos partícipes do processo têm poder de decisão, de escolha, de ação, por meio da apropriação do direito de ‘dizer a sua palavra’, assumindo conscientemente sua condição humana e compreendendo que as realidades em que estão inseridos são historicamente construídas pela humanidade, dessa forma passíveis de intervenção e de transformação.

## 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E DISCUSSÕES REALIZADAS

### 3.1 PRÁTICA PEDAGÓGICA PROGRESSISTA, LIBERTADORA

Segundo Freire a práxis educativa não se resume na ação do professor como um mero transmissor de conhecimentos, mas implica reflexão sobre o mundo e reação transformadora, por meio da tomada de consciência das relações de opressão. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor - oprimidos" (FREIRE, 2007, p.42).

Uma prática pedagógica que se pretenda progressista e libertadora considera a criticidade como elemento fundamental, pois parte da curiosidade, da inquietação, da incerteza, da problematização e da investigação rigorosa, estabelecendo uma relação dialógica compreendida entre educando e educador, entre liberdade e autoridade, entre prática (experiências, mundo vivido) e teoria. "Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista." (FREIRE, 2002, p.18)

Segundo Freire, o apoio às dificuldades do educando na compreensão ou na inteligência do objeto e o desenvolvimento da curiosidade epistemológica são tarefas essenciais "da escola como centro de produção sistemática de conhecimento" e do educador progressista. (FREIRE, 2002, p.46)

Ceccon (2019) afirma que educar para a autonomia, para a cidadania, como prática da liberdade, não é tarefa fácil, exige debate e diálogo constante inclusive das vozes divergentes. Nessa perspectiva, Freire (2002) apresenta a segurança, a competência profissional e a generosidade como elementos fundamentais ao fazer docente.

É por meio da rigorosidade metódica que Freire (2002) entende ser possível aproximar o educando do objeto cognoscível, isto pela compreensão de que educadores e educandos são sujeitos do processo de ensinar e aprender. Couto (2019) afirma que uma aprendizagem só se torna significativa, se respeita os saberes dos educandos. Segundo Couto (2019) quando a escola ignora como válidos os conhecimentos trazidos pelos educandos, passa a promover formas de opressão como o racismo e o preconceito, por isso torna-se tão importante que o educador saiba estabelecer "essa ponte entre o educando, o contexto em que ele vive, o contexto social e os currículos escolares."<sup>1</sup> Para Couto é importante nosso entendimento de que o respeito aos conhecimentos dos educandos não desvalida os conhecimentos da escola e que esta interação pode ser capaz de colaborar para a transformação das realidades. É a Educação fundamentada na consciência de que, enquanto sujeitos, somos parte fundamental dos processos educacionais e sociais e assim nossos saberes, nossos fazeres, nossa História, nossa palavra, são elementos que não poderão ser desconsiderados ou excluídos.

Nesse sentido, por meio do pensamento freiriano (2002), podemos afirmar

---

<sup>1</sup> INSTITUTO PAULO FREIRE. Respeito aos saberes dos Educandos. Docente: Sônia Couto. Curso Aprenda a dizer a sua palavra. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula (08/12 módulo I).

que uma educação comprometida com uma prática pedagógica progressista e libertadora compreende que *"não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana"*.<sup>2</sup>

### 3.2. SUJEITOS CRÍTICOS A SERVIÇO DA LIBERTAÇÃO E NÃO DA DOMESTICAÇÃO

Padilha (2019) nos remete à reflexão sobre a liberdade e a autoridade. A atividade docente quando revestida de autoritarismo, rompe com a prática em favor da liberdade. Ao contrário, a autoridade se estabelece na interação das relações entre os sujeitos do processo, principalmente por meio do diálogo e do respeito.

Se nos entendemos sujeitos críticos a serviço da libertação e não da domesticação, não podemos desconsiderar a liberdade da escolha, a liberdade nas decisões, a liberdade na participação e a liberdade no compromisso. E esses importantes elementos: comprometimento, liberdade e autoridade, sinalizados por Freire (2002), devem ser constantemente conduzidos e regados pela ética.

Freire, anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres, como uma das formas de luta capazes de promover e instaurar a "ética universal do ser humano". Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades. (OLIVEIRA In FREIRE, 2002, p.7)

De acordo com Antunes (2019), a Pedagogia da Autonomia contém em si uma proposta política emancipatória que conduz, incentiva, alimenta a participação política e cidadã dos indivíduos enquanto sujeitos ativos dos grupos sociais em que se inserem. E essa participação política pode ser entendida, segundo Antunes (2019), como poder de escolha, poder de decisão.

Antunes (2019) relaciona a existência dessa politização no ato educativo, à medida que são realizadas escolhas curriculares, metodológicas, escolhas de gestão e estratégias de avaliação, na própria construção coletiva do Planejamento Pedagógico e, além disso, porque todas essas escolhas pedagógicas dizem respeito ao compromisso que estabelecemos com a educação e com a sociedade.

Na direção de uma educação emancipatória, nossas escolhas tendem a apresentar um repertório crítico diante das realidades opressoras de forma a garantir autonomia ao educando para que possa ser capaz de pensar e agir sobre os diversos contextos, reelaborando e ressignificando ideias, concepções, verdades e conhecimentos. Segundo Ceccon (2019), Freire afirma que os oprimidos precisam

---

2      Categorias elencadas e desenvolvidas por Paulo Freire no livro **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 54 p.

expulsar o opressor de dentro de si e isso significa permitirem-se mais críticos e reflexivos, não domesticados, possibilitando a eles mudanças sobre a forma de compreender os fatos, compreendendo-se sujeitos de sua história e da história da humanidade.

Sofrem uma dualidade que se instala na "dualidade" do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de "dentro" de si. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavras ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 2007, p. 38)

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

### POR UMA PRÁTICA EDUCATIVA LIBERTADORA: " APRENDA A DIZER A SUA PALAVRA"

A realidade social e política atual nos remete a refletir sobre a coerência do pensamento educativo relacionada às opções filosófico - pedagógicas que assumimos e que são refletidas em nossa práxis e em nossos posicionamentos.

A História da Educação brasileira construiu, ao longo de décadas, por meio de suas experiências e estudos, um pensamento pedagógico mais humanizado, menos opressor, mais progressista.

Mesmo considerando as inúmeras dificuldades e as divergências de posicionamentos quanto aos métodos e estratégias, há um sentido em comum entre a maioria dos profissionais da educação. Um entendimento de que a Educação atual não pode traduzir-se somente em um modelo tradicional e meramente tecnicista, que outrora fez parte da realidade dos processos educativos e que serviu à dominação das consciências. Além disso esse modelo não mais corresponde às necessidades da sociedade contemporânea e às grandes questões da humanidade.

A sociedade de hoje necessita de uma Educação comprometida no debate sobre as relações humanas, todas as suas formas de exploração e de opressão reproduzidas pelas injustiças sociais, raciais e étnicas. Além disso, uma Educação comprometida com o planeta, que pensa, discute e propõe ações sobre novas formas de relacionamento entre humanidade, natureza e sociedade. Isso pensado por meio da construção e reconstrução de saberes de forma crítica e reflexiva

considerando sobretudo, não só os conhecimentos científicos, mas as experiências e o conhecimento de mundo dos educandos, além de conhecimentos outros como dos povos tradicionais, dos indígenas e dos quilombolas.

Nesse sentido, entendemos ser necessário um posicionamento da Educação e dos educadores a favor de uma prática educativa libertadora, compreendendo que esta opção possibilita emergências outras como o comprometimento com uma Educação de qualidade, fundamentada no diálogo, promotora e facilitadora do pensar crítico e reflexivo, por meio do desenvolvimento da autonomia do educando e sua participação como sujeito ativo no processo de ensinar e aprender.

É necessário então *aprender a dizer a sua palavra*, a palavra falada, a palavra escrita e a palavra ouvida. A palavra que se faz viva na própria existência humana; que é o direito de participação ativa e decisiva na construção da própria história e na história da humanidade. “Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana.” (FIORI // FREIRE, 2007, p.8) Para Fiori, esse processo de expressão de si e do mundo, implica a comunicação, o diálogo, a abertura para consciência.

A tomada do direito ‘de dizer a sua palavra’ envolve luta incansável – contra forças que querem calar a voz dos sujeitos; envolve conquista de espaço e poder – contra os que usurpam os direitos de participação e liberdade; envolve atitude de mobilização – contra a acomodação; promove libertação – porque revela contradições, ideologias, mobilizando para o enfrentamento e o desenvolvimento da autonomia.

Ao aceitarmos, nós educadores, o desafio de promover uma prática educativa libertadora, aceitamos também a missão e o direito de “Aprender a dizer a nossa palavra”, que possibilita a nossa participação, o nosso posicionamento, a nossa intervenção nas realidades como agentes de transformação social. “Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser.” (FREIRE, 2007, p.38)

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007, 213p.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 54 p.

FIORI. Ernani Maria. **Aprenda a dizer a sua palavra**. (Prefácio) p. 12 In FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 54 p.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Segurança, Competência Profissional e Generosidade. Docente: Sheila Ceccon. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 04/12 módulo II.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Segurança, Competência Profissional e Generosidade. Docente: Sheila Ceccon. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 12/12 módulo I.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Respeito aos saberes dos Educandos. Docente: Sônia Couto. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 08/12 módulo I.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Comprometimento, Liberdade e Autonomia. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 05/12 módulo II.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecer que a Educação é Ideológica Docente: Ângela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 06/12 módulo I.

OLIVEIRA, Edna Castro de. //FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. (Prefácio) p. 7 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, 54 p.

**Jeanete Simone Fendeler Höelz** é formada em Pedagogia. Especialização em Supervisão Escolar (Cândido Mendes) e Planejamento, gestão e tutoria em EAD (UFF); Mestre em Ciências Ambientais e Conservação (UFRJ Campus Macaé) e doutoranda no mesmo Programa – PPGCIAC. Professora na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro e Técnica em Assuntos Educacionais (UFRJ, Campus Macaé). Contato: [jeanete.fendeler@gmail.com](mailto:jeanete.fendeler@gmail.com).

---

# VIVENCIANDO A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA COM A BANDA AFRO MENINOS DO B.A.

SANTOS, José de Oliveira

## RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar o potencial da arte como mediação para crianças e adolescentes exercerem uma experiência de participação, protagonismo e autonomia. Com base em depoimentos, retomamos a trajetória da banda afro percussiva Meninos do B.A. (1988 a 2010), criada por iniciativa de alguns adolescentes do bairro América, localizado na periferia de Aracaju. Através dessa sistematização, é possível compreender outras maneiras com que a arte e a cultura podem estimular crianças e jovens a dizerem suas palavras de forma positiva e construtiva.

Palavras-chave: Música afro. Adolescentes. Comunidade. Educação popular.

## ABSTRACT

This article aims to propound the potential of the art as a mediator that allows children and teenagers to carry out an experience of participation, empowerment and autonomy. Based on statements, it revisits the story the afro percussion band *Meninos do B.A.* (1988 to 2010), created by some teenagers from *bairro América*, a neighborhood located in the outskirts of Aracaju, Brazil. Through this systematization it is possible to understand other manners through which the art and the culture can stimulate children and teenagers to say their words in a positive and constructive way.

Keywords: Afro music. Teenagers. Community. Popular education.

## O INÍCIO DA BANDA AFRO MIRIM MENINOS DO B.A

Ser criança ou adolescente no bairro América, periferia de Aracaju, no ano de 1988, significava morar com muitas pessoas em casas pequenas ou quartos de vilas, muitas vezes imerso em situações de conflitos familiares. O que fazer antes ou depois de sair da escola? Ficar dentro das casas ou quartos apertados? Nem pensar! A rua era, então, a melhor opção, porque ali se podia correr, brincar, jogar futebol e bola de gude, de forma a esquecer por um tempo a dura realidade dentro de casa.

E... ouvir música, pois era nas ruas que muitos conheciam os artistas baianos, através das ondas das emissoras de rádio que espalhavam as canções dos precursores do movimento posteriormente conhecido como "axé music".

A palavra "axé" é uma saudação religiosa usada no candomblé, que significa energia positiva. (...) ela foi anexada à palavra em inglês "music" pelo jornalista Hagamenon Brito em 1987 para formar um termo que designaria pejorativamente aquela música dançante com aspirações internacionais. (AXÉ, 2019).

Uma dessas bandas era o Olodum, verdadeira explosão musical dos anos 1990, um grande estímulo para os meninos iniciarem a jornada de músicos, por conta da base de percussão melódica e rítmica sustentada fortemente pelo uso de tambores.

Daí, um grupo de residentes das ruas Groelândia e Costa Rica, principalmente, localizadas no bairro América, tiveram a ideia de criar uma banda de lata ao estilo Olodum. E, para representar os instrumentos oficiais, saíram à cata de baldes de plástico e de latas de tinta. Pronto! Eis que surge a banda de lata, cujos ensaios eram realizados na esquina da casa do maestro mirim Ito Evangelista e nos quintais de algumas outras. Sobre os tempos iniciais e a evolução da banda de lata, Ildevan Vicente da Silva, conhecido como Idelvan "Birro", um dos fundadores da banda, conta:

*No começo, um dos locais onde ensaiávamos era em cima da caixa d'água lá de casa, que não ficava muito alto. Assim, subíamos pela escada e, de lá, nos comportávamos como se estivéssemos em cima de um trio elétrico. Havia até cobranças de ingressos, coisa de centavos. Lá de cima, eramos meninos brincando de ser artistas, tocando com instrumentos construídos por nós, na verdade, imitando guitarras e violões, assim como a bateria de lata, de onde era tirado o som verdadeiro. Os primeiros eram só enfeites. Em algumas vezes, até jatos d'água era jogado com mangueira em cima dos foliões. Depois de poucos anos, quando já tocava na banda afro de instrumentos oficial integrante da*

*Amaba/Projeto Reculturarte, isso chegou perto de se tornar realidade, quando cheguei a dar autógrafos para um bocado de gente, após uma apresentação da Banda Meninos do B.A., com palco e som oficial, encerrando uma programação cujo destaque foi um show da banda Timbalada, apresentado antes de nós. Isso foi no Parque da Sementeira, em Aracaju. (Informação verbal)<sup>1</sup>.*

## O APOIO DA AMABA/PROJETO RECULTURARTE

Certo dia, em 1991, ao passar tocando e cantando em frente ao prédio da Associação dos Moradores e Amigos do Bairro América (Amaba), os meninos da banda de lata chamaram a atenção de educadores do Projeto Reeducação, Cultura e Arte (Reculturarte), que os convidaram para conversar sobre como começaram, como era a organização, a rotina dos ensaios etc. Em seguida, foi realizado um convite para que a banda ensaiasse na sede da Amaba, com a promessa de que o Projeto Reculturarte, que estava começando, compraria instrumentos oficiais para formar uma banda ao estilo Olodum.

Os meninos aceitaram, e, depois de um ano, quanta alegria! Chegaram os instrumentos oficiais: caixas, surdos, repiniques e atabaques. Com o tempo, a banda foi atraindo mais jovens, chegando ao total de 80 componentes. A banda de lata, que tinha entre dez e quinze componentes, não deixou de existir, mesmo com a chegada dos instrumentos oficiais. Ito Evangelista, participante do grupo, dizia, em 1994<sup>2</sup>: “Foi difícil, as pessoas não acreditavam na gente, mas descobri a AMABA e fui bem recebido com meus amiguinhos, e até hoje estou aqui e não quero sair nunca.”

Criada em 1983, na cidade de Aracaju, a Amaba é uma organização da sociedade civil extinta no ano de 2012. Ela existiu em três fases. A primeira, de 1983 até 1989, foi marcada principalmente pela luta vitoriosa da transferência da fábrica de cimento (1985), pela inauguração da sede permanente (1987) e pela campanha por drenagem e pavimentação das ruas do bairro.

O encerramento dessa fase se dá após uma disputadíssima eleição em 1989, cuja vitória coube a uma chapa formada por uma maioria de jovens. Aqui, destaca-se a conquista de financiamento internacional para o Projeto Reculturarte (1991), possibilitada pela importância da Amaba como um autêntico “círculo de cultura”, embora essa expressão não fosse utilizada à época para se referir à iniciativa.

Para Brandão (2008), a proposta do círculo de cultura apresentada por Paulo Freire é algo que bebe em uma tradição educativa presente em iniciativas e

---

1 Entrevista concedida ao autor deste artigo em setembro de 2018.

2 Depoimento registrado em um folheto informativo publicado à época.

práticas grupais de uso comunitário ou pedagógico. No caso do círculo de cultura, as pessoas são dispostas de modo que ninguém ocupe um lugar de destaque.

No círculo de cultura o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma ação didática centrada no suposto de que aprender é aprender a “dizer a sua palavra”. (BRANDÃO, 2008, p. 69).

A segunda fase é encerrada no ano de 1996, após algumas saídas e rachas iniciados em 1993, o que culmina no afastamento dos últimos eleitos na chapa de 1989 e alguns sócios. A partir daí, tem início a terceira e última fase, que durou até 2012 e foi marcada pela continuidade da banda afro Meninos do B.A., pela criação da rádio comunitária Carcará, do pré-vestibular comunitário e das tentativas de criação de alguns empreendimentos no campo da inclusão produtiva.

## COMO AS ATIVIDADES DA BANDA ERAM REALIZADAS

Os ensaios da banda na Amaba eram realizados no tempo contrário ao da escola, com uma média de duas horas de duração, de três a cinco vezes por semana, variando de acordo com o “tipo” de banda. Tinha início com conversas, incluindo a questão de como estavam na escola, discussões de cunho social, comportamental e de saúde, além de dinâmicas de grupo. Depois, era a vez de aprender a tocar os instrumentos.

Tudo isso contribuía para favorecer uma ampliação do repertório cultural e educacional dos meninos envolvidos, segundo os princípios freirianos, como bem resume Sonia Couto:

Aquele conhecimento que a gente vai adquirindo, nas primeiras interações que fazemos, no caso das crianças, as interações que são feitas com os pais, com seus coleguinhas, tudo isso vai preenchendo uma bagagem de conhecimento, e a escola precisa partir desse conhecimento. (INSTITUTO, 2019a).

Ampliando este raciocínio, Ângela Antunes (INSTITUTO, 2019b) afirma:

Pensar certo significa respeitar o saber por experiência feito dos educandos, respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e, por

outro [lado], estimular essa curiosidade que permite uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, que permite o aprofundamento do conhecimento.

No caso dos Meninos do B.A., a divisão dos grupos era a seguinte: banda de lata (para iniciantes), banda de aperfeiçoamento (estágio intermediário) e banda profissional. Quem se destacava na segunda, passava a tocar na banda profissional, de forma plena ou como reserva substituto.

A educadora Crécia dos Anjos, escolhida aos doze anos para essa função em razão das suas qualidades de liderança, recorda:

*Atuei como educadora na banda de lata, sendo Ito Evangelista o maestro. Como vivíamos dentro de uma realidade adversa, com convivência difícil dentro das famílias, gerando violência em muitos casos, isso acabava chegando aos ensaios da banda, gerando desentendimentos entre os meninos algumas vezes. E Ito era um maestro de ouvido absoluto, mas impaciente com algumas situações. Isso porque também era uma pessoa que estava dentro daquela realidade adversa. O meu papel como educadora mirim era orientar a disciplina, fazendo mediação de conflitos, e organizar a entrega e o recolhimento dos instrumentos, entre outras questões de apoio à organização da atividade. Era um trabalho voluntário. (Informação verbal)<sup>3</sup>.*

E, como não poderia deixar de acontecer, a banda afro mirim Meninos do B.A. acabou por revelar lideranças juvenis e talentos artísticos, alguns chegando mesmo a fazer carreira musical.

Uma questão triste que aconteceu, e bastante lamentada, foi a doença mental do maestro mirim Ito Evangelista, acompanhada do alcoolismo, o que acabou incapacitando-o para o estudo e o trabalho regular, além de afastá-lo do convívio social mais produtivo e virtuoso.

## APRESENTAÇÕES PÚBLICAS

Em termos de apresentações públicas, além dos ensaios abertos, a banda era uma das principais atrações das mostras anuais denominadas Festival Infantil. Estas aconteciam na concha acústica da Praça dos Capuchinhos. Era o momento de apresentar a produção artística das oficinas e dos grupos culturais do Projeto Reculturarte.

<sup>3</sup> Entrevista concedida a autor deste artigo em outubro de 2018.

Além disso, a banda afro fez inúmeras apresentações em eventos de cunho cultural, social e político em diversos locais de Aracaju, incluindo a Universidade Federal de Sergipe e algumas cidades do interior do estado.

## DECADÊNCIA E FINAL

Entre as dificuldades e os conflitos internos enfrentados pela banda, o que levou ao seu fim em 2010, destacou-se a questão da necessidade de colocar instrumentos elétricos para juntar com os instrumentos de percussão e, com isso, possibilitar a formação de um grupo menor para fazer *shows* profissionais, uma tendência adotada pelos blocos afros baianos, como Araketu e Olodum. Essa medida visava a tornar a atividade autossustentável financeiramente, porém, por questões de choque de visão e de poder, isso não foi em frente.

Segundo José Cosme Santos, conhecido como “Nano”, integrante da banda “profissional”,

Essa proposta foi bombardeada por um educador de grande influência sobre os meninos, quando apresentada. Ele foi na casa de alguns meninos, os que tinham mais liderança e que não reagiam muito às ideias dele. Este educador dizia não ser interessante, que ia tirar a essência da banda. (Informação verbal)<sup>4</sup>.

Além dessa questão, houve muitos conflitos em função dos cachês, porque havia uma discussão se estes deveriam ficar com os meninos ou ser reinvestidos na banda.

O fim da banda é descrito de forma emotiva e poética por Valtenisson dos Santos, hoje músico profissional e trabalhador da construção civil.

*Um dia cheguei na porta da Amaba e vi tudo fechado, aí o meu coração veio de água abaixo, porque tinha vida ali, tinha amizade, e o meu foco estava ali. Olhei para um lado e para o outro, e nada. Como é que uma coisa tão boa assim pode acabar? Lá dentro, eu me sentia alegre e em harmonia. Hoje estou muito triste, procuro a Amaba e não encontro mais, procuro porque me lembra coisas boas, grandes recordações. Certa vez, ao passar em frente, fiquei quase meia hora em pé, em silêncio, olhando para o prédio. Era um dia de manhã bem cedo, poucas pessoas passavam pela rua naquele momento. Depois de algum tempo, os meus olhos se encheram de lágrimas. (Informação verbal)<sup>5</sup>.*

4 Entrevista concedida ao autor deste artigo em janeiro de 2019.

5 Entrevista concedida ao autor deste artigo em setembro de 2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob alguns aspectos, nos tempos atuais, a situação do bairro América e das famílias melhorou. Não existem mais ruas com lamas, empoeiradas, cheias de buracos. A região onde o bairro está localizado, área que já crescia em termos econômicos e urbanos nos anos de 1980 e 1990, passou a evoluir ainda mais nesses termos, como é o caso da ampliação do maior hospital público de Aracaju e do centro administrativo do governo do estado, localizados próximo ao bairro, além do terminal de ônibus interestadual e a construção/ampliação de pousadas, restaurantes e supermercados localizados no entorno, sem falar da melhoria do padrão socioeconômico da população residente.

Porém, a situação de muitas crianças, adolescentes e jovens nas esquinas prossegue, com falta de opções sadias, divertidas, educativas, críticas, afetivas e efetivas, como o que a Amaba/Projeto Reculturarte ofereciam, já que, além da banda afro mirim, também se podia ter acesso a outras atividades socioculturais: o contrário dos tempos atuais, em que os espaços principais de aprendizagem e convívio sociocultural se limitam às escolas e às igrejas.

Todos os que foram entrevistados para a composição desse artigo e do futuro livro sobre a banda afro mirim e outras atividades da Amaba/Projeto Reculturarte revelam o desejo de retomada da iniciativa, a fim de que seus filhos e sobrinhos pudessem ter a mesma vivência emancipadora que eles tiveram, proporcionada pela arte, pelo esporte, pelo afeto e pelas experiências dialógicas e de participação comunitária.

Algo a lamentar é a pouca interação que esse trabalho teve com as escolas, assim como o pouco interesse de professores e diretores das escolas localizadas no bairro em buscar uma relação mais estreita em termos de troca de conhecimentos. Apesar disso, o acesso para a divulgação das atividades e dos eventos da banda afro Meninos do B.A era tranquilo, havendo mesmo alguns convites para apresentação da banda dentro das escolas.

A banda afro Meninos do B.A. foi uma iniciativa de educação popular, mas as lições que ela nos deixou podem ser utilizadas no seio da educação formal, que tem uma dificuldade cada vez maior em conseguir atrair o interesse e a adesão plena de crianças, adolescentes e jovens.

Segundo Brandão (2006, p. 46),

*A partir de uma crítica feita ao sistema vigente de educação [...] a educação popular: 1) constitui passo a passo ("aos tropeços", dirão os seus críticos) uma*

nova teoria, não apenas de educação, mas das relações que, considerando-a a partir da *cultura*, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o homem e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele; 2) pretende fundar não apenas um novo método de trabalho “com o povo” através da educação, mas toda uma nova educação libertadora, através do trabalho do/com o povo sobre ela – este é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular; 3) define a educação como instrumento político de conscientização e politização, através da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares, de um “saber dominante” de efeito “ajustador” à ordem vigente – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla *ação cultural para a liberdade* a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores.

---

## REFERÊNCIAS

AXÉ (gênero musical). In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Wikimedia, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Axé\\_\(gênero\\_musical\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Axé_(gênero_musical)). Acesso em: 1º out. 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de Cultura. In: ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK, Danilo R. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Popular**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Ensinar exige Apreensão da Realidade. Docente: Sonia Couto. **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra**. Produção: EAD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019(a). Videoaula 3/12.

\_\_\_\_\_. Ensinar exige Rigoriedade Metódica e Pesquisa. Docente: Angela Biz Antunes. **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra**. Produção: EAD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019(b). Videoaula 7/12.

---

**José de Oliveira Santos** é licenciado em História pela Universidade Federal de Sergipe, especialista em Arte-Educação pela Faculdade São Luís de França, professor de História na rede pública de ensino e agente/produtor/assessor de iniciativas culturais de base comunitária. Contato: [zezitodeoliveira@gmail.com](mailto:zezitodeoliveira@gmail.com).

---

# ESCOLA SEM PARTIDO, ESCOLA SEM PAULO FREIRE?

SOUZA, Karlla Christine Araújo

## RESUMO

Este artigo objetiva realizar um diálogo entre os preceitos do programa escola sem partido (ESP) e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Assim, destaca alguns saberes necessários à prática educativa como argumento para pensar os princípios do projeto de lei impetrados pelo movimento ESP, focalizado nos seis deveres dos professores. Para cumprir seu intento adota a metodologia da dialogicidade de Paulo Freire e deixa clara as articulações entre ESP, a direita conservadora e a política partidária brasileira. A base de reflexão foi a compreensão de que a educação é ideológica. Por trás de qualquer prática, há uma concepção de mundo, de sociedade, de humanidade, de justiça e valores que lhe dá sustentação. Por esta razão não existe educação que seja completamente neutra. Quando um pensamento pretende corrigir esta constatação está sendo dogmático, porque se coloca contrário ao debate político e àquilo que diz defender: a diversidade e liberdade de pensamento no espaço escolar. Uma escola sem liberdade de expressão, sem perguntas e sem respeito, só se concretiza pela negação de Paulo Freire.

Palavras-chave: Pedagogia da Autonomia. Escola sem Partido. Ideologia.

## ABSTRACT

This article intends to make a dialogue between the precepts of the School Without Political Party (SPP) program and Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy. Thus, it highlights some knowledge necessary for educational practice as an argument to think about the principles of the bill impelled by the movement SPP, focused on the six duties of teachers. In order to fulfill its purpose, it adopts Paulo Freire's methodology of dialogicity and makes clear the articulations between The Movement SPP, the conservative right and Brazilian party politics. The basis for reflection was the understanding that education is ideological. Behind every practice, there is a conception of the world, society, humanity, justice and values that sustains it. For this reason, there is no education that is completely neutral. When a thought intends to correct this finding, it is being dogmatic, because it opposes the political debate and what it claims to defend: diversity and freedom of thought in the school environment. A school without freedom of expression, without questions and without respect can only be realized by Paulo Freire's denial.

Keywords: Pedagogy of Autonomy. School without Political Party. Ideology.

## INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva realizar um diálogo entre os preceitos do programa escola sem partido (ESP) e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Assim, destaca alguns saberes necessários à prática educativa como argumento para pensar os princípios do projeto de lei impetrados pelo movimento ESP, focalizado nos seis deveres dos professores.

A metodologia adotada foi a dialogicidade ou a pedagogia dialógica de Paulo Freire. Para refletir as condições do diálogo em Paulo Freire é preciso romper com a cultura do silêncio, dar direito à voz àqueles que se encontram oprimidos. Observa-se que no texto do projeto de lei ESP os professores foram silenciados. Seu idealizador, Miguel Nagib<sup>1</sup>, é um advogado que não menciona ou referencia a voz dos professores. Da perspectiva dialógica aqui adotada, o objetivo é fazer emergir a voz dos educadores por meio do pedagogo Paulo Freire, além de buscar compreender as entrelinhas do discurso ideológico que acompanha o projeto de lei e suas justificações.

O método dialógico permite um exercício de leitura crítica e problematizadora que enfrenta os silenciamentos e identifica a ideologia por trás do movimento, tomado como uma realidade neutra, mas que está intimamente ligado às questões político partidárias da atualidade brasileira.

Foram guias dessa reflexão as aulas do curso a distância *Aprenda a Dizer sua Palavra* ocorridas no âmbito do Instituto Paulo Freire. Em especial, destaco a Vídeoaula 6/1, em que a professora Ângela Biz Antunes nos faz reconhecer que a ideologia na prática pedagógica está associada à rotina da prática escolar, tais como a escolha de conteúdos e os critérios estabelecidos para esta escolha; as metodologias de ensino e avaliação; a organização do tempo da escola e a elaboração do projeto político pedagógico (PPP); o processo de construção do PPP e a participação da comunidade escolar e familiar; o tempo dedicado para cada atividade, a organização do espaço escolar e a maneira como esta beneficia os diferentes atores; as relações humanas entre educadores, educandos, direção e comunidade. Todas essas decisões passam pela ideologia, pois acontecem por meio das relações humanas. Porque as relações humanas não são iguais em todos os espaços e a realização da educação não é igual em todos os contextos, por isso a educação é ideológica. Por trás de qualquer prática há uma concepção de mundo, de sociedade, de humanidade, de justiça e valores que lhe dá sustentação. Estejamos ou não conscientes de nossa concepção de mundo, ela

---

1 O ESP teve início no ano de 2004 quando o advogado Miguel Nagib era procurador do estado de São Paulo.

está sendo colocada em prática nas relações humanas, políticas e educacionais. (ANTUNES, A.B. In: Instituto Paulo Freire, 2019, videoaula 6/ 1).

Paulo Freire define Ideologia como “a ocultação da verdade dos fatos”. (FREIRE, 2001, p. 142). A ideologia faz uso da linguagem para camuflar uma realidade, para nos tornar cegos e incapazes de enxergar as reais intenções. É como se nossa visão estivesse embalsamada por uma névoa e não conseguíssemos discernir algo que está diante de nós, porque a visão não está nítida. Esta metáfora pode facilmente ser ancorada para a leitura do contexto do movimento ESP.

A clivagem mais séria que a ideologia pode nos colocar é a possibilidade de nos convencer de que aquilo que vemos e ouvimos é a “verdade” e não a “verdade distorcida”. A ideologia também tem a capacidade de nos “amaciar”, de nos fazer aceitar mansamente ideias que justificam a dominação e a violência.

A pedagogia de Paulo Freire está consolidada em uma ideologia declarada e esta é sua aposta no ser humano, nas relações humanas. Para ele, quaisquer que sejam os avanços econômicos, políticos ou tecnológicos, não podem ser considerados avanços, nem mesmo postos em aplicação, se colocam em sacrifício as pessoas e se transgredirem a ética do ser humano.

## **O ANTEPROJETO DE LEI E OS PRINCÍPIOS**

No diálogo proposto com o texto do anteprojeto de lei do movimento, inicio por destacar o Art. 7º, o qual prevê que as escolas deverão disponibilizar a gravação das aulas e assegurar que os alunos possam fazê-lo sob a justificativa de avaliar a qualidade dos serviços prestados pela escola. Nesta cláusula, fica evidente o tratamento da educação vista como mercadoria, uma vez que Miguel Nagib declara que o anteprojeto está baseado no Código de Defesa do Consumidor.

Em anexo ao anteprojeto de lei, há um modelo de cartaz a ser afixado nas paredes da escola contendo os deveres do professor. Para dialogar com cada um desses seis deveres, evocarei o pedagogo Paulo Freire a fim de esclarecer os pressupostos e consequências destes seis princípios.

Dever 1 - O Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

O dever citado parte do pressuposto de que o professor utiliza a sala de aula para impor audiência a suas opiniões sobre preferências religiosas, morais, políticas e partidárias. Assim, o professor utilizaria este espaço como lugar de propaganda político-partidária a fim de convencer os alunos sobre voto.

Quando pensamos a instituição escolar e suas práticas, não pensamos a prática

de convencimento cativo enquanto uma característica comum ou esperada do ato de ensinar. Paulo Freire (2001, p.66) assevera que um dos saberes necessários à prática educativa é *o respeito à autonomia do ser educando*: "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que devemos ou não conceder uns aos outros". Qualquer prática diferente desta, é um desrespeito à ética docente. Um professor que assim se comporta, está "afogando a liberdade do educando, amesquinhando seu direito de estar sendo curioso e inquieto" (FREIRE, 2001, p.66). Freire ensina que reagir coerentemente a esta postura é exigir "a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença". (FREIRE, 2001, p.67).

A coerência do pensamento de Paulo Freire em relação ao texto do anteprojeto de lei do ESP se dá no fato de que, para o primeiro, qualquer discriminação é imoral. Enquanto no segundo, existem posições de que o professor deve se abster dentre elas os "dogmatismos" e os "proselitismos", na abordagem de gênero, nas questões morais e religiosas. O professor não poderia falar de moral religiosa e sexual incompatíveis com o que é ensinado pelos pais dos alunos.

Dever 2 - O Professor não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

Afirmar que essa prática é comum aos professores é o mesmo que afirmar que a escola é um espaço de truculência e não de ensino-aprendizagem. Ao contrário, Paulo Freire (2001) alega que a prática educativa respeitosa inicia com o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Isso exige que o respeito ao educando nunca deve ser negado. Para tanto, é necessário que o professor se coloque em avaliação crítica e constante de sua prática. O educando, por sua vez, conseguirá avaliar e ponderar acerca dos esforços do professor observando a coerência entre seu discurso e sua prática.

Para Paulo Freire (2001): *Ensinar exige bom senso* e isso requer avaliação e autoavaliação. Não seria necessário nenhum cartaz afixado na parede a lembrar o professor que ele deve ter bom senso, que é desrespeitoso constranger o educando por qualquer motivo que seja. É o bom senso, e não um cartaz, que basta para orientar uma prática que respeita a dignidade humana.

Dever 3 - O Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

Para Miguel Nagib, a única obrigação do professor é ensinar e a única obrigação do aluno é assistir as aulas. Este ensinar está caracterizado pela obrigatoriedade de transmitir o conteúdo de suas disciplinas. Portanto, nem mesmo o autor do anteprojeto é capaz de mencionar qualquer mecanismo legal ou institucional que favoreça ao professor

incitar a participação dos alunos em manifestações, atos públicos ou passeatas.

Paulo Freire (2001) alega que *ensinar exige curiosidade*. Sem esta faculdade, o educando não consegue fazer uma pergunta, ele não compara e não consegue “tomar distância” do objeto para observá-lo, aceitá-lo ou recusá-lo. Em face das delegações do professor, de suas asserções discursivas, só há uma maneira de o aluno conseguir tomar sua decisão, de fazer suas escolhas. Esta maneira não é vigiando o professor como um criminoso pela “leitura de mundo” que possui, mas desenvolvendo a curiosidade necessária: “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles (...) é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (FREIRE, 2001, p.96). É a curiosidade que permite perguntar, conhecer e re-conhecer.

Não há o que desconfiar da postura de educadores e dos educandos que consideram indispensável manter a curiosidade, pois estes intensificam o rigor sobre o conhecimento e as proposições do mundo. Este tipo de curiosidade vai se completando no inacabamento do ato de pensar. É assim que se ensina ao educando a pensar por si mesmo.

Dever 4 - Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito da matéria.

Na justificção do anteprojeto de lei do ESP, o texto denota preocupação com a difusão das concepções políticas que ferem a liberdade de decisão dos estudantes, pois os induz a fazer determinadas escolhas que beneficiam governos, partidos ou candidatos do professor, o que se configuraria como exploração política. Mais uma vez, o texto coloca o estudante como vítima dos professores e de outros estudantes que não concordam com ele e “assumem a militância” junto com o professor. Então pergunta-se, como construir um sujeito político, preparado para lidar em tal situação, se este não foi incentivado a abraçar a diferença, colaborar em sociedade e exercitar a cidadania?

Paulo Freire explica que *ensinar exige disponibilidade para o diálogo* e este diálogo deve ser observado em várias dimensões da vida: política, pedagógica, ética, estética e das relações humanas. Não se ensina o respeito às diferenças, vive-se as diferenças no encontro com o/a outro/a. É o diálogo que alicerça a travessia do eu para o outro, que diminui as distâncias entre o “eu” e o “outro”. Nessa relação dialógica não há exploração do educador. Quando o professor se aproxima dos explorados do mundo, não com discursos sectários, ele os ajuda a apreender os saberes necessários para a superação das condições injustas e desfavoráveis de vida a que está submetido.

Dever 5 - O Professor respeitará o direito dos pais dos alunos a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

A legislação educacional brasileira que trata o ensino religioso reconhece suas especificidades e sua contribuição na formação geral e humana dos educandos. Tendo como marco a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e a Lei 9.475/97 que promove algumas alterações nos artigos correspondentes ao ensino religioso, pode-se afirmar que este ensino deve estar pautado em princípios de inclusão e respeito com as diferenças. Não está previsto que o ensino religioso tenha a ver com grupos religiosos, igrejas ou seitas.

Não há prerrogativa legal, nem exemplos concretos, que sinalizem que as escolas e os professores intervenham na educação religiosa transmitida pelas famílias. Ao reconhecer o ensino religioso como parte do currículo optativo do ciclo fundamental, a legislação reconhece este saber como constitutivo das áreas de conhecimento humano que devem ser abordadas na aprendizagem escolar e cidadã. Em se tendo caráter optativo, científico e plural, a que se refere o dever cinco, citado no anteprojeto de lei do ESP?

Na apresentação geral do sítio do ESP, o mesmo compõe-se de um anteprojeto de lei, decretos, alguns textos de opinião e instrumentos de mobilização. Este programa não é apenas um projeto de lei que visa garantir a vigência jurídica da constituição brasileira, mas é um movimento social externamente vinculado a partidos políticos, meios digitais e instâncias religiosas.

O dever cinco omite prerrogativas desse programa que estão baseadas em visões conservadoras sobre modelos familiares e perspectivas de gênero e orientação sexual formalizadas pelas instituições religiosas hegemônicas. Fica claro que o texto do projeto não pode ser compreendido apenas pela letra impressa, mas é necessário desenvolver a capacidade de lê-lo no contexto, de ampliar as articulações políticas e sociais que ele desencadeia.

Para Paulo Freire, o trabalho educativo nas escolas passa pela exigência de *querer bem aos educandos*. O educador que não é frio e distante, desperta a segurança e a afetividade nos educandos. O educando que se sente tocado por esta prática humana perde o medo de ser autêntico e expressar-se como é, como pensa e age.

Por outro lado, o desrespeito de qualquer ordem aos educandos deteriora o bem querer da própria prática educativa. O bem querer gera a alegria do ser educador, do ser educando, antídotos viáveis a práticas discriminatórias em sala de aula: " E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 2001, p.60).

Dever 6 - O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de estudantes ou terceiros, dentro da sala de aula.

Na página do ESP há um modelo de notificação extrajudicial contra professores, com instrução para pais e alunos registrarem aulas e remeterem suas "denúncias". Sem contar com as perguntas que devem ser feitas ao professor que não concorda com o projeto. Dentre as perguntas, uma delas coíbe o professor pela insinuação de que ele tem medo de ser avaliado pelos alunos conforme os princípios do cartaz.

Para Paulo Freire, *ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores*, a fim de obter o respeito dos poderes públicos e demais cidadãos. Para desenvolver uma educação ética e democrática é mister que o professor se sinta seguro em sua prática. É a falta de segurança que pode levá-lo a ter atitudes autoritárias: "*a arrogância que nega a generosidade, nega também a humildade*". (FREIRE, 2001, p. 103). Todavia, o clima de ofensores e ofendidos em sala de aula fortalece a arrogância e o autoritarismo entre professores e alunos. De outro modo, a verdadeira autoridade docente funda-se "na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina". (FREIRE, 2001, p. 104).

## **CONCLUSÕES: ESCOLA COM IDEOLOGIA, OU SEM IDEOLOGIA?**

No campo educacional também existe ideologia e todo professor deve estar advertido de sua existência e de seu poder. O discurso que se diz isento de ideologia, que se pretende neutro, é um discurso tanto quanto poderoso. Para se defender de um discurso ideológico, o educador deve estar munido de uma atitude de rigor epistemológico, uma espécie de "desconfiança metódica" que o impede de se considerar certo de suas próprias crenças. Para Freire, *Pensar Certo* é não se considerar dono da verdade, nem tampouco acomodar-se ao discurso do outro. *Pensar Certo* é não ser arrogante e dogmático, nem enclausurar os outros na sua verdade particular.

Freire reconhece a educação enquanto ato político porque o processo de ensino-aprendizagem está atravessado pela relação educador-educando. Além dos conteúdos, existem dois seres políticos dotados de suas ideias e suas experiências. Por esta razão não existe educação que seja completamente neutra. Quando um pensamento pretende corrigir esta constatação está sendo dogmático, porque se coloca contrário ao debate político e àquilo que diz defender: a diversidade e liberdade de pensamento no espaço escolar. A dissociação entre escola e a natureza política do trabalho educacional é uma das principais falácias do ESP.

Segundo Koahn (2019) o objetivo implícito dos ESP é limitar a função educadora da escola pública. A meu ver, o projeto criminaliza e dissimula a contribuição de Paulo Freire à educação brasileira e, com isso, criminaliza a docência e a educação como uma prática de liberdade. Anular a liberdade de expressão de professores é o mesmo que forçá-lo a uma prática autoritária, suprimir sua capacidade de fazer perguntas e tomar decisões. É privá-lo da liberdade que amadurece no jogo com outras liberdades.

Por representar a autoridade docente e decente, por ser coerentemente democrático, por viver as ideias que professorou e respeitar a vida até pelo canto dos passarinhos, é que pretendem expulsar Paulo Freire da educação brasileira. Uma escola com Paulo Freire, é tão mais livre quanto possa imaginar nossa capacidade filosófica de seres históricos e inacabados.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação vol.15)
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. (Coleção Leitura)
- FRIGOTTO, G. (org.) **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecer que a Educação é Ideológica. Docente: Ângela Biz Antunes. In: Curso **Aprenda a Dizer a Sua Palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.
- KOHAN, W. **Paulo Freire mais que nunca**. Uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- ROSA, P.; REZENDE, R. A.; MARTINS, V. M. de V. As consequências do etnocentrismo de Olavo de Carvalho na produção discursiva das novíssimas direitas conservadoras brasileiras. In: Rosa. P. O. (org.). **Fascismo tropical**: uma cibercartografia das novíssimas direitas brasileiras. Vitória: Editora Milfontes, 2019, p.257-303.

**Karlla Souza** é cientista social e doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Permanente do Departamento de Ciências Sociais e Política da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (DCSP/UERN) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN) e Mythos-Logos: ciência, religião e espiritualidade (UFRN). E-mail: karllaceas@gmail.com.

---

# INTERLOCUÇÕES SOBRE IMAGINÁRIO DE CONSUMO: A RELEVÂNCIA DE ABORDAGENS DIALÓGICAS PARA A COMPREENSÃO DA CULTURA VISUAL

TORRES, Laura Sacco dos Anjos

## RESUMO

Este artigo mostra-se enquanto desdobramento da pesquisa *Proposições arte-educativas e educação do sensível: interlocuções sobre o consumo*, em que se visa verificar quais interlocuções podem ser possibilitadas através de proposições arte-educativas. No presente texto, serão abordados alguns aspectos relacionados a uma proposição arte-educativa que versava sobre imaginário de consumo e hiperconsumismo, desenvolvida em dezembro de 2017. A justificativa para importância de se estudar as interlocuções no ensino da arte está no fato de demonstrarem como estão se desenvolvendo as interações em sala de aula, se está se criando um ambiente de cooperação e respeito à autonomia do educando, aspectos que se traduzem na interface discursiva. Desse modo, acredita-se que a inserção da arte no contexto escolar pode auxiliar na criação de espaços experienciais para integração e convivência em grupo. Estes espaços são importantes para o desenvolvimento de aprendizagens que se realizam através de algumas ações, tais como: respeitar à diversidade, exercitar a cidadania, respeitar à autonomia dos sujeitos, saber escutar, aprender a dizer a própria palavra, tornar-se receptivo ao diálogo.

**Palavras-chave:** Interlocuções. Imaginário de consumo. Cultura visual. Diálogo.

## ABSTRACT

This article is presented as an unfolding of the research *Art-educative propositions and education of the sensible: interlocutions about consumption*, which aims to verify which interlocutions can be made possible through art-educative propositions. In the present text, some aspects related to an art-educative proposition that dealt with the imaginary of consumption and hyperconsumism, developed in December 2017, will be approached. By developing interactions in the classroom, an environment of cooperation and respect for the autonomy of

the student is being created, aspects that translate into the discursive interface. Thus, it is believed that the insertion of art in the school context can help in the creation of experiential spaces for group integration and coexistence. These spaces are important for the development of learning through some actions, such as: respecting diversity, exercising citizenship, respecting the autonomy of the subjects, knowing how to listen, learning to say their own words, becoming receptive to dialogue.

*Keywords: Interlocutions. Imaginary of consumption. Visual culture. Dialogue.*

## 1. INTRODUÇÃO

Recuperar aspectos relativos ao diálogo, à cooperação, às relações de afeto mostra-se urgente na contemporaneidade em face às demonstrações de intolerância, violência. Saber ouvir, ponderar, argumentar são aprendizagens que podem ser exploradas no contexto escolar, principalmente nas aulas de arte, visto que a questão dos afetos não abrange unicamente a simpatia, mas também as relações de estranhamento. A justificativa para a importância de se estudar as interlocuções no ensino da arte está no fato delas demonstrarem como estão sendo desenvolvidas as interações em sala de aula, se está se criando um ambiente de cooperação e respeito à diversidade, aspectos que se traduzem na interface discursiva

Nesse sentido, considerando a necessidade um agir educativo que conduza educadores e educandos à conscientização, ou seja, a “apossar-se da realidade; por essa razão e por causa do enraizamento utópico que a informa, é um rompimento com a realidade” (FREIRE, 2016, p. 60), adotou-se uma abordagem voltada à pedagogia dialógica de Paulo Freire.

Entretanto, conforme se expressa através do título do referido curso, fazem-se necessárias não somente a tomada de consciência e a compreensão dos aspectos discursivos e/ou contextuais abarcados pelas interlocuções desenvolvidas em contextos educativos, mas também a mediação de um processo para a libertação que auxilie o sujeito a dizer a sua própria palavra. Ao assumir a sua palavra, o ser humano humaniza-se. Essa questão foi bem sintetizada pelo professor Moacir Gadotti (2019) ao salientar como conceitos fundamentais à obra de Paulo Freire o diálogo e a autonomia, destacando como condições para o primeiro os seguintes elementos: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico.

Conforme se evidencia, é necessária essa generosidade no partilhar para que ocorra o (re)conhecimento dos sujeitos que, a partir de um olhar sensível em relação ao seu entorno, se humanizam e assumem uma posição engajada, embasada na convicção de que nada está definitivamente delimitado e que em comunhão as transformações se fazem possíveis. Assim, acredita-se na potencialidade da criação de ambientes experiências de convivência coletiva através de proposições arte-educativas, pois apesar de a arte ter de “se afirmar como disciplina do ‘conhecimento’ para definir o seu valor”, não pode ser concebida nesta finalidade limitante, visto que percorre rumos marginais, perturba, é capaz de assumir um caráter pedagógico de amplo alcance. O corpo, que nitidamente é visto enquanto um complexo e constante problema pedagógico, é materialidade assimilada pela arte e da qual não se pode retirar da arte.

Propor uma prática de ensino e aprendizagem que envolva arte trata-se de requisitar o deslocamento de olhares, o estranhamento através da experiência estética e a flexibilização de estruturas. Acredita-se que é no estreitamento das relações, quando as hierarquias se encontram de certo modo dissolvidas e que, sobressaindo-se o contato entre seres humanos, se propiciem interlocuções espontâneas que proporcionem aprendizagens autênticas.

O presente trabalho, tem como objetivo apresentar algumas interlocuções estabelecidas em uma proposta arte-educativa, desenvolvida em 2017, em uma escola pública da cidade de Pelotas. Como referido anteriormente, a temática problematizada por essa proposição foi a do imaginário de consumo, sendo a desigualdade social o principal motivo que incentivou a trabalhar com adolescentes este assunto, visto que são evidenciadas através de anúncios publicitários inter-relações entre corpo, consumo e sexualidade.

Considerando as relações entre arte e cotidiano, bem como as alterações sofridas no modo de compreender cultura mediante um contexto de culturas híbridas em que os limites e as fronteiras entre arte erudita e popular se tencionam ou por vezes se dissolvem em novos rearranjos culturais, é indispensável que nas ações de compreensão ativa e criadora que a estética seja recuperada juntamente da ética.

Considera-se indispensável que o trabalho pedagógico com imagens se desenvolva de modo a compreender as duas dimensões, ética e estética, utilizando-se das visualidades como instrumento auxiliar nesse processo de humanização

Paulo Roberto Padilha (2019), ao explorar imagens oriundas da cultura visual, fornece preciosos elementos para a condução de uma abordagem pedagógica em que a leitura dessas visualidades se realiza por meio de uma perspectiva sensível, sendo exemplificado pelo educador como podemos, através de questionamentos, conduzir um processo de busca de sentidos em que a amorosidade esteja vinculada aos processos de compreensão ativa e criadora, os quais exigem uma tomada de posição (BAKHTIN, 2011). Portanto, é impossível dispensar o professor mediador, pois uma vez isso sendo feito se esquece a cidadania, o outro, se perde a ética e junto da perda da ética, perde-se a estética, a beleza da vida.

Esse processo de atribuição de sentidos está nitidamente vinculado à noção de criticidade, em que as valorações são questionadas através da superação da ingenuidade mediante uma visão crítica do entorno em um processo de tomada consciência que prescinde de atuação social humanizada (GADOTTI, 2019b). Através de práticas arte-educativas é possível promover ações que conduzam à conscientização através da leitura crítica das visualidades enquanto formação discursiva que engloba diversas dimensões (oral, escrita, visual).

## 2. INTERLOCUÇÕES SOBRE IMAGENS DA CULTURA VISUAL

Propiciar situações de estranhamento no contexto escolar através de práticas educativas que objetivem a criação de novos referenciais que propiciem novos rearranjos no modo pensar e construir o conhecimento torna-se um desafio, tendo em vista os fatores impostos por um contexto social pós-moderno em que os sentidos são anestesiados e a experiência é subtraída da condição humana. Diante desse aspecto, é importante considerar em que medida as ações arte-educativas se aproximam ou se distanciam de práticas oportunas à contemplação, à fruição e à flexibilização espácio-temporal compreendidas através de vivências que oportunizariam a percepção, a reflexão e o entendimento referente a experiências plurais e de qualidade estética.

Assim, questiona-se: como vivenciar uma experiência estética ou mesmo singular sem que se oportunize condições para uma abertura maior ao desconhecido, para defrontar-se com a exterioridade de modo vivenciar novos acontecimentos, a auxiliar em um processo de tomada de consciência vinculado à coragem de expor-se, de colocar-se em uma postura de receptividade em relação às incertezas?

Será que as práticas arte-educativas deveriam, através do reconhecimento das imprevisões decorrentes desse fenômeno (da experiência), contemplar proposições que não se restringissem a delimitações objetivas, mas oportunizassem o desenvolvimento de uma capacidade de suspender o tempo, de interromper julgamentos, propiciando, assim, uma descontinuidade sobre o cotidiano e, desse modo, conduzindo a reflexões? Além disso, indaga-se: não seria este um dos objetivos fundamentais da educação? Tal questionamento faz com que se pergunte ainda algo mais elementar: deveríamos “devolver arte à arte-educação” (LANIER, 2010) ou restituir a arte-educação em sua dimensão social, colaborativa e vinculada a ações culturais, a práticas sociais?

Mas como podemos compreender a cultura visual nesse processo de criação coletiva de espaços experienciais para convivência em um grupo diversificado e que se constitui por uma heterogeneidade de individualidades? A cultura visual é um campo de estudos multidisciplinar, derivado dos Estudos Culturais, que procura “entender as maneiras pelas quais as pessoas criam significados a partir do consumo da cultura de massa”, priorizando “a experiência cotidiana do visual” (MIRZOEFF, 1998, p.7). Assim, são considerados por esse campo de estudos “[...] espaços e maneiras como a cultura se torna visível e o visível se torna cultura”, sendo considerada a cultura visual “[...] um campo novo em razão do foco no visual com prioridade da experiência no cotidiano” (MARTINS, 2005, p. 135). Logo,

a cultura visual “não depende de imagens, mas dessa tendência moderna de retratar ou visualizar a existência”, visto que essa “visualização, sempre comum, tornou-se quase obrigatória” (MIRZOEFF, 1998, p.6).

No decorrer da proposição arte-educativa que propiciou este estudo, procurou-se considerar as tendências modernas e pós-modernas demandadas pela ação de visualizar, que está impregnada de cultura, procurando debater questões abrangidas pela apreciação artística, tais como a valoração, que é estética, mas que também é cultural, social e situada em um contexto específico. Nesse sentido, as considerações de Paulo Freire sobre diversidade cultural, bem como no que tange ao respeito dos conhecimentos dos educandos são essenciais, nas suas palavras (1996, p. 71):

*Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola.*

Desse modo, depreende-se que a interação não se esgota na situação imediata, outrossim, estende-se para as relações dos sujeitos com a sociedade, ou seja, os grupos sociais em que os sujeitos estão inscritos e os papéis sociais que desempenham. Há, portanto, uma heterologia (diversidade de elementos que caracterizam o discurso) responsáveis pela atribuição dos sentidos que se estabelecem na interação, nas interlocuções.

### **3. DISCUTINDO REPRESENTAÇÕES**

Considerando que a construção do conhecimento é uma ação dialógica entre educadores e educandos mediatizados pelo mundo e pelas palavras que o designam, através da discussão de questões compreendidas por imagens, oriundas de anúncios publicitários ou de obras artísticas, buscou-se flexibilizar julgamentos ético e estéticos, de modo que a escuta de si e do outro oportunizasse um partilhar de saberes plurais, o que auxiliaria no autoconhecimento e em uma aprendizagem vinculada a uma questão que, além de ser discursiva à medida que abarca a enunciação, é social.

Desse modo, assumiram posição de destaque nas discussões realizadas em torno das visualidades os seguintes aspectos: pluralidade cultural, questões ambientais, questões de gênero, entre outras... Assim, ao se apresentar uma

dada visualidade ou verbo-visualidade, procurava-se discutir com alunos o que se pensava sobre e por que se fazia tal valoração. A proposta pedagógica de Paulo Freire mostra-se importante justamente porque tem como objetivo emancipar educador e educando, conduzindo-os a dizer a sua palavra, pois, se de um lado reconhece os seres humanos como condicionados, não lhes considera enquanto seres acabados, restringidos em sua capacidade criativa.

As produções dos alunos e as interlocuções estabelecidas em sala de aula reiteram a relevância de uma pedagogia dialógica. Assim, em um grupo constituído por 47 alunos, 50 etiquetas foram produzidas em sala de aula. Para uma melhor interpretação dos dados, foi realizado um estudo classificatório em que se considera as etiquetas em que: se repetem frases presentes nos mais variados contextos sociais; reproduzem marcas e grifes; seguem a lógica pragmática e mercadológica a qual se destinam as etiquetas; criam novas marcas; contestam a lógica de mercado à medida que subvertem seu uso original; discutem questões de gênero; estão inscritos os nomes dos educandos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse entrelaçamento entre as experiências vivenciadas no mundo e as relações propiciadas por práticas educativas através do estar-junto conduz a uma produção de sentidos, a um encaminhamento de ações e reflexões entre o agir, o exercício da criticidade, bem como no que tange a uma suspensão de concepções já preestabelecidas. As proposições arte-educativas que são pautadas na dialogicidade compreendem esse movimento de troca através de relações horizontais entre interlocutores. Assim, à medida que educador e educando se veem imersos nos processos de criação artística conceitos preestabelecidos e visualidades já prontas se veem suspensas no tempo e no espaço.

Desse modo, a dialogicidade trata-se da essência para uma educação enquanto prática da liberdade, sendo apresentados pelas interlocuções caminhos para uma abertura maior sobre as percepções relativas à compreensão que os sujeitos elaboram sobre o mundo.

O pensamento neoliberal que tem pautado as atuais políticas em torno da educação quer excluir as possibilidades de encontro, de diálogo, de reflexões e de exercício da compreensão crítica e da conscientização sobre a realidade. Nesse ínterim, são propagados valores distorcidos por uma elite que detém os meios de produção. Assim, fica evidente a urgência da escola recuperar sua função ética para a formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª Edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 16ª Edição. São Paulo: Hucitec, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Introdução ao Curso Aprenda a dizer a sua palavra. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 1/12.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Introdução ao Curso Aprenda a dizer a sua palavra. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra – 2019b**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Estética e ética. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.
- LANIER, Vicent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: Leitura no subsolo. 9ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARTINS, Raimundo. **Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual**. In: OLIVEIRA, Marilda De Oliveira; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). A formação do professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria: editora UFSM, 2005.p.133 - 145.
- MIRZOEFF, Nicholas. **The visual culture reader**. 3 edition. Routledge, 1998.
- ZAMPERETTI, Maristani. **Estar-junto na sala de aula: inter-relações e reflexões para o ensino da arte**. In: Revista Interinstitucional Artes de Educar. V.1. N.1. p. 80-92 (fev-mar2015). Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11693>>. Acesso 29 de maio de 2018.

**Laura Sacco dos Anjos Torres** é licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (2019) e em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (2017) e encontra-se vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na condição de estudante. Contato: [laura.torres.sat@gmail.com](mailto:laura.torres.sat@gmail.com).

---

# APREENSÃO DA REALIDADE: A ESCOLA E O CONSUMO DE DROGAS

MARINHO, Lionara de Cássia Paim

## RESUMO

O presente artigo busca construir reflexões acerca da relação entre a escola e o uso de drogas, tendo em vista que o ambiente escolar pode ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de conscientização, prevenção e promoção de saúde. O consumo de drogas cresceu muito e se configura, hoje, como um problema de saúde pública, ao mesmo tempo em que abarca dimensões de ordem econômica, cultural e subjetiva. Apresentam-se alguns dados (escolaridade e trabalho) colhidos em um Centro de Atenção Psicossocial álcool e outras drogas (CAPS ad) e busca-se conectar esta realidade ao tema gerador “educar exige apreensão da realidade”, integrante do Livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire. Compreender esta realidade é essencial para que se pense com clareza a respeito de propostas e intervenções eficazes, sobretudo em um cenário de tamanha complexidade.

**Palavras-chave:** Apreensão da realidade. Drogas. Escola. Centro de Atenção Psicossocial.

## ABSTRACT

This article seeks to build reflections on the relationship between school and drug use, considering that the school environment can be a privileged space for the development of awareness, prevention and health promotion actions. Drug use has grown a lot and is today a public health problem, while encompassing economic, cultural and subjective dimensions. We present some data (education and work) collected in a Psychosocial Care Center alcohol and other drugs (CAPS ad) and seek to connect this reality to the generating theme “educating requires apprehension of reality”, part of the Book Pedagogy of Autonomy, by Paulo Freire. Understanding this reality is essential to thinking clearly about effective proposals and interventions, especially in such a complex scenario.

**Keywords:** Apprehension of reality. Drugs. School. PsychosocialCare Center.

## INTRODUÇÃO

O uso de substâncias psicoativas (drogas) é uma prática milenar e universal, entretanto, os hábitos e costumes de cada sociedade é que deram, ao longo do tempo, significado a esta prática, geralmente restrita a pequenos grupos e utilizada em cerimônias coletivas, rituais e festas (Carlini, 2001). A partir da segunda metade do século XX o consumo de substâncias psicoativas cresceu muito configurando-se, nas últimas décadas deste século, como um fenômeno de massa e como uma questão de saúde pública: deixou de ser visto como um desvio de caráter ou como um conjunto de sintomas e ganhou contornos de transtorno mental (Pratta e Santos (2009).

Nesse sentido, não se pode deixar de lembrar do Movimento pela Reforma Psiquiátrica que surgiu no cenário brasileiro no final da década de 1970, quando a assistência ainda estava voltada para as internações psiquiátricas e o usuário em sofrimento mental encontrava-se carente de direitos. Era um contexto de movimentações político-sociais que caracterizou o processo de redemocratização: destacam-se os encontros do “Movimento de Trabalhadores de Saúde Mental” e a I e II Conferências Nacionais de Saúde Mental, que incentivaram o desmonte do aparato manicomial e a implantação de uma rede territorial de atenção (MARINHO, 2011).

Essa rede territorial foi normatizada pela Lei 10.216/2001 (Lei da Reforma Psiquiátrica) que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental: foram criados novos serviços, priorizando o tratamento ambulatorial, de caráter interdisciplinar, onde se destacam os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), incluindo os CAPS ad - álcool e outras drogas (Vargas e cols., 2013).

Apesar do consumo de drogas ser reconhecido como um problema de saúde pública, há muito preconceito e inúmeros interesses envolvidos neste contexto: questões econômicas que incluem o tráfico e a venda de armas, a imensa desigualdade social que existe e se perpetua no país, mídias que disseminam visões reducionistas acerca do tema e imagens estereotipadas dos usuários além de alimentar, no imaginário social, a ideia inatingível de uma sociedade sem drogas.

Por outro lado, entre os adolescentes e estudantes, circulam meias-verdades em relação aos efeitos das drogas, sobretudo envolvendo a maconha, a qual está associada a prejuízos de memória e de aprendizagem. Desconsideram ou ignoram os agravos decorrentes da ação das drogas sobre um cérebro em formação que são bem maiores se comparado a um cérebro adulto. Não levam

em conta, ainda, que certas drogas, vendidas no Brasil, pelo fato de serem ilícitas, não tem controle de qualidade e são misturadas a diversas outras substâncias, potencializando os danos.

Diante do exposto e considerando o nosso trabalho ao longo de doze anos em um CAPS ad, em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, com cerca de trezentos mil habitantes, foi possível perceber uma realidade triste, de histórias que se repetem, com características muito semelhantes: baixa escolaridade, desemprego e informalidade, repetidas internações para desintoxicação, poucas perspectivas de mudança nas condições de vida, entre outras coisas que nos levaram a perceber as drogas, de um modo geral, como amortizadores dos problemas sociais.

Desse modo, conectando esta realidade com os temas geradores do curso “Aprenda a dizer a sua palavra”, entende-se que “educar exige apreensão da realidade”, veio ao encontro do tema exposto neste artigo. A professora Sonia Couto explana com muita clareza que, compreender a realidade é essencial para que possamos fazer intervenções profundas. Acredita-se que muitas concepções enviesadas acerca das drogas, seja por ignorância ou por interesses espúrios, não consideram os aspectos econômicos, os interesses de poder, os prejuízos à saúde, as questões de ordem subjetiva (vazio existencial), entre outros, poderiam ser analisadas, estudadas e compreendidas de um modo mais crítico e proveitoso se a escola trabalhasse este tema com mais profundidade.

A partir destas primeiras considerações, algumas perguntas emergem: o uso de drogas é compatível com a progressão escolar? A escola pode ser um espaço privilegiado para a discussão e desenvolvimento da criticidade em relação a este tema? Qual o preparo dos professores para abordar essa temática em suas variadas facetas? Há famílias que se sustentam do tráfico? Que outras oportunidades de trabalho/aquisição de bens de consumo essas famílias teriam? Pior do que nascer em uma condição social desfavorável é não ter perspectivas de sair desta condição. Precisamos semear esperança e possibilidades de vidas mais dignas e conscientes.

## **ALGUNS DADOS QUE INSPIRAM INQUIETAÇÕES**

Ao longo do ano de 2018 até setembro de 2019 foram analisados dados relativos à escolaridade e ao trabalho de usuários ativos (atendidos nos anos de 2018 e 2019), em um CAPS ad. Contabilizaram-se 1151 usuários adultos, destes, 13.1% tem apenas o ensino fundamental e 40.2% não completou este nível escolar. Alguns, apenas assinam o nome. Ainda, 0.9% não foi alfabetizado e 7.6% dos

prontuários não tem o registro da escolaridade. No que concerne ao ensino médio, 12.3% tem este nível incompleto e 17.2% tem o médio completo. Em relação ao ensino superior, 7.5% tem ensino superior completo ou incompleto.

Esses dados caracterizam um perfil de baixa escolaridade, o que pode figurar como um dos fatores que justifica a alta taxa de desemprego e trabalho informal: 46.7% está desempregado e 13.8% está na informalidade. Apenas 10.2% tem carteira assinada. Entretanto, para além das questões de trabalho, essas informações nos inspiram algumas reflexões acerca das histórias de vida dos usuários numa relação com a escola. Alguns não permaneceram na escola por conta de déficits de atenção, de hiperatividade, de dislexia ou mesmo em decorrência de terem crescido em comunidades dominadas pelo tráfico (não é incomum se tornarem precocemente consumidores e/ou revendedores). Outros, ainda, não seguiram na escola porque precisaram, desde cedo, trabalhar para ajudar no sustento da família.

Nesse sentido, a professora Sonia Couto discorrendo sobre o tema “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, nos lembra que a educação tem uma função social e exige a intervenção na realidade. Ela pode – a educação – se voltar para desmascarar ou reproduzir os interesses dominantes. O que seriam essas situações relatadas senão o resultado de uma ordem perversa que atribui a “forças cegas” e imponderáveis os danos por ela causados aos seres humanos? Exclusão, não aceitação das diferenças, criminalização da pobreza, entre outros, seriam alguns resultados dessa ordem?

Em relação a população adolescente, analisaram-se os dados de 49 jovens com idades compreendidas entre 12 e 17 anos (a maioria com 15, 16 e 17 anos). Foi possível observar que grande parte não concluiu o ensino fundamental (71.4%) e 10.2% está fora da escola. Um olhar mais detalhado aponta que, dos que tem o fundamental incompleto, doze jovens (35.3%) está fora da escola e, de catorze jovens (41.1%) não se tem esse dado no prontuário. Daqueles que tem o ensino médio incompleto, todos estão no primeiro ano e 02 (33.3%) estão fora da escola. Soma-se a isso, quatro jovens que repetiram o ano escolar várias vezes. Essa realidade nos indica que, o uso de drogas prejudica sobremaneira a progressão escolar e a permanência da escola, situação que não difere muito da realidade da população adulta. O acompanhamento dos usuários nos sinaliza que vários adultos foram adolescentes cuidados pelo CAPS ad e seguem, em cuidado, até a vida adulta, com idas e vindas, sem grandes modificações no estilo de vida.

## A APREENSÃO DA REALIDADE

Placco (2011) refere que, em relação ao consumo de drogas no ambiente escolar, há a predominância, entre os educadores, de representações sociais negativas e estigmatizantes: impotência, distanciamento e medo, o que prejudica a implementação de ações preventivas. Moreira, Vóvio e De Micheli (2015), realizaram uma pesquisa-ação em duas escolas públicas da cidade de São Paulo e encontraram resultados que merecem um olhar mais atento. O educador tem muitas informações relativas aos efeitos e consequências orgânicas das drogas, entretanto, a respeito das motivações e implicações do uso, predominam representações sociais de ordem moral: o usuário é visto como um desviante, um anormal, estereotipado e, muitas vezes, recai sobre ele a associação com o crime e a violência.

Por outro lado, os educadores que participaram da pesquisa demonstraram maior tolerância com o consumo de drogas lícitas como o álcool, relativizando as consequências negativas desta droga. Aponta-se que, tal visão constitui-se um paradoxo, já que os dados epidemiológicos demonstram que as maiores repercussões para sociedade decorrem do consumo de álcool. Isso indica a existência, no imaginário social, de uma maior preocupação com as drogas ilícitas o que parece decorrer das repercussões de posições políticas/ideológicas advindas do modelo proibicionista que concebe o usuário e o dependente, simbolicamente, como uma ameaça à harmonia social.

Na visão de renomados estudiosos (historiadores, juristas e profissionais da saúde) as drogas ocupam o lugar de “bode expiatório” social e cumprem a função de mascarar a ineficácia da atuação do Estado na garantia de direitos. Nesta linha de pensamento, as drogas, seu comércio e consumo ilegais são incessantemente responsabilizados como principais causadores de violência, desagregação familiar e crimes, colocando em plano secundário a reflexão sobre a justiça e iniquidade social (MOREIRA; VÓVIO; DE MICHELI; 2015).

Paulo Freire nos diz que a capacidade de aprender, não deve servir apenas para nos adaptar, mas para transformar a realidade. Esse aspecto foi muito bem explanado pela professora Sonia Couto (compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo). Nesse sentido, a ampliação do olhar do educador sobre a realidade do educando, o núcleo familiar, o significado das drogas em sua comunidade, o contexto econômico local, nacional e mundial que envolve as drogas, as motivações para uso, entre outros, auxiliariam em uma aproximação e oportunizaria outras possibilidades de intervenção. Aprender a realidade remete à ideia de que toda prática educativa

demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina. Existem objetos e conteúdos a serem ensinados e aprendidos agregando objetivos, sonhos, utopias e ideais. Disto resulta a politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, jamais neutra.

Moreira, Vóvio e De Micheli (2015) identificam duas abordagens em relação ao consumo de drogas: a primeira, “guerra às drogas”, assenta-se no amedrontamento como estratégia educativa e no proibicionismo com foco na repressão ao consumo. A segunda, baseada na “redução de danos”, tem caráter educativo, funda-se no aprofundamento de conhecimentos e informações sobre as drogas e seu consumo bem como no desenvolvimento da capacidade de escolha com previsão das possíveis consequências. Essa abordagem muda o foco da droga para o sujeito e se aproxima da pedagogia dialógica de Paulo Freire porque compreende a prevenção diretamente relacionada a educação que, nesta perspectiva, possibilita aos educandos maior criticidade e autonomia, aspectos bem esclarecidos pelo professor Moacir Gadotti no decorrer do curso.

Deste modo, para pensarmos em uma formação crítica do educando em relação ao consumo de drogas com vistas à prevenção e à promoção da saúde é preciso perceber a educação para além de um processo de socialização e integração, mas, simultaneamente, um caminho a partir do qual se constroem sistemas normativos e valores para a vida, assinalando assim, sua dimensão política. Acredita-se que os princípios educativos que mais concorrem, em essência, para a prevenção são aqueles que se aproximam de uma abordagem libertadora de educação. Tal abordagem caracteriza-se por relações mais horizontais entre educador e educando, ambos sendo sujeitos da prática educativa, a qual se desenvolve dialogicamente e se pauta em relações democráticas (FREIRE, 2005).

“(…) se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação. Primordialmente, minha posição tem de ser a de respeito à pessoa que queira mudar ou que recuse mudar. Não posso negar-lhe ou esconder-lhe minha postura mas não posso desconhecer o seu direito de rejeitá-la. Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe” (Freire, 2003, p.70-71).

## CONSIDERAÇÕES

Buscando-se estabelecer conexões entre os dados expostos, a progressão escolar, o trabalho e o contexto da escola observa-se predominância de baixa escolaridade, o que, em um país como o Brasil, onde o estudo representa quase que a única possibilidade de ascensão social, reduz as possibilidades de emprego, tanto que, a maioria dos usuários estão desempregados ou na informalidade. Em relação aos adolescentes, observa-se evasão, baixo índice de progressão escolar e repetências, o que conduz a, minimamente, duas explicações: isso pode se dar por dificuldade de aprendizado, efeito produzido pela maconha ou pode ser devido à pouca tolerância, no ambiente escolar, de alunos usuários de drogas.

Um tema multifacetado, complexo, que mexe com nossas concepções de mundo, com nossos julgamentos, com nossas convicções, valores sociais, entre outras tantas coisas, não terá, certamente, encaminhamentos e soluções simplistas. Entretanto, se de fato acreditamos que a escola pode ser um ambiente privilegiado para ações de prevenção e promoção de saúde, com vistas a minimizar os prejuízos da drogadição e desenvolver a consciência crítica, que ações poderiam ser desenvolvidas no âmbito da formação de professores e/ou da educação permanente capazes de subsidiar o educador na lida com esta realidade? Tão importantes quanto as respostas, são as perguntas que nós nos permitimos fazer.

## REFERÊNCIAS

- CARLINI, E. A. et al. Drogas Psicotrópicas: o que são e como agem. **Revista IMESC** (Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos), São Luís, n.3, p.9-35, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaDFreiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Educar exige apreensão da realidade. Docente: Sonia Couto. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaDFreiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 3/12.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Compreender que a Educação é uma forma de Intervenção no Mundo. Docente: Sonia Couto. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaDFreiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 9/12.
- MARINHO, A.M. et al. Reflexões acerca da reforma psiquiátrica e a (re)construção de políticas públicas. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v.15, n. 01, p. 141-147, 2011.

MOREIRA, A.; VÓVIO, C.L.; DE MICHELI, D. Prevenção ao consumo abusivo de drogas na escola: desafios e possibilidades para a atuação do educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 119-135, 2015.

PLACCO, V.M. N.S. Modelos de prevenção do uso de drogas para adolescentes: concepções e ações de professores. In: SILVA, E. A. ; DE MICHELI, D. (Orgs.) **Adolescência, uso e abuso de drogas: uma visão integrativa**. São Paulo: FAP-Unifesp, 2011. p. 657 - 678.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. O Processo Saúde-Doença e a Dependência Química: Interfaces e Evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 203-211, 2009.

VARGAS, D. et al. Representação social de enfermeiros de centros de atenção psicossocial em álcool e drogas (CAPS AD) sobre o dependente químico. **Escola Anna Nery (online)**. Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.242-248, 2013.

**Lionara de C. P. Marinho** é fisioterapeuta (UFSM), Esp. em Gestão em Saúde (UFRGS/UAB); Mestre em Eng. de Produção (UFSM); Doutoranda do PPGENF (UFSM), Membro do Grupo de Pesquisa Trabalho, Saúde, Educação e Enfermagem (PPGENF/UFSM); Funcionária Pública Municipal. Contato: [lpmarinho@uol.com.br](mailto:lpmarinho@uol.com.br).

---

# SABERES FREIRIANOS PARA OS DOCENTES E SEUS ALUNOS(AS)

ALMEIDA, Maria de Fátima Mello de

## RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre quatro saberes freirianos necessários para um(a) professor(a) desenvolver em si e em seus(as) alunos(as), além de realizar uma reflexão sobre trajetória da vida profissional da autora do artigo e a importância do estudo, atualizações e percepção da importância do ser humano.

*Palavras chave:* Saberes freirianos. Formação continuada. Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

This article presents a reflection on four Freirean knowledge necessary for a teacher to develop in himself and his students, as well as a reflection on the career of the author's professional life and the importance study, updates and perception of the importance of the human being.

*Keywords:* Freirian knowledge. Continuing education. Teaching and learning.

## INICIANDO NOSSA CONVERSA

Ao realizar a inscrição no curso “Aprenda a Dizer sua Palavra - 2019” buscava-se conhecer e aprender um pouco mais sobre a vida e obra de Paulo Freire. No decorrer das videoaulas vários questionamentos surgiram e ao finalizar o curso verificou-se que o resultado foi além das expectativas.

O detalhamento da obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire foi uma volta ao meu passado profissional e a certeza do que desejo e busco para minha vida profissional e para as pessoas pelas quais sou responsável.

Pensar as questões apresentadas por Paulo Freire em seu livro a “Pedagogia da Autonomia” provocou o seguinte questionamento: quais saberes freirianos um (a) professor (a) precisa desenvolver em si e em seus (as) alunos (as) para que se alcance o ensino e a aprendizagem?

Para encontrar as respostas para o questionamento levantado, buscou-se nos estudos de Paulo Freire, Paulo Roberto Padilha, Moacir Gadotti e Leonardo Boff caminhos para o alcance dos saberes freirianos para os(as) professores(as) e seus(as) alunos(as). Outra fonte de estudo e pesquisa foram as videoaulas 5 e 11/12 do Módulo 1, e, 1 e 6/12 do Módulo 2 do Curso Aprenda a Dizer a Sua Palavra da EaD Freiriana (IPF, 2019). No sentido de trazer a prática, a ação e a reflexão será apresentado algumas evidências coletadas durante o tempo de atuação como formadora de professores(as) nos últimos anos envolvendo a prática da curiosidade, do saber escutar, do aprender e do ensinar.

Refletir sobre as questões apresentadas no livro “Pedagogia da Autonomia” é uma possibilidade do fortalecimento de conceitos, posições e desafios para professores(as) e/ou formadores(as) de professores(as) na busca do ensino e da aprendizagem nos tempos atuais.

## CONVERSA COM AUTORES FREIRIANOS

Um aprofundamento sobre o processo de ensino e de aprendizagem com base nos estudos de Paulo Freire, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Leonardo Boff é necessário e importante para entender-se qual perfil de professor(a) busca-se formar e principalmente qual perfil de alunos(as) quer-se desenvolver.

Em Freire (1996) encontra-se que a educação é ideológica e logo possui uma intenção, um objetivo a ser atingido. A educação não é neutra e assim tem uma intenção de se existir e de se fazer. E, neste sentido, cada professor(a) traz para a sua aula suas convicções, sua ideologia e a ideologia do sistema educacional

ao qual está inserido(a) e por sua vez os(as) alunos(as) trazem também suas expectativas, crenças e visões de mundo. Somente com estas questões já se percebe a complexidade de uma sala de aula e principalmente do ato educativo.

Relacionando com a questão ideológica Freire (1996) apresenta a questão referente a Leitura do Mundo no sentido de que o(a) professor(a) precisa conhecer o mundo a sua volta de forma crítica, científica e amorosa, e, ao mesmo tempo proporcionar ao(a) seu(a) aluno(a) a oportunidade de realizar a Leitura do Mundo que o(a) cerca.

Na visão de Padilha (2012) verifica-se que o(a) professor(a), hoje, precisa realizar a Leitura de Mundo de forma a aproximar todas as possibilidades que possam auxiliar o processo de ensino e de aprendizagem visando o sucesso do ensino e especialmente o sucesso da aprendizagem dos(as) alunos(as) de forma completa, ou seja, os conhecimentos acadêmicos, técnicos, vivências de discussão, debates e busca de soluções para os problemas existentes em suas comunidades locais e até a nível global.

Ao observar-se a fala de Padilha(2012) percebe-se o quanto os estudos de Paulo Freire estão atuais e são necessários para a educação brasileira e mundial. Possibilitar ao(à) aluno(a) discutir problemas do seu cotidiano, da sua realidade, e, aliar esta discussão aos conhecimentos acadêmicos historicamente produzidos pelo homem e assim buscar soluções e aprendizagens é uma das tarefas mais significativas e importantes para serem desenvolvidas em uma escola.

E, para corroborar com o que já foi visto até o presente momento encontra-se em Gadotti (2011, p. 53) a afirmação de que

O ato de educar é complexo. O êxito do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, "fazer aprender", e de seu projeto de vida de continuar aprendendo.

Como já foi dito anteriormente, ensinar e aprender não são tarefas fáceis nem para o(a) professor(a) e nem para o(a) aluno(a), pois nesta perspectiva de ter-se um processo de ensino e de aprendizagem onde professor(a) e aluno(a) podem aprender e também ensinar, as ações como pesquisa, diálogo, escuta, estudo estão muito presentes e ambas não estão presentes no cotidiano da maior parte das escolas. E, deve-se acrescentar o trabalho cooperativo e colaborativo na busca de uma escola cidadã.

Retornando a Freire (1996) para esta discussão aponta-se o reconhecimento e assunção da identidade cultural, a alegria e a esperança, a reflexão crítica sobre a prática da curiosidade, respeito à autonomia do ser educando e o saber escutar como saberes freirianos a serem desenvolvidos pelo(a) o(a) professor(a) e seus(as) alunos(as). E, por se falar em assunção, em assumir, vê-se em Freire (1996, p.46) que

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.

Assumir a capacidade de realizar sonhos, de fazer a sua história e principalmente pensar, comunicar, criar, transformar é o primeiro saber freiriano que o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) precisam desenvolver para que possam desenvolver ações de cidadania coletiva e planetária.

Junto a este saber freiriano traz-se para a discussão a alegria e a esperança também como saberes freirianos necessários para professor(a) e aluno(a). Como diz Freire (1996) alegria em aprender e em ensinar. Proporcionar ao(a) aluno(a) o encantamento pelo aprender e ao mesmo tempo o(a) professor(a) manter-se encantado(a) pelo aprender e pelo ensinar, buscando sempre alternativas para os espaços de aprendizagens e formas de aprendizagens.

Em Padilha (2012) verifica-se que a esperança é um saber freiriano que vem alimentar as ações e se mantém ancorada na prática, visto que é na prática, na reflexão e na nova prática que conseguir-se-á atingir a aprendizagem significativa dos(as) alunos(as). É com o diálogo que será possível conhecer um ao outro e juntos buscarem a realização de seus sonhos, desejos, necessidades para si e para a comunidade.

Outro saber freiriano a ser discutido é referente a reflexão sobre o papel da curiosidade por parte do(a) professor(a) e de seu(a) aluno(a). Curiosidade que já é algo nato nos seres humanos principalmente durante a infância e que infelizmente em algumas situações a escola anula esta característica do(a) aluno(a).

Nas palavras de Freire (1996, p.98) "o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser." Alunos(as)

curiosos(as) participam com mais atenção, ânimo e disposição para realizar as atividades propostas. Logo, professor(a) curioso(a) promove aulas investigativas, interessantes, desafiadoras, problemáticas e com o olhar voltado para o aluno como um Ser Humano por completo.

Nos estudos de Gadotti (2011, p. 38) lê-se que “Paulo Freire conseguiu tocar a alma das pessoas”. Por meio desta expressão apresenta-se mais um saber freiriano que é o respeito à autonomia do ser educando no qual busca-se a verdade, a escuta e a autonomia do educando realizando uma prática coerente entre o que o professor diz e o que ele realmente faz, assim rompendo com o preconceito e com a discriminação.

E, para tocar a alma das pessoas, Paulo Freire utilizou-se de mais um saber freiriano necessário, a escuta. O ato de escutar segundo Freire (1996) vai além das questões auditivas de cada pessoa. O ato de escutar é estar aberto para ouvir a fala do outro livre de julgamentos, preconceitos e discriminações. Ao se colocar como ouvinte, não exige a questão da não concordância, mas proporciona uma devolutiva mais elaborada e racional para o que se acabou de ouvir.

A escuta, o respeito a autonomia do educando, a curiosidade e a possibilidade de se assumir como um ser histórico são ações que nos aproximam das pessoas e nos permitem vivenciar relações afetivas como pode-se verificar em Boff (2011, p. 99)

Construímos o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos responsabilidade pelo laço que cresceu entre nós e os outros. A categoria cuidado recolhe todo esse modo de ser. Mostra como funcionamos enquanto seres humanos.

Os saberes freirianos necessários para o(a) professor(a) e para seu(a) aluno(a) estão permeados pelo essencial, o Ser Humano, as relações pessoais e interpessoais, os sentimentos e a história de vida de cada um dos envolvidos. E, nos espaços de aprendizagem o que move são os laços afetivos que buscam o conhecimento acadêmico por meio da Leitura de Mundo e das ações para solução de problemas.

## **CONVERSANDO SOBRE A MINHA PRÁTICA COMO PROFESSORA E FORMADORA DE PROFESSORES(AS)**

Partilhar a prática pedagógica que se exerce e refletir sobre a mesma é uma tarefa desafiadora e que exige autonomia, humildade e alegria em poder escrever sobre uma parte da vida profissional.

Bem, praticamente desde 1993, as atividades desenvolvidas como professora alfabetizadora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e de Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental II aconteceram paralelamente com as atividades de formadora de professores(as).

Enquanto professora buscou metodologias que oportunizassem aos(as) alunos(as) a construção do conhecimento, a curiosidade, a alegria de estar na escola e em aprender. A participação de todos era o foco do trabalho e quando percebia que um aluno não alcançava os objetivos, recomeçava o ensino por outros meios para conseguir atingir a aprendizagem.

No início da carreira participou de formações continuadas que apresentavam as discussões envolvendo os estudos de Paulo Freire e Freinet e tinha claro que todos(as) os(as) alunos(as) deveriam aprender, e, de que as aulas precisavam ser motivadoras, desafiadoras e envolventes.

Para a década de 90 acredita-se que o trabalho foi um pouco audacioso, pois os(as) alunos(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I com idade entre 6 e 7 anos participavam dos planejamentos das ações, dos trabalhos a serem desenvolvidos durante o período da aula e eles(as) tinham o direito de falar e de ouvir os outros.

Durante os anos de 2000 a 2011, hoje, após estudos mais profundos sobre Paulo Freire, pode-se dizer que os saberes freirianos estiveram presentes em suas práticas. Neste período junto aos(as) alunos(as) trabalhou-se temas ambientais, sociais, econômicos, entre outros. As questões eram discutidas e executadas junto ao processo de alfabetização e letramento, proporcionando assim a união entre o conhecimento que cada aluno possuía aliado ao conhecimento acadêmico que a escola proporciona. Foram momentos ricos de conhecimento, aprendizagem e de ensino. Durante estes anos a participação dos pais foi muito importante e significativa. Os pais participavam dos projetos e haviam ações específicas para eles e em outros momentos deles junto aos(as) seus(as) filhos(as).

Em relação ao trabalho com os(as) alunos(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental II com o componente curricular Matemática foi muito importante, pois a escola situava-se na periferia e o atendimento era no período noturno. Os alunos possuíam "n" problemas de comportamento, questões sociais, culturais e econômicas, porém foi neste momento que realmente se formou professora e vivenciou as situações de maior aprendizagem e recuperação de sentimentos, vidas e histórias. Com estes(as) alunos(as) vivenciou o saber freiriano da escuta, da oportunidade de ouvir sem julgamentos e com a abertura para o outro.

As aulas de Matemática aconteciam ao ar livre no período do verão (embaixo dos postes de iluminação no pátio da escola), pois as turmas eram muito grandes e as

salas sem ventilação. Algumas aulas aconteciam em parceria com os componentes curriculares de Ciências Humanas e Língua Portuguesa por meio de projetos interdisciplinares e sempre se buscava o melhor de cada aluno.

Em paralelo ao trabalho como professora desenvolveu-se o trabalho como formadora de professores nas áreas de Matemática e Tecnologias da Comunicação e Informação pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, e, em Educação para a Paz pelo Núcleo de Estudos da Educação para a Paz da UEPG<sup>1</sup> para professores das redes municipais, estaduais e particulares.

Enquanto formadora de professores a prática pedagógica também era de construção de conhecimento por parte dos professores, do despertar para a curiosidade, para a pesquisa, a reflexão e a mudança da prática pedagógica.

Os cursos de formação continuada de Tecnologias da Informação e Comunicação possibilitaram a visibilidade da discussão em relação as questões afetivas que Boff (2011) apresentou e da necessidade da escuta que Freire (1996) apontou em seus estudos. Pois, trabalhar com as tecnologias é um reaprender a ser professor(a) e de certa forma superar seus próprios limites enquanto professor(a) e na sequência poder ensinar seus(as) alunos(as). Foram cinco anos de formação de professores nos quais mais aprendeu do que ensinou, pois a cada conquista, a cada sucesso de um professor cursista era uma vitória da formadora também.

Acredita-se de que quando se finaliza um curso de formação continuada e na sua maioria 90% dos professores aprovam o trabalho e dizem que estão diferentes em relação ao primeiro dia do curso é uma evidência de que a autonomia, a escuta, a alegria, a esperança e a assunção (assumir) de ser professor e formador se concretizaram e de que a fala se efetiva na prática.

Outro ponto forte é de que como formadora de professores(as) buscou a abertura para o diálogo, mesmo que houvesse conflitos de ideias, concepções, pois são nestes momentos em que se cria os laços de afetividade e de confiança entre formadora e professor cursista. Não é uma tarefa fácil, pois somos humanos e logo se quer defender seu ponto de vista, mas para construir uma escola cidadã, democrática necessita-se urgentemente de aprender a escutar, dialogar e ser humilde pedagogicamente.

Para ilustrar as avaliações traz-se alguns registros das avaliações dos professores ao final das formações:

- *"Pensar cansa, dói! " (Professor cursista A – Linguagem LOGO – 4º ano do EF I – 2015)*
- *"Trabalhar com a tecnologia é permitir ao aluno criar, pesquisar e ensinar. Mudança de prática pedagógica. " (Professor cursista B – TIC – 3º ano do EF I – 2016)*
- *"Reaprender a ser professora e encontrar novas formas de ensinar por meio das tecnologias. Obrigada pela paciência e persistência. " (Professor cursista C – Elaboração de Projetos – 2º ano do EF I – 2013)*
- *"Parabéns pela forma de ensinar e de acolher os professores. Aprendi muito. " (Professor cursista D – Introdução a Educação Digital – 2º ano do EF I – 2012)*

Como formadora de professores(as) nas áreas de Matemática e Educação para a Paz percebeu que ao final das formações as avaliações ficavam em torno de 90 a 100% de aprovação e principalmente de que os professores cursistas relatavam que estavam colocando em prática junto aos seus alunos, assim, mudando a prática pedagógica.

Alguns relatos avaliativos em relação aos cursos de formação de professores:

- *"Eu achei muito importante esse período de reflexão, troca de experiências e práticas. A formação traz um olhar diferenciado para atingir os objetivos que precisamos desenvolver e colher os resultados. " (Professor cursista A – Matemática – 2º ano do EF I – 2019)*
- *"A formação do curso de Matemática contribuiu para que o ensino de Matemática tivesse um novo olhar, abrindo outras possibilidades para que o processo de ensino/aprendizagem fosse realizado. " ((Professor cursista B – Matemática – 2º ano do EF I – 2019)*
- *"As aulas propiciaram as crianças um aprendizado na maioria das vezes prazeroso, acredito que a formação além de ser proveitosa para o aluno foi extremamente importante para mim, pois com ela pude aprender formas novas de construir junto com as crianças o conhecimento matemático. " (Professor cursista C – Matemática – 2º ano do EF I – 2019)*
- *"Os encontros de formação do curso Educação para a Paz possibilitou a reflexão sobre a prática pedagógica, a construção do conhecimento por nós professores e o estudo sobre como pode-se fazer uma escola viva e humana. " (Professor cursista A – Educação para a Paz – 5º ano do EF I – 2011)*
- *"Foi um excelente curso de formação continuada e as atividades propostas*

*possibilitaram o diálogo, o ouvir o outro, o sentir e a necessidade de ver o aluno como o centro do trabalho a ser desenvolvido. ” (Professor cursista B – Educação para a Paz – Educação Infantil – 2010)*

A trajetória de uma vida profissional é feita de estudos, tentativas, acertos, quedas e superações. Acredita-se que há muito a aprender e a aprimorar, porém ao ver o que já foi realizado sente-se gratidão por todas as pessoas que fizeram parte desta história e principalmente que apresentaram os estudos de Paulo Freire.

## CONVERSA FINAL

Olhar para a sua própria trajetória de vida é um excelente exercício e isto só foi possível por conhecer um pouco mais da vida e estudos de Paulo Freire por meio do Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019. A dizer o que se sente, o que se acredita, a se orgulhar e até se arrepender de ações, tentativas realizadas em prol de uma educação viva, humanizada e cidadã.

Para a conversa final acredita-se que dentre os saberes freirianos necessários para um(a) professor(a) e seus(as) alunos(as) nos tempos atuais, nesta discussão, são: reconhecimento e assunção da identidade cultural alegria e esperança, reflexão crítica sobre a prática da curiosidade, respeito à autonomia do ser educando e o saber escutar.

Estes saberes freirianos estão atrelados ao “cuidar” de Paulo Boff e ao trabalho com o centro na pessoa do(a) aluno(a) e na possibilidade de “Ler o Mundo” de Paulo Freire junto ao conhecimento historicamente produzido pelo homem.

Complementa-se que Paulo Freire está mais atual do que nunca e de que seus estudos ultrapassam barreiras, tempo, idiomas e crenças, assim proporciona aos outros a oportunidade de Aprender a Dizer a Sua Palavra.

## REFERÊNCIAS

- BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação cidadã; 2)
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecimento e Assunção da Identidade Cultural Alegria e Esperança. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 5/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Respeito à Autonomia do ser Educando. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 11/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Reflexão Crítica sobre a Prática Curiosidade. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 1/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Saber Escutar. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 5/12.

PADILHA, P.R. **Educar em Todos os Cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

**Maria de Fátima Mello de Almeida** é Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, Pedagoga e Professora de Matemática. Atua como Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa – Paraná – Brasil. É coordenadora do Projeto Lesson Study – Pesquisa de Aula na referida secretaria. Contato: [ffatiall@gmail.com](mailto:ffatiall@gmail.com).

---

# OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES E PROFESSORAS NUMA PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA FREIRIANA

GOMES, Maria Gildacy Araújo Lôbo

## RESUMO

A educação brasileira vive um momento de conflito de ideias e ideais que afetam as instituições escolares e diretamente a figura do professor. Pensando na capacidade do professor de interferir na realidade, o texto em questão apresenta reflexões a respeito da formação inicial e continuada de professoras e professores tendo como base o livro 'Pedagogia da Autonomia' e as aulas do curso 'Aprenda a dizer a sua palavra'. A competência profissional decorre da formação continuada e da reflexão sobre a prática, não obstante, para chegar a esse grau de profissionalismo é preciso que as instituições, sejam elas públicas ou particulares, tenham a consciência da importância da formação permanente de seus docentes.

Palavras-chave: Formação. Prática. Reflexão. Segurança.

## ABSTRACT

Brazilian education lives a moment of conflict of ideas and ideals that affect school institutions and directly the figure of the teacher. Thinking about the ability of the teacher to interfere with reality, the text in question presents reflections on the initial and continuing formation of teachers and teachers based on the book 'Pedagogy of Autonomy' and the 'Learn to say your word' classes. Professional competence derives from continuing education and reflection on practice; however, in order to reach this level of professionalism, institutions, whether public or private, need to be aware of the importance of continuing education for their teachers.

Keywords: Formation. Practice. Reflection. Safety.

## INTRODUÇÃO

Enquanto professora de Educação Infantil, estou sempre procurando aperfeiçoar a minha prática por meio da formação contínua na busca de novas formas de ensinar e de ver o mundo. Os diálogos fecundos travados durante os cursos realizados pelo Instituto Paulo Freire me auxiliam a refletir a propósito da minha prática e a me esforçar para dizer a minha palavra, além de enriquecer o meu acervo teórico. O docente Lutgardes nos conta que levamos um pouco de tempo para dizermos a nossa palavra, pois antes de tudo precisamos vivenciar essas palavras para no futuro escrevê-las. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaula 7/12, módulo 1). Quero vivenciar a minha palavra para ser uma 'Presença' na educação, assim como foi Paulo Freire, 'Presença' com 'P' maiúsculo, essa foi a maneira utilizada por Freire para dizer a sua palavra no livro Pedagogia da Autonomia, uma boniteza, um poema, ...

(...), mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença com um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p. 18).

Para o professor e a professora serem Presença na educação e na vida dos educandos é preciso não só ensinar conteúdos, mas ensinar a pensar certo. E para ensinar a pensar certo é preciso ser desafiador, se atualizar, ser ético, estar sempre em formação, saber escutar os alunos, incentivá-los a fazer perguntas para, primeiro ler o mundo e só depois ler as palavras, como nos ensina Freire. Explicando a condição de 'pensar certo', pode-se dizer que não adianta ler vários livros, de títulos diferentes, se os lermos de forma mecânica, sem reflexão ou crítica, essa forma de ler pode nos levar a pensar errado, afinal de contas **ler é receber e dar**, é uma relação de troca.

Para Freire, "só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo." Ou seja, é preciso ter humildade intelectual para reconhecer que também penso errado e faço errado. Enfim, só "a prática docente crítica, implicante, do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Além disso, "pensar certo é fazer certo." (FREIRE, 1996, p.27-38).

Entre o pensar e o fazer certo deve haver coerência e clareza das práticas

pedagógicas praticadas pelo professor. Ele necessita conhecer a teoria, ou as teorias pedagógicas que embasam o seu trabalho e precisam estar de acordo com a sua prática. Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire vêm ao encontro do que nos disse o professor Gadotti na videoaula dois a respeito da necessidade de teorizar a prática, ele nos conta que a melhor maneira de pensar certo é refletindo criticamente sobre a própria prática. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaula 2/12, módulo 1). Por outro lado, para ter mais segurança no desempenho das suas atividades pedagógicas, o professor precisa estar sempre em formação, conforme esclarece Freire, não devemos confundir formação com treino, pois “a desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo.” (FREIRE, 1996, pag. 115-116), disfarçando a sua insegurança.

Nas reuniões e nos grupos de estudo dentro dos horários de formação docente é possível verificar o despreparo das professoras e professores em relação as teorias e tendências educacionais, como por exemplo, quando expressam o incômodo com a presença das famílias nas dependências da escola e até mesmo o fato de ignorar o entorno sujo e descuidado do território em que a escola está inserida. É possível mudar esse cenário, desde que o grupo esteja disposto. Mas para que a mudança aconteça é preciso investir em formação, começando pela formação inicial, principalmente nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas.

O artigo em questão apresenta reflexões a respeito do livro Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica, que traz nas suas 146 páginas (41ª reimpressão, 2010) questões fundamentais que envolvem a formação docente de maneira integral, estética, ética, sempre comprometida com uma análise crítica das teorias e tendências educacionais que apoiam a finalidade social e política da educação.

## **FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA PERSPECTIVA FREIRIANA**

Freire escreveu que o melhor momento da formação do professor é quando ele reflete sobre a sua prática. É inegável que a qualidade da educação está ligada a formação dos professores, em primeiro lugar na formação inicial, começando pelos cursos de Licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior, com currículos voltados a formação de pesquisadores comprometidos com a realidade escolar, principalmente da escola pública, porém isso não acontece na prática, pois as Licenciaturas vêm desenvolvendo um currículo formal que não reflete a realidade

da escola, “que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar e com isso, pouco contribui para gestar uma nova identidade do profissional docente.” (PIMENTA, 1994).

Em segundo lugar, na formação continuada dos educadores e educadoras, sejam eles da educação formal ou informal, faltam-lhes uma política de formação permanente com o intuito de melhorar a qualidade de suas ações pedagógicas. Nessa perspectiva, a professora Ângela assegura que a formação docente é um direito do educador, contudo, mesmo aprendendo com o educando, o educador precisa se organizar, preparar a sua aula, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos e sua vivência no território em que habita. No entanto ele deve estar sempre em formação, de maneira mais ampla, não envolvendo apenas o currículo, portanto, uma formação integral e permanente. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaulas 2/12, módulo 2). Isso porque o docente também é aluno, e como tal está sempre pesquisando para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, revendo a teoria e refletindo a sua prática. Tanto a formação inicial quanto a continuada, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que requer uma formação permanente do professor, em defesa de uma educação integral do ser humano.

Dessa forma, entende-se que “quem ensina aprende tanto quanto quem aprende”, ou seja, nós, professores também aprendemos quando estamos dando nossas aulas, esse é o conceito de ‘dodiscência’ esclarecido pela professora Ângela e que necessita estar presente em toda a escola, não só entre professores e alunos, como também na gestão democrática, transcorrendo por toda a comunidade escolar. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaulas 2/12, módulo 2). Ainda sobre dodiscência a professora Sônia finaliza assegurando que professores e alunos se complementam, ou seja, “a existência de um está condicionada a existência do outro, um sujeito que ensinando **aprende**, e o outro, sujeito que aprendendo **ensina**.” (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaulas 3/12, módulo 2). Para Freire,

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

Ainda sobre formação continuada, nós professores estamos nesse ciclo gnosiológico no qual se ensina e se aprende. Nesse contexto, precisamos reconhecer que não saber algo é assumir que somos incompletos e inacabados, e reconhecer que não sabemos tudo é assumir estar sempre em formação, mas isso não pode ocorrer o tempo todo, durante o processo de formação docente inicial e por toda a vida profissional, é preciso um equilíbrio, entretanto essa condição não impede o professor de estar sempre pesquisando e assumindo que a sua competência será sempre inacabada. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaulas 5/12, módulo 2). Por fim, é a formação contínua responsável por dar ao professor a garantia para atuar com segurança.

Segurança que deve estar conectada a formação ética e estética do professor, motivando homens e mulheres a buscar a decência, a boniteza e a pureza da vida, nos levando a refletir sobre a formação moral do educando, como nos afirma Freire, “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1996. P.33).

## **SEGURANÇA PROFISSIONAL VERSUS FORMAÇÃO CONTÍNUA**

Vivemos um período de vigilância das atividades do professor, um tempo em que não se pode falar de ideologia, questões de gênero, identidade racial ou cultural, um tempo em que não se pode desenvolver formadores de opiniões, em que é necessário reconhecer os pontos não éticos do próprio ponto de vista. ‘Ensinar exige segurança’, assegura Paulo Freire, e para que possamos lidar com esses novos tempos é preciso investir na formação continuada para dar segurança pedagógica as professoras e professores. Entretanto, para aceitar ou me opor aos novos tempos é necessário “preparo científico do professor ou professora, e essa formação deve coincidir com sua retidão ética.” (FREIRE, 1996, p. 16). A professora Sheila nos lembra como Freire relacionava a segurança docente com a competência profissional, só teremos segurança profissional se cuidarmos da nossa formação continuada, pois não nos sentiremos seguros sem estarmos respaldados teoricamente, sem estarmos amparados em um repertório que apóia nossas escolhas metodológicas, por isso é tão importante estudar constantemente e nos fortalecermos, enquanto educadores responsáveis para com a atividade escolhida, reforçando a importância da formação permanente do professor. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaula 4/12, módulo 2).

## **A SERIEDADE DO PROCESSO FORMATIVO**

O conhecimento científico está em atualização contínua, e o professor, como pesquisador, não pode deixar de se atualizar. Freire ressalta a necessidade do

docente em levar a sério a sua formação, se qualificar sempre para ter segurança profissional, além de saber que “a incompetência desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 1996, p. 92). Achar que já sabe tudo ou afirmar seguidamente não saber, mas que vai pesquisar mostra falta de cuidado e empenho do professor em relação a sua formação. Esse despreparo pode tornar o professor autoritário e perder a autoridade necessária tornando a sala de aula um espaço reacionário.

A seriedade do processo formativo passa pela segurança em reconhecer que não sei tudo, sou um ser humano inconcluso e inacabado, mas consciente do meu inacabamento e em busca de um caminho para percorrer, essa é a explicação dada por Freire a respeito da condição de inconclusão e inacabamento do ser humano e por conseqüência, das professoras e professores, assim como no conceito de didiscência, que diz que, onde se ensina se aprende ao ensinar e onde se aprende se ensina ao aprender, também é possível aprender com o educando, afinal ele é o sujeito do processo educativo.

A respeito do conceito de ‘didiscência’ transcrevo um diálogo de um professor, relatado pela docente Ângela: “- Nossa hoje eu aprendi bastante! Vocês fizeram perguntas muito interessantes, trouxeram reflexões muito importantes que me permitiram repensar, refletir novamente sobre algumas questões e aprofundar a minha compreensão. Então hoje, eu aprendi bastante com vocês.” Muitas vezes aprendemos com os alunos, mas não verbalizamos, não testemunhamos, não mostramos que esse aprendizado se constrói com eles, de forma séria, com boniteza e alegria. (FREIRE, In: Instituto Paulo Freire. 2019. Videoaulas 2 e 3/12, módulo 2).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recentemente o País vive tempos sombrios, a autoridade do professor em relação a sua sala de aula é questionada, o seu espaço é vigiado, a sua ideologia é calada. Nesses momentos, é a sua preparação científica a favor de uma escola laica, democrática, progressista, libertária, emancipadora e contra qualquer forma de discriminação que lhe dará segurança. E para ter mais segurança o professor precisa ter clareza da teoria escolhida como base para a sua prática pedagógica, conhecendo-a ele se tornará mais seguro do seu papel como educador. Além disso, ele necessita refletir a respeito do dia a dia da sala de aula, dialogando com os alunos, fazendo perguntas, problematizando e revendo a sua própria prática para aperfeiçoá-la. É preciso promover a formação contínua das professoras e professores, uma formação permanente, promovendo a coerência entre o que diz, o que escreve e o que fala, (FREIRE, 1996, p. 103), conectando teoria e prática em busca do pensar certo e de uma escola de qualidade, seja ela pública ou privada.

## REFERÊNCIAS

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Autonomia. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. (coleção leitura)

\_\_\_\_\_. Professora sim, tia não. São Paulo: Olhos D'Água. 1993, p. 59.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores- unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Primeiras Palavras. Docente: Lutgardes Costa Freire. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 7/12, Módulo 1.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docentes: Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12, Módulo 1.

\_\_\_\_\_. Bom senso. Docente: Ângela Biz Antunes. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12, Módulo 2.

\_\_\_\_\_. Apreensão da Realidade. Docente: Sônia Couto. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 3/12, Módulo 2.

\_\_\_\_\_. Comprometimento, Liberdade e Autoridade. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 5/12, Módulo 2.

**Maria Gildacy Araújo Lôbo Gomes** é mãe, avó e Professora de Educação Infantil no Município de São Paulo, com formação em Pedagogia e Especialização em Supervisão Escolar. Atuou por dez anos nas áreas de Educação Infantil e Ginásio (hoje Ensino Fundamental II), no Estado da Bahia e por dois anos no Ensino Fundamental I no Estado de São Paulo. Contato: gildacy@uol.com.br.

---

# PAULO FREIRE E A NOVA MUSEOLOGIA

SOTO, Moana

## RESUMO

Neste trabalho pretende-se abordar um tema que, apesar de ser apontado como central pelos principais atores do campo da Sociomuseologia ainda não recebeu um estudo aprofundado: a influência do pensamento de Paulo Freire no surgimento do Movimento Internacional para uma Nova Museologia (MINOM). Esta influência é evidenciada pelo convite à Paulo Freire para que presidisse a Mesa-Redonda de Santiago do Chile (1972), marco central do movimento. Para isso, se apresentará a conjuntura mundial que possibilitou essa aproximação, em particular as terceira (1944/1964) e quarta (1968-1980) vagas revolucionárias, estabelecendo influências teóricas diretas, como as diretrizes sócio-educativas para a construção de uma teoria e prática museológica comprometida com a comunidade e com o exercício consciente da cidadania, de corte freireano.

**Palavras-chave:** Educação Museal, Nova Museologia, MINOM, Paulo Freire, Sociomuseologia

## ABSTRACT

This paper intends to address a theme that, despite being pointed as central by the main actors in the field of Sociomuseology, has not yet received an in-depth study: the influence of Paulo Freire's thought on the emergence of the International Movement for a New Museology (MINOM). This influence is evidenced by the invitation to Paulo Freire to chair the Santiago Roundtable (1972), the movement's central landmark. For this, the world conjuncture that made this approach possible will be presented, in particular the third (1944/1964) and fourth (1968-1980) revolutionary waves, establishing direct theoretical influences, such as the socio-educational guidelines for the construction of a theory and museum practice committed to the community and the conscious exercise of citizenship, by Freire's court.

**Keywords:** Museum Education, New Museology, MINOM, Paulo Freire, Sociomuseology

O histórico da Nova Museologia se inicia efetivamente no pós-guerra, quando se consolida a Organização das Nações Unidas (ONU), uma estrutura que originará o mais importante organismo acerca das questões culturais no mundo: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No âmbito dos museus e do patrimônio, a UNESCO criará em novembro de 1946 o Conselho Internacional de Museus (ICOM), que foi organizado em comitês e que iria a partir daí promover encontros e conferências a fim de facilitar a reflexão e tomada de decisões em temas fundamentais para a Museologia mundial.

O ICOM, primeiro sob a orientação de Georges-Henri Rivière e mais tarde tendo Hugues de Varine-Bohan como diretor, decide reunir os profissionais de museus em encontros e conferências mundo afora. Com o apoio da UNESCO, a partir dos anos sessenta, esses encontros propiciarão as discussões que posteriormente serão a base para o desenvolvimento da Nova Museologia. Os ecos da descolonização se farão presente, por exemplo, na afirmação de Varine de que “o museu precisa ser ‘descolonizado culturalmente’” (Cândido, 2003, s.p).

O clima de renovação no âmbito da Museologia fez surgir uma série de publicações que denunciavam o espírito por demais conservador dos profissionais de museus, e criticavam a imobilidade da própria Museologia enquanto campo frente às necessidades contemporâneas. A partir daí foram apresentadas propostas alternativas visando assim a tão desejada renovação museológica: em setembro desse ano o ICOM realizou em Grenoble sua IX Conferência, onde redefiniu o conceito de museu, afirmando a sua dimensão política e de valorização do meio ambiente. Sintomaticamente o tema da mesma foi *“O museu ao serviço do Homem e o papel educativo dos museus hoje e amanhã”*.

A conjuntura política terá um papel central para entender o ambiente político-cultural aonde essa proposta germinará. Em 1968 começa a quarta vaga revolucionária do século XX:

A quarta onda da revolução mundial foi a mais internacional de todas, até hoje, e ameaçou seriamente a dominação imperialista. [...] Começou, também, na Europa – Maio 68 francês, e Outono quente italiano – e na Ásia (ofensiva no Vietnã e internacionalização no Camboja, derrota militar portuguesa nas colônias africanas), e chegou a ter uma refração na América Latina, onde o movimento estudantil se levantou pelas liberdades democráticas (México e Brasil em 1968), e o movimento operário se lançou a ações de massas combativas (Cordobazo argentino em 1969, revolução chilena 1970/73). A articulação entre os movimentos de luta em diferentes

continentes não avançou. Um por um, derrota atrás de derrota, os três focos foram sendo destruídos.<sup>1</sup> (Arcary, s.d., s.p.).

É esse substrato histórico que permite entender o contexto de formulação da política da Nova Museologia e Paulo Freire. Esta vaga revolucionará ultrapassará os átrios dos museus, escancará suas portas, será “um vento de renovação [que] agitou o universo dos museus” (Varine-Bohan, 2012, 180).

Seguindo em frente, em 1972, acontece a Mesa Redonda de Santiago do Chile<sup>2</sup>, promovida pelo ICOM e UNESCO, marcando assim as discussões no âmbito da América Latina e, principalmente, por ter sido o cenário da produção de uma declaração fundamental para o desenvolvimento da Nova Museologia. Vale destacar que Paulo Freire chegou a ser indicado para presidir a mesa-redonda, mas foi vetado pelo delegado brasileiro da UNESCO. Lembre-se que o Brasil nesta época vivia a fase mais repressiva de sua ditadura empresarial-militar (1964-1985) sob o governo do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), e que Paulo Freire era um dos muitos exilados políticos. Freire será obrigado a sair do Brasil em 1964 e só retornará em 1980, após a anistia de 1979.

De fato, desde o fim dos anos setenta, o cenário museológico vai ganhando novos ares e a Nova Museologia surge buscando uma renovação dos aspectos teórico-metodológicos no âmbito das questões acerca do patrimônio, da memória e das tão diversas identidades culturais existentes no planeta. Isto possibilita a construção de museus contextualizados junto à realidade sócio-histórica da multiplicidade de grupos humanos, ou seja, da comunidade em que está inserido e, por assim dizer, com que se compromete.

Este momento também marca o avanço dos museus em relação à perspectiva educativa, o fazer pedagógico passa a ser então incorporado dentro do espaço museológico, assim integrando a educação às funções das instituições museais. A dimensão educativa, verdadeiramente reconhecida, e a partir de então tida como a função social primeira dos museus, confere à ação museológica um novo sentido existencial. Os profissionais de museu passam a se reconhecer enquanto agentes de promoção educacional e sócio-cultural, indo além das tradicionais funções técnico-científicas pertencentes à esfera museal (conservação, preservação, documentação, etc.). Será através da construção dialética entre

---

1 Mesmo não concordando integralmente com as análises que Arcary faz no que diz respeito a datação das quatro primeiras ondas revolucionárias e sua extensão, ele nos serve para analisar o contexto aonde as idéias e conceitos abordados foram criados.

2 Não por acaso ela ocorre nesse país e nessa época, pois então se desenrolava o processo revolucionário chileno, com o governo da Unidade Popular de Salvador Allende (1970-1973).

todas estas funções que irá finalmente se concretizar e também se justificar a existência dos museus.

O museu deve então aproveitar todas as oportunidades para desenvolver o seu papel de recurso educativo a ser usado por todos os setores da população, aos quais ele tem por objetivo servir. Atrai então audiências novas e mais amplas dentre as camadas da comunidade ou localidade ao qual objetiva servir, tendo o dever de oferecer a ambos, tanto a comunidade em geral como a indivíduos ou grupos específicos, oportunidades de envolvimento ativo em prol de objetivos e políticas. O museu passa a ser entendido como instrumento de mudança social, para o desenvolvimento, e suas ações devem ser direcionadas para proporcionar à comunidade uma visão histórica de sua realidade.

Diante desta nova realidade, fica bastante claro que, dentro do universo de autores e teorias sócio-educativas, os teóricos que estavam a formular esta Nova Museologia iriam beber na fonte de Paulo Freire. O educador brasileiro traz ao longo de sua obra um comprometimento com a educação que vai muito além da sala de aula, apontando o posicionamento político e não neutro da ação educativa, afirmando a educação enquanto ferramenta de libertação.

Paulo Freire, quando afirma que é necessário que reconheçamos que a educação é ideológica, ele está nos alertando para que entendamos que a educação não é neutra. [...] É ideológica pois ela tem a ver com o conjunto de ideias, de princípios, de valores que nós defendemos. [...] Devemos reconhecer a politicidade do ato educativo. Paulo Freire afirma que a educação é um ato político. [...] Política também pode ser entendida como tomada de decisão, como escolha, como forma de gerir uma escola, um grupo familiar. A educação é política porque implica escolhas. Porque está associada a um projeto de sociedade, de ser humano. (Antunes, 2019, s.p.).

É inevitável para todo profissional de museus comprometido com a chamada *educação libertadora*, já preconizada por Paulo Freire e muitas vezes referida por Hugues de Varine-Bohan como base essencial para o exercício de uma boa ação museológica educacional, que seu exercício profissional passe pela preocupação social de suas propostas, pela busca de um diálogo cada vez mais amplo e profundo com diversos setores da sociedade, pela atualidade de suas ações, pelo aprimoramento e reflexão contínuos de suas atividades.

O papel exercido pelo pensamento de Paulo Freire nas novas experiências de museus foi marcante, principalmente, pela transformação do *homem-objeto* em

*homem-sujeito*, como assinalou Hugues de Varine-Bohan em 1979, período em que exercia a direção do ICOM. A partir desta concepção, Varine formulou uma importante metáfora nesta mudança de paradigma dos museus e da própria Museologia, “o museu como finalidade, o museu como objetivo, é a universidade popular, a universidade para o povo através dos objetos. O que numa universidade normal é a linguagem das palavras e em última instância a linguagem dos sinais escritos, no caso do museu converte-se em linguagem dos objetos, do concreto”. (Salvat, 1979, 19).

Odalice Priosti apresentou à mesa de discussões da nova museologia (durante o III Encontro de Ecomuseus e Museus Comunitários, no Rio de Janeiro, em setembro de 2004) o conceito de museologia da libertação, por extensão dos princípios da teologia latinoamericana da libertação por um lado e por referência à educação como prática da liberdade (Paulo Freire). Nessa abordagem, claramente política no sentido mais nobre da palavra, trata-se de utilizar o museu e a educação patrimonial para conscientizar os membros das comunidades, torná-los capazes de autonomia e de iniciativa, prepará-los para uma participação dinâmica no desenvolvimento de seu território e em geral na vida pública. (Varine-Bohan, 2005, s.p.).

Se for possível afirmar que “a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da ‘teologia da libertação’” (Saviani, 2008, p.333), poderíamos dizer que a Nova Museologia é o seu correlato museológico, uma *museologia da libertação*.

Através de novas experiências e considerando o que era anteriormente excluído, este movimento criou uma museologia da libertação, que abre espaço para a criação, a consciência crítica, e a participação ativa da comunidade. A Nova Museologia é resultado de uma reflexão crítica do fazer e pensar tradicionalista dos museus. Este que anteriormente se tratava apenas de um espaço, uma instituição com objetivos e funções definidas pelo ICOM, agora vai além e se converte também num processo que visa “contribuir para a transformação de uma realidade não dominada pela comunidade num recurso útil para seu desenvolvimento, tanto presente quanto futuro” (Varine-Bohan, 2000, s.p.).

Estas transformações deram origem a Nova Museologia, gestada através de novos conceitos e práticas. Ou seja, as instituições museológicas saíram da preocupação única e exclusiva com as questões administrativas, documentais e preservacionistas, para uma visão das necessidades e anseios sociais, passando a utilizar uma visão de um patrimônio global. A política museal que anteriormente

estava centrada no objeto muda de foco, tendo então o público, a comunidade, como ponto central de suas ações.

A Nova Museologia pode ser então caracterizada como um movimento, organizado a partir da iniciativa de um grupo de profissionais, em diferentes países, aproveitando as brechas, ou seja, as “*fissuras*”, dentro do sistema de políticas culturais instituídas, organizando museus, de forma criativa, interagindo com os grupos sociais, aplicando as ações de pesquisa, preservação e comunicação, com a participação dos membros de uma comunidade, de acordo com as características dos diferentes contextos, tendo como objetivo principal utilizar o patrimônio cultural, como um instrumento para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento social. (Santos, 2009, p.117).

Os museus do século XXI podem então ser caracterizados como um reflexo de todo esse processo, em que a comunicação com o público torna-se o aspecto principal do propósito de existência dos museus, e as coleções estão completamente vinculadas a tal aspecto, tanto em relação a sua natureza e finalidades, como em relação à forma com a qual serão apresentadas.

A influência do pensamento de Paulo Freire para este movimento de renovação da Museologia já se fazia notar no convite a ele feito para a presidência da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, episódio já referido. Algumas de suas idéias seriam mais tarde incorporadas por museólogos ao se referirem ao papel social e educativo dos museus. Tantos são os aspectos da Pedagogia de Paulo Freire que podem ser encontrados ao longo das obras produzidas no âmbito da Nova Museologia: relação dialética, proposta de educação popular, reconhecimento e assunção da identidade cultural dos indivíduos, reflexão crítica sobre a prática, importância da comunidade.

Entretanto, é importante ressaltar que é o caráter libertário da educação que faz a mais importante ponte teórica entre a proposta freiriana e o movimento da Nova Museologia, ao encontrar esta na obra de Paulo Freire as diretrizes sócio-educativas para a construção de uma teoria e prática museológica comprometida com a comunidade e, principalmente, voltada para o exercício consciente da cidadania.

A Pedagogia da Autonomia contém em si uma intencionalidade política emancipadora. Ela visa uma qualidade de educação que considera a formação da consciência crítica. Leitura crítica do caráter injusto da sociedade e do

papel que tem a educação na reprodução ou transformação. A pedagogia comprometida com a cidadania ativa. [...] A educação popular estimula a participação política, cidadã das classes populares para a superação de condições sociais opressivas. Educar para transformar. (Antunes, 2019, s.p.).

O cenário internacional já reconhece a grande importância de Freire, sendo sempre referenciado em encontros, congressos e seminários de Museologia pelo mundo à fora<sup>3</sup>. É sintomática a presença no *Vagues* de um texto não propriamente museológico, também de autoria de Paulo Freire, intitulado "L'éducation, pratique de la liberté (La société brésilienne en transition)" (Freire, n.d. *apud* Desvallées, 1992, 195-212).

Coube a Freire este papel de destaque na configuração do movimento da Nova Museologia, quando se transferiu ao campo museal suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania.

No Brasil atual, crescem o número de iniciativas museais em meios populares, com ecomuseus e museus comunitários por todo o território nacional financiados, tanto pelo Estado, como pela iniciativa privada, através de projetos de patrocínio e financiamento. Um belo exemplo trata-se do Museu da Maré, um espaço cultural criado e voltado para a própria comunidade da Maré e que, na atualidade, é amplamente reconhecido por toda a comunidade museológica internacional como um polo de cultura popular.

Contudo, apesar dessa intensa e reconhecida influência de Paulo Freire sobre a Nova Museologia, mesmo em uma conjuntura de crescimento e desenvolvimento desta corrente museológica, não há ainda nenhum estudo ainda sistemático sobre essa relação. Com isso, se impõe com esse objetivo de superar essa lacuna, que se realize uma tese com esta pergunta de partida: Como a obra de Paulo Freire influenciou na construção dos referenciais conceituais e metodológicos da Nova Museologia?

Reconhecer a participação fundamental de Paulo Freire na transformação do modo de fazer e pensar desta grande instituição secular que é o museu, colabora no necessário processo de de(s)colonização do pensamento acadêmico e valorização das contribuições periféricas, latino-americanas para o pensamento social mundial. E, através de um estudo sistemático desta relação, vamos

---

<sup>3</sup> No dia 25 de maio de 2010, Paulo Freire é citado na *American Association of Museums Annual Meeting & Museum Expo 2010*. (American Association of Museums, 2010, s.p.).

preencher uma lacuna teórica importante para o campo, bem como uma lacuna política, ao reconhecer as profundas contribuições de Paulo Freire à constituição do Movimento Internacional para uma Nova Museologia.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION OF MUSEUMS. 2010 **American Association of Museums Annual Conference**, 2010. <http://sched.co/3WFi> Acesso em 12/10/2019. s.d.
- ANDREOLA, B. A. **Pedagogia do Oprimido: um projeto coletivo**. In: FREIRE, A. M.A. 2001. **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: UNESP. 2001.
- ARCARY, V. **Um processo revolucionário mundial em forma de ondas sincronizadas, as cinco vagas revolucionárias do século XX**. [www.cefetsp.br](http://www.cefetsp.br) Acesso em 15/10/2018. s.d.
- BRASIL. **Museu Educação: Ação educativo-cultural nos museus. Alguns aspetos teóricos e práticos**. Ministério da Cultura. Fundação Pró-Memória, Programa Nacional de Museus: Rio de Janeiro. 1986.
- CÂNDIDO, M. M. D. **Ondas do pensamento museológico brasileiro**. Cadernos de Sociomuseologia, nº20 – 2003. Lisboa: ULHT. 2003.
- DESVALLÉES, A., & MAIRESSE, F. **Conceitos-chave de Museologia**. (B. B. Soares. & e M. X. Cury Trad.). São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura. 2013.
- FERNANDES, A. M. S. **Um núcleo documental para o estudo do MINOM**. Dissertação de Mestrado em Museologia, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal. 2005.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, paz e Terra. 1970.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.
- FREIRE, P., NOGUEIRA, A., & MAZZA, D. **Que Fazer: Teoria e Prática em Educação Popular**. Petrópolis: Vozes. 1989.
- FREIRE, P., GADOTTI, M., & GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez. 1985.
- GADOTTI, M. **Paulo Freire, uma Biobibliografia**. São Paulo: Cortez - Instituto Paulo Freire. 1996.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecer que a Educação é Ideológica. Docente: Ângela Biz Antunes Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.
- JORGE, S. J. **A ideologia de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Edições Loyola.
- Institut oecuménique au service du développement des peuples. 1971. **Conscientisation: Recherche de Paulo Freire; document de travail**. Paris: UNESCO. 1979.
- PRIMO, J. S. **Pensar Contemporaneamente a Museologia**. Cadernos de Sociomuseologia 16. Lisboa: ULHT. 1999.

- PRIOSTI, O. M., & PRIOSTI, W. V. **Os ecomuseus e o patrimônio da liberdade de ação comunitária.** [www.abremc.com.br](http://www.abremc.com.br) Acesso em 19/10/2019. s.d.
- SALVAT. **Os Museus no Mundo.** Biblioteca Salvat de Grandes Temas. (v.26.) Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil. 1979.
- Santos, M. C. T. M. 2008. **Encontros Muselógicos.** Coleção Museu, Memória e Cidadania. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/DEMU.
- SANTOS, M. C. T. M. **REFLEXÕES SOBRE A NOVA MUSEOLOGIA.** Cadernos De Sociomuseologia, 18 (18). Lisboa: ULHT. 2009.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2008.
- SCOCUGLIA, A. C., & Melo Neto, J. (Org.). **Educação Popular - Outros Caminhos.** João Pessoa, Editora Universitária – UFPB. 1999.
- SOTO, Moana. **Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma conceção museal à serviço da transformação social.** Cadernos de Sociomuseologia48 (4). Lisboa: ULHT. 2015.
- UNESCO. **Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus Rio Janeiro.** (M. Cristina O. Bruno, M. Pierina, & F. Camargo. Trad.) Rio de Janeiro: UNESCO. 1958.
- VARINE-BOHAN, H. de. **O Tempo Social.** Rio de Janeiro: Eça Editora. 1987.
- VARINE-BOHAN, H. de. **"L'écomusée (1978)".** In: Desvallées, A., De Barry, M., & VARINE-BOHAN, H. de. A nova museologia: Ficção ou Realidade. In: **Museologia Social.** Porto Alegre: Unidade Editorial / Secretaria Municipal de Cultura. 2000.
- VARINE-BOHAN, H. de. **O museu comunitário é herético?** [www.abremc.com.br](http://www.abremc.com.br) Acesso em 16/10/2019. s.d.
- VARINE-BOHAN, H. de. **As raízes do futuro: o patrimônio a serviço do desenvolvimento local.** Porto Alegre: Medianiz. 2012.
- WASSERMAN, F. (Coord.). 1992. **Vagues: uneantologie de la Nouvelle Muséologie (Collection Museologie, vol. 1).** Savigny-le-Temple: Éditions W-M.N.E.S. 1992.
- WILDER, G. S. **Inclusão Social e Cultural.** São Paulo: Editora Unesp. 2009.

Doutoranda e Mestre em Museologia (ULHT - Portugal), especializada em Educación y Museos (UEMC - Espanha), graduada em Pedagogia (PUC-Rio - Brasil). Museóloga da UFRJ, Coordenadora do Projeto 'EducaMuseu' e do Grupo de Estudos 'Sociomuseologia + Paulo Freire' (Cátedra UNESCO ULusófona Educação Cidadania e Diversidade Cultural).  
Contato: moanasoto@gmail.com

---

# POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA O ESTUDANTE DA ESCOLA PÚBLICA DIZ SUA PALAVRA

STREGE, Mônica

## RESUMO

Este artigo tem o intuito de realizar uma análise a cerca das políticas de ações afirmativas e o ingresso dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES), percebemos que este tema é extremamente pertinente nos dias atuais dadas às incertezas que vivemos em virtude da instabilidade das políticas públicas vigentes, bem como aos constantes ataques as universidades públicas por parte do governo. Com o objetivo de dizer não ao retrocesso social devemos discutir sobre o destino das **universidades** e a manutenção das políticas de acesso. Com base na leitura de Paulo Freire podemos afirmar que ou estamos do lado do opressor ou resistimos lutando por uma escola pública, gratuita e de qualidade capaz de oportunizar a todos o direito a dignidade.

Palavra chave: Escola. Estudantes. Políticas. Retrocesso Social. Universidades.

## ABSTRACT

This article intends to make an analysis about the affirmative action policies and the students entrance in the Higher Education Institutions (HEI), we realize that this theme is extremely pertinent nowadays given the uncertainties that we live due to the instability of the institutions. current public policies as well as the constant attacks on the public universities by the government. In order to say no to social setback, we should discuss the fate of **universities** and the maintenance of access policies. Based on Paulo Freire's reading, we can say that we are either on the side of the oppressor or resist fighting for a free, quality public school that gives everyone the right to dignity.

Keyword: School; Students; Policies; Social setback; Universities.

## INTRODUÇÃO

Ao longo da história o acesso à universidade era garantido apenas para uma pequena parcela da sociedade mais abastada. Criando-se assim uma hegemonia social e racial dentro das universidades brasileiras. Onde raramente era visto um estudante pobre oriundo de escola pública. Este projeto foi desenvolvido na Escola Estadual Professora Maria Esther Peres com estudantes do ensino médio. O trabalho teve como objetivos: provocar uma reflexão a cerca dos desafios enfrentados pelos estudantes da escola pública e sua trajetória para ingressar nas (IES), também analisar como as políticas de ações afirmativas tem os auxiliado nesse sentido e avaliar as políticas de ação afirmativas voltadas para o acesso as (IES) pelos alunos estão sendo positivas? Caminhando para a igualdade social ou promovendo segregação? O estudante da escola pública tem direito a sua palavra? Estudantes das classes populares ingressar na universidade é uma forma de resistência?

A democratização do ensino superior sempre foi uma luta encampada pelos estudiosos e militantes da educação brasileira, entre eles destaca-se o patrono e sempre patrono da educação brasileira Paulo Freire. Muitos marcaram suas vidas em prol da democratização do ensino superior oportunizando a todos independente da classe social a possibilidade de elevar seu nível de escolaridade. Sabemos que mesmo com luta e a implantação de políticas públicas a realidade posta ainda é de que uma grande parcela dos jovens que concluem o ensino médio nas escolas públicas não consegue dar sequência aos estudos e assim finalizam sua trajetória escolar. Atualmente percebemos que a democratização do acesso à universidade é um grande desafio para a sociedade brasileira em face desta situação o Brasil, buscou modelos implantados em outros países iniciou um processo de implantação de políticas de ações afirmativas com o intuito de ampliar o acesso à universidade para os estudantes das classes populares tendo como principal meta promover a equidade entre a população principalmente para aqueles que ao longo da história foram menos favorecidos tais como; negros, estudantes de escola pública entre outros grupos.

A partir de uma pesquisa bibliográfica este artigo nos possibilita avaliar e discutir os efeitos da implantação das políticas de ações afirmativas entre os estudantes da escola pública, bem como de demonstrar os desafios dos estudantes da escola pública para ingressar na universidade suas dificuldades e perspectivas, pesquisar os impactos que as políticas de ações afirmativas tem tido sobre esta população através de uma pesquisa de abordagem quantitativa, onde os estudantes foram entrevistados as respostas foram analisadas e discutidas a fim de refletir a cerca

das transformações sociais promovidas através da perspectiva de ingresso na universidade. De acordo com (Gadotti vídeo aula 2) É papel da escola desenvolver a criticidade do indivíduo, sendo assim a educação precisa construir sentido. A escola precisa impregnar o estudante de sentido para que o mesmo perceba a importância do estudo na própria emancipação.

Acreditamos que em tempos de resistência onde o futuro da universidade brasileira é incerto conhecendo melhor a realidade destes estudantes, bem como as dificuldades enfrentadas por eles, tem-se maior embasamento para discussão do assunto e avaliação dos efeitos das políticas públicas existentes no sentido de possibilitar o acesso e a permanência no ensino superior a todos os estudantes. Este estudo deixa claro que mais uma vez a educação pública precisa unir forças a fim de resistir, mas o que significa resistência? BOSI nos diz que;

Resistência é um conceito originalmente ético, e não estético. O seu sentido mais profundo apela para a força da vontade que resiste a outra força, exterior ao sujeito. Resistir é opor a força própria à força alheia. O cognato próximo é *in/sistir*, o antônimo familiar é *de/sistir*. (Bosi, 2002, p. 118).

A resistência é a oposição de forças conforme o autor citado, portanto se faz mais que necessária e ela deve ser a mola propulsora da escola pública, pois nela estão os filhos de trabalhadores das classes menos favorecidas, se buscar referências sobre resistência em Paulo Freire encontraremos uma definição similar, no entanto com todo seu otimismo ele afirma que a resistência é a possibilidade de mudanças. Padilha destaca na videoaula 3 que a educação não tem sentido se não estiver focada na natureza humana em defesa da ética buscando garantir uma sociedade mais justa sem preconceito e distinção a todos e todas.

Quem deve resistir? Todos aqueles e aquelas que dependem das políticas públicas, e também os que embora não dependam lutam pela equidade social. Com suas palavras Paulo Freire mostra a relação entre desistência e resistência para que possamos optar. "... a acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta [resistência] a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja a capacidade de resistir" (Freire, 2000b, p. 41).

Definir resistência no ambiente escolar é antes de mais nada dizer "não" ao aparelhamento das escolas através de iniciativas como a "escola sem partido" , pois de acordo com Paulo Freire Educar é um ato político. Nesse sentido este trabalho se debruça sobre a seguinte temática a implantação de políticas públicas de ação afirmativa ampliou a perspectiva da inserção do estudante da escola pública as universidades e estendeu a ele o direito de dizer sua palavra?

## ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE: UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

A escola pública é uma importante ferramenta de emancipação social disponibilizada através do sistema educacional brasileiro. Sabemos que em muitos casos a escola pública são as que acolhem principalmente crianças e jovens das camadas populares oriundas de famílias que possuem menor poder aquisitivo. Paulo Freire destaca; “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (2000a, p. 126).

Nas últimas décadas muitas foram as conquistas no intuito de promover a ampliação ao acesso as (IES) após a declaração dos direitos humanos, o direito a educação foi reafirmado no Pacto Internacional de direitos, econômicos, sociais e culturais (1966). Nos Direitos da Criança (1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Na constituição Federal, no Plano Nacional de Educação Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 com a finalidade de ampliar o acesso à população e garantir qualidade na educação brasileira de forma democrática com o objetivo de diminuir das desigualdades sociais garantir o acesso e a permanência na escola e a gestão democrática. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. A educação é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, e no seu art. 205 afirma:

*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).*

O Art.205 deixa claro que a educação é de responsabilidade da família e do estado, porém toda sociedade deve incentivar. Deve atingir a todos de forma gratuita inclusive para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Nas discussões sobre a qualidade de ensino oferecido pela escola pública brasileira elencamos alguns problemas comuns: formação docente, valorização da carreira docente, ausência da família, falta de recursos didáticos, más condições estruturais das escolas, desmotivação dos alunos, organização curricular e até metodologias de ensino aprendizagem defasadas. Ao longo de nossa trajetória atuando na educação básica, muitas vezes percebemos que ao concluir o ensino médio o aluno não se sente apto para competir com alunos oriundos das escolas particulares. Ortega destaca a falta de perspectiva inserida na educação do aluno de nível médio;

Podemos perceber que enquanto a escola particular de elite tenta preparar seu aluno para o ingresso numa boa universidade pública, a escola pública apresenta nenhuma orientação específica neste sentido, colaborando, muito provavelmente sem saber, para que esses alunos não cheguem mesmo a tentar o ingresso no ensino superior. Consideramos que isto pode fazer com que os alunos da escola pública de ensino médio se sintam cada vez mais desmotivados, inseguros e despreparados para viver na sociedade contemporânea, que além de exigir um nível maior de escolaridade, apresenta um contexto preocupante, principalmente para quem não tem uma boa formação geral. (ORTEGA,2001, p.154)

Ao promover um diálogo com os estudantes do ensino médio de uma escola pública percebemos que muitos almejam apenas concluir o ensino médio sem perspectiva de cursar um curso superior. Ao serem questionados verifica-se que as opiniões são diversas, embora esta realidade esteja mudando sabemos que as condições financeiras acabam prevalecendo quanto à escolha de prosseguir os estudos. Neste contexto é necessário ressaltar que a falta de perspectiva e conhecimento a cerca das profissões são fatores que também influenciam a vida estudantil. A questão financeira familiar o aluno matriculado na escola precisa conciliar com o trabalho o trabalho muitas vezes exaustivo não permitindo que o mesmo possa estudar e com o tempo o mesmo muitas vezes se evade do ambiente escolar ou prossegue apenas para concluir o ensino médio. Muitas vezes filho de trabalhador com baixo grau de instrução o aluno vem para escola sem entender que a mesma pode oferecer-lhe subsídios de ascensão social. Essa reflexão é importante ser feita para poder traçar o perfil do estudante da escola pública frente ao mercado cada vez mais competitivo de acordo com Lagares;

A construção histórica de nossa realidade nos coloca, pelo menos, em situação de conformação ou de enfrentamento ou, ainda, de resistência, considerando-se o limiar entre as defesas discursivas e nossas condições reais de existência frente ao sistema econômico, onde tudo se torna capital. (LAGARES, 2017, p.839)

Sabemos que para uma pequena parcela da sociedade essa situação é benéfica. Principalmente aqueles que pertencem às classes dominantes, pois é garantia de encontrar mão de obra com baixo custo. Sampaio nos diz que;

Não podemos, de fato, esquecer que, em geral, esses jovens carregam uma história familiar de escolarização incompleta, precária e fragmentada, que poderia favorecer entre eles certa resistência à cultura escolar e baixa

valorização da educação, fato esse que, ao nosso ver, se constitui numa frágil explicação para as dificuldades que enfrentam ara o ingresso no ensino superior. (SAMPAIO,2011, p.31)

Quando a família e as pessoas que formam seu circulo social não possuem formação acadêmica o jovem não é inspirado a fazê-lo isso somado a falta de recursos para mudar de cidade, uma vez que as cidades do interior raramente ofertam cursos superiores o jovem traça um itinerário para sua vida desviando a graduação. O relatório do SESU destaca;

[...] Ao mesmo tempo, os egressos do ensino médio sem opções de educação superior em sua região tendem a migrar, muitas vezes em caráter definitivo, para locais onde a oferta é mais ampla e diversificada. A região abandonada perde a oportunidade de fixar profissionais altamente qualificados e os estudantes sem condições financeiras de migrar para regiões mais propícias perdem a oportunidade de se qualificar. (SESU, 2013, pág. 20)

Conforme a citação a cima é possível constatar que isso aumenta a discrepância social e a universidade passa a receber estudantes das classes sociais mais elevadas. Fortalecendo a hegemonia, pois apenas aqueles que disponibilizam de recursos financeiros tem a oportunidade de ingressar nas (IES) e com isso as camadas sociais vão permanecendo intactas. Logo quem avança mais nos estudos passa a ter o poder sobre os demais de acordo com UNESCO;

Nesta Sociedade do Conhecimento, o conhecimento é a grande moeda de troca. Investir hoje em educação e na produção do conhecimento significa investir na soberania e no desenvolvimento do país. Hoje, indiscutivelmente, o conhecimento em ciência e tecnologia constitui o principal fator de agregação de valor ao desenvolvimento. (UNESCO, 2003 p.10)

A escola deve contribuir para emergir uma nova visão do sentido de ensinar e aprender oportunizando ao aluno a construção do conhecimento através de pesquisas, levantamento de hipótese e contextualização da mesma, enfim, propor um currículo, democrático e pertinente à expectativa dos educandos que os leve a encontrar uma área que lhe desperte interesse. O autor ressalta;

É sempre necessário reafirmar que a escola pública será, para muitos jovens, o espaço por excelência da sua relação com o conhecimento científico em todas as áreas. Portanto, a base de educação geral deverá ter por meta a universalização dos conhecimentos minimamente necessários à sua

inserção na vida social, política e produtiva nas condições mais igualitárias possíveis, para o que a escola deverá propiciar situações de aprendizagem que permitam enfrentar, se não superar, as condições de pauperização cultural presentes na maioria dos jovens oriundos das camadas populares. (KUENZER, 2001, p. 60).

A educação é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento intelectual e também social do indivíduo. O professor precisa refletir sobre as práticas que provoquem o aluno a formular perguntas e consequentemente responde-las através de investigações propostas pelo professor e desenvolvidas pelos alunos sob a orientação do professor oferecendo assim a chance do mesmo ser autônomo sobre o processo de construção do conhecimento e consequentemente adquirindo competências para dar sequência ao processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que a formação docente faz diferença, pois muitas vezes o professor é o único responsável por demonstrar através de suas práticas para o aluno suas potencialidades. Muitas vezes redimensionar o foco do aluno analisando eventos a sua volta que o permitem sonhar e buscar através do estudo possibilidades de alavancar seus sonhos.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (FREIRE, 1996, p.12)

Nem sempre as escolas disponibilizam todos os recursos necessários para apoiar o professor geralmente os laboratórios e as bibliotecas não estão adequados corretamente e diversa escola pública não os possui tampouco material pedagógico necessário para desenvolver um trabalho de qualidade. Como competir por uma vaga no vestibular e ingressar em uma Instituição de Ensino Superior em face aos problemas citados acima? Definitivamente o aluno da rede pública encontra-se em desvantagem ao ser comparado com os alunos provenientes da rede privada que não enfrentaram as mesmas dificuldades.

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991, p.47)

Eis a importância das políticas de ações afirmativas que garantem através do sistema de cotas vagas reservadas para os alunos oriundos da rede pública. Ao analisar a educação brasileira vemos negligências históricas em relação a um direito universal que mesmo sendo um direito fundamental desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 e reafirmado em diversos pactos internacionais este direito foi negado por muitos anos aos menos favorecidos. E ainda hoje mesmo tendo avançada apresenta fragilidades, em busca da equidade social foram implantadas as políticas de ações afirmativas com o propósito de diminuir o abismo entre os jovens que compõem a sociedade brasileira. As principais políticas de ações afirmativas voltadas para o acesso e permanência dos jovens nas instituições de ensino superior são: Programa Universidade para todos (ProUni) constituído pela lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005, Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) criado em 2007, (FIES) Fundo de Financiamento Estudantil criado em 1999. Em 2012, o sistema de cotas foi regulamentado pela Lei 12.711, a chamada Lei de Cotas, voltada para estudantes da rede pública em instituições de ensino superior federais, com separação de vagas para candidatos de baixa renda, e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Ações afirmativas e o sistema de cotas, não é a mesma coisa conforme destaca o autor;

As cotas não podem ser confundidas com ações afirmativas porque aquelas são instrumentos destas. As ações afirmativas se materializam não apenas por meio de cotas, mas também por meio de incentivos fiscais, da concessão de bônus; do estabelecimento de metas que devem ser alcançadas no futuro etc. (AGRA, 2007, p.139).

Atualmente avaliamos positivamente o crescente número de alunos que saem das escolas públicas das regiões mais longínquas de nosso país e realizam o sonho de concluir o ensino superior. Para avaliar a perspectiva do estudante do ensino médio foi realizado o levantamento dos dados que foram obtidos a partir da aplicação de um formulário contendo dez (10) perguntas no intuito de traçar o

perfil do entrevistado, bem como a percepção das “Políticas de ações afirmativas”. O formulário foi produzido em uma plataforma digital e aplicado, via aplicativo de mensagens, para estudantes do ensino médio da EEPMEP de Vila Rica-MT no segundo semestre de 2019. Sessenta e quatro (64) estudantes responderam ao questionário sendo 86% do sexo feminino e 14% do sexo masculino. A idade da maioria está entre 16 e 19 anos, perfazendo 60% dos entrevistados. Quanto à autodeclaração de cor da pele: 57% se declaram pardos, 25% brancos, 9% negros e 8% amarelos. Das 64 respostas observou-se que 47% dos estudantes entrevistados estão inseridos no mercado de trabalho. Com uma renda média, família classificada como classe média baixa e os níveis de escolaridade dos familiares evidenciam que têm acesso aos noticiários e às informações globais. Contudo, quase 52% responderam que descoñhecem as políticas de ações afirmativas enquanto que 83% responderam sim ao conhecimento acerca, especificamente, das cotas raciais. Ainda, 47% assinalaram interesse em usufruir da política de cotas para ingressar no meio social e outros 45% pontuaram conhecer pessoas que ingressaram no ensino superior pela referida política. No entanto, apenas 34% responderam ‘sim’ para a atual situação de trabalho daqueles que concluíram cursos por meio da política de cotas. Essa instabilidade, a incerteza de função e a não garantia de integração ao mercado de trabalho leva ao desinteresse por se apropriar de direitos adquiridos ao longo dos anos. Nesta pesquisa percebeu-se que 83% dos entrevistados já presenciaram situações de racismo e apenas 43% dos sessenta e quatro creem que as políticas de cotas sejam efetivas em solucionar as dificuldades de ingresso no Ensino Superior.

## REFERÊNCIAS

- AGRA, Walber de Moura. **CURSO DE DIREITO CONSTITUCIONAL**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.
- BOSI, Alfredo. **LITERATURA E RESISTÊNCIA**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BUARQUE, Cristovam. **A UNIVERSIDADE NUMA ENCRUZILHADA**. Trabalho apresentado na Conferência Mundial de Educação Superior + 5, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.
- BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso: 09 mar.2019.
- \_\_\_\_\_ BRASIL. **LEI 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CASTRO, C. M. **EDUCAÇÃO SUPERIOR E EQUIDADE: INOCENTE OU CULPADA? ENSAIO: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 9 n. 30, p.109-122, 2001.

GONDENBERG, Mirian. **A ARTE DE PESQUISAR: COMO FAZER PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**, 10ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2007.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

----- **PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: CARTAS PEDAGÓGICAS E OUTROS ESCRITOS**. São Paulo: Editora Unesp, 2000b.

KUENZER, Acacia Zeneida. **O ENSINO MÉDIO AGORA É PARA A VIDA: ENTRE O PRETENDIDO, O DITO E O FEITO**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, 2000.

----- . Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001

LAGARES, Rosilene **DILEMAS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO FRENTE AO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA** RBPAE - v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017

MEC, Balanço social SESu 2003 –2014. **A DEMOCRATIZAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO PAÍS**, 2014.

ORTEGA, E. M. V. **O ENSINO MÉDIO PÚBLICO E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001.

SAMPAIO, SMR., org. **ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E A UNIVERSIDADE: LONGA TRAVESSIA PARA JOVENS DE ORIGEM POPULAR**. IN: **OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL: PRIMEIROS ESTUDOS** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011,

UNESCO. **A UNIVERSIDADE NA ENCRUZILHADA SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR?** Promoção conjunta da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), da Comissão de Educação do Senado Federal e da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e com o apoio da UNESCO, Brasília, agosto de 2003.

SAVIANI, Demerval. **ESCOLA E DEMOCRACIA**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 3/12.

**Mônica Strege** é professora da rede pública do Estado de Mato Grosso, possui graduação em Ciências Físicas e Biológicas, atua como docente das disciplinas de Biologia e de Ciências da Natureza há cerca de 10 anos. contato:stregemonica@hotmail.com.

---

# CARTAS A PAULO FREIRE: APRENDENDO A DIZER A MINHA PALAVRA

SPRESSOLA, Nilmara Helena

## RESUMO

Este artigo apresenta reflexões a partir do curso Aprenda a Dizer a Sua Palavra – Módulo II do Instituto Paulo Freire. Em diálogo com as cartas freirianas repletas de beleza da linguagem e de imersão na vida e obra daquele que transbordava o saber e o educar inclusive pela difícil e necessária coerência e em um amálgama de aprendizagens e vivências, as contribuições das cartas de Freire juntamente com as percepções do vivido e da prática docente crítica desenvolvida com o aprendizado de dizer a minha palavra são destaques aqui, com discussões que incentivam a curiosidade epistemológica (Videoaula 1), a escuta (Videoaula 6) e a disponibilidade para o diálogo (Videoaula 10) contribuindo para o questionar: teu conhecimento sobre Paulo Freire serve para quem?

**Palavras-chave:** Cartas Freirianas. Diálogo. Paulo Freire.

## ABSTRACT

This article presents reflections from the Learn to Say Your Word - Paulo Freire Institute Module II course. In dialogue with the Freirean letters full of the beauty of language and immersion in the life and work of the one who overflowed knowledge and education, including the difficult and necessary coherence and an amalgam of learning and experience, the contributions of Freire's letters together with perceptions of lived and critical teaching practice developed with the learning to say my word are highlights here, with discussions that encourage epistemological curiosity (Video lesson 1), listening (Video lesson 6) and availability for dialogue (Video lesson 10). to ask : who is your knowledge of Paulo Freire for?

**Keywords:** Freirean Letters. Dialogue. Paulo Freire.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

As cartas freirianas com toda a beleza da linguagem e o aprofundamento que trazem sobre a vida e obra de Paulo Freire também abordam a necessária coerência no processo de educar e inspiram este artigo que com o curso Aprenda a dizer a sua Palavra em seu segundo módulo propiciaram a ousadia da proposição deste diálogo com Paulo Freire. Em um momento em que, mais do que nunca, podemos reafirmar: Paulo Freire Vive e é essencial que esteja Presente.

Em um amálgama de aprendizagens e vivências, aprendendo a dizer a minha palavra, neste diálogo com Paulo Freire aqui proposto são feitos também destaques de discussões abordadas nas videoaulas e que estão diretamente ligadas ao questionamento: “Teu conhecimento sobre Paulo Freire serve para quem?” E algumas reflexões que desenvolvem-se ao pensar, assim, em uma possibilidade de escrita dialogada em forma de cartas a Paulo Freire.

Iniciarei por contar sobre uma experiência pedagógica com as crianças de 5 a 6 anos com quem trabalhei no último ano em Círculos de Cultura e em projeto de troca de cartas. A próxima escrita à Paulo Freire decorre de um diálogo que inspirou a carta e finalizo com a apreensão da realidade que me toma neste momento em que já se passam 6 centenas de dias sem sabermos em nosso país quem mandou matar a vereadora do Rio de Janeiro: Marielle Franco. Que as palavras aqui possam inspirar outras e outros a dizerem a sua palavra e ainda a dialogar com a autora que vos escreve e agradece.

## TUAS CARTAS INSPIRADORAS: PRIMEIRA CARTA

Freire, ainda não tenho uma carta tua mais querida. E a cada livro que conheço teu, mais me alegro. Ler Pedagogia da Autonomia é sempre um grande aprendizado e estudá-lo com Professor Padilha, Professora Angela, Professor Moacir Gadotti, Professora Sonia Couto, Professora Sheila Ceccon é de uma boniteza imensurável. O que posso dizer é que tua obra inspira a práxis.

Quero te contar que no ano passado a minha turma de crianças de 6 anos trocou cartas com turmas de crianças da mesma cidade e também com as crianças do nordeste do país: da cidade de Aracaju. Fomos então pesquisar, observamos o mapa, descobrimos que as crianças do interior do sudeste brasileiro têm parentes no Nordeste e aprendemos uma parlenda que os novos amigos e as novas amigas nos ensinaram. Também compartilhamos nosso conhecimento com eles e elas. Uma experiência que extrapolou fronteiras vencendo alguns desafios que enfrentamos na escola pública.

As crianças não pararam por aí. Um dia, depois do almoço na escola, quando a merenda foi restrita; as crianças queriam comer mais uma banana e não era possível como informado pelas merendeiras da escola. Assim, as crianças me questionaram. Expliquei que não tinha disponível para todas as crianças, que outras turmas ainda iam comer uma fruta também. Elas reclamaram. Perguntei o que poderíamos fazer. Aberta para a escuta atenta ouvi a sugestão: a escrita de uma carta.

Ao voltarmos para nossa sala conversamos e iniciamos a escrita da carta. Para quem seria? Disseram ser para o Prefeito. E o que queriam dizer? E que surpresa e aprendizado, Freire! Como você mesmo disse:

“[...]A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (Freire, 1989, p. 9).

Veja só:

São Carlos, 23 de agosto de 2018.

Senhor Prefeito,

A gente quer que ajude os moradores das ruas e também a construir casas para as famílias que não tem casa.

Que não aumente o preço das coisas, do leite, da carne, do bolinho de chocolate, do ovo e do pão, do guaraná, do sorvete, do algodão doce e do açáí.

Na escola, nós queremos comer 2 bananas na merenda de sobremesa. Queremos comer também morango, abacaxi, amora, uva, maçã, chocolate e chocolate branco.

Nós também queremos ir ao cinema e ao circo.

Mais comidas saudáveis na nossa escola.

Um beijinho e um coração,

Turma da Professora Nilmara

Deveríamos escutar mais as crianças, não é, Freire? Poderíamos descobrir assim que querem não apenas comida, mas também arte e cultura?

Como ajuda-nos a compreender em Ação Cultural para a liberdade (p.53):

É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora.

As crianças têm me ensinado muito. A cada Círculo, a cada carta. E o diálogo com tuas cartas seguirá, Freire. Entregamos a carta para o destinatário. Foi a primeira vez que as crianças entraram na Prefeitura. E que algumas delas andaram de elevador. Ampliaremos a leitura do mundo para a leitura da palavra. Mantendo a esperança viva! Esperança que se torna esperar também com a luta e a ajuda daqueles que encontraram contigo e que me ensinam. Marcou-me muito o encontro com o Professor Gadotti. Como não pude conhecer-te pessoalmente pensei que foi como se tivesse te encontrado. Pois ele ouviu-me contar sobre o meu sonho de ir para a escola aprender a ler e escrever. E me fez pensar ao perguntar sobre o que fazemos com os sonhos das crianças. Com essas crianças aprendi que ao ouvi-las quererem escrever que queriam mais uma banana na merenda da escola foi surpreendente ouvir que querem também que quem more nas ruas tenha casa. E querem mais. Querem cinema, querem circo! Querem cultura, Freire! Ação cultural para a liberdade!

## **TEU ENCONTRO COM BEL HOOKS OU O ENCONTRO DELA CONTIGO: SEGUNDA CARTA**

Te escreverei sobre uma professora amiga tua, Paulo Freire. Aquela professora que prefere ter o nome que escolheu em homenagem a sua avó escrito em letras minúsculas. Professora universitária que afirma ter seus embates por optar pelo falar para ser entendida pelas gentes. Um dia, ela esteve diante de ti. Transgrediu para que isto ocorresse. Não foi um encontro providenciado. Conseguiu ouvir-te e queria questionar tua escrita inacabada que ela já defendia precisar contemplar as mulheres. Imagino-te, Paulo Freire, sentado a conversar com bel hooks e que grata alegria poder ler as palavras dela sobre o encontro contigo:

Para mim, nosso encontro foi incrível; fez de mim uma estudiosa dedicada e uma camarada de Paulo para sempre. Vou lhe contar a história. Há alguns anos, Paulo foi convidado a vir à Universidade de Santa Cruz, onde eu então estudava e dava aula. Veio fazer seminário com alunos e professores do Terceiro Mundo e dar uma palestra pública. Eu não tinha ouvido sequer um rumor de que ele estava vindo, embora muita gente soubesse o quanto o trabalho dele significava para mim. Então, acabei descobrindo que ele vinha, mas me disseram que todas as vagas para o seminário já estavam preenchidas. Protestei. No diálogo que se seguiu, me disseram que eu não havia sido convidada para os encontros por medo de que, levantando críticas feministas, eu atrapalhasse a discussão de questões mais importantes. Embora me tenham deixado participar quando alguém desistiu no último minuto, meu peito já estava pesado com essa tentativa sexista de controlar minha voz, de controlar o encontro. E isso, é claro, criou uma guerra dentro de mim, pois eu de fato queria interrogar Paulo Freire pessoalmente sobre o sexismo em sua obra. Então, com cortesia, eu tomei a iniciativa na reunião. No mesmo instante em que certas pessoas falaram contra o fato de eu levantar essas questões e desvalorizaram sua importância, Paulo interveio para dizer que essas questões eram cruciais e as respondeu. Nesse momento eu realmente tive amor por ele, porque ele exemplificou com atos os princípios de sua obra. Se ele tivesse tentado silenciar ou desvalorizar uma crítica feminista, muitas coisas teriam mudado para mim. E não era suficiente, para mim, que ele reconhecesse seu “sexismo”. Eu queria saber por que ele não tinha mudado esse aspecto de sua obra anterior, por que não tinha reagido a ele em seus escritos. Então, ele falou que se esforçaria mais para falar e escrever publicamente sobre essas questões – fato que ficou claro em sua obra posterior. [...]A lição que aprendi vendo Paulo incorporar na prática aquilo que descreve na teoria foi profunda. Entrou em mim, me tocou de um jeito que nenhum escrito poderia tocar e me deu coragem. [...] (Hooks, 2017, p.77-79)

Sobre este encontro não me canso de pensar o que é a verdadeira escuta e essa abertura ao diálogo que você corporeificava. Não era discurso, mas parte de sua vida, de suas vivências, de sua dodiscência. E de sua coragem. Esta coragem que inspira a mim também ao sentir vivos os teus escritos pela corporeificação das palavras como tantos testemunham sobre tua vida. Reconhecer-se inacabado(a), inconcluso(a), sempre aprendente. Capaz de ouvir e de se reinventar. O que reforça que é necessário sobre ti falar e divulgar e me fez pensar em uma mulher que inspira coragem e de quem falarei a ti na próxima carta.

## 600 DIAS SEM MARIELLE FRANCO: TERCEIRA CARTA

Hoje completos são os 600 dias sem uma mulher valente, que ousou ser ela mesma e que lutava com e pelos esfarrapados do mundo.

Freire, eu senti muito pela morte dela. Morte violenta, a tiros dentro de um carro em que o motorista também não resistiu à covardia. Mas o que mais senti mesmo foi conhecer a luta que ela travava só depois da trágica morte. Ela é dessas como você: contra a opressão, pela liberdade. E passou-se a dizer então após seu assassinato: “Marielle, Presente!”

Senti essa forte Presença ao passar em frente ao local da execução no Rio de Janeiro, em um trajeto semelhante ao que ela fez, voltando da Lapa. Nos muros os dizeres que relembram que Marielle Vive. Marielle, Presente!



Figura 1 - Fonte: Acervo da Autora

Contudo, em um dia em uma reunião de colegiado em que eu dizia a minha palavra e insisti que eu não seria silenciada, ouvi de quem diz também “Marielle, Presente!” uma tentativa de impedir minha palavra. Falava ainda sobre convencimento de colegiados, o que me causou estranheza, pois convencer trouxe essa ideia de colonizar o outro. Sentí que é mesmo muito necessário “diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” a que nos instavas tu, querido Freire. Desvelar essa distância também parece fazer-se indispensável. Então foi neste ímpeto após a reunião, que lembrei do que tenho aprendido com o legado de teu Instituto e então disse a minha palavra nesta forma escrita que, singelamente aqui registro e agradeço por inspirar-me a não calar-me:

Há quem diga “Marielle Presente!”. Contudo silencia Marielles dizendo que

Marielle precisa convencer o colegiado.

Há quem diga em seus bonitos escritos defender os direitos humanos, mas quando o humano está à sua frente, desumaniza-o.

Há quem diga defender uma causa, mas defende é seus interesses pessoais e nem sabe qual é a causa.

Há quem diga "Nós", mas só conhece o "Eu".

Quando foi a última vez que você disse: "Marielle, Presente!"?

Quando foi a última vez que você silenciou uma Marielle que se levantou?

Até quando você o fará?

Marielles não serão interrompidas!

Marielles não aceitarão ser caladas!

Marielles são mais de seiscentas sementes...

Marielles florescem agora!

Marielles florescem em nosso território, Paulo Freire. Em 2019. Serão muitas mais em 2020, 2021,... E penso que te sentirias orgulhoso de ver isso. As ideias não morrem jamais. As tuas ideias inspiram muitos dos progressistas ideais e instam a nos questionar a favor de quem lutamos. Contra o que nos posicionamos. As sementes florescem mesmo em meio aos pedregais. E os sonhos teus, de Marielle, de Zumbi dos Palmares podem seguir nos encorajando a acreditar e a esperar: "É possível mudar!" (FREIRE, 1996, p. 112)



Figura 1: Zumbi dos Palmares, Marielle Franco e Paulo Freire

1 Zumbi dos Palmares, Marielle Franco e Paulo Freire. Imagem do Designers, uni-vos! Disponível em <<https://twitter.com/guilhermeboulos/status/1028258470125076480>>. Acesso: 01 nov. de 2019.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1983.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados.1989.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª. ed.1981.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Educação na Cidade**.6ª ed. São Paulo: Cortez. 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra.2005b
- \_\_\_\_\_. **A sombra dessa mangueira**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.2013.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**; Reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia da esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 22ª ed. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.2016a.
- \_\_\_\_\_. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 26ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2016b.
- \_\_\_\_\_.**Política e Educação**.3ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.
- HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade. Trad.: de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.2017.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Reflexão Crítica sobre a Prática. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 1/12.
- \_\_\_\_\_. Saber Escutar. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12.
- \_\_\_\_\_. Disponibilidade para o Diálogo. Docente: Sheila Ceccon. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 10/12.
- LACERDA, Nathercia. **A casa e o mundo lá fora**: Cartas de Paulo Freire para Nathercinha. Rio de Janeiro: Zit Editora. 2016.

**Nilmara Helena Spressola** é doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos; Licenciada em Pedagogia pela UFSCar; Professora de Educação Infantil na rede municipal de educação de São Carlos e membro do Conselho Municipal de Educação; Integrante Co-Fundadora do Coletivo Paulo Freire São Carlos. Contato: nilmarahelena@hotmail.com.

---

# UM MERGULHO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: ESCOLA POLITEIA

MACHADO, Nina

## RESUMO

O artigo relata o olhar da autora sobre uma escola de metodologia democrática de ensino, após um período de vivência, na cidade de São Paulo, buscando apresentar suas percepções pessoais sobre o impacto desta instituição na formação da autonomia de seus estudantes.

Palavras-chave: Educação. Educação Democrática. Democracia; Autonomia.

## ABSTRACT

The article reports the author's experience during a period in a school of democratic teaching methodology, in the city of São Paulo, to present her personal perceptions about the impact of this institution in the formation of the autonomy on its students.

Keywords: Education. Democratic Education. Democracy. Autonomy.

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, acostumamo-nos com uma educação formal que preza a rigorosidade impositiva e o currículo básico distribuído em matérias, horários e salas de aulas em um cronograma rígido e único para todos que estudam em uma mesma escola. A flexibilização de conteúdos e temas é vista como uma fraqueza em um esquema pedagógico. Uma boa escola, para a maioria dos brasileiros de nosso atual contexto, é uma escola que garanta boas notas a seus alunos.

A grande questão a se pensar sobre uma escola padrão brasileira é se há a preocupação de, além de formar alunos exemplares em seus desempenhos avaliativos, formar sujeitos questionadores, críticos de seu contexto e agentes transformadores, que sejam capazes de identificar pontos que necessitam de mudanças.

Levou-se em conta, no desenvolvimento do presente artigo, uma proposta de organização pedagógica estruturada a partir do viés democrático, que se propõe a formar cidadãos garantindo tanto o conhecimento e a introdução de conteúdos básicos das disciplinas tradicionais (português, matemática, história, geografia, biologia, física, química, sociologia, etc.), quanto a convivência em um meio social e coletivo, como o que vivemos em nosso país. Desse modo, analisa-se, aqui, a partir da organização de uma escola na cidade de São Paulo, como uma educação calcada na autonomia de seus estudantes pode ter impacto diferenciado em sua formação como sujeito.

## 2. A ESCOLA POLITEIA

A proposta democrática de educação tem por base a democracia em um amplo aspecto, tanto político quanto social, pressupondo igualdade entre seus agentes, de modo a não haver privilégios para nenhum grupo ou pessoa (MOGILKA, 2003). No caso de uma escola, essa democracia decorrerá da participação dos agentes envolvidos na comunidade escolar - educadores, funcionários, diretores, educandos, pais e responsáveis - na determinação das regras de convivência e dos caminhos do percurso de ensino-aprendizagem a ser adotado. Um dos grandes pilares desse tipo de proposta é a autonomia dos educandos no processo educativo e o protagonismo que assumem em suas trajetórias, reconhecendo-se a curiosidade investigativa de cada estudante como motor do ensino.

A Escola Politeia fica no bairro de Perdizes, na zona oeste do município de São Paulo. É uma instituição particular, que trabalha com bolsas de estudo, contando em seu corpo discente com diferentes perfis sociais. É uma escola que atualmente

se distribui em ciclos equivalentes ao ensino fundamental (primeiro ao nono ano), tendo crianças de aproximadamente 6 a 14 anos de idade. Criada em 2008, se propõe a oferecer um ensino básico que cultive convivência e conhecimento.

A Politeia trabalha em seu dia a dia com atividades e propostas de ensino que voltam-se sempre ao senso de coletivo, ainda que eventualmente trabalhe-se no individual. Isso porque a todo momento tem-se estampado sobre a rotina o sentimento de respeito, de cooperação e de solidariedade. A escola caminha junto à ideia de liberdade coletiva, ou seja, uma coerência e equilíbrio entre o individual e o coletivo. A liberdade de cada um não começa onde a do outro termina, mas sim coexiste com a de todos.

Com uma proposta educativa baseada nos valores de liberdade com responsabilidade, sustentabilidade e diversidade, a Politeia forma estudantes que desenvolvem em seu processo a habilidade de expressar-se com respeito, incentivados a expor suas demandas, seus incômodos e suas percepções sobre o ambiente em que convivem, construindo-se junto à comunidade escolar.

Desde jovens, os educandos são estimulados a traçar seus planos de ensino, indicando as temáticas que têm curiosidade em explorar e elaborando pesquisas individuais e grupais. Há o suporte e o acompanhamento de educadores e tutores que orientam seus estudos e apresentam conteúdos, através de diversos métodos de ensino. Entretanto, os estudantes são estimulados, desde cedo, a saber estudar e pesquisar, de modo que eventualmente não precisem mais de uma autoridade indicando o caminho das pedras. Logo, a Politeia trabalha com o conceito de emancipação defendido por Freire (1996). Através de práticas pedagógicas que promovem a autonomia, a escola os impulsiona em direção à criticidade e ao conhecimento. Emancipado é aquele que não está mais preso pela mão do outro, ou seja, aquele que tem consciência crítica para escutar, analisar e se posicionar quanto ao que lhe chega pelos outros.

### **3. AUTONOMIA E FREIRE NA POLITEIA**

Embora a Politeia não se defina pela filosofia freiriana, nota-se alguns direcionamentos que dialogam com os conceitos deste educador. Como mencionado, a autonomia e a emancipação são peças chaves na estrutura pedagógica da escola, concepções essenciais para a pedagogia de Paulo Freire.

Ao conviver no espaço da Politeia, observa-se um enorme respeito aos educandos e a seus conhecimentos. Todos os dias a rotina escolar se inicia com uma roda de conversa, momento de profunda essência da escola, onde todo o corpo escolar se

reúne para trocar ideias e informações. Na roda, um estudante toma a iniciativa de organizar as falas, abrindo o dia com a recepção de todos e passando a fala para quem quiser trazer algum assunto. Inclui-se, aí, todas as temáticas possíveis, desde informes gerais - como a gripe de algum colega ou uma novidade pessoal - até notícias locais e globais. Fala-se de política, de eventos populares, de lazer, de meio ambiente, de sentimentos e do que mais acharem necessário ser falado. Esse é um momento onde trazem a realidade do lugar em que vivem, desde os incômodos do grupo até a desigualdade nacional. O diálogo permite pensar sobre mudanças (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019.1). Na roda, é nítido o respeito aos seres educandos, ao se relacionarem democraticamente com seus conhecimentos e com as questões que abordam.

Após a roda de conversa abrir o dia, os estudantes seguem uma programação dividida em horários, orientada e pensada sob a estrutura dos ciclos (ou tutorias) em que se separam os educandos. Esses ciclos organizam-se de acordo com as idades e ritmos de desenvolvimentos, podendo ser flexibilizados. Há ainda momentos de convívio de todos da escola, bem como os focados em cada um.

Os conteúdos didáticos da base curricular proposta pelo MEC (Ministério da Educação) são abordados em diversas frentes de atividades. Há, nos chamados ateliês, uma metodologia mais expositiva dos conteúdos, com os educadores assumindo o comando das aulas e apresentando conceitos que o corpo docente considera fundamentais para a aprendizagem dos estudantes. É onde são abordados, nos diferentes ciclos, português, matemática, ciências, artes e corpo (com yoga e capoeira, por exemplo).

Um outro momento dos dias letivos é o dos grupos de estudo, quando há uma apresentação de conteúdos norteadas por temáticas escolhidas pelos educandos. Ao início de cada semestre, os temas de estudo são definidos por votação e os alunos escolhem a qual grupo irão se juntar. Nesses grupos, orientados por um ou mais educadores e/ou estudantes, não há a divisão por ciclos, mas por interesse pessoal de cada educando sobre os temas que querem pesquisar e descobrir mais. Portanto, há uma mistura e entrosamento de diferentes idades, inclusive uns ajudando os outros em pontos que dominem mais. Alguns exemplos de temáticas já trabalhadas nos grupos de estudo da Politeia são "ilusão de óptica", "sistema carcerário", "a física dos parques de diversão", "mitologia japonesa", "o efeito das drogas e dos celulares nas pessoas" e "jogos de tabuleiro". Os educandos e educadores vão a campo, exploram a comunidade, convidam especialistas para lhes apresentar algo novo e, acima de tudo, respeitam os conhecimentos e o ritmo de aprendizagem de cada um do grupo.

Há, ainda, as pesquisas individuais, que todos devem escolher e estruturar no início de cada semestre. Alguns momentos do dia são destinados a esse projeto pessoal, onde os educandos buscam fontes de informação e pesquisa, através de livros, computador, exploração, entrevistas, etc. Este é um momento de evidente incentivo à autonomia dos estudantes, que traçam seus caminhos contando com a orientação e autoridade emancipatória dos educadores (FREIRE & SHOR, 1997). O laboratório é outro ponto do dia da Politeia onde os educandos ficam livres para pesquisar caso queiram, ou decidem brincar, descansar e tirar um tempo para o que estiverem interesse de fazer.

A Politeia conta em sua organização pedagógica com os momentos acima mencionados, que são mais focados no pilar do *conhecimento*, que promovem a autonomia através da informação e de conteúdos. Entretanto, outro grande ponto referencial compõe sua estrutura de funcionamento: a *convivência*.

Com a democracia como base da proposta de ensino da Politeia, o pilar da convivência evidentemente é abordado e vivenciado em tempo integral. Porém, tem-se os tempos do dia onde o convívio no coletivo é trabalhado como foco principal. O mais evidente exemplo desse estímulo ocorre nas Assembleias. Duas vezes na semana, há uma reunião geral para levantar-se as maiores demandas e urgências da comunidade escolar e/ou de fora da escola, de modo a construir-se, em conjunto, as regras e acordos desse grupo. Comandada por uma comissão, que envolve educandos e educadores, a Assembleia coloca em pauta incômodos pessoais e grupais, sugestões de mudanças e outros assuntos que sejam importantes para a comunidade. Por exemplo, levanta-se insatisfações com os cardápios dos lanches, propõe-se combinados de brincadeiras, coloca-que interesses em passeios e visitas pela cidade, etc. Na Assembleia, desenvolve-se a compreensão da função da escuta e da fala em um grupo, para que seja possível a construção de relações justas e respeitadas. A comissão faz uma pauta de discussão, organiza as falas, pontua os argumentos e sugestões e depois chega a uma proposta geral. Às vezes, oferece alternativas para que se chegue a um meio termo entre eventuais discordâncias do grupo.

Além da comissão da Assembleia, a escola conta com outras comissões que assumem o gerenciamento de diferentes focos da gestão escolar, de modo a dividir funções. É um outro belo exemplo da vivência escolar que valoriza a convivência no coletivo. Essas comissões são formadas por educandos e educadores que, juntos, conseguem cuidar e contribuir com o espaço organizacional. Elas são criadas e mudadas ao longo do ano, normalmente nas Assembleias. Há um sistema de rodízio nas comissões, para que todos possam participar de mais de uma. Alguns

exemplos de comissões da Politeia são as da horta, do lanche, da biblioteca, da limpeza, dos passeios e do fórum de mediação de conflito.

A comissão do fórum de mediação de conflito é responsável pela promoção de um diálogo acolhedor e justo. As partes envolvidas em algum conflito, independente de sua dimensão – desde um mal entendido em acordos até uma mágoa ressentida ou embates físicos entre estudantes – acionam a comissão do fórum para que tenham um ambiente seguro de fala. Trabalha-se com os princípios da comunicação não violenta e da justiça restaurativa, com o objetivo de escutar todos os lados e estimular que eles também se escutem. Não visa-se a encontrar um culpado ou estabelecer uma punição, mas sim à comunicação e ao oferecimento das ferramentas necessárias para que, em conflitos futuros, esses educandos sejam capazes de resolver sozinhos. Há a garantia de confiança e respeito tanto a quem aciona a comissão quanto a quem é acionado. Aí, mais uma vez, percebe-se conceitos de Paulo Freire sendo trabalhados, ao prepararem esses seres para o mundo. Não ser conivente com forças opressoras e perversas é trabalhar para mudanças pessoais e sociais nesses estudantes (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019.2). Prepará-los para que consigam se colocar respeitosa e enfaticamente em sua sociedade.

#### **4. PARA CONCLUIR**

É evidente que a Politeia não se configura como uma escola dita tradicional no Brasil. Isso a coloca como exceção em nossa realidade. Entretanto, revela-se também a gritante diferença na promoção de dispositivos formadores de pessoas éticas e questionadoras, através da autonomia em seu processo educativo.

Ao adentrar-se na escola, sente-se o entusiasmo pelo trabalho em grupo para que as coisas funcionem. Desde a arrumação, da preparação da roda, das atividades, do lanche, das brincadeiras e de eventos, depara-se com uma união de esforços que dá à Politeia a identidade de sua comunidade. Respeita-se os saberes dos educandos ao convidá-los para acrescentar seus conhecimentos e sugestões àquele espaço que também é deles.

Mesmo sendo o coletivo democrático a base da estrutura pedagógica e de convívio da Politeia, estimula-se o desenvolvimento individual e pessoal no âmbito dos interesses e ritmos de cada um, de modo a construir uma autonomia que impulse o processo de aprendizagem dos educandos. Saber colocar-se ao grupo só é possível havendo a responsabilidade individual de saber observar criticamente o ambiente de convivência, com respeito a si e a todos.

As crianças não chegam ao mundo com o senso de coletividade e com o respeito à liberdade e opiniões dos outros já estabelecidos em suas relações. Elas precisam construir em si essas responsabilidades sociais a partir da inserção em sua comunidade, com a educação. Para isso, cabe aos agentes envolvidos na formação desses sujeitos tomar a frente do processo, de forma a incluir a liberdade desses jovens nas práticas de seu dia a dia. Freire (1996) bate bastante na tecla da elaboração da liberdade dos educandos, com a atuação dos educadores no guiar desse caminho de ensino-aprendizagem, até que alcance a forma de autonomia.

A autonomia na educação formal refere-se à possibilidade de o educando assumir responsabilidade em seu processo educativo, tendo voz ativa e formando seu caminho com o apoio de educadores como autoridades emancipadoras, se apropriando de seus espaços e sendo protagonista de sua aprendizagem.

Paulo Freire (1996) defende a escola como instituição que provoque a curiosidade não ingênua, crítica, insatisfeita e indócil de seus educandos, de modo a promover a autonomia necessária para que possam se tornar cidadãos questionares e transformadores do ambiente em que vivem. Deve haver a superação da visão passiva e confiada a outrem para que haja a conquista de uma visão crítica e atuante sobre a realidade. Na Politeia vê-se esse movimento o tempo inteiro em suas práticas pedagógicas, ao utilizar-se da curiosidade humana e da interpretação indagadora como forma de construção da criticidade de seus estudantes a partir de pesquisas, projetos e grupos.

Um sujeito autônomo é quem tem consciência crítica para escutar, analisar e se posicionar quanto ao que lhe chega pelos outros, não estando preso pelo olhar de terceiros, mas sim assumindo o controle de suas decisões. A educação deve atuar em direção da construção da autonomia de seus educandos. A Politeia contribui para a formação de seres que entendem como sua individualidade pode ser transformadora no mundo, estando próxima aos pensamentos defendidos por Freire para uma real educação.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo (1996). **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 43 ed., 2011.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Respeito à Autonomia do ser Educando. Docente: Paulo Roberto Padilha. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019.1. Videoaula 11/24.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Compreender que a Educação é uma Forma de Intervenção no Mundo Docente: Sônia Couto. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. 2. Videoaula 21/24.

**Nina Machado** é graduada em Psicologia na PUC-Rio, tendo aprofundado suas pesquisas e trabalhos na área da educação como base da formação subjetiva dos estudantes, incluindo seu trabalho de conclusão de curso de graduação. Contato: [ninabarreto.m@gmail.com](mailto:ninabarreto.m@gmail.com).

---

# PAULO FREIRE NA PÓS-GRADUAÇÃO: POR UMA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANISTA E CONTRA A VIOLÊNCIA INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE

SARMENTO, Priscila Bueker

## RESUMO

Este artigo se propõe à breve diálogo teórico crítico sobre a problemática da violência físico-simbólica na pós-graduação *scritto sensu* das instituições públicas federais de ensino, tendo como perspectiva a filosofia freiriana e como lugar de formação de futuros docentes. Inserido na discussão do curso “Aprenda a dizer a sua palavra” (versão 2019) do Instituto Paulo Freire, a proposta se dá por meio de reflexão histórico-dialética, em conjunto com referencial exploratório bibliográfico. Focado no assédio moral sofrido pelo corpo discente nos mestrados e doutorados, verifica-se que a educação bancária tecnicista produtivista colabora para distanciamento entre *o falar, o ser e o fazer* do corpo docente, resultando em situações de abuso de poder contra os alunos. A inserção da educação humanista freiriana constitui-se em desafio não só estrutural como ontológico nestes espaços de exclusão e silenciamento de fala.

**Palavras-chave:** Assédio moral. Docência. Educação humanista. Pós-Graduação. Silenciamento.

## ABSTRACT

This article proposes the brief critical theoretical dialogue on the problem of physical-symbolic violence in the postgraduate *scritto sensu* of the federal public educational institutions, having as a perspective Freire’s philosophy and as a place of formation of future teachers. Inserted in the discussion of the course “Learn to say your word” (version 2019) from the Paulo Freire Institute, the proposal is given through historical-dialectical reflection, together with bibliographic exploratory reference. Focused on the bullying suffered by the student body in masters and doctoral programs, it appears that the productive technicist banking education collaborates to distance the faculty speaking, being and doing, resulting in situations of abuse of power against students. The insertion of Freirean humanist education constitutes a challenge not only structural but also ontological in these spaces of speech exclusion and silence.

Keywords: Bullying. Teaching Humanist education. Postgraduate studies. Silencing.

## INTRODUÇÃO

Saber ler o mundo para saber ler a palavra é necessidade humana essencial a autonomia do sujeito histórico que, com liberdade de escolha, consegue enxergar no seu tempo “obscuro” um oásis de possibilidades de intervenção para retornar ao cotidiano e transformar o seu próprio mundo. Mas, afinal, como cultivar esperança quando quem deveria incentivá-lo a falar (o educador) é quem tenta silenciar sua voz (a do educando)?

Ressaltando a boniteza do sonho de ensinar e aprender com sentido, conforme explica Gadotti (2011), num espaço de aprendizagem que precisa ser refletido como ambiente que se almeja saudável, criativo, libertário e emancipador (FREIRE, 1996), o curso “Aprenda a dizer a sua palavra” (Módulo I), promovido pelo Instituto Paulo Freire (IPF), em 2019, despertou o desejo deste estudo que visa brevemente, por meio de reflexão histórico-dialética em conjunto com referencial exploratório bibliográfico, desnudar o que empiricamente se percebe: a dinâmica da violência institucional que cerca a formação docente dentro dos programas de pós-graduação *scripto sensu* nas universidades públicas federais brasileiras.

Com foco na contextualização do denominado assédio moral- conforme explica (Araujo, Betto, 2015), em artigo no site da ANPG (Associação Nacional de Pós-Graduandos)- “exposição reiterada a situações humilhantes, degradantes e constrangedoras, [...] através de atitudes, gestos, palavras faladas ou escritas, [em] relações hierárquicas, autoritárias ou assimétricas”, aqui, sofridas pelo corpo discente nos programas de mestrados e doutorados em relação ao próprio docente. Justifica-se também por ser temática quando com este olhar horizontal (de alunos para professores) propositadamente silenciada (ANPG, 2019), necessitando ser discutida e visibilizada.

No que tange à necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica do cidadão-leitor acerca das problemáticas que circundam as relações sociais no *scripto sensu* da Academia- importante lugar de formação de futuros educadores e pesquisadores- busca-se também refletir o que deve ser mudado conjuntamente dentro desta lógica contribuindo para construção de uma universidade verdadeiramente democrática.

## CORTE DE GÊNERO E CLASSE DA VIOLÊNCIA: É PRECISO RESPEITO À AUTONOMIA DO EDUCANDO E ÀS DIFERENÇAS

De início, em resposta a pesquisa de Nunes, Neto (2018) de abordagem mista (quanti-quali) aplicada aos discentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de uma Universidade Estadual da região sul brasileira, o relato de estudante é de desrespeito à sua capacidade intelectual pelo docente<sup>1</sup>, que minimiza e ironiza e longe de ser um educador não passa de transgressor por ferir princípios da ética da existência humana (Freire, 1996):

“Eu sentia que toda vez que ele falava comigo, ele me menosprezava para dar a entender que eu não era competente. [...] Ele falava “você não tem capacidade para fazer isso”. [...] Implicitamente no discurso dele, ele me fazia me sentir incapaz, a burra, idiota, ignorante. [...] Quando eu falava em sala de aula, parece que ele não considerava muito o que eu falava. [...] Eram hostilizações em sala de aula, hostilizações nas nossas reuniões. Teve dias que eu chegava acabada, chorando desesperada. Era difícil tratar com ele, porque era todo tempo esse medo. Um pavor o tempo inteiro. De pisar em ovos e não saber o que fazer mais [...], eu já estava num estado deplorável.” (NUNES, NETO, 2018)

Entendendo tais conflitos e a dominação social até os dias atuais, com olhar histórico abrindo-se à perspectiva de classe não só pelo viés econômico, mas também sociocultural, Souza (2017) especifica que “sem a ideia de classe e o desnivelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo” (Souza, 2017, p. 85), própria da educação bancária neoliberal produtivista cujos ritos acabam por ser incorporados nas atitudes reiteradas do docente-agressor, segundo (Nunes, Neto, 2018) a maioria do sexo masculino.

O rebaixamento da capacidade cognitiva é qualificado, por (Coleta, Miranda, 2015) como um dos doze tipos de assédio moral provocados pelo professor na pós-graduação, junto à agressão física, verbal, assédio sexual, ameaças, desinteresse e omissão, dentre outros. Um ambiente de hierarquia e dependência, segundo (Araujo, Betto, 2015), que acaba por acentuar tal tipo de violência simbólica, dificultando o aprendizado mútuo, pois não há respeito nem troca de saberes necessários que promovam autonomia, criticidade, cidadania (COUTO, 2019), inclusive partindo do conhecimento do educando para ampliá-lo (PADILHA, 2019).

Para (Araujo, Betto, 2015) professores/orientadores sentem-se no direito de subjugar alunos/orientados, “por ter uma titulação e um cargo “superior”, e os

---

<sup>1</sup> Quando referirmos à docente, trata-se de servidor público federal, aprovado e nomeado em seleção de concurso público de provas e títulos, contemplado pelo dispositivo da estabilidade.

estudantes, se mantêm ou são colocados na condição de submissos devido à consequências que um desentendimento nessa relação pode gerar”, o que para (Coleta, Miranda, 2015) chama atenção pelo comportamento perverso e imoral, quando da intencionalidade em constranger e humilhar o outro, próprio da ideologia neoliberal competitiva. Total contraponto “a atividade docente de que a discente não se separa [que] é uma experiência alegre por natureza” (FREIRE, 1996), espaço freiriano onde se pratica a ética, a justiça, a solidariedade, a liberdade, a autonomia e a dignidade (PADILHA, 2019).

Neste caso, como vítima de perseguição de professores autoritários, o pós-graduando é atingido em sua dignidade, podendo sofrer efeitos psicológicos, físicos e até ser afetado em sua saúde mental. Consequências de relações opressoras num espaço que deveria ser dialógico visando superar a educação bancária tecnicista da simples “transferência de conhecimento” e considerando a experiência social do educando “que sabe, mas não sabe que sabe” (COUTO, 2019), por meio do respeito como imperativo ético freiriano como humanos que são, inconclusos e inacabados, dispostos a transformação sócio-histórica.

## **A CONSCIÊNCIA FREIRIANA DA MUDANÇA POSSÍVEL CONTRA A GÊNESE DA EDUCAÇÃO MERITOCRÁTICA**

Sobre a função social, Cunha (2017) reflete que a universidade brasileira prefere projetar sua capacidade de pesquisa e de crítica sobre outras instituições, mais do que a si própria, algo não aceitável em contraponto a sua autodefinição crítica. Se para (FREIRE, 1996) “pensar certo é fazer certo”, nos atos assediosos não existe a corporeificação das palavras pelo exemplo, um dos saberes necessários a prática educativa freiriana. Quando não gosta de ser questionado pelo aluno nos aspectos didático, metodológico, técnico e, por insegurança, parte para os ataques pessoais (COLETA, MIRANDA, 2015) o docente acaba também por gerar silenciamento:

Na aula de um professor eu morria de medo, eu não conseguia falar na aula dele. [...] Acho que esse medo de falar não era só eu, era de muita gente da turma. [...] A gente ouvia umas coisas assim: “Que o nível é fraco”, “Que essa é uma das piores turmas que a gente já teve”, “Que erraram na seleção”. E nas aulas ele olhava com aquela cara do tipo “vocês foram muito mal de novo”, entendeu? De desdenho, do tipo “Nossa, vocês nunca vão conseguir entender isso”. (NUNES, NETO, 2018)

Sobre a incoerência entre discurso e prática do docente como representante de projeto político-pedagógico que deveria ser de fato libertador dentro da universidade, afirma Milton Santos (2004, p.168): “se a universidade pede aos seus participantes que se calem, ela está se condenando ao silêncio, isto é à morte, pois o seu destino é falar”. Para (ANTUNES, 2019) a democracia precisa ser vivida no cotidiano também por professores em sala de aula, dando corpo as suas palavras sempre problematizando a realidade reconhecendo-se como seres condicionados historicamente e culturalmente, mas não determinados, na construção da democracia. “Como agir diante deste cenário? Temos humildade para revermos nossas práticas, nos reelaborarmos, não sermos arrogantes como aqueles certos de suas certezas que não admitem críticas a suas próprias práticas” (Antunes, 2019).

Desta forma, considerando o poder do discurso ideológico, Freire (1996) reconhece que a melhor forma de ‘pensar certo’ é ter uma atitude aberta, sempre disposta a ouvir e aceitar as diferenças, “atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar” (Freire, 1996), ao contrário de posturas assediosas autoritárias e discriminatórias do docente como comentários depreciativos, preconceituosos ou indecorosos e uso inadequado de instrumentos pedagógicos, prejudicando os estudantes (Coleta, Miranda, 2015):

“A gente começou a pegar o jeito. Então vamos falar o que ele quer ouvir, tanto nos *papers* que a gente tinha que escrever quanto no que tinha que falar. Então a gente começava a falar o que ele queria ouvir, já que ele não aceitava ou ironizava a nossa opinião. Era uma questão de ideologia política. Ele nunca deixou claro o posicionamento dele, mas dava para ver.” (NUNES, NETO, 2018)

“Eu comecei a falar de religião, porque eu queria fazer uma pesquisa relacionada à religião, e ele falou “você não tem capacidade de fazer isso, porque você está muito imersa na sua religião”. [...] ele ficava fazendo muito julgamento pessoal. Ele falava “você fala muito como crente”, e ele criticava isso, porque eu não devia falar assim, nesse linguajar. [...] Sempre achava uma maneira de me hostilizar” (NUNES, NETO, 2018)

De fato, a violência institucional na universidade brasileira- lugar de seleção profissional, portanto, também de exclusão- deve ser examinada em meio a sua

historicidade. Depois de muita relutância burguesa desde o século XVI, de acordo com CUNHA (2017) como forma da Corte Portuguesa (metrópole) controlar o conhecimento e domesticar o povo explorado (colônia), as primeiras universidades vieram nascer só na Primeira República (1889-1930), por exemplo. Historicamente não se pode desprender a gênese do ensino superior na universidade, aparelho ideológico de Estado, com seus conflitos sócio-históricos (originalmente ocupada por uma classe média branca, realidade que só veio alterar-se nos governos progressistas 2003-2016 com as políticas públicas afirmativas de cotas) como lugar que se diz transformador, sem “entender que o que se cobra do educando, nós educadores precisamos cobrar de nós mesmos” (ANTUNES, 2019).

## **DESAFIO ONTOLÓGICO: É PRECISO ENFRENTAR NATURALIZAÇÃO DO ASSÉDIO COM POSTURA (AUTO)CRÍTICA**

Gadotti (2011) explica que a mudança no ambiente de ensino precisa partir dos próprios sujeitos que dele fazem parte, pois o sistema seria em gênese conservador. Verificando, o próprio marco conceitual e regulatório da pós-graduação brasileira, o Parecer nº 977/1965, tem origem no autoritarismo da Ditadura Militar (1964-1984). O documento elege como “exemplo de pós-graduação” a norte-americana, voltada para a linguagem positivista do progresso e a formação de profissionais liberais, em contraponto às dinâmicas latinas contempladas na filosofia da educação crítica freiriana que visa formar cidadãos conscientes e sujeitos autônomos, nunca implantada como política pedagógica oficial no Estado Federal Brasileiro.

Como saber necessário a prática educativa freiriana, nos valem da própria curiosidade (FREIRE, 1996): a quem interessa a constante humilhação de mestrandos e doutorandos? Ao verificar-se a lei dentro do Estado Democrático de Direito, não há uma legislação federal específica sobre o assédio moral, porém, o docente universitário efetivo é servidor público federal e está sujeito a Lei 8429/92 que pode enquadrá-lo, nestes casos, em improbidade administrativa (Arts. 4º e 11º). Contudo, (Araujo, Betto, 2005) alertam que em conjunto do acesso ao aparato jurídico-legal, antes, é necessário também lutar contra a naturalização do assédio moral, pois, muitas vezes, é encarado como comportamento “normal” no ambiente acadêmico corporativista. Dentro desta dinâmica perversa e desumana, “como praticar a educação emancipadora em condições tão adversas? Exercendo a rebeldia, não olhar pela lente que nos fizeram olhar, pela lente do opressor, mas

pela forma que nós vemos” (CECCON, 2019). Em outras palavras: na educação crítica como ato político, na dimensão ontológica, na busca pelo sentido do que é ser humano e na capacidade de enxergar-se no outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que colocação profissional, a pós-graduação *scripto sensu* deve ser espaço de reflexão crítica visando à formação ética do indivíduo, num processo contínuo que se pretende humanista. Do contrário, ao lidar com pedagogias autoritárias de forma acomodada, os já prejudicados futuros educadores podem replicá-las, sem se dar conta, num círculo vicioso ferindo a relação ética que é o cerne da educação corajosa, comprometida, ato de amor e coragem. Necessárias para mudar a lógica opressiva na educação na pós-graduação, aplicar oficialmente filosofia e metodologia freirianas depende de mudança estrutural do Estado. De outra forma, lutemos pela possibilidade dentro das universidades da função docente propiciar em nós vontade e referencial de mudança completa por base *freiriana*, diminuindo a distância entre o *ser*, o *fazer* e o *falar*, como instrumento de educação crítica potente para libertação das mentes que, imbuídas de saber, devem de forma coerente descolonizar-se do discurso de violência dominante.

## REFERÊNCIAS

- ARAUJO, I; BETTO, J. **Assédio Moral na Pós-Graduação**: uma situação corriqueira a ser combatida. Disponível no site da Associação Nacional dos Pós-Graduandos (ANPJ). Publicado em 04. set. 2015.
- COLETA, J.A.D; MIRANDA, H.C.N. **O rebaixamento cognitivo, a agressão verbal e outros constrangimentos e humilhações**: o assédio moral na educação superior. 2011.
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã**: O Ensino Superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho** : ensinar-e-aprender com sentido. 2. ed. São Paulo : Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. **Corporeificação das palavras pelo exemplo**. Docente: Ângela Biz Antunes. In: Curso Aprenda a dizer a sua palavra-2019. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 04/12.
- . **Respeito aos saberes dos educandos**. Docente: Sonia Couto. In: Curso Aprenda a dizer a sua palavra-2019. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 08/12.

----- . **Convicção de que a mudança é possível.** Docente: Sheila Ceccon. In: Curso Aprenda a dizer a sua palavra-2019. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 12/12.

NUNES, T.S; MELLO NETO, G.A.R. **Assédio Moral na Pós-Graduação:** do abuso de poder à recusa da diferença. Anais do XLII Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração ENPAD- EnANPAD, Curitiba- PR, 2018.

SANTOS, M. **O intelectual, a universidade estagnada e o dever da crítica.** In: MORAES, Denis de (organizador). Combates e Utopias: os intelectuais num mundo em crise. Editora Record: Rio de Janeiro, São Paulo: 2004.

SOUZA, J. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

**Priscila Bueker Sarmiento** é jornalista, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Integrante do Núcleo de Pesquisa e Ação Observatório da Mídia: Direitos Humanos, Políticas, Sistemas e Transparência (UFES/CNPq). Contato: pbueker21@yahoo.com.br

---

# REVISITANDO ANGICOS: ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA A CIDADANIA

MOURA, Rosiane Valério de

## RESUMO

O presente artigo é um estudo de caso sobre as representações sociais de educação, ciência e cidadania de dois monitores do Projeto de Extensão Universitária “A Física e o Cotidiano do Sertão: Cidadania e Alfabetização Científica”, executado na cidade de Angicos/RN. Para tratar dos temas aqui apresentados tomaremos como base a dimensão política da educação contida nos obras de Paulo Freire, levando em consideração as discussões apresentadas no curso “Aprenda a dizer a sua palavra”, oferecido pelo Instituto Paulo Freire.

**Palavras-chave:** Cidadania. Ciência. Educação.

## ABSTRACT

This article is a case study on the social representations of education, science and citizenship of two monitors of the University Extension Project “The Physics and the Daily Life of the Sertão: Citizenship and Scientific Literacy”, performed in the city of Angicos / RN. To address the themes presented here, we will take as a basis the political dimension of education contained in Paulo Freire’s works, taking into account the discussions presented in the course “Learn to say your word” offered by the Paulo Freire Institute.

**Keywords:** Citizenship. Science. Education.

## INTRODUÇÃO

A dimensão política da educação é um tema muito presente na realidade brasileira atual. Para Paulo Freire, a educação como uma ação de intervenção no mundo carrega consigo características especificamente humanas como sonhos, objetivos, ideais, próprias de uma natureza inacabada, o que ele vem chamar de politicidade da educação. Freire afirma que a educação leva *"a qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação."* (FREIRE, 2014, p. 108). As pedagogias que se dizem genuinamente científicas, sob sua pseudoneutralidade, ocultam interesses hegemônicos da sociedade e compreensões de educação com características autoritárias e domesticadoras. A educação, portanto, é ideológica. *"É ideológica porque tem a ver com o conjunto de ideias, de princípios, de valores que defendemos. Não existe projeto de escola dissociado de projeto de sociedade, dissociado de projeto de mundo, dissociado das concepções que defendemos"*. (ANTUNES, In: Instituto Paulo Freire, 2019. Videoaula 6/12).

O objetivo deste artigo é analisar algumas questões de entrevistas realizadas com dois tutores do Projeto de Extensão Universitária "A Física e o Cotidiano do Sertão: Cidadania e Alfabetização Científica", executado na cidade de Angicos/RN, nas instalações do Memorial Paulo Freire, com a coordenação e participação de docentes do Departamento de Ciências Naturais, Matemática e Estatística da Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), e com a minha participação pedagógica enquanto pesquisadora. Para tratar dos temas aqui apresentados, tomaremos como base o pensamento freiriano, levando em consideração as discussões apresentadas no curso "Aprenda a dizer a sua palavra", oferecido pelo Instituto Paulo Freire.

O referido projeto foi idealizado com o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica de inspiração freiriana, com adultos para inicialmente, promover exemplos de uma Alfabetização Científica Cidadã que possibilitem aos indivíduos participantes entender a utilidade e ludicidade da ciência e também como algo acessível através de uma abordagem dialógica e problematizadora dos conteúdos trabalhados.

Na primeira etapa do projeto foram realizadas entrevistas para conhecer e discutir as visões de Educação, Ciência e Cidadania dos monitores com o intuito de refletir sobre os possíveis desdobramentos das referidas visões na construção de um pensamento crítico a respeito da realidade vivenciada pelos sujeitos e de aquilatar a extensão, as possibilidades e os limites em que tais visões possibilitam, ou não, ver a Ciência como uma importante ferramenta na leitura da realidade e na construção crítica e democrática da cidadania.

Uma vez coletadas as suas respostas, estas foram avaliadas mediante uma análise de discurso (ORLANDI, 2001) que conduziu à categorização das mesmas relativamente aos temas abordados e a uma posterior comparação com os registos constantes na literatura pertinente em relação aos mesmos temas abordados. As conclusões, apontadas ao final do presente trabalho, dão conta das características, das possibilidades e dos limites projetados para a ação pedagógica que se segue, seja ela na etapa inicial de formação dos monitores, seja na etapa de ação seguinte, de caráter claramente extensionista, a ter lugar em uma pequena comunidade rural, ambas a serem ainda desenvolvidas.

## 2. EDUCAÇÃO E CIDADANIA

A relação entre educação e política é o fio condutor do pensamento e obra de Paulo Freire. Em sua pedagogia, Freire faz a crítica política da educação que serve ao poder da sociedade desigual. Ele afirma que a educação não pode negar a sociedade que está inserida, nem a luta de classes do sistema social, falando inicialmente de uma educação bancária e em seguida de uma consciência dos sujeitos oprimidos. (FREIRE, 1979).

Gadotti (1998) reforça a ideia de que:

[...] há uma contradição interna na educação, própria da sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma cultura existente – que é a tarefa conservadora da educação – e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária. O que ocorre numa sociedade dada é que uma das duas tendências é sempre dominante. (GADOTTI, 1998, p. 74)

O conceito de participação ativa dos sujeitos na construção democrática da cidadania, decorrente da aquisição e do desenvolvimento de um pensamento crítico e transformador da realidade vivenciada pelos mesmos e no qual a Ciência e a Cultura Popular são vistas como elementos interligados, correspondente ao que Paulo Freire conceituou como a politização do ato educacional em seu sentido lato. Este sentido de politização do ato educacional não está diretamente relacionado, como a qualquer tipo de aparelhamento político-partidário da educação; muito pelo contrário; ele corresponde, em verdade, a um ato de emancipação cultural e política dos sujeitos e de conquista da liberdade opinativa e participativa através de suas palavras e de suas ações em sua comunidade; capacidade esta que pode

ser expressa no desenvolvimento crescente de seu universo vocabular a respeito de temas geradores importantes, aí incluídos também os conceitos científicos básicos que lhes permitam decodificar, de modo crítico, os múltiplos sentidos interpretativos possíveis de serem atribuídos aos fenômenos naturais que o cercam e que interferem diretamente em sua vivência diária.

A complexidade da realidade vivenciada pelos sujeitos é desconstruída na Educação, segundo Paulo Freire, através do ato de criticar metodicamente as visões postas em jogo, em outras palavras, no ato de problematizar os conteúdos abordados segundo uma prática pedagógica que alimenta o sonho de uma educação progressista e democrática fundada em uma epistemologia da curiosidade que, por seu turno, se baseia na utopia de outro mundo possível, que seja mais pleno, mais tolerante e mais eticamente e politicamente responsável. Uma prática educacional que está orientada para a mudança social fundada na justiça e na solidariedade. E é neste ato educacional emancipatório que se encontra o sentido mais profundo da conscientização dos processos de politização da educação e a busca do pleno exercício da cidadania (FREIRE, 1993). É preciso, também, ter em mente, como alerta Licínio Lima, que: *"a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas que promovam valores, organizem e regulem um contexto social em que se socializa e em que se é socializado."* (LIMA, 2002, p. 71).

Aquilatar, portanto, a extensão em que as visões de mundo sobre Educação, Ciência e Sociedade mantidas pelos sujeitos examinados no presente estudo possibilitam suas ativas participações democráticas enquanto educadores populares voltados para a construção da cidadania é algo que se projeta nas discussões e nas análises de fragmentos de seus discursos no texto que se segue.

### 3. DISCUSSÕES E RESULTADOS

Quando questionados diretamente sobre seus conhecimentos prévios a respeito da obra de Paulo Freire, os sujeitos demonstraram, inicialmente, possuir apenas uma vaga familiaridade com a mesma. Esta familiaridade com o espírito da obra freiriana, entretanto, evoluiu no decurso da entrevista, na medida em que os temas foram sendo paulatinamente abordados.

O sujeito 01 afirmou, de forma bem autêntica, utilizando a primeira pessoa: *"Bem, eu sei muito pouco sobre suas práticas e ideias. O pouco que sei foi adquirido na disciplina de Didática e em algumas pesquisas para a disciplina de Políticas Educacionais. Sei que Paulo Freire tinha uma visão crítica da política educacional e que ele pregava uma educação na qual o educador tende a ser aberto a críticas, companheiro e aprendiz na*

*ação ensino-aprendizagem. Assim, o educador seria um mediador onde a educação se dá em conjugação/união e educador/educando".*

O sujeito 02 afirmou, por seu turno, de um modo mais geral e estudado: *"Paulo Freire buscava ensinar aos adultos utilizando-se da sabedoria pré-existente de cada indivíduo; trazendo o conhecimento científico para a realidade local, utilizando-se de diálogo e problematização, permitindo aos alunos tornarem-se sujeitos da sua própria educação".*

Ao serem questionados sobre o papel da Educação na sociedade e mais especificamente sobre o papel da mesma para o(a) camponês(a), o sujeito 01 iniciou com um depoimento geral e bem trabalhado, mas acentuou-o com lembranças pessoais de sua própria vivência no campo: *"A educação é de suma importância para qualquer eixo da sociedade, em especial nos dias atuais. Quando falamos em educação voltada ao meio rural, vem logo à cabeça agricultura e pecuária; estas temáticas são as bases da alimentação mundial, e quando se tem conhecimento sobre estas áreas torna-se bem mais fácil a produção. Assim, na atualidade, torna-se imprescindível um camponês ter conhecimento sobre seus meios de produção, pois a cada dia há novas descobertas e novas ferramentas, manuseios; com isso, o produtor deve seguir as rodas da economia. No entanto, para isso, o mesmo deve estudar e atualizar-se sobre estas novas ferramentas produtivas já citadas".*

De um modo acentuadamente pessoal, falando na primeira pessoa, o sujeito 01 ainda acrescenta um testemunho de sua própria vivência no campo: *"Vejo um constante crescimento quanto à educação na sociedade rural; lembro que quando criança, apenas 5 pessoas adultas sabiam ler aqui na comunidade onde vivo desde de criança, e hoje fico feliz, pois esta realidade está mudando; cerca de 70% da mesma população consegue ler e escrever. A comunidade cresceu, os meios de produção mudaram, facilitaram o trabalho e a produção cresceu junto".*

Questionado sobre o mesmo tema, o sujeito 02 foi mais genérico e impessoal, passando de modo estudado um conhecimento da realidade vivida por outros e da qual apenas afirmou ter conhecimento, referindo-se ao camponês na terceira pessoa: *"A educação tem o papel de equiparar o conhecimento dos indivíduos, independentemente de suas origens, bem como de abrir oportunidades, uma vez que ela amplia a sua visão do mundo. Para o homem do campo, pode-se ainda dizer que a educação pode agir como facilitador, uma vez que com o conhecimento científico ele pode vir a desenvolver/planejar uma determinada atividade do campo de maneira mais fácil/econômica".*

Ao ser abordado, mais diretamente, a questão de refletirem sobre o que seria necessário para o exercício da cidadania para o camponês, os dois entrevistados

foram sucintos em suas breves respostas. O sujeito 01 afastou-se de seu tom pessoal, presente nas respostas anteriores, e assumiu certo distanciamento ao se referir ao camponês na terceira pessoa do singular e com isso expressar certo conhecimento; mas, também, certo desalento com a realidade por ele percebida e na qual não se colocou como agente ativo da mudança: *"Seria necessária uma participação mais presente nas questões do estado país, só que para isso o camponês deve ter conhecimento sobre tais assuntos; assim, lhe falta uma educação mais presente, mais ativa, que busque a maioria, e uma política que viabilize isso"*.

Em uma tônica semelhante, o sujeito 02 afirmou de forma incisiva, prescritiva, porém distanciada: *"Partindo do princípio de que ser cidadão é realizar os deveres e gozar dos direitos independentemente de estar na zona urbana ou na zona rural; para que o camponês exerça sua cidadania, faz-se necessário que o mesmo tenha acesso à educação, saúde, segurança; a todos os serviços de qualidade"*.

Retomando-se o tema da Ciência no cotidiano rural, e questionando-se em que coisas ou situações do dia-a-dia da vida no campo, seria possível identificar a Ciência e a sua importância, os sujeitos se expressaram de modo semelhante. O sujeito 01, voltando ao seu tom pessoal, afirmou que: *"Bem, a Ciência está presente ao nosso redor e é impossível se imaginar uma determinada situação sem pensar ou usar a Ciência, como já citei na questão anterior. Eu vejo a Ciência como qualquer meio de aprendizagem já executado pelo homem, qualquer criação, seja num arado usado para cultivar a terra ou em uma máquina que faça o mesmo trabalho, seja em observações astronômicas com intuito de saber a época boa de plantio, ou em medidas de terras como área, vemos a Matemática e a Física presentes a todo instante. Daí surge a pergunta: o que seria da vida do campo sem a Ciência? Fácil responder, não seria nada! Não é possível viver sem qualquer tipo de Ciência. Só pelo simples fato de fazer o fogo já ser uma Ciência. Sem fogo não há vida e sem vida não há Ciência"*.

Também o sujeito 02 respondeu nessa mesma linha geral de raciocínio, mais genérica, mantendo o seu afastamento do tom pessoal: *"A Ciência está presente em todas as situações da vida no campo, desde o crescimento da planta, até o planejamento da construção de um reservatório para armazenamento de água onde são considerados fatores como evaporação e vazão. Ela se faz presente também em projetos de irrigação e de compostagem. De forma que, se faz necessário ter o conhecimento científico para aprimorar essas atividades"*.

Ao serem convidados a refletirem diretamente sobre um pequeno trecho escrito pelo próprio Paulo Freire em seu livro Política e Educação: *"Não basta dizer que a Educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da Educação"*, ambos os

sujeitos demonstraram, aos seus modos, haverem captado o significado, por eles identificados, na mensagem freiriana:

O sujeito 01 afirmou, por exemplo, que: *"A Educação é muito mais que simplesmente repassar conhecimentos de forma ordenada e repetitiva. Como educador, o professor deve estar a par da sociedade em que seus alunos vão estar inseridos, das suas políticas e costumes. Ele deve saber salientar educação e sociedade; estes termos devem andar sempre unidos"*.

O sujeito 02 foi um pouco mais longe em sua análise ao se referir a conhecimentos formais e a conhecimentos do cotidiano e ao vincular politicidade com a capacidade crítica de questionar a realidade vivida: *"A Educação não se restringe ao que se aprende em sala de aula, mas a todo o conhecimento que o indivíduo absorve no decorrer da sua vida e que é uma Educação, seja ela formal ou não. É possível perceber que a Educação é a principal responsável pelo crescimento do indivíduo, seja este crescimento da ordem intelectual ou profissional. E através desse crescimento, pode-se problematizar as situações, fazendo questionamentos e/ou críticas, modificando aquela realidade e levando a mais conhecimento. Neste sentido pode-se encontrar a politicidade da Educação"*.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De um modo geral, ambos os indivíduos demonstraram ter conhecimento da realidade vivenciada da região rural de onde são originários, ainda que a tenham expressado segundo tons marcadamente diferenciados quanto ao desenvolvimento um discurso mais genérico ou em um tom mais pessoal. A linguagem mais trabalhada com que expressaram os seus sentimentos a esse respeito demonstra, claramente, a influência de sua escolaridade de nível superior, ainda que esta não tenha influenciado nas suas percepções agudas das suas realidades originárias. Apenas um tom mais pessoal do discurso do sujeito 01 denota o seu envolvimento maior, ainda atual, com as situações vivenciadas diretamente no campo, o que não exclui o sujeito 02 do mesmo conhecimento, ainda que de forma mais distante.

Ambos mostraram uma percepção aguçada das complexas relações existentes entre a Educação e o exercício da cidadania, assim como da importância da Ciência para a própria leitura da realidade rural. Em linhas gerais, a avaliação crítica que se pode apreender da análise de seus discursos é a de que ambos podem vir a se constituir em importantes mediadores em um processo educativo de fundamento freiriano a ser desenvolvido mediante círculos de cultura com adultos leigos em

pequenas comunidades rurais e que enfoquem prioritariamente a importância da Ciência para o exercício crítico da cidadania.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 2011.

GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**. 2.ª ed., São Paulo, Cortez.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Reconhecer que a Educação é Ideológica. Docente: Ângela Biz Antunes. **Curso Aprenda a dizer a sua palavra**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Módulo I, Videoaula 6/12 (36:32 minutos).

LIMA, Licínio C. **Organização Escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**. São Paulo: Editora Pontes, 2001.

---

# A TEORIA FREIRIANA DIANTE DOS ENCONTROS E DESENCONTROS NO COTIDIANO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO MULTICULTURALISMO NAS EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS EDUCANDOS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESDE A DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS

CANTO, Shirlei Barros do

## RESUMO

O presente artigo constitui-se de reflexões acerca da importância e abrangência das práticas pedagógicas que podem promover certa “intimidade” entre os saberes culturais sistemáticos e as experiências sociais dos educandos, em especial na prática do saber escutar. Tal prática foi implantada nas ações populares alfabetizadoras ocorridas no nordeste brasileiro, embasadas na Teoria de Paulo Freire, na década de 1960 e se estendem aos dias atuais, ocorrendo quando o professor se dispõe a refletir o ontem, o hoje e o porvir, numa prática incansável que considera a leitura minuciosa do mundo, realizada pelos alunos, sejam eles crianças, jovens, adultos ou idosos. Ao estabelecer uma aproximação entre os saberes formal e não-formal, a teoria paulofreiriana encoraja pessoas que são oprimidas na sociedade, para que alcancem a sensação de pertencimento a uma nação com cidadania ímpar, sendo autores de seus conhecimentos e desenvolvimento. A análise de uma experiência atual protagonizada pela professora A, que abarca a importância do multiculturalismo no cotidiano escolar, faz parte deste Artigo.

**Palavras-Chave:** Teoria Freiriana; Leitura do Mundo; Autonomia.

## ABSTRACT

This article consists of reflections on the importance and comprehensiveness of pedagogical practices that can promote a certain “intimacy” between systematic cultural knowledge and the social experiences of learners, especially in the practice of listening. This practice was implemented in the popular literacy actions that

took place in northeastern Brazil, based on Paulo Freire's Theory, in the 1960s and extends to the present day, occurring when the teacher is willing to reflect yesterday, today and the future, in a practice tirelessly considering the students' thorough reading of the world, whether they be children, youth, adults or the elderly. By establishing a rapprochement between formal and non-formal knowledge, the Paulo Freirean theory encourages people who are oppressed in society to achieve the sense of belonging to a nation with unique citizenship, being authors of their knowledge and development. The analysis of a current experience carried out by teacher A, which encompasses the importance of multiculturalism in daily school life, is part of this article.

**Keywords:** Freirean Theory; World Reading; Autonomy.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma análise da Teoria Freiriana, a qual foi implantada no curso de alfabetização, realizado em Angicos, em 1963. Nos dias atuais, os estudos freirianos embasam práticas de valorização do saber acumulado do aluno; necessários para que ocorra a autonomia destes.

A análise é feita em cima da experiência pioneira de Angicos e do depoimento e reflexão da prática de uma professora, da década atual.

Segundo Canto e Moreira (2015), durante essa experiência de autonomia, Paulo Freire sinalizou a desarticulação persistente entre a escola e a sociedade, tomando a iniciativa de agir para romper paradigmas e dar sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática, ao construir um projeto educacional libertador para o povo simples do nordeste brasileiro.



Foto 1: Paulo Freire com trabalhadores em um Círculo de Cultura, em Angicos – RN - 1963<sup>1</sup>

A experiência de alfabetização tida como pioneira (alfabetizar em apenas 40 horas uma média de 300 pessoas que, em sua maioria, nunca tinham passado por uma escola ou qualquer instituição de ensino) foi realizada com pessoas que faziam parte da comunidade rural da região de Angicos, um município localizado a 171 km da capital do Rio Grande do Norte, com atividades baseadas na agricultura e na pecuária.

---

<sup>1</sup> Disponível em Brandão, Carlos Rodrigues. Paulo Freire, educar para transformar: foto biografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005, p. 48.

## **O GRANDE DIFERENCIAL NA TEORIA DE PAULO FREIRE: ENSINAR EXIGE RESPEITO AOS SABERES DOS EDUCANDOS**

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (2013), os saberes dos educandos ganham destaque:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2013, p. 31)

Durante a experiência de alfabetização em Angicos, RN, Paulo Freire admitiu que derrubaram vários tabus metodológicos fazendo uso apenas de onze situações sociológicas (extraídas da vivência dos alunos) para libertar 300 homens de Angicos. A partir dessa prática, tais homens se tornaram capazes de reivindicar seus direitos através de cartas aos dirigentes políticos, de exercer seu direito de votar por já estarem alfabetizados, escolhendo seus candidatos pela ideologia ou por considerá-los leais ao povo e não porque assim seus patrões lhe indicaram. A partir dessa conquista a “massa” vira “povo”.

Ao participar do VIII Seminário Internacional Diálogos com Paulo Freire – Pensamento Político-Pedagógico de Paulo Freire: Diálogos com a Educação no Século XXI, ocorrido em Natal/ RN (março/2015), e tendo a oportunidade de visitar a cidade de Angicos, no semiárido, onde em 1963 ocorreu a experiência de alfabetização que fez com que os sonhos desses cidadãos se realizassem, através de uma educação libertadora; pude constatar que da teoria e da prática de Paulo Freire floresceu um novo imaginário social nas camadas mais populares, que influenciou transformações baseadas em uma educação libertadora capaz de realizar a assunção da identidade cultural de cada um daqueles adultos, propiciando um ambiente de alegria e esperança, na construção de um mundo melhor e mais justo.

Tive a oportunidade de entrevistar alguns de seus ex-alunos e aqui destaco o depoimento de ex-aluna Eneide Mello, que na ocasião era apenas uma criança acompanhando o seu pai nessas aulas, em meio aos adultos que compareciam, após suas jornadas de trabalho.

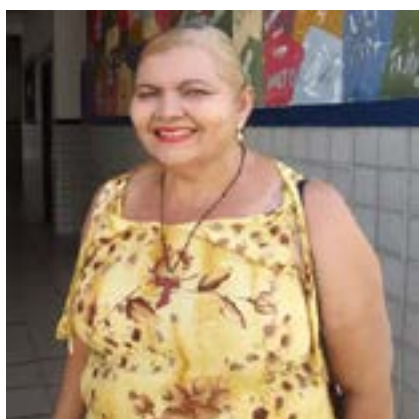


Foto 3: Maria Eneide<sup>2</sup>, ex-aluna por acompanhar as aulas com o pai, tornou-se professora

Meu nome é Eneide, sou professora. E estudei quando tinha 6 anos, daí aprendi a ler no colo de meu pai. A projeção foi muito importante, pelo menos para mim, na minha idade. Por quê? Tudo que a gente vê assim... filmado; é difícil de esquecer, porque mesmo quando a gente assiste um filme... a gente não sabe contar? Assim eram aquelas palavras, porque teve a palavra SERTANEJO... eu lembro bem: um homem com chapéu bem grande. Então, a gente já atribuía que aquele homem do chapéu grande era sertanejo, que trabalhava no sol...

E, também, as primeiras palavras ditas na sala de aula foram através de figuras... era uma andorinha, um porco...

Nota-se que o depoimento informal emana imensa gratidão ao mestre Paulo Freire, pela oportunidade de valorização da sabedoria resultante das experiências culturais locais de cada aluno, para, a partir daí avançar e ir além de sua visão, suas crenças e em torno de si e do mundo, para fazer o uso social e político desse conhecimento na vida cotidiana, ou seja, através desse contato com o povo nos círculos de cultura, que se caracterizavam nos momentos de diálogo, que o povo pode pronunciar a vida, onde a prática do escutar e valorizar o rico saber acumulado durante a existência do aluno, como ressaltou Moacir Gadotti<sup>3</sup>, contribui para se conhecer o seu mundo e humanizar as práticas docentes.

---

2 Foto de Fernanda Zauli/G1. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>>. Acessado em 15 nov. 2019.

3 EaD Freiriana Aprenda a Dizer a sua Palavra. Módulo 2. Videoaula 6: Saber Escutar. Disponível em [https://cursos.unifreireonline.org/enrollments/2709931/courses/28967/course\\_contents/1246429](https://cursos.unifreireonline.org/enrollments/2709931/courses/28967/course_contents/1246429). Acessado em 15 nov. 2019.

## MULTICULTURALISMO: ENSINAR EXIGE RISCO, ACEITAÇÃO E NÃO DISCRIMINAÇÃO

Após a reflexão que Paulo Freire nos traz acerca da valorização da vivência dos alunos, vamos analisar uma situação inusitada ocorrida com uma professora regente (Professora A) da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, em turma de Educação Infantil, composta por crianças advindas de uma realidade de extrema pobreza.

A professora A, com o intuito de ajudar seus alunos a tecerem uma nova trajetória de vida (fazendo uso da linguagem formal), comete preconceito linguístico<sup>4</sup> ao se ver diante da seguinte situação:

A aluna Maria disse:

-- Tia, o *imbigo* da minha irmãzinha caiu! "

Professora falou:

-- Maria, o correto é "umbigo". Diga: "umbigo".

Maria repetiu:

-- *Imbigo*.

-- Não, Maria. Olhe: UM, lembre-se do número um. Diga agora: "umbigo".

Maria reproduziu:

-- Umbigo.

A professora: -- Muito bem!

-- Maria, preste atenção: o correto é dizer "umbigo". Caso em sua casa a mamãe ou a vovó falem diferente; está errado. Você deve ensiná-las a falar o certo. " (informação verbal)<sup>5</sup>.

Segundo o que apregoa Paulo Freire, o que aconteceu na situação compartilhada consistiu em um ato irrefletido da professora e nos perguntamos se a mesma foi pouco sensível à diversidade/ pluralidade cultural de seu alunado, uma vez que a diferença de vocabulário empregada pela aluna gerou tensões, as quais foram atenuadas com o empenho em abolir a pronúncia da criança; considerada equivocada pela professora.

4 Segundo o linguista e filólogo Marcus Bagno (1999, p. 40), preconceito linguístico consiste em todo juízo de valor negativo às variedades linguísticas de menor prestígio social.

5 Depoimento proferido pela Professora A durante curso de Pós-graduação Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica, exemplificando uma conduta equivocada, antes de refletir acerca da pluralidade cultural.

Para Canto e Moreira (2015), o multiculturalismo requer uma conduta mais assertiva, que no caso, seria a de valorizar a participação da aluna, bem como o desenvolvimento de sua expressão oral e a riqueza do acervo cultural de seu grupo social, uma vez que culturas distintas podem conviver e, em momento algum, convencer a criança a renegar seu grupo social ou menosprezá-lo diante dela. Embora caiba ao professor elaborar/ oportunizar situações onde ocorra o contato com os termos “corretos”; isso pode se dar através da contação de histórias, por exemplo. Ademais, “(...) só aceita ser excluído daquilo que produz aquele que não se percebe com direitos.” (GARCIA, 2012, p. 11).

Visando refletir a prática inadequada da Professora A, consideraremos que se convencionou que a norma padrão (gramatical/ normativa) consiste na “língua certa” a ser almejada por todos os que desejam ascender socialmente. Em nossa história abolicionista o fato de os escravos letrados terem alcançado mais rapidamente o reconhecimento como cidadãos brasileiros, exemplifica esse processo de ascendência social.

Com essa determinação cerrada as demais variedades linguísticas passaram a ser vistas como uma “língua equivocada”, “pobre”, utilizada, em geral, pelos iletrados. Tal concepção nos parece que resistiu a séculos e permanece na sociedade contemporânea.

Em relação a tal feito, coadunamos com Soares (2000) quando nos faz refletir sobre as diferenças culturais e a importância da linguagem na formação social do cidadão. Soares nos diz que “negar a existência da cultura em determinado grupo é negar a existência do próprio grupo” (2000, p. 14). Refletimos que cada grupo social tem sua cultura, fazendo parte dela, a linguagem. A linguagem dos diferentes grupos sociais deveria se manter viva e resistir; porém, a elite social tem supremacia nesse quesito e impõe o seu idioma formal como o único socialmente aceitável.

Essa ignorância repousa, sobretudo na premissa de que pode haver línguas ou variedades linguísticas “superiores” e “inferiores”, “melhores” e “piores”. Do ponto de vista sociolinguístico, tanto quanto do ponto de vista antropológico, essa premissa é inaceitável, porque cientificamente falsa. (SOARES, 2000, p. 38).

Bakhtin(2006) também defende a presença, de forma valorizada, da oralidade como variedade linguística, presente fortemente nas camadas sociais mais populares. As práticas de oralidade na escola corroboram para ampliar a competência comunicativa dos alunos. Para o autor a palavra é a ponte de interação entre os indivíduos. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através

da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p.117)

A característica da linguagem de ser plural rompe com a ideia de existir qualquer “linguagem única da verdade”, o que é, em geral, atribuído à linguagem oficial utilizada por um dado grupo social. Para Clark & Holquist (1998, p. 49) isso ocorre quando o emprego da linguagem é considerado em uma só possibilidade, ou seja, apenas a língua padrão culta possui aceitação e prestígio, não admitindo as variedades linguísticas. Para Bakhtin (1998) o importante é o discurso, a dialogicidade reside aqui um grande dilema: se a dialogicidade articula a construção do indivíduo como ser social e essa linguagem não padronizada e oficial (fruto do acervo cultural) é negada pela escola, juntamente com ela, são negadas também as marcas dessas experiências vividas, que constituem esse sujeito que agora tem acesso à escola e sente-se aviltado ao sofrer preconceito linguístico.

Entretanto, Candau (2000) nos alerta ser o *multiculturalismo* nossa realidade social, ou seja, a presença de várias culturas numa mesma sociedade; porém, a simples tomada de consciência da possibilidade do *interculturalismo* entre tais culturas não garante dinâmicas sociais capazes de solidificar as relações de troca sem que haja segregação cultural.

Constatamos, então, a necessidade de práticas escolares que promovam uma educação intercultural na perspectiva crítica emancipatória, capaz de desconstruir os preconceitos existentes no seio educacional. Para Kohan (2019, p. 223), “[...] Paulo Freire pode ser uma inspiração importante para praticantes da filosofia com crianças interessados na democracia e na justiça social, especialmente no que diz respeito ao papel político do educador”. Assim, estaremos construindo uma escola sob a prática do diálogo, capaz de formar o homem como um genuíno ser social, valorizado com a riqueza de seu acervo cultural; uma escola promotora da valorização das diferenças, que evite a reprodução de práticas impensadas como a da Professora A.

## CONCLUSÃO

Para Paulo Freire, na vida cotidiana não bastava apenas ler e escrever, mas sim, fazer uso social e político desse conhecimento, pois na concepção freiriana, alfabetizar é valorizar a sabedoria resultante das experiências culturais locais

do alfabetizando, possibilitando que este avance para além de suas crenças, em torno de si mesmo e do mundo.

Rupturas de saberes e paradigmas é fundamental para novas práticas, bem como saber escutar: “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2013, p.117).

Ao praticar a verdadeira escuta o educador não diminui a capacidade de exercer o direito de se posicionar ou discordar, sem preconceitos. A dialogicidade pressupõe essa escuta cautelosa e essa interação salutar.

Cada indivíduo consiste num mundo particular inserido num mundo coletivo e fazer a leitura desse mundo é, antes de tudo, reconhecer e respeitar as diversidades das características individuais e ter a sensibilidade para perceber como elas reagem no mundo coletivo.

Observa-se que a evolução da importância do ato de ler durante a experiência existencial é pessoal e repleta de detalhes e percepções particulares a serem valorizadas no contexto.

A prática docente multidisciplinar deve se basear na capacidade de escutar e interagir, sem preconceitos em relação à bagagem cultural do educando, para que o episódio exemplificado pela Professora A (preconceito linguístico), não torne a acontecer.

## REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M.M. (V.N.VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In.: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance** (1975). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CANTO, S. B. do e MOREIRA, H. M. A. **O Multi/Interculturalismo e a Pluralidade Cultural**: desafios no cotidiano escolar. IV Colóquio Internacional Didática e Avaliação: Educação, Cidadania e Exclusão na Contemporaneidade. IV CEDUCE. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/ebook\\_ceduce/trabalhos/ebook\\_ceduce.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/ebook_ceduce/trabalhos/ebook_ceduce.pdf)>. Acessado em 10 nov. 2019.

CLARK, K. & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin** (1984). Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, R. L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares**: ainda um desafio. 7<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época; v.42).

INSTITUTO PAULO FREIRE (IPF). Saber escutar. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra- 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 6/12. Módulo 2. (31m56s).

KOHAN, W. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1<sup>a</sup>. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

RODRIGUES, C. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Ática, 2000.

**Shirlei Barros do Canto** é Pedagoga, Mestre em Ensino. Área de Concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental, pela Uerj. Especialista em Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva e em Administração e Planejamento da Educação, pela Uerj. Doutoranda do Programa Multidisciplinar em Meio Ambiente, pelo PPGMA/Uerj.  
Contato: shirlei.canto@hotmail.com.

---

# UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE AS IDEIAS DE PAULO FREIRE E O PENSAMENTO CRÍTICO

OLIVEIRA, Thaís Andressa Lopes de

## RESUMO

Considerando que um dos objetivos da educação básica é promover a formação de um cidadão crítico e reflexivo, este trabalho, que é oriundo das reflexões de uma pesquisa maior, buscou respostas a seguinte indagação: *“É possível estabelecer um diálogo entre as ideias de Paulo Freire e o Pensamento Crítico?”*. Para tal, se verificou, a partir da leitura de obras das duas vertentes de pensamento, a existência de relações teóricas entre o pensamento de Paulo Freire e a teoria do Pensamento Crítico, no que diz respeito ao conceito de Criticidade e ao papel do questionamento e da curiosidade no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que os resultados e as reflexões emergentes desta investigação possam contribuir para a reflexão sobre a importância do planejamento de atividades que possibilitem o desvelamento da realidade pelos educandos por meio do diálogo e do questionamento e o desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico.

**Palavras-chave:** Criticidade. Educação. Pensamento Crítico. Questionamento.

## ABSTRACT

Considering that one of the objectives of basic education is to promote the formation of a critical and reflective citizen, this work, which comes from the reflections of a larger research, sought answers to the following question: *“Is it possible to establish a dialogue between Paulo Freire’s ideas and the critical thinking? For such, it was verified, from the reading of works of the two strands of thought, the existence of theoretical relations between the thought of Paulo Freire and the theory of Critical Thinking, regarding the concept of Criticality and the role of questioning and of curiosity in the teaching and learning process. It is hoped that the results and reflections emerging from this investigation can contribute to the reflection on the importance of planning activities that enable the students to unveil reality through dialogue and questioning and the development of critical thinking skills.*

**Keywords:** Criticality; Education; Critical thinking; Questioning.

## PRIMEIRAS PALAVRAS...

A educação básica compreende o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Sendo que esta última etapa constitui a base sobre a qual o aluno poderá construir uma carreira acadêmica (ao ingressar no Ensino Superior) e/ou profissional (ao ingressar no Mercado de Trabalho). Para ambos os casos, é esperado que o aluno, ao sair do Ensino Médio, possua habilidades e competências que o permita exercer sua cidadania e viver em sociedade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), como etapa final da educação básica, o Ensino Médio prevê a integração das seguintes finalidades educativas:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL, 2000, p. 9).

Dessa maneira, mais do que a memorização de conhecimentos sobre as mais diversas áreas, é esperado dessa etapa de ensino que o aluno desenvolva uma autonomia intelectual suficiente ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, para que mesmo após o término dessa fase escolar ele possa continuar aprendendo e desenvolvendo um pensamento mais crítico.

Nesse contexto e tomando como base as reflexões emergentes da videoaula 2, *Criticidade*, do curso *“Aprenda a Dizer a Sua Palavra”* (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019), este estudo buscou trazer algumas reflexões acerca da possibilidade de se ensinar para a criticidade, a partir da seguinte questão norteadora: É possível estabelecer um diálogo entre as ideias de Paulo Freire e o Pensamento Crítico?

## POR UMA PEDAGOGIA DA CRITICIDADE

Visando um aprender permanente, nos PCN são apontadas quatro premissas estruturantes da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (BRASIL, 2000). Com o intuito de permitir ao aluno continuar aprendendo ao longo de sua vida, o *aprender a conhecer* está intimamente ligado à capacidade de discernir, por meio do desenvolvimento da curiosidade intelectual, do senso crítico e da autonomia.

Segundo Vieira e Vieira (2005, p. 89), “o cidadão para viver, trabalhar e funcionar eficazmente precisa de usar as capacidades de Pensamento Crítico para avaliar, tomar decisões, fazer juízos relativamente à informação em que acreditar, a obter e a usar”. Tais habilidades constituem o *Aprender a ser*, que pressupõe o auto reconhecimento do indivíduo como parte de um sistema econômico, político, cultural e social (FREIRE, 1967), e dotado de ideias sobre o mundo ao seu redor.

O *Aprender a ser*, portanto, relaciona-se à capacidade do indivíduo de:

[...] elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino (BRASIL, 2000, p. 16).

Assim, é importante que na escola o aluno, ao invés de memorizar informações, seja estimulado a definir problemas, selecionar informações e resolver tais problemas de forma flexível (TENREIRO-VIEIRA, 2000), pois é por meio de atividades em que o aluno é convidado a avaliar sua própria realidade que se alcança a conscientização sobre o ser no mundo, e o sujeito se forma como cidadão (FREIRE, 1967).

Espera-se, portanto, “condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (BRASIL, 2000, p. 96), de modo que o aluno reconheça os problemas que o aflige cotidianamente, e possa se posicionar, tomar decisões e participar da mudança de sua própria realidade (TENREIRO-VIEIRA, 2000; VIEIRA; VIEIRA, 2005).

Nesse contexto, o diálogo surge como alicerce do processo de aprender, tendo em vista que os alunos ao chegarem à escola são detentores de uma curiosidade ingênua, ou espontânea, resultante de suas vivências e expressão de suas leituras

de mundo (FREIRE, 2002). Por meio do diálogo é possível reconhecer a realidade dos alunos, suas dúvidas e curiosidades, de modo a problematizá-las e torná-las objetos de investigação.

Esse processo, que se inicia pelo reconhecimento do contexto de vida dos educandos, possibilita ao professor repensar suas estratégias de ensino em vistas de promover um espaço dialógico-problematizador, que favoreça a promoção de uma consciência crítica dos sujeitos acerca de sua realidade, por meio da articulação de sua leitura de mundo com a leitura da palavra construída em sala de aula (FREIRE, 1967; 2002).

Dessa forma, quando o professor passa a adotar estratégias que identificam e problematizam a curiosidade ingênua do aluno, surge a necessidade por parte deste de buscar explicações que o ajudem a olhar criticamente para sua realidade, superando-se assim a curiosidade ingênua que passa à curiosidade epistemológica (ou crítica) (FREIRE, 1967; 2002).

Para tal, é fundamental que haja abertura ao diálogo, e que o aluno tenha liberdade de expor suas opiniões e dúvidas, pois, segundo Freire, L. (2007), no exercício de um diálogo com o mundo, as possibilidades de transformação do pensamento cotidiano em pensamento crítico são bastante promissoras. É por meio do diálogo, como instrumento fundante do processo dialético-problematizador, que os sujeitos passam a se reconhecer como parte de uma realidade inacabada, e se posicionar criticamente quanto à sua colocação no mundo, visto que o diálogo faz parte do “[...] movimento constitutivo da consciência” (FREIRE, 1994, p. 9).

Nesse movimento, o aluno exprime uma situação de liberdade e criatividade que o permite, por meio do questionamento, criar um posicionamento mais crítico em relação a sua realidade, e as relações científicas, tecnológicas e sociais que a constituem.

## **A CRITICIDADE COMO CURIOSIDADE E QUESTIONAMENTO**

O modelo tradicional de ensino é marcado por uma percepção linear e unilateral do processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor é tomado como detentor da palavra e do conhecimento. De acordo com González e Furman (2014), a persistente cultura pedagógica do silêncio, onde o professor é a única voz ativa dentro da sala de aula, nega ao aluno a oportunidade de participar da aula, tecer perguntas e/ou expor seu ponto de vista. Tal postura contribui para a manutenção de um sistema falho de ensino, que prioriza apenas a memorização e a reprodução de conceitos nas avaliações.

Em processos de ensino nos quais a palavra fica condicionada somente ao professor – que muitas vezes a utiliza como manutenção da interação linear com os alunos, ou seja, para passar o conteúdo, retomar a atenção dos alunos, verificar a assimilação parcial ou total de um conteúdo ou reforçar um assunto (VIEIRA; VIEIRA, 2005) – perde-se a oportunidade da promoção de espaços coletivos de aprendizagem. Pois, enquanto a fala dos professores em um contexto tradicional de ensino tem por finalidade a falsa ideia de transmissão de conhecimentos, e a avaliação de conceitos, a fala dos alunos, quando estimulada, pode revelar suas interpretações, curiosidades, interesses e dificuldades sobre o assunto em estudo e a realidade que os cerca.

Mais do que a sinalização de conhecimentos já adquiridos, o diálogo, entre e, com os alunos permite estabelecer relações entre o que é novo e o que já é conhecido, num incessante movimento de reconstrução de saberes (MORAES, 2010). Além disso, a disposição para o diálogo e o desenvolvimento de questionamentos são capacidades e disposições de pensamento crítico necessárias ao desenvolvimento do educando (DOMINGUEZ, 2015).

Questionar é, segundo Nodari (2011, p.03), “dimensão de quem busca compreender a realidade”, pois é por meio da curiosidade revelada por uma pergunta/questão, oralizada ou não, que as pessoas buscam as respostas para compreender o ambiente ao seu redor, e os fenômenos nele observados, e é por isso que Bresolin (2011, p. 24) afirma que “o perguntar é uma das molas propulsoras do conhecimento”, pois nos permite acessar o que antes não estava acessível, um novo conhecimento.

Nesse sentido, retomando a afirmação de Vieira e Vieira (2005) de que o questionamento é uma das estratégias de ensino mais utilizadas para a promoção do pensamento crítico, é importante que seja dada a devida atenção também ao papel do diálogo e da problematização da realidade em sala de aula. Pois é a partir desse movimento que os alunos passam a tomar consciência de seu papel na sociedade, e das relações que nela são estabelecidas.

Como apontado por Tenreiro-Vieira (2000), os professores de Ciências, quando se utilizam do diálogo e do questionamento como estratégia de ensino, não o devem fazer meramente com intuito de avaliar os conhecimentos dos alunos, mas devem estimulá-los a pensar, e significar o que aprenderem, por meio do desenvolvimento de capacidades que contribuirão para que olhem criticamente para a sua realidade, e desenvolvam competências e habilidades importantes para o exercício da cidadania (FREIRE, 1989; FREIRE; FAUNDEZ, 1998).

Nesse sentido, tendo em vista que “[...] a pergunta que o aluno, livre para fazê-la, faz sobre um tema, pode colocar ao professor um ângulo diferente, do qual lhe será possível aprofundar mais tarde uma reflexão mais crítica” (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p.23), concordamos com Freire, L. (2007), quanto à necessidade de que o professor alimente o diálogo, o questionamento e a investigação junto aos alunos, de modo a auxiliá-los no desenvolvimento de um pensamento crítico-investigativo.

Por isso, apoiado na concepção freiriana de diálogo problematizador, concordamos com Bresolin (2011) quanto à importância de que o ensino tenha sua origem na vivência diária dos alunos, na curiosidade e nas experiências deles, de modo a promover diálogos mais profícuos e significativos, afinal “ninguém pergunta sobre aquilo que nunca ouviu falar” (BRESOLIN, 2011, p. 19).

Porém, vale salientar que muitos autores destacam que a pergunta pela pergunta não é capaz de promover a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico por si só (FREIRE; FAUNDEZ, 1998; GONZÁLEZ; FURMAN, 2014, TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2014). A estratégia do questionamento só terá um resultado efetivo se for garantido aos alunos uma oportunidade real de “apresentarem ideias, ouvirem diferentes pontos de vista, considerarem alternativas, fornecerem evidência lógica e racional de suporte às suas perspectivas e avaliarem argumentos com base em princípios racionais e não arbitrários” (TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 26).

Frente a isso, quando Freire e Faundez (1998, p. 24) afirmam que “o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar” evidencia-se justamente a necessidade de que os alunos, mas principalmente, o professor “[...] alimente o debate, a discussão ou o questionamento com base em questões que exijam o uso de capacidades de pensamento crítico” (TENREIRO-VIEIRA. VIEIRA, 2014, p. 26).

Pois como enfatiza Batalloso (2011), é necessário que as pessoas sejam capacitadas para questionar, e se posicionar diante de algum fato cotidiano, pois:

Precisamos de cidadãos e cidadãos que saibam perguntar, interpelar, criticar, questionar e se questionar, que estejam capacitados para pensar e se pensar, que saibam expressar suas próprias respostas e perguntas como fruto da reflexão, da observação e da ação, com e no meio social e natural, com os demais e consigo mesmos (BATALLOSO, 2011, p. 35).

Dessa forma, por meio do diálogo e da problematização da realidade, poderá ser

desenvolvida a conscientização sobre o seu *estar sendo*, além das competências necessárias ao exercício crítico e reflexivo da cidadania. Tais competências estão relacionadas a:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Essas competências são condizentes com a formação político-cidadã dos sujeitos, dentro de uma concepção freiriana de educação (FREIRE, 1979), e estão de acordo com as capacidades e disposições de pensamento crítico apontadas em Tenreiro-Vieira (2000) e Vieira; Vieira (2005).

## CONCLUSÕES

Buscando dar corpo aos ensinamentos aprendidos na videoaula sobre Criticidade (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019), nesse capítulo buscou-se estabelecer um diálogo entre as ideias de Paulo Freire e a teoria do Pensamento Crítico, por meio da reflexão acerca da possibilidade de se ensinar para a criticidade. Assim, por meio da análise e reflexão sobre documentos orientadores da educação e obras relacionadas as duas vertentes de interesse, pudemos observar que o Pensamento Crítico se aproxima do pensamento de Paulo Freire, à medida que possibilita aos educandos tomarem consciência de sua realidade, por meio do desenvolvimento de capacidades de pensamento importantes para o convívio em sociedade, e para sua transformação, utilizando-se dos conhecimentos científicos construídos em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BATALLOSO, J. M. Perguntas Geradoras. In: BATALLOSO, J. M. **Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Médio. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: agosto de 2017.

- BRESOLIN, K. Por que perguntar? In: NODARI, P. C. **Por que? A Arte de Perguntar**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2011.
- DOMINGUEZ, C. **Pensamento crítico na educação**: desafios atuais. Vila Real, PT: UTAD, 2015.
- FREIRE, P. **A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREIRE, P. **Virtudes del Educador**. Campaña Nacional de Alfabetización Monseñor Leonidas Proaño. Serie: La Dimensión Pedagógica de la Alfabetización - Documento de Trabajo 14. Quito: Imprenta Don Bosco, 1989. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/2051>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/12.
- TENREIRO-VIEIRA, C. **O Pensamento Crítico na Educação Científica**. Porto: Inst. Piaget, 2000.
- TENREIRO-VIERA, C.; VIEIRA, R. M. **Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da Literacia científica e do Pensamento Crítico**. Madrid, ES: Documentos de trabajo de Iberciencia, 2014.
- VIEIRA, R. M.; VIEIRA, C. T. **Estratégias de Ensino/ Aprendizagem**: o questionamento promotor do Pensamento Crítico. Porto, PT: Inst. Piaget, 2005.

**Thaís Andressa Lopes de Oliveira** é licenciada em Química pela Universidade Estadual de Maringá, doutoranda e mestra em Educação para a Ciência e a Matemática pela mesma instituição. Integra o Grupo de Estudos em Ensino de Química, onde realiza pesquisas sobre Pensamento Crítico e Educação Freiriana. Contato: [taarievilo@hotmail.com](mailto:taarievilo@hotmail.com).

---

# O ESCUTAR ANALÍTICO E PEDAGÓGICO

KLEBIS, Thiago dos Santos

## RESUMO

O caminho para uma instituição escolar emancipadora, está na compreensão dos mecanismos sociais e sintomas mórbidos apresentados em sala. O professor deverá ter sua palavra e ter capacidade de saber escutar, como o aluno também. Ao direcionarmos o foco a linguagem, obteremos a “brecha” por onde viesse o inconsciente.

Palavra-chave: Saber escutar. Psicanálise. Pedagogia.

## ABSTRACT

The path to an emancipating school institution lies in understanding the social mechanisms and morbid symptoms presented in class. The teacher should have his word and have the ability to listen, as the student also. By directing the focus to language, we will get the “gap” where the unconscious biases.

Keyword: Know how to listen. Psychoanalysis. Pedagogy.

## 1. INTRODUÇÃO

A linguagem é para o ser, não apenas a maneira de se comunicar, mas a essência da formação do seu inconsciente. A linguagem em psicanálise é o meio de escape do inconsciente, o termo que liga a relação do eu com o outro. Entre o ser que fala e o ser que ouve, surge um anteparo, algo se ergue, mesmo quando há presente o silêncio. Após a compreensão da sistemática presente da linguagem humana, pretende-se compreender as relações no ambiente pedagógico através da abertura do diálogo entre aluno, professor e instituição de ensino.

A partir das teorias pedagógicas vigentes e praticadas no ensino público, observamos que por mais que a linguagem seja o principal mecanismo empregado de aprendizado, ela se desprende do real sentido do falar e escutar a palavra, e é nesse sentido que devemos nos aprofundar para que possamos através das problemáticas vigentes do meio pedagógico, as divergências sociais e as concepções que formam os indivíduos, encontrar e aprender a dizer a sua palavra, no intuito de emancipar o ser através dela.

A fim de compreender a instituição escolar pública, materializou-se o presente trabalho, buscando através da conexão entre os conhecimentos psicanalíticos e pedagógicos, que possuem como cerne a palavra, o dizer e o ouvir, conecta-los ao aprendizado pedagógico freiriano e a experiência do Curso "Aprenda a dizer a sua palavra".

## 2. RELATO DE EXPERIÊNCIA EM ESCOLA PÚBLICA

### 2.1. INSTITUIÇÃO

Instituição de ensino público que atende ensino fundamental e médio, localizada no município de Presidente Epitácio, no estado de São Paulo.

A instituição escolar em questão está estruturada com 69 funcionários e 623 alunos do ensino médio.

### 2.2. MÉTODO DE PESQUISA

Realizaram-se rodas de conversas com professores, diretores e coordenadores, levantando questionamentos pertinentes a vida escolar para que respondessem e evidenciassem qual a problemática e demanda institucional.

As conversas direcionaram para problemáticas como: Problemas comportamentais de alunos, violência, bullying, sexualidade, ausência dos pais no meio escolar.

Foram realizados 35 encontros, direcionando a aplicação durante o primeiro semestre do ano ao ensino fundamental e o segundo semestre ao ensino médio.

Com tais demandas declaradas, a abordagem na instituição começa a prevalecer uma abertura para o diálogo, cria-se grupos com objetivo de "dizer minha palavra" e ouvir

os membros que o constituem (alunos, professores, coordenadores e diretores). Iniciaram-se rodas de conversas com atividades lúdicas onde determinadas tarefas, induzia-os a interação entre o grupo de sala de aula. Interação determinada através do diálogo, promovendo a partir do aluno a própria vocalização de suas demandas relatadas.

No ensino médio, foram realizados rodas de conversas e uma introdução a orientação profissional. A partir das demandas expostas buscou orientar cursos, como utilizar programas de bolsas que são facilitadores ao acesso universitário e campus universitários em regiões próximas.

Ao estabelecer membros contínuos no grupo e abrir debate sobre as demandas expostas em grupo e socialmente, iniciou-se a aplicação de questionários e levantamentos para entender a linguagem real da instituição.

### **2.3. OBJETIVO**

O objetivo é dar voz e proporcionar uma escuta ao corpo institucional escolar e ao ser que passe a ser instituído nela: o aluno. Para isso, ao enfrentar as demandas explicitadas, iniciou-se a formação de grupos de alunos do ensino fundamental e médio, com a intenção de identificar sintomas aparentes e conforta-los sobre a igualdade de problemáticas entre eles.

A partir do segundo semestre, com as demandas levantadas, os grupos passam a serem atuantes em sala de aula, com o intuito de evidenciar e expor os levantamentos realizados ouvindo outros semelhantes dentro da instituição (alunos) e se expressando através do dizer ao corpo institucional escolar (professores, diretores, secretários, etc.)

O objetivo dessas “atividades” foi dar voz aos alunos e retornar o que escutamos para que assim crie uma criticidade sobre o que foi dito, buscando soluções e paradigmas para as problemáticas que se instalam.

### **2.4. DADOS OBTIDOS**

Os questionários levantados forneceram que 51,3% dos alunos residem com o pai e mãe e a média da renda familiar entre os alunos é de R\$1.687,50.

Ao levantar o habito de estudar dos alunos os resultados foram que 60% dos alunos raramente estudam em casa e 30% não estudam em casa sendo que 55% dos alunos não leem livros e 25% leem entre 1 a 5 livros ao ano.

Existem também as demandas levantadas sobre como o aluno enxerga e vivência a instituição: 87% dos alunos colocaram como problemática a “bagunça dos alunos” e 72,5% o “ambiente sujo”. Já 63,2% colocaram como qualidade no ambiente escolar

“amigos” e 50% “Bons professores”.

Quando questionados sobre qual motivo de ir à escola, foi utilizado em um formato de resposta aberta, as respostas dos motivos mais eloquentes foram: “Obrigação”; “Quero passar de ano só isso”; “Ver meus amigos”; “Problemas em casa”; “Ser Nóia formado”

Sobre os dados coletados realizamos debates entre o grupo sobre nossas perspectivas e compreensões. A partir dos debates decidimos que as atividades posteriores deveriam ser direcionadas para sala de aula.

## 2.5. RESULTADOS

A problemática se apresenta distinta entre ensino médio e fundamental. Enquanto o ensino fundamental suas angústias estão voltadas a interação social, mudanças hormonais e corporais, o ensino médio suas angustias são derivadas da falta de perspectiva de futuro e uma negligência de informações sobre universidade/ mercado de trabalho.

Surgiram as demandas implícitas, que são além das visíveis na “superfície” institucional, necessitando para sua contemplação uma análise da linguagem institucional e de seus segmentos. Foram estas: falta de uma abertura pro dialogo, escola sem significado para o aluno, matérias sem significado para o aluno e professor, centralização do estado, falta de autonomia dos professores e alunos, falta de um sistema pedagógico.

Os resultados alcançados foi um aumento da criticidade, o surgimento de um espaço ao “saber escutar” o aluno e o professor e a criação de uma significação do estudar, junto com uma criação do ideal escolar.

A criticidade alcançada foi “desalienada”, sobre a influência do grupo ao perceber que além da heterogeneidade existente sobre diversos grupos, os membros mesmo distintos se conectaram em uma homogeneidade conflituosa sobre um mesmo precursor, o capitalismo.

Ao entrar em sala para debatermos sobre a fala dos próprios alunos e professores, abriu-se espaço para um local de fala, possibilitando assim, um conforto de ser ouvido e criou-se uma valorização pessoal e coletiva de importância institucional.

E com isso cria-se um novo significado de ir à escola, agora a escola passa a ser um “local que posso falar”.

Assim encontrando uma identificação sobre a linguagem do aluno a respeito da instituição e entendendo que problemáticas semelhantes existem também nos docentes. Criando um vínculo comunicativo e abertura para um diálogo além do pragmático “Aulismo”.

## 3. ANÁLISE DOS GRUPOS EM SALAS

### 3.1. A FALA

E através da fala para Freud, que o inconsciente se revela, Freud (1926, p.214) escreve: “Não desprezemos a palavra; afinal de contas, ela é um instrumento poderoso; é o meio pelo qual transmitimos nossos sentimentos a outros, nosso método de influenciar outras pessoas; as palavras podem fazer um bem indizível e causar terríveis feridas”. Lacan, um dos teóricos que a partir de Freud fala-se de linguagem caracteriza: Lacan (1985, p.139) o inconsciente é “estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem; e não somente o significante desempenha ali um papel tão grande quanto o significado, mas ele desempenha ali o papel fundamental”.

Dentro de uma instituição que lhe fornece regras e uma sociedade que o reprime de qualquer desejo libidinal, internalizam os desejos e externalizam demandas. Busca-se um novo objeto, objeto de amor agora externo a relação triangular do complexo de Édipo. Sobre essa nova relação retorna um ideal que a civilização e instituição propicia ao indivíduo. Idealizando-o como um ser inteligente, responsável, maduro, que cumpra com as tarefas, que compreenda o conteúdo, autônomo e crítico.

Assim quanto mais se espera de um indivíduo, mas ele pode tender a fracassar, já que a expectativa e as idealizações sobrepõem um ideal atingível e torna-se inatingível. Tornando assim “saudável” o fracasso, já que lhe tornara o indivíduo singular e ao alcance de suas características específicas.

## 4. POLÍTICA E PEDAGOGIA

### 4.1. OS INTERESSES VOLTADOS À ESCOLA

Ao compreender o movimento histórico que o Brasil esteve criando ao envolver o modelo pedagógico, enxergaremos movimentos políticos distintos e interesses controversos. Freire em 1993, no livro: Política e Educação, nos relata que uma mecanização dos modelos pedagógicos, sobre interesses das classes dominantes, torna as classes populares compostas por homens e mulheres “castrados”, sem criticidade, emancipação e autonomia.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a

compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. (Freire, Paulo; Política e Educação; 1993; p. 9 SP).

A escola sempre adotou interesses de uma classe dominante: Burguesia. Karl Marx e Engels (1845, p.48), "A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante.". Sobre essa perspectiva, caracterizamos que o interesse na composição de uma instituição escolar está em fornecer os conteúdos adquiridos pela humanidade ao decorrer de sua história, para que assim a burguesia dominasse os conteúdos intelectuais e com isso dominasse as novas formas de reger o novo modelo de sociedade.

## 5. APRENDA A DIZER SUA PALAVRA

### 5.1 SABER ESCUTAR

Moacir Gadotti (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019) introduz-nos sobre a perspectiva de o "saber escutar", no curso "Aprenda a dizer sua palavra" do Instituto Paulo Freire, a seguinte perspectiva nos faz abranger nossa criticidade a voltar-nos nossa compreensão ao dizer e escutar o meio.

Freire (1997, p.61) "Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um". O educador além de ter sua palavra, tem que ouvir e compreender, ou não, a palavra do educando, utilizar-se de uma interdisciplinidade para entender a movimentação vivente da instituição escolar. Interpretar a movimentação presente, deparar-se com as vivências correlativas dos saberes de cada indivíduo. Compreender a fala, e o que fala o educando, educadores, diretores, sociedade, cultura e o estado.

O primeiro sinal de que sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável de expressá-la. Quem tem o que dizer, tem igualmente o direito e o dever de dizer, é preciso, porém, que quem tem o que dizer, saiba, sem sombra de dúvida não ser o único(a) a ter o que dizer. (Freire, Paulo. 1997, Pedagogia da autonomia, p.60).

O educador ao ouvir as demandas dos alunos, compreende e aprende a falar com o educando, dando espaço a suas experiências pessoais e o introduz a instituição, dá um novo significado de ir à escola. Os ruídos escolares podem ser vinculados a uma não compatibilidade de interesses de falar e ser escutado, com a destituição da significação do ir à escola.

O educador não pode estar fadado a escolher o que escutar, aliás toda forma de comunicação do educando é um sinal de sua completude de seus desejos. Ao selecionar o que escutar o professor está apenas alimentando seus próprios desejos e criando resistências ao discurso do educando.

## 5.2 DISPONIBILIDADE PARA O DIÁLOGO.

Sheila Ceccon (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019) introduz-nos a compreensão sobre a visão respectiva do diálogo. Diálogo está presente quando há a disponibilidade de ouvir o outro, temos que compreender onde estabelece a abertura para ambos que estão envolvidos nesta relação estabelecida por alguma forma de linguagem, estão dispostos a escutar e ser escutado.

*Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. (Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 46 eds., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013. P.133).*

Através da fala de Sheila Ceccon (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2019), “É fundamental que nas escolas, nos diferentes grupos de educação, a gente invista energia, invista tempo na abordagem da discussão crítica da comunicação”. Apresentamos a importância prevalente sobre as formas de diálogos dentro do ambiente educacional. A realidade se expressa no diálogo e só pode existir através do meio que se possa dizê-la.

## 7. CONCLUSÃO

Conclui-se então que o corpo institucional e pessoal dos indivíduos, compreendendo que a linguagem estabelecida, mesmo em forma de ruído ou de forma compreensível, expressa os sofrimentos sucessíveis das estruturas sociais e pessoais, historicamente determinadas.

Compreendendo as mazelas sociais e as influências de uma sociedade vigente de um neoliberalismo, o homem assim pré-determinado é o ser vivente que fala e trabalha.

O homem como um ser “castrado” socialmente e respectivamente em sua passagem Edipiana, reluta constantemente sobre não exteriorizar seus desejos libidinais o que retorna ao real é o sintoma, através do discurso e nomeações do indizível.

Com as repressões sexuais de diversos meios, Freud (1908) caracteriza esses fatores como influentes para o surgimento das faltas de autonomia e confiança. Com o surgimento dessas “faltas”, um conteúdo é verbalizado, e com tal verbalização cria-se formas de viabilizar a cura e também o adoecimento.

A partir da associação livre, atos falhos, sonhos e sintomas, atos características dos recursos da fala, aproximaram-nos do inconsciente.

A linguagem então é compreendida como laço entre os corpos. O outro como ser distinto de nós, só nos é apresentado pelo fundamento do discurso. Mas tal fato não ocorre sobre um discurso do capitalista, pois não se funda em identificar interesses do Outro, não se cria laço social.

Em uma perspectiva pedagógica, deve-se ouvir sem direcionar sua escuta, e concomitantemente, ouvir, saber escutar, se escutar e transmitir. Ao realizarmos com maestria, obtenha-se o destrinchar da angústia.

## REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREUD, S. (1921). **Psicologia das massas e análise do ego**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1990, p. 89-179.

FREUD, S. (1926). **Um Estudo Autobiográfico, Inibição, Sintoma e Angústia, Análise Leiga e outros trabalhos**. ESB Vol. XX. Rio de Janeiro: Imago, 1977, pp. 107-201.

FREUD, S. (1930 [1929]) **O mal-estar na civilização**. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Moacir Gadotti. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Videoaula 2/6.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Criticidade. Docente: Sheila Ceccon. In: **Curso Aprenda a Dizer a sua Palavra - 2019**. Produção: EaD Freiriana, São Paulo: Coordenação Geral: Paulo Roberto Padilha, 2019. Vídeoaula 2/10.

LACAN, J. (1985[1972-73]) **O Seminário, livro 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

LACAN, Jacques. Psicanálise, **Radiofonia e televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LE BRETON, David. **Expériences de la douleur: entre destruction et renaissant**. Paris: Métailié, 2010.

MARX, K. & ENGELS, F. **A Ideologia Alemã. Trad.** Castro e Costa, L.C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1977.

**Levantamento de dados**. Entrevistador: Thiago dos Santos Klebis, Presidente Eptácio, São Paulo, 2019.

## POSFÁCIO

---

## COMO REINVENTAMOS PAULO FREIRE

Este e-book reúne produções de cursistas que participaram das duas edições do curso “Aprenda a dizer a sua palavra”. A primeira edição, organizada num único módulo de 24 videoaulas, ocorreu entre junho e julho de 2017. A segunda, dividida em 2 módulos de 12 videoaulas cada, aconteceu entre agosto e novembro de 2019.

A proposta de produção do e-book se deu na segunda edição, mas contou com a participação de todos os interessados que fizeram o curso “Aprenda a dizer sua palavra” seja em 2017, seja em 2019. E foi assim que chegamos aos 29 textos desta publicação, na qual cada autor(a) exercitou a reinvenção do legado de Paulo Freire, “dizendo sua própria palavra”.

Escrever o posfácio de mais um e-book da EaD Freiriana e, justamente, deste curso que nos permitiu abrir a EaD do Instituto Paulo Freire (IPF) para um público mais ampliado, e não apenas para participantes de projetos de assessoria realizados pelo IPF, conforme oferecíamos até então, é, ao mesmo tempo, uma honra, pela própria importância desta publicação, mas também um imenso prazer de quem vem acompanhando, nesta instituição, a formação continuada de novos autores e novas autoras que, conosco, aceitaram o desafio de assumir para si a responsabilidade da reinvenção do legado de Freire.

Os textos aqui presentes são fruto do envolvimento, da reflexão e da crítica de cada um em relação às temáticas abordadas nas 24 videoaulas do curso. São também resultado de um exercício, que não é tarefa fácil, mas cada vez mais necessário, que é o de nos assumirmos como autores de nossa própria história, de sermos produtores de novos conhecimentos.

Observamos em cada uma das produções a presença de um pensamento fértil, sensível, comprometido com a “palavra verdadeira”, como dizia Freire, pois é palavra que é ação e reflexão, que é trabalho, que é teoria, que é práxis. Reconhecendo os desafios do próprio processo educativo, buscando coerência entre teoria e prática, relacionando saúde, educação, arte e cultura, em contextos mais ou menos democráticos, discutindo a formação docente no contexto de uma conjuntura histórica, nacional e internacional, das mais críticas e críticas possíveis, mas buscando, com arte, as potencialidades do fazer pedagógico freiriano.

Podemos afirmar que os autores e autoras aqui presentes colocaram em prática o enfrentamento das “situações-limite” com as quais se depararam e nos

mostraram, a cada artigo, como chegaram aos “inéditos-viáveis”, trazendo-nos alternativas e possibilidades diante das dificuldades aparentemente insuperáveis. E foi aí que, de forma clara, mostraram como podemos reinventar Paulo Freire: em primeiro lugar, não encarando as dificuldades como obstáculos intransponíveis e, sim, como desafios que exigem de nós a reflexão crítica, e, em segundo lugar, lançando-nos com humildade e radicalidade à ação para a transformação, ao movimento de superar as limitações, com ousadia e criatividade, com ação individual e coletiva, subvertendo o processo formativo no qual aprendemos mais a reproduzir do que criar, a repetir do que reinventar. E, por fim, apresentando com coragem e firmeza o que pensamos, mostrando que há saídas apesar das dificuldades, que há esperança apesar da aparente desilusão ou inércia, e que estamos resistindo, buscando ações afirmativas, lendo o mundo para transformá-lo, para reescrevê-lo, e atualizando juntos, aqui e agora, as nossas convicções relacionadas à educação emancipadora.

Parabéns aos autores e às autoras que aceitaram mais este desafio: mostrar, cada um ao seu modo, como é possível, reinventarmos Paulo Freire – como ele próprio sugeriu e nos ensinou a fazer. E também os nossos cumprimentos aos leitores e às leitoras que, dialogando conosco, durante a leitura destas linhas, assumem também o compromisso de compartilhar estes saberes com seus pares e, ao mesmo, estimulados pelos artigos aqui apresentados, que possam produzir seus novos textos, nos seus contextos de vida e de trabalho.

São Paulo, fevereiro de 2020.

**Paulo Roberto Padilha e Ângela Biz Antunes**  
**Diretores Pedagógicos do Instituto Paulo Freire**

