

CENTENÁRIO PAULO FREIRE



PAULO FREIRE

por uma Educação Transformadora

Alexandre Medeiros, Marilena Rosalen e Everton Viesba
Organizadores



Paulo Freire
por uma Educação Transformadora

Alexandre Medeiros,
Marilena Rosalen e
Everton Viesba
(Organizadores)



Nota 1: Esta obra foi elaborada de forma colaborativa, tornando-se uma coletânea. Os capítulos respeitam as normas técnicas e recomendações da ABNT. A responsabilidade pelo conteúdo de cada capítulo é de competência do respectivo autor, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores.

Nota 2: Os organizadores, autoras, autores e editora empenharam-se para fazer as citações e referências de forma adequada, dispondo-se a possíveis acertos caso, inadvertidamente, alguma referência tenha sido omitida. Apesar dos melhores esforços de toda a equipe editorial, organizadores, autoras e autores, é inevitável que surjam erros no texto. Deste modo, as comunicações das leitoras e leitores sobre correções são bem-vindas, assim como sugestões referentes ao conteúdo que auxiliem edições futuras.

© **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.** A V&V Editora detém direito autoral sobre o projeto gráfico e editorial desta obra. O organizador, autoras e autores detêm os direitos autorais de publicação. O trabalho Paulo Freire por uma Educação Transformadora, dos organizadores MEDEIROS, Alexandre, ROSALEN, Marilena e VIESBA, Everton também está licenciado com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo seu compartilhamento integral ou em partes, sem alterações e de forma gratuita, desde que seja citada a fonte.



Impresso no Brasil.
Printed in Brazil.

Paulo Freire
por uma Educação Transformadora

Alexandre Medeiros,
Marilena Rosalen e
Everton Viesba
(Organizadores)

V&V Editora
Diadema – SP
2021

Conselho Editorial

Profa. Dra. Marilena Rosalen	Profa. Dra. Rita C. Borges M. Amaral
Profa. Dra. Angela Martins Baeder	Profa. Dra. Silvana Pasetto
Profa. Dra. Eunice Nunes	Prof. Me. Arnaldo Silva Junior
Prof. Dr. Flávio José M. Gonçalves	Profa. Ma. Beatriz Milz
Prof. Dr. Giovano Candiani	Prof. Me. Everton Viesba-Garcia
Prof. Dr. Ivan Fortunato	Profa. Ma. Leticia Moreira Viesba
Prof. Dr. José Guilherme Franchi	Profa. Ma. Marta Angela Marcondes
Profa. Dra. Luciana A. Farias	Prof. Me. Pedro Luis Castrillo Yagüe
Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo	Profa. Erika Brunelli
Profa. Dra. Maria Célia S. Gonçalves	Profa. Sarah Arruda

Expediente

Coordenação Editorial: Everton Viesba-Garcia

Coordenação de Área: Marilena Rosalen

Projeto Editorial: Giovanna Tonzar, Thays Soares e Everton Viesba-Garcia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P331 Paulo Freire por uma Educação Transformadora/
Organizadores Alexandre Medeiros, Marilena Rosalen e
Everton Viesba. – Diadema: V&V Editora, 2021.
258 p. : 14 x 21 cm

Vários autores

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-88471-24-1

<https://doi.org/10.47247/AM/88471.24.1>

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. 3.
Professores – Formação. I. Medeiros, Alexandre. II.
Rosalen, Marilena. III. Viesba, Everton.

CDD 370.981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

V&V Editora - Diadema, São Paulo – Brasil

Tel./Whatsapp: (11) 94019-0635 E-mail:

contato@vveditora.com

vveditora.com

Sumário

Prefácio: Paulo Freire vive!.....	9
--	----------

Everton Viesba

Paulo Freire: educação, liberdade e a sedução da esperança.....	13
--	-----------

Alexandre Medeiros

Marilena Rosalen

Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo: reflexões para a didática na perspectiva freiriana	28
---	-----------

Alexandre Leite dos Santos Silva

Gardner de Andrade Arrais

Suzana Gomes Lopes

O Balé Clássico: ações potencializadoras para pedagogias mais libertárias e conscientes de si	45
--	-----------

Yuri Anthony Damas Matias

Alexandre Donizete Ferreira

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

A identidade docente e os desafios da era digital	72
--	-----------

Aline Roberta de Souza Bonato

Avonice Ramos Nobre

Daniele Campos Botelho

Uma breve análise das ideias freirianas na consciência ético-crítica do oprimido nas realidades liberais da atualidade	84
---	-----------

Atair Silva de Sousa

Quem disse que ele sabe mais do que eu? Escuta psicanalítica do (in)esperado	95
Claudia Kuinta Dias Hohmann	
Ricardo Steil	
Educação popular freiriana como prática emancipadora latino-americana	108
Fernanda Filgueiras	
Fernando Jorge Moreira	
Extensão da Educação Superior à Pesquisa-Ação: práticas ambientais entre as comunidades tradicionais no Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Picinguaba, Ubatuba (SP).....	119
Jackeline Miguel Custodio	
Eliane Simões	
Fórum Regional de Direitos da Criança e do Adolescente de Vila Maria/Vila Medeiros e Vila Guilherme	135
Vicente Alves Batista	
Edileuza Soares de Camargo	
Luciene Marques Lupatelli	
Rafaela Peroni Gomes	
Morte e Vida Severina: diálogos entre o cinema nacional, Paulo Freire e o Ensino de Ciências.....	150
Luiz Gustavo Veríssimo e Silva	
A lua como tema de atividade no planetário digital de Anápolis-GO	165
Margareth Santoro Baptista de Oliveira	
Ana Clara Alves Leão	
Hanyel Brenner Camargos de Paula	

DANCEJA: proposta de ampliação da formação docente através da dança	181
Raíssa Pinheiro	
A árvore Paulo Freire: uma metáfora de resistência e esperança.....	191
Robson Lima de Arruda	
Dimensões pedagógicas da supervisão escolar: uma expectativa de atuação.....	202
Valdete Pereira da Silva Nascimento	
Do diálogo e criticidade à autonomia e coragem nos projetos em educação.....	223
Everton Viesba	
Lara Santana Correia Costa	
Giovanna Tonzar-Santos	
Marilena Rosalen	
Sobre os organizadores e a organizadora.....	240
Sobre as autoras e os autores	243
Índice remissivo.....	255
Ficha técnica	27

Prefácio: Paulo Freire vive!

Everton Viesba



10.47247/AM/88471.24.1.1

“

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender.

Política e educação: ensaios (1993)



Não há como pensar em aspectos, fundamentos, princípios e inspirações para uma Educação transformadora sem pensar em Paulo Freire como uma de suas bases. Senão a principal.

Nordestino, nascido no Recife em 1921, completa em 2021 o seu Centenário. Completa, no presente, pois Paulo Freire se tornou imortal nos pensamentos e memórias de quem teve a oportunidade de trabalhar com ele e daqueles, como nós, que o tem como principal referência na Educação.

Paulo Freire revolucionou os processos de alfabetização de adultos criando um método que empodera o educando. Em suas obras, boa parte base referencial deste livro, apresentou os problemas dos processos educativos tecnicistas e trouxe ao mundo as reflexões e provocações sobre os problemas na Educação que extrapolam a sala de aula, percorrem a formação inicial e continuada de docentes, passam por todo o contexto histórico e cultural dos educandos e culminam em um sistema econômico que vê na Educação apenas uma forma de controlar as massas e criar sujeitos para a sua exploração.

A natureza da organização desta coletânea tem como base o enfrentamento desse modo de ver e tratar a Educação, por isso, Educação transformadora. Fundamentalmente, como patrono da Educação brasileira, renomado e homenageado em dezenas de países, Paulo Freire se constituiu como referência na busca e na luta por uma Educação transformadora e para que a Educação de fato transforme é preciso manter firme a resistência ao cenário global neoliberal, combater os regimes e células totalitárias e extremistas e promover a Educação pública universal, plural, laica, inclusiva e de qualidade. Paulo Freire é símbolo de uma Educação transformadora em que os seus sujeitos, professores e educandos, tornem-se livres.

Observamos nos capítulos a seguir que educar é um ato político. Uma decisão do professor, da professora, em transformar os momentos de ensino-aprendizagem em momentos que farão parte da vida de cada educando, tal qual posto por Freire, e é este o ato transformador que conduz os educandos à autonomia, criticidade e liberdade. Daí a importância de se pensar e de se fazer a Educação transformadora em diferentes frentes. Não basta que o professor tenha aulas incríveis, inspiradoras e que contribuam com a emancipação dos pensamentos sistêmicos dos educandos. É preciso que a formação docente, inicial e continuada, também sejam transformadas. É preciso que gestores e pais compreendam que a Educação vai além do conteúdo e dos muros da sala de aula.

Essas frentes são limitadas no cotidiano por situações concretas e históricas de manipulação da sociedade pelos sistemas econômicos que os veem apenas como fontes de recursos. Contudo, Freire nos mostra em suas obras que tais cenários podem ser mudados pelos seus sujeitos a partir da tomada de consciência de si mesmos e das realidades em que estão inseridos.

Parece utópico pensar em uma Educação transformadora se considerarmos os cenários globais e nacional: sucateamento de escolas e universidades, verbas públicas cada vez mais escassas para a Educação, desvalorização dos professores, favorecimento de empresas que promovem a Educação como mais um nicho do mercado econômico em detrimento de apoio e suporte às universidades e institutos federais e tantos outros problemas que podemos elencar ao tratar sobre Educação. Contudo, a necessidade de transformar algo surge a partir do momento em que seus principais sujeitos se revelam descontentes com o cenário em que vivem.

Em Freire observamos que essa utopia é possível.

Os desafios enfrentados em Angicos, as cartas e diálogos com professores em Guiné-Bissau e outros países africanos, a criação de políticas públicas em São Paulo, Capital, e o diálogo constante mesmo com aqueles com ideias diferentes e discordantes. O enfrentamento intelectual à ditadura militar no Brasil e a rebeldia em continuar escrevendo... São atos de Paulo Freire, ato de ensinar, ato de amor, ato de viver e de transformar que mostram que a utopia de uma Educação transformadora tanto é possível, realizável, quanto está ao alcance dos seus próprios sujeitos. Afinal, não se pode esperar que a transformação venha daqueles que desejam manter o *status quo*.

Paulo Freire se mantém vivo nos grandes desafios que a Educação enfrenta e seu Centenário comemorado em todo o mundo reafirma isto.

E neste livro, com seus 15 capítulos elaborados por seus 34 autores, vemos Paulo Freire por outros olhos, outras palavras, mas que na mesma medida nos convidam à ação, à mudança, à luta por uma Educação transformadora.

Desejamos a você leitor, a você leitora, que absorva ao máximo a leitura que fizer, mas que também vá além. Que se inspire! Que a leitura e experiências que encontrar lhe deem energia para seguir firme nos caminhos que trilha na Educação e na vida.

Tenha uma ótima leitura.

PAULO FREIRE VIVE!

Prof. Me. Everton Viesba

Diadema, Primavera de 2021.

Paulo Freire: educação, liberdade e a sedução da esperança

Alexandre Medeiros
Marilena Rosalen



10.47247/AM/88471.24.1.4

“

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997)



Introdução

Este material nasceu em decorrência do aniversário de 100 anos que Paulo Freire (1921-1997) completaria neste ano de 2021. A presente pesquisa constitui-se metodologicamente através da coleta de material produzido a partir de diversas entrevistas concedidas por Paulo Freire, além de artigos escritos por amigos e estudiosos, sempre em diálogo com obras fundamentais de Freire. Este diálogo se baseará na análise do discurso proposta pelo filósofo Rui Josgrilberg (2017), a fim de buscarmos através da vida antes do texto (Freire menino), da vida do texto (os escritos de Freire) e do texto na vida (os amigos e estudiosos de Freire), mostrar a compreensão esplêndida e sensível do ser humano que Freire possuía, e que o levou a produzir a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, defendida na Universidade do Recife¹, estudo que se desdobrou no livro *Educação como Prática da Liberdade* e posteriormente em um dos livros mais belos de sua vasta obra: *Pedagogia do Oprimido*, que escreveu no seu exílio no Chile (FREIRE, 1992).

Paulo Freire foi uma pessoa encantadora nas múltiplas acepções que esse adjetivo carrega. Encantava as pessoas (no sentido de enfeitiçá-las) com sua figura miúda (grande por dentro), seu sotaque pernambucano (jamais abandonado) e sua barba bem cuidada (herança profética). Seu maior poder de encantar tinha, no entanto, outra fonte: uma inesgotável incapacidade de desistir [...] Paulo Freire (felizmente para nós) [...], não perdia a esperança (CORTELLA, 2004, p. 4).

1 FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*, 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife - <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>

Menino Freire

Freire em 1988 numa palestra sobre *Educação e Direitos Humanos* na Universidade de São Paulo – FEUSP (KOHAN, 2020, p. 13) disse:

Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim (FREIRE, 2001, p. 101).

Paulo Reglus Neves Freire nasce em plena República Velha, sob governo de Epitácio Pessoa, aos 19 dias do mês de setembro do ano de 1921, no bairro da Casa Amarela, na Estrada do Encantamento - 724, na cidade do Recife/PE, filho de Joaquim Temístocles Freire e Edeltrudes Neves Freire (CORTELLA, 2004; FREIRE, 1998, p. 3).

Paulo Reglus Freire é mundialmente conhecido pelo seu método revolucionário de educação de jovens e adultos. Metodologia que encanta educadores de diversos países, e que está alicerçada na liberdade, na autonomia e no amor. Nestes tempos em que vivemos, a atualidade de suas ideias que ficam cada vez mais evidentes, necessariamente nos confrontam com o descaso para com as reflexões de Freire, desmascarando inclusive nestes dias de pandemia, um país injusto e inculto (CORTELLA, 2004). Como Freire dizia:

Daí a crítica permanente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia (FREIRE, 2017, p. 16).

O respeito de Paulo Freire pelo sofrimento do outro, a construção de suas ideias libertadoras e seus valores, podem ser melhor compreendidos através da história de sua própria vida. Freire nasceu em um lar de classe média, que foi abruptamente empobrecida pela crise de 1929, que atropelou sua família, fazendo-os inclusive perder a casa. Teve que mudar-se para Jaboatão dos Guararapes, município brasileiro periférico do estado de Pernambuco,

localizado na Região Metropolitana do Recife, da qual dista cerca de 18 km. Três anos depois destes eventos seu pai faleceu, provocando mais uma forte crise na família. Freire experimentou as mazelas da pobreza (CORTELLA, 2004, p. 6). Só não experimentou a fome, por conta da abundância de frutas e ovos que enfeitavam Jaboatão e que era livre para todos os meninos e meninas da vizinhança (FREIRE, 1992).

A convivência com pai Espírita Kardecista e mãe Católica, lhe ensinaram lições de respeito, diálogo, tolerância, paciência e a capacidade de amar o diferente (FREIRE, 1974, p. 15-20). Este respeito e compaixão aparecem com clareza na última entrevista que concedeu em 17/04/1997. Disse ele:

Quando muito jovem eu fui aos mangues dos Recife, aos córregos, aos morros, e às zonais rurais do Pernambuco, trabalhar com os camponeses, com os favelados. Confesso que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo que eu era mais ou menos camarada. Acontece que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, realidade dura do camponês, a negação do seu ser como gente, a tendência à adaptação, aquele estado quase que inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx [...] A realidade deles me remeteu a Marx. E eu fui a Marx, [...] e quanto mais eu li Marx, tanto mais eu encontrei uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo. Então as leituras que fiz de Marx, não me sugeriram jamais, que eu deixasse de encontrar Cristo na esquina das próprias favelas. Com Marx na mundanidade, a procura de Cristo na transcendência (FREIRE, 1997).

Paulo Freire conta que teve um momento em seus estudos em que não conseguiu ser aprovado no exame de admissão. Desta forma, como a família não tinha condições, ficou sem estudar. Sua mãe regularmente ia para o Recife, pedir bolsa de estudos para seu filho seguir os estudos em instituição privada. Em uma dessas idas, quando estava quase desistindo, sua mãe foi agraciada com uma bolsa de estudos para Freire no Colégio Oswaldo Cruz, no Recife,

onde pôde concluir a educação básica. Formação inclusive que lhe propiciou se tornar professor de Língua Portuguesa no próprio colégio (FREIRE, 1992) e a ingressar na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Pernambuco aos 22 anos (CORTELLA, 2004, p. 6-7).

Estas diversas situações e experiências vividas lhe despertaram um senso de respeito, empatia, compaixão e militância a favor da educação libertadora. Segundo Freire,

Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo, desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y dominado, dehumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se lo califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. Y si este derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia. No será a sí mismo a quien llamará violento. En verdad, la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en, el fondo, lo que recibió del opresor. Tal como lo señala Fanon, es con él con quien el oprimido aprende a torturar. Con una sutil diferencia en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor (FREIRE, 2009, 43).

Esta compreensão esplêndida e sensível do ser humano, fez Freire produzir a tese *Educação e Atualidade Brasileira*, defendida na Universidade do Recife², que se desdobrou no livro *Educação como Prática da Liberdade* e posteriormente em um dos livros mais belos de sua vasta

2 FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*, 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife - <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>

obra, *Pedagogia do Oprimido*, que escreveu no seu exílio no Chile (FREIRE, 1992). *Pedagogia do Oprimido*, se não o mais importante, foi sem dúvida um dos mais conhecidos e estudados de seus escritos, traduzido em aproximadamente 20 idiomas. É nesta obra que encontramos a impactante frase: “o sonho inconsciente do oprimido, é se tornar opressor” (FREIRE, 1977, p. 33).

Desde menino em Jaboatão, sentiu e se revoltou contra os mais diversos preconceitos (FREIRE, 1992), talvez ali nasceu sua militância em favor dos menos favorecidos, sua luta para erradicar o analfabetismo, seu sonho de levar para crianças, jovens e adultos, uma formação acadêmica, política e humana ao mesmo tempo. Freire tinha a convicção de que através da educação transformaríamos radicalmente o Brasil em uma sociedade mais justa e humana (FREIRE, 2009, p. 12-13).

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas, históricas, ou filosóficas para explicar a superioridade da branquidade sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever [...] A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 2017, p. 59).

Essa força de Paulo Freire era sua marca. Segundo Mario Sergio Cortella, que foi orientando de Freire na PUC/SP, felizmente para nós, Freire sofria de incapacidade crônica de desistir. Freire não desistia de acreditar no poder transformador da educação. De acordo com Cortella, ele nunca perdia a esperança (CORTELLA, 2004, p. 4). Paulo Freire dizia:

Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de

redesenhar e reconstruir o mundo (Apud, CORTELLA, 2009, p. 4).

Menino Travesso

Paulo Freire foi o criador do Departamento de Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (FREIRE, 1992) e através dele, conseguiu formar uma parceria com o governo do Rio Grande do Norte e com o Projeto Aliança para o Progresso, para empreender em 1963, no que popularmente ficou conhecido como a Revolução de Angicos, município da região central do estado do Rio Grande do Norte, situado na Região Nordeste do país, a 171 km da capital estadual, Natal/RN. Projeto que visava promover uma verdadeira revolução pelo alfabeto (ANGICOS, 1963).

Neste projeto, vários universitários aproveitaram suas férias estudantis e seguiram para Angicos. Naquelas férias, em 40 horas alfabetizaram uma grande parte da população, empreendendo uma verdadeira transformação social na região. O ideal de Freire era “juntar todos os que sabem, para ensinar todos os que não sabem” (ANGICOS, 1963). Lá estavam presentes os subalternos — “domésticas, operários, trabalhadores rurais, pedreiros, serventes, artesãos, lavadeiras, motoristas, carpinteiros” (GERMANO, 1997), e também a população carcerária (ANGICOS, 1963).

Os jovens usavam o vocabulário da região, para ensinar que como acontecia na construção, onde de tijolo em tijolo se constrói uma parede, assim também ocorre na alfabetização, ao juntar o “tijolo” do TA, com o “tijolo” do TU, surge o “Tatu”. Os alunos e alunas em menos de um mês, aprenderam a ler e escrever. Podiam ler os jornais e ficarem a par das notícias do Brasil e do Mundo. Mães puderam escrever cartas para seus filhos que viviam na capital e ler emocionadas as respostas de parentes distantes. O isolamento foi rompido pelo milagre da alfabetização (ANGICOS, 1963).

A comunidade carcerária foi alfabetizada, que responderam majoritariamente que desejavam aprender a ler e a escrever "para melhorar de vida" (GERMANO, 1997). Para estes presidiários, a alfabetização assumiu aspecto de uma verdadeira redenção (ANGICOS, 1963).

O sucesso deste trabalho foi tão grande que na formatura o governador Aloizio Alves do Rio Grande do Norte, convidou diversas autoridades estaduais e federais para apresentar o resultado do projeto (ANGICOS, 1963).

Fazer com que os participantes aprendessem a ler e a escrever e, ainda por cima, viessem a se politizar em 40 horas constituíam os objetivos fundamentais da experiência. Isso despertou enorme curiosidade, motivo pelo qual o trabalho de Freire e dos estudantes do Rio Grande do Norte correu o mundo. Em Angicos estiveram presentes observadores, especialistas em educação e jornalistas não somente dos principais meios de comunicação do Brasil, como do exterior. Para lá se deslocaram, por exemplo, representantes do New York Times, do Time Magazine, do Herald Tribune, do Sunday Times, do United e da Associated Press, do Le Monde. Finalmente, o próprio presidente João Goulart, junto com Aluizio Alves, governador do Rio Grande do Norte, compareceu ao encerramento das atividades dos Círculos de Cultura, na distante data de 2 de abril de 1963 (GERMANO, 1997).

Na ocasião o presidente João Goulart, ficou tão impressionado com o que presenciou (FREIRE, 1992), que posteriormente ainda em 1963, encarregou Freire do Programa Nacional de Alfabetização, que logo foi extinto pelo golpe Militar em abril de 1964 (CORTELLA, 2004, p. 6-7).

Voltando à ocasião da formatura dos alunos (as) de Angicos/RN, quando o presidente terminou seu discurso, um senhor idoso que havia aprendido a ler e escrever naquele projeto, pediu a palavra. Freire conta que os assessores do presidente ficaram preocupados com a quebra de protocolo. Mas Goulart, muito elegantemente, fez questão que o homem se pronunciasse. Disse o idoso, então alfabetizado:

Vossa Alteza Senhor Presidente, anos atrás teve uma fome muito grande em nosso Estado, o presidente na época veio matar nossa fome. Mas nesse ano, estes moços e moças, e o senhor, agora presidente, mataram a fome da nossa cabeça. Nós aprendemos mais que assinar o nome e ler a constituição, nós aprendemos que podemos mudá-la (FREIRE, 1992).

Para Paulo Freire, ali no meio das autoridades em abril de 1963, já havia o plano do golpe que viria em abril de 1964. Na ocasião o General Castelo Branco que estava presente na cerimônia, ao final, deu a entender que não havia gostado muito do que ali foi exposto. Tanto é que quando Freire foi preso por conta da ditadura Militar, seu método pedagógico foi considerado subversivo (FREIRE, 1992).

Quando o golpe militar eclodiu, Paulo Freire estava em Brasília. Seus vínculos com uma política progressista, o tornariam um alvo fácil da sanha conservadora de alguns golpistas. Ficou escondido na capital federal por 30 dias, voltou para o Recife, [quando foi preso], e ficou em um quartel por 75 dias. De seu tempo de clausura, guardou uma das histórias que ele mais gostava de contar: depois de alguns dias na prisão, foi procurado por um oficial que disse a ele haver muitos recrutas analfabetos no quartel e, sendo ele um professor, se poderia alfabetizá-los; resposta óbvia de Paulo Freire: “Mas, meu filho, é por fazer isso que estou preso” (CORTELLA, 2004, p. 7).

Paulo Freire acreditava que um método de ensino não deveria apenas vencer o analfabetismo, mas deveria levar desenvolvimento cultural, social e político ao estudante, através da conscientização (FREIRE, 2009, p. 88-89). Nesta ótica, Freire enxergava o mundo a partir dos excluídos e condenados da terra (FREIRE, 2017, p. 16). Sua prática educativa estava alicerçada no amor (FREIRE, 2009, p. 91 e 101) e na experiência estética, onde a boniteza está de mãos dadas com a docência (FREIRE, 2017, p. 26).

Freire dizia que seu projeto de aprendizagem, era um projeto de humanização (FREIRE, 1977, p. 11). Na metodologia de Freire, o percurso da aprendizagem deve

envolver a capacitação científica, a afetividade, a alegria e o desejo de mudança (FREIRE, 2017, p. 140). Educação para ele é acima de tudo um ato de amor (FREIRE, 2009, p. 91).

Atividade docente [...] é uma experiência alegre por natureza [...] Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A Alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2017, p. 139).

Estas palavras nos remetem ao grande humanista João Guimarães Rosa, que no seu clássico *Grande Sertão: Veredas*, escreveu que o “real [da vida] não está na saída nem na chegada: [mas] ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64).

A boniteza e a alegria da linguagem eram as ferramentas primordiais na metodologia de Freire. Para ele a palavra é essencialmente diálogo, pois a palavra não só designa as coisas, mas as transforma, palavra não é só pensamento, mas é práxis. Segundo Freire, a palavra é encontro e reencontro das consciências, que neste processo dialógico vai humanizando o mundo. Assim como encontramos a palavra divina como sendo criadora, o próprio ser humaniza-se dizendo e expressando seu mundo, ou seja, através das palavras e diálogos, mundos vão sendo criados (FREIRE, 1977, p. 12-14).

Esta pedagogia que revolucionou Angicos (ANGICOS, 1963), desperta medo entre os autoritários, por saberem que a conscientização pode levar a distúrbios sociais (FREIRE, 1977, p. 19-20). Pois a algazarra, jocosamente assim denominada pelos poderosos, nada mais é que a voz dos que estão mudos e não tem seus direitos respeitados (FREIRE, 2009, p. 70). A algazarra é o grito dos demitidos da vida, dos esfarrapados do mundo. É o último suspiro daqueles e daquelas que negaram sua própria humanidade, e aceitaram durante longos anos a proibição de ser mais.

Quando essa gente sofrida reage à opressão, são chamados de violentos, ferozes e malucos (FREIRE, 1977, p. 44-46; ANGICOS, 1963).

Por conta deste sonho e dessa utopia (FREIRE, 2017, p. 16), Paulo Freire ficou no exílio no Chile até 1969, atuando como consultor da UNESCO e assessor do Ministério da Educação do Chile. Em 1970 se tornou professor da Universidade de Genebra, ficando na Suíça exilado até 1979, quando a convite de Paulo Evaristo Arns se tornou professor da PUC/SP em 1980. Em 1988, também se tornou professor da UNICAMP. Entre os anos de 1989 e 1991 atuou como secretário Municipal da Educação da cidade de São Paulo no governo de Luiza Erundina. Depois dessa data passou o restante de sua vida: ensinando, escrevendo, orientando, conversando (CORTELLA, 2004, p. 8).

Considerações finais: menino poeta

Paulo Freire foi em sua vida um eterno menino³ (KOHAN, 2020, p. 13). Para Freire, a arte de educar envolve sonhar, dançar, musicar, pintar, filosofar, esculpir, cuidar, teologizar (FREIRE, 2017, p. 57).

A vivência educacional na infância cronológica ilumina e dá sentido ao pensamento educacional adulto: a maneira como Paulo Freire foi educado pelos seus pais, à sombra de uma mangueira, no quintal da casa da família, no bairro de Casa Amarela em Recife, inspira suas ideias para pensar a educação dos oprimidos de qualquer idade. As palavras do seu mundo de pássaros e árvores são as palavras que lhe permitem ler sua realidade e, a partir dela, o mundo (KOHAN, 2020, p. 13).

3 Paulo Freire recebeu da Biblioteca Comunale de Ponsacco, na província de Pisa, Itália, o título de Menino permanente (Bambino permanente), quando tinha 68 anos de idade, em 31 de março de 1990.

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2017), escreve que todo Ser tem o direito de Ser mais (p. 73-74), tem vocação para Ser mais (p. 76). Segundo Freire o mundo não é, o mundo está sendo (p. 74), da mesma forma que o Ser humano não é, ele é um estar sendo (p. 76). Enfim, esta consciência do inacabamento permite que o Ser vá além (p. 52-53). O raciocínio se completa em *Pedagogia do Oprimido* (1977), quando Freire diz que: Ser – mais é a humanização dos homens, na medida que para Ser mais o homem não o faz no isolamento e no individualismo, mas na comunhão e na solidariedade (p. 86). É por isso que Paulo Freire escreve em *La Educación como Práctica de La Libertad* (2009), que Educação é um ato de amor (p. 91).

Freire não era um apologeta de seu método, mas não era um conformado com o mundo. Isso lhe moveu a explicar as bases de seu pensamento a muitas nações e povos, acreditava que ele não podia proibir as pessoas de escolherem o *status quo*, mas podia adverti-los (FREIRE, 2017, p. 78).

Esta advertência conduziu Freire para diversas partes do mundo e lhe rendeu prêmios em diversos países. Entre estas muitas viagens que fez pelo mundo ensinando seu método (FREIRE, 1992), certa data, quando voltava de receber o Prêmio Alfabetização da UNESCO, escreveu um poema nas costas do cardápio da Swissair e o entregou ao educador Francisco Gutiérrez (*Apud*, CORTELLA, 2004, p. 9):

Canção Óbvia

Escolhi a sombra de uma árvore para meditar no
muito que podia fazer enquanto te esperava

quem espera na pura esperança vive um tempo de
espera qualquer.

Por isso enquanto te espero trabalharei nos campos e
dialogarei com homens, mulheres e crianças

minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos
na difusa sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenidos
que é perigoso esperar da forma que espero
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me dizer
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera.

Paulo Freire faleceu em 02 de maio de 1997. Freire não era um homem de final, mas um homem de começos (KOHAN, 2021). Portanto encerro este texto, usando um fragmento do seu discurso: “Não estou deixando a luta, mas mudando, simplesmente, de frente” (*Apud*, CORTELLA, 2004, p. 8).

Referências

ANGICOS, **Projeto. As 40 Horas de Angicos** - Paulo Freire no RN - Segue: <https://youtu.be/64qUSQbc1fk> - Governo do Rio Grande do Norte, 1963

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire e a Sedução da Esperança, **Revista Educação** - Edição Especial de maio, São Paulo: Editora Segmento, 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. **Concientizacion**: Teoria Y Practica De La Liberacion, Buenos Aires: Ed. Busqueda, 1974

FREIRE, Paulo. **La Educación como práctica de lá libertad**, Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno, 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, Rio de Janeiro/São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2017

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001

FREIRE, Paulo. **Entrevista 1** - Última entrevista, realizada em 17/04/1997 – recorte: 13min e 46seg - acessado em 25/03/2021- <https://youtu.be/LN43PJCBG2M> - 1997

FREIRE, Paulo. **Entrevista 2** - <https://youtu.be/KRfSfieGpCU> - Universidade de São Paulo – USP – acessado em 25/03/2021 – data aproximada da entrevista - 1992

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Vida e obra de Paulo Freire**, palestra proferida por sua esposa Ana Freire no I Encontro de Educação de Jovens e Adultos em 25/04/98 – Publicação da Revista UNESP de Marília - Recife/PE <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/663/546> - 1998

GERMANO, José Willington. As quarenta horas de Angicos, **Educação & Sociedade** - http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=en&nrm=iso - Revista Edu. Soc. vol.18 no.59 – ISSN: 1678-4626 – Campinas, 1997

JOSGRILBERG, Rui. Hermenêutica de textos religiosos.
Revista Internacional d'Humanitats, Separata – Ano XX –
39/40, São Paulo/Barcelona: FEUSP & Univ. Barcelona,
2017

KOHAN, Walter. **O que significa pensar (hoje) com Paulo Freire**. Aula Magna de abertura (2021) dos Programas de Graduação e Pós - Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP -
Link: <https://youtu.be/1WwYbqYdnCY> – 2021

KOHAN, Walter Omar; FERNANDES, Rosana Ap. Tempos da Infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. SEÇÃO TEMÁTICA: Infância, Política e Educação • **Educ. Pesq.** 46 • 2020- Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo: reflexões para a didática na perspectiva freiriana

Alexandre Leite dos Santos Silva
Gardner de Andrade Arrais
Suzana Gomes Lopes



10.47247/AM/88471.24.1.2

“

não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia.

Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis (2003)



Parte das ideias deste texto foi apresentada na forma de Comunicação Oral no IV Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino em Ciências, realizado em Campina Grande, PB, entre 22 a 24 de agosto de 2019.

Introdução

Este texto apresenta os resultados de nossa pesquisa, na qual refletimos sobre as possibilidades de como o diálogo entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências pode se manifestar didaticamente dentro da perspectiva freiriana. Nesse sentido, o termo “didática” é usado para se referir à mediação entre os saberes teórico-científicos da educação escolar e a prática docente, que se manifestam no processo pedagógico nos objetivos de ensino, na seleção dos conteúdos e nas metodologias de ensino adotadas (LIBÂNEO, 1994). Dito isto, nosso problema central de pesquisa foi: Quais os possíveis apontamentos didáticos na confluência entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências? Para investigá-lo, empreendemos uma pesquisa teórica de cunho bibliográfico e explorativo.

A Educação do Campo emergiu como paradigma educacional no final da década de 1990, como resultado de lutas sociais por escolas do e no campo e por um projeto de educação elaborado pela população camponesa (MOLINA; JESUS, 2004; CALDART, 2012). É fundamentada na noção de complementaridade entre campo e cidade e na valorização da terra, do trabalho e da cultura da população camponesa, para o fortalecimento da sua identidade (BRASIL, 2003). Esse paradigma em processo de construção é o resultado da amálgama de diversos referenciais pedagógicos, como a pedagogia do oprimido, de Paulo Freire; a pedagogia do movimento e a pedagogia socialista (CALDART, 2011).

Outro referencial pedagógico que tem sido característico da Educação do Campo é a pedagogia da alternância. Apesar de ser um conceito heterogêneo e muitas vezes ambíguo na literatura acadêmica, usamos esse termo para nos referir à “dinâmica de sucessão do aluno no meio escolar e no meio familiar”. Nesse sentido, a pedagogia da alternância é mais do que uma adequação da escola à

dinâmica da comunidade rural que atende, mas é uma estratégia de escolarização para “conjuguar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar” (SILVA, 2012, p. 170). Assim, é adotado um regime de alternância caracterizado por dois tempos: o Tempo Escola, em que ocorrem aulas e atividades na escola, e Tempo Comunidade, quando ocorrem atividades escolares orientadas nas comunidades rurais. Nesse aspecto, existem diversos tipos de alternância, que podem variar segundo nível de integração entre os saberes construídos e atividades desenvolvidas no Tempo Escola e no Tempo Comunidade, conforme Queiroz (2004).

A Educação do Campo também contém princípios e diretrizes que norteiam uma concepção de ensino direcionada para a realidade do sujeito do campo, ou seja, um ensino articulado didático-pedagogicamente com os saberes e as vivências da população camponesa, considerando os seus aspectos locais e regionais (BRASIL, 2002; 2003; 2013). Com isso, é de se esperar que a Educação do Campo tenha reflexos na área de Ensino de Ciências. Assim, estudos na confluência entre essas duas áreas apontam para um ensino contextualizado e para o trabalho interdisciplinar (VASCONCELOS; SCALABRIN, 2014; BRITTO; SILVA, 2015), características que, conforme veremos ao longo deste texto, dialogam com a perspectiva freiriana.

Nessa direção, a contextualização pode ser compreendida como tomar a realidade do aluno como ponto de partida e de chegada no ensino. Deve promover a vinculação do conhecimento escolar com as atividades sociais, culturais e produtivas do meio rural, mas também provocar a reflexão crítica e a aplicação desse conhecimento nas situações locais (GONZÁLEZ, 2004; LIMA, 2014).

Quanto à interdisciplinaridade, esta pode ser compreendida como a interação entre disciplinas, resultante da atitude, enquanto a multidisciplinaridade é o

agrupamento de disciplinas sem a exigência de estabelecer claramente os nexos de interligação entre elas (SANTOMÉ, 1998; FAZENDA, 2013). Esse intercâmbio e integração recíproca entre diferentes disciplinas pode permitir uma visão mais abrangente da realidade, aumentando a possibilidade de situações a serem estudadas e de soluções a serem encontradas.

Na construção da problemática da investigação, constatamos que há poucos estudos publicados que tratam da articulação entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, especialmente no aspecto didático. Isto pode ser verificado nas revisões de literatura de Halmenschlager *et al* (2017) e Silva *et al* (2019).

A perspectiva freiriana

Quanto à fundamentação teórica, adotamos a perspectiva freiriana porque é um dos referenciais pedagógicos da Educação do Campo. Nessa perspectiva, o diálogo e a problematização são cruciais no processo de ensino.

O diálogo tem um papel central na perspectiva freiriana de educação pois é um processo de encontro entre os homens para a problematização e reflexão crítica da realidade (FREIRE, 2013). Esse encontro se baseia em uma relação horizontal para o compartilhamento de um mesmo código, um conjunto de signos comuns, entre o educador e os educandos que constrói novos saberes. “O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso ser mais” (ZITKOSKI, 2017, p. 118).

Nesse diálogo reconhece-se o valor de cada cultura por meio da síntese cultural. Nesse aspecto, a cultura é toda criação humana, não havendo espaço para a inferiorização,

hierarquia ou etnocentrismo (FREIRE, 2014). Assim, a síntese cultural é a ação que supera o antagonismo entre as culturas através do diálogo, do desenvolvimento da consciência crítica e compreensão da realidade. Diferentemente, na invasão cultural, que não adentra no processo dialógico, não há uma relação de horizontalidade entre as culturas, onde uma procura dominar a outra.

O diálogo começa na determinação dos conteúdos programáticos, em que temas geradores emergem da realidade dos educandos por meio de um processo investigativo (FREIRE, 2013). Esses temas tratam-se de assuntos oriundos dos sentidos atribuídos pelos alunos e pela sua comunidade às situações e experiências nucleares de suas vivências e que podem ser articulados com os conteúdos escolares, com uma visão interdisciplinar, de totalidade.

No âmbito desse diálogo pedagógico, ocorre a codificação e a decodificação. A codificação envolve a apreensão pelo diálogo das situações-problema vividas pelos camponeses, que serão posteriormente submetidas a um processo de problematização, análise e reflexão crítica, a decodificação, o que aponta para o conceito de contextualização (FREIRE, 2014). Após esse processo, educador e educandos experimentarão novas percepções e um novo conhecimento da sua realidade – a construção de novos saberes.

A problematização é o exercício da análise crítica sobre a realidade por meio do questionamento, da reflexão crítica e do diálogo. Ela tem uma dimensão metodológica e uma dimensão atitudinal, pois envolve tanto uma atitude de posicionamento ativo e crítico diante da realidade como um método de conhecimento e de aprendizagem (MÜHL, 2017).

Na dimensão metodológica, a aula deve ser o espaço para que os educandos sejam “investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também”

(FREIRE, 2013, p. 97). Assim, deve-se problematizar a realidade, a opressão, o conteúdo programático, a situação histórica em que nos encontramos, os nossos posicionamentos, a falsa consciência etc.

Na dimensão atitudinal, educadores e educandos devem ter constantemente uma atitude de questionamento, não aceitando passivamente o saber. Nesse sentido, Mühl (2017) esclareceu sobre Paulo Freire:

Nesse aspecto, o autor assume uma postura radical, afirmando que fora de uma educação problematizadora não é possível chegar a um conhecimento autêntico, libertador. Com efeito, para o autor, a atitude problematizadora é uma exigência central para o surgimento de um conhecimento verdadeiro e, concomitantemente, de um indivíduo autônomo e livre. A atitude de problematizar é uma exigência que nasce da condição antropológica do ser humano. Por isso, problematizar implica perguntar, e perguntar não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que realiza a existência humana [...] (MÜHL, 2017, p. 329).

Dessa forma, a problematização é condição para o processo educativo de humanizar. Portanto, podemos dizer que a aprendizagem é um processo ativo oriundo da problematização da realidade.

Metodologia

Toda decisão metodológica só pode ser tomada a partir da natureza do problema a ser investigado. Como o problema dessa pesquisa possui uma natureza teórico-crítica, a decisão metodológica foi pela pesquisa teórica de cunho bibliográfico quanto à natureza das fontes utilizadas e exploratória quanto aos seus objetivos.

A pesquisa bibliográfica é aquela em que o pesquisador trabalha a partir das contribuições, na forma de dados e categorias teóricas, de autores de textos na forma de livros, artigos, teses etc (SEVERINO, 2007).

A pesquisa também é exploratória porque tem por objetivo levantar informações sobre determinado objeto, delimitando uma área de estudo (SEVERINO, 2007). Este tipo de pesquisa contribui para a análise do referencial teórico, compreendendo tanto a documentação como a revisão crítica (RIBEIRO, 2016). Estas últimas assumem um papel fundamental para que a pesquisa exploratória vá além da compilação de dados.

Nessa direção, o material relevante para o desenvolvimento dessa pesquisa foi localizado em trabalhos publicados da área de Ensino de Ciências. De posse do material necessário para o estudo, procedeu-se a uma seleção do que exigia uma nova leitura, seguida da documentação. Nesse caso, optou-se selecionar os textos que pudessem dialogar com a perspectiva freiriana. A documentação foi realizada a partir de fichas de leitura arquivadas eletronicamente. As fichas dispõem dos elementos significantes sobre o problema da pesquisa, facilitando a busca e manipulação das informações coletadas.

A documentação foi seguida da revisão crítica do material. Esta etapa que abrange a leitura e a reflexão crítica, entretidas com o referencial teórico, é responsável pela produção de novos saberes que podem, por sua vez, contribuir para o desenvolvimento teórico de uma determinada área. Nessa etapa, procuramos identificar as possibilidades didáticas apontadas no material, em consonância com os princípios e fundamentos da Educação do Campo. Todo trabalho teórico tem o seu valor se pensarmos que a práxis é a prática norteada por uma teoria subjacente. Por conseguinte, a produção teórica deve ser considerada como urgente e de fundamental importância no campo educacional se quisermos pensar em termos de um projeto educacional de transformação social.

Resultados e Discussões

Os apontamentos didáticos mais importantes, identificados na nossa pesquisa e com base em nossas reflexões, entre o ensino de Ciências e a Educação do Campo podem ser expressos nas seguintes ideias axiais, atravessadas pelo diálogo: o norteamento da abordagem temática na construção do currículo e do planejamento do ensino de Ciências e a problematização como estruturante da aula. Explanaremos a seguir como essas ideias podem ser materializadas.

O norteamento da abordagem temática na construção do currículo

O currículo de Ciências da Natureza e, consequentemente, o planejamento do seu ensino tradicionalmente segue uma estrutura baseada em conceitos agrupados por disciplinas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Assim, os conteúdos acabam sendo planejados e ensinados de forma disciplinar, compartimentada. Por exemplo, no ensino de Física, tradicionalmente, assim como nos livros didáticos, há um ou mais capítulos sobre a energia e conceitos relacionados, como energia mecânica, energia cinética, energia potencial, trabalho etc. Dessa forma, o conceito físico energia é ensinado em relação a apenas outros conceitos físicos, não sendo muitas vezes relacionado a conceitos biológicos e químicos, como as reações exotérmicas e endotérmicas ou processos vitais como a respiração celular e a fotossíntese. Pouco menos, é feita uma relação desses conceitos físicos com temas sobre a sociedade, a tecnologia e o ambiente, como sugere o enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente – CTSA (MORAES; ARAÚJO, 2012).

A abordagem temática é a estruturação curricular e o planejamento do ensino em torno de temas, algo inspirado nos temas geradores de Paulo Freire (FREIRE, 2013; BRICK *et al.*, 2014). Orientações de como materializar essa

abordagem temática podem ser encontrados na obra de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Para ilustrar, eles sugerem o tema “Energia elétrica: produção, distribuição e consumo”. Sob esse tema é possível trabalhar com conceitos físicos, como indução eletromagnética (que explica o papel do dínamo e das turbinas na produção da corrente elétrica); com conceitos químicos, como ligação química (que explica os tipos de materiais utilizados como condutores de corrente elétrica); e com conceitos também trabalhados nas aulas de Biologia, como o ciclo da água (que contribui para a explicação do papel da água como fonte de energia nas usinas hidrelétricas). Ademais, esse tema não fica restrito ao âmbito das Ciências da Natureza e tem o potencial de poder ser relacionado com problemas e conceitos também tratados pelas Ciências Humanas e Sociais, como o desenvolvimento sustentável (associado a fontes renováveis e alternativas de energia), o meio ambiente (relacionando com o impacto das usinas e da exploração das fontes de energia), o consumismo (relacionando com o esgotamento de fontes de energia não renováveis), saúde (relacionando com o impacto da poluição causada pelas usinas termelétricas e os riscos das usinas nucleares) e ética (quanto ao que é moralmente certo ou errado no uso dos recursos naturais, da ciência e da tecnologia, tendo em vista os impactos sociais e ambientais).

Conforme o exemplo supracitado mostra, a abordagem temática, mesmo trabalhada pelo professor de uma disciplina, supera a abordagem conceitual por permitir um tratamento multidisciplinar e/ou interdisciplinar, em vez de apenas se limitar ao disciplinar. Além disso, essa abordagem permite uma maior aproximação dos conteúdos escolares com a realidade do espaço camponês (com toda a sua diversidade), favorecendo os processos de codificação e decodificação (FREIRE, 2013). Desse modo, é mais fácil fazer a contextualização do ensino e valorizar o trabalho na terra, a cultura, os valores e os saberes das comunidades rurais e de suas organizações. Há também uma maior possibilidade

de se trabalhar com projetos interdisciplinares no Tempo Comunidade e com o ensino por áreas de conhecimento em turmas multisseriadas.

Nesse sentido, é importante que os temas sejam selecionados a partir de um estudo da realidade dos alunos e das comunidades rurais a que pertencem, levantamento que pode ser realizado aproveitando o regime de alternância (MENDES; GRILO, 2017). É necessário, portanto, da parte do professor e de seus alunos uma investigação coletiva e participativa sobre quais são as suas preocupações cotidianas, suas atividades econômicas e produtivas, suas tradições, suas crenças, seus hábitos, as riquezas naturais que os cercam etc (FREIRE, 2013). Assim, poderão emergir temas multidisciplinares e interdisciplinares próprios do mundo rural como o desmatamento; a caça e a pesca predatórias; o acesso e uso das tecnologias digitais nas atividades produtivas do campo; temas relacionados à agricultura, ao extrativismo e à pecuária; as fontes de energia utilizadas localmente; o uso de agrotóxicos, dentre outros. Dessa forma, os temas terão relação também com a realidade dos alunos e de seus entes queridos e permitirão serem colocados na forma de problemas intrigantes ou relacionados com estes.

A problematização como estruturante da aula

Problematizar é partir de forma dialógica de um problema da realidade (relacionado à abordagem temática) como catalizador do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2013). Como Delizoicov (2001), entendemos também que a problematização deve ser o eixo estruturador da atividade docente.

Nesse sentido, o problema, deve ser construído a partir de situações da realidade dos alunos, ou seja, com base nos conhecimentos prévios que eles possuem. Para o ensino de Ciências da Natureza na Educação do Campo isso dá a oportunidade para se contextualizar o ensino e

demonstrar, dessa maneira, respeito à diversidade, aos saberes, à cultura, ao trabalho na terra, às organizações e aos valores camponeses. O problema também deve ser formulado de forma que o aluno veja a necessidade de um conhecimento que ele ainda não possui. “O ponto culminante da problematização é fazer com que o aluno sinta a necessidade da aquisição de outros conhecimentos que ainda não detém, ou seja, procura-se configurar a situação em discussão como um problema que precisa ser enfrentado” (DELIZOICOV, 2001, p. 143).

Para que isso seja possível, é necessário que o professor, em respeito aos saberes dos educandos, compreenda a sua realidade, dentro do espaço camponês, que envolve ter uma noção de seus problemas cotidianos, suas concepções, suas crenças, seus costumes, os tipos de trabalho que ocorrem no campo etc (FREIRE, 2011). De posse desse conhecimento, o professor de Ciências terá subsídios para criar de forma dialógica problemas que despertem a atenção e o interesse dos seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, como os exemplos sugeridos por Martins *et al* (2015):

Algumas questões que nos podem remeter a conteúdos que devem ser trabalhados em nossas escolas e que se referem às Ciências da Natureza, mas em abordagem necessariamente articulada às Ciências Humanas e Sociais, exatamente porque se referem a fenômenos da realidade, sempre constituída como totalidade: o que é biodiversidade? O que é um ecossistema? O que é um agroecossistema? Por que a biodiversidade precisa ser preservada, cultivada? Qual a sua relação com o desenvolvimento saudável do ser humano? Por que monoculturas destroem a biodiversidade? Por que monoculturas precisam do uso de venenos e outros insumos artificiais para produzir? Por que alimentos produzidos com agrotóxicos e adubos sintéticos fazem mal à saúde? Por que produzir alimentos que prejudicam a saúde e o meio ambiente? Como é possível produzir de outra forma? Como se pode aumentar a fertilidade do solo sem a adição de fertilizantes artificiais que quebram o ciclo vital da natureza? Como o ser humano se

relaciona com a natureza: ele está fora da natureza ou é parte dela e quais as implicações disso? (MARTINS *et al.*, 2015, p. 106).

Nesse sentido, a problematização pode ser aprofundada e expandida ao longo do Tempo Comunidade, em um regime de alternância, como um período de exercitação das habilidades críticas introduzidas no Tempo Escola.

Também é possível vincular a problematização no ensino, como método e como atitude (MÜHL, 2017), à pedagogia de projetos (HERNANDÉZ, 1998) e ao ensino com pesquisa (DEMO, 1998), na Educação do Campo, conforme Lima (2014). Isto decorre porque o recomendável é que ambas as abordagens (projetos e/ou pesquisa no ensino) sejam inseridas associadas a situações-problema de interesse dos alunos e vinculadas à sua realidade.

Considerações finais

Em conclusão, foram encontrados os seguintes apontamentos didáticos entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo: o norteamiento da abordagem temática na construção do currículo e do planejamento do ensino de Ciências; e a problematização como estruturante da aula. Essas ideias axiais ensejam contribuições para o planejamento, a seleção de conteúdos e a escolha de métodos para o ensino de Ciências na Educação do Campo.

Esses resultados são relevantes para a área de Ensino de Ciências dada a carência de estudos na interseção entre esta e a Educação do Campo. Há a necessidade de conhecimentos didáticos que possibilitem a experimentação e a práxis de um ensino de Ciências de caráter dialógico e problematizador, que leve em conta o contexto campesino.

Este trabalho também contribui para a Educação do Campo, pois os fundamentos e os princípios desta,

assentados em seus diversos referenciais pedagógicos, adquirem roupagens e características próprias em cada área do conhecimento. O Ensino de Ciências, mesmo em uma visão interdisciplinar e de totalidade, contém objetivos, conteúdos e métodos específicos que precisam ser articulados com o projeto educacional da Educação do Campo. Nesse sentido, neste estudo foi privilegiada a perspectiva freiriana.

Diante dos resultados, é possível constatar que há subsídios teóricos para a didática, isto é, para o norteamiento dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias adotados no ensino de Ciências em consonância com a Educação do Campo.

Dito isso, é ainda necessário investigar que outras possibilidades didáticas podem emergir na articulação entre o Ensino de Ciências e a Educação do Campo em cada contexto a nível local e regional. Também são importantes estudos de caráter empírico que possam validar os apontamentos e as reflexões críticas elaboradas para a prática em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Resolução nº.1, de 03 de abril de 2002**. Estabelece as diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRICK, Elizandro Mauricio *et al.* Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências da Natureza e Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências da Natureza: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar.** *E-book*. Brasília: MDA, 2014. p. 23-59.

BRITTO, Néli Suzana; SILVA, Thais Gabriella Reinert da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645797>

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-160.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

DELIZOICOV, Demétrio. Problemas e problematizações. In: PIETROCOLA, Maurício (org.). **Ensino de física: conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001. p. 125-150.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GONZÁLEZ, Carlos Vazquez. Reflexiones y ejemplos de situaciones didácticas para una adecuada contextualización de los contenidos científicos en el proceso de enseñanza. **Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias**, Cádiz, v. 1, n. 3, p. 214-223, set. 2004.

HALMENSCHLAGER, Karine Raquiel *et al.* Articulações entre educação do campo e ensino de ciências e matemática presentes na literatura: um panorama inicial. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 19, e2800, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172017190131>

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara H. Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Magistério).

LIMA, Elmo de Souza. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da (Orgs.). **Diálogos sobre a educação do campo**. 2. ed. Teresina: Edufpi, 2014.

MARTINS, Adalberto *et al.* Seminário sobre o ensino de Ciências da Natureza nas Escolas do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 73-112.

MENDES, Maricleide Pereira de Lima; GRILO, Jaqueline de Souza Pereira. A contribuição da história das ciências para a formação de educadores do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 632-649,

jul./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p632>

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF:

Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004 (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

MORAES, José Uibson Pereira; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de. **O ensino de física e o enfoque CTSA:**

caminhos para uma educação cidadã. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

MÜHL, Eldon Henrique. Problematização. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 328-330.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional**. 2004. 210f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A pesquisa teórica nas investigações acadêmicas: questões teóricas e metodológicas. **Revista Margens Interdisciplinar**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 97-106, mai. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/rmi.v1i1.2842>

SANTOMÊ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Francislene Neri Santos *et al.* Educação do Campo e ensino de Ciências no Brasil: uma revisão dos últimos dez

anos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 226-244, jan./abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v12n1.7547>

VASCONCELOS, Vanilda de Magalhães Martins;
SCALABRIN, Rosemeri. Ensino interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática em um contexto agroecológico. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.).

Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências da Natureza: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. E-book. Brasília: MDA, 2014. p. 155-180.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 117-118.

O Balé Clássico: ações potencializadoras para pedagogias mais libertárias e conscientes de si

Yuri Anthony Damas Matias
Alexandre Donizete Ferreira
Valéria Maria Chaves de Figueiredo



10.47247/AM/88471.24.1.3



Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Pedagogia do Oprimido (1968)



Para começar...

Esse texto trata-se de reflexões críticas sobre o ensino do balé clássico levantando questões importantes para uma prática libertadora, consciente e generosa dessa técnica, pautadas principalmente nos dizeres-saberes de Klauss Vianna e Paulo Freire, tendo como campo de experiência o Projeto de Extensão intitulado “O Ensino do Balé Clássico por pedagogias mais inclusivas” na FEFD-UFG.

A Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás possui estrutura adequada para aulas de dança que servem ao tripé universitário: ensino, extensão e pesquisa, tornando-se campos profícuos para o desenvolvimento de projetos que perpassam a arte e a cultura corporal do movimento. Existe, também, entre os acadêmicos ansiedade por experiências concretas envolvendo os conteúdos de dança e a necessidade de qualificar e experimentar novas-outras propostas pedagógicas e metodologias de ensino.

Vale ressaltar que a busca por ações extensionistas encontra na comunidade universitária e externa a UFG um grande número de pessoas , em toda sua diversidade humana , as quais pretendem se relacionar com a universidade como ente público, querem ter oportunidades de estar convivendo e aprendendo. E os projetos de extensão tem esta finalidade, ou seja, proporcionar interações da universidade com a comunidade em geral para além da acadêmica. Assim inicia-se nosso interesse na extensão tendo por bases algumas indagações: como proporcionar ações extensionistas que atendam os anseios dos discentes? Como favorecer um lugar de possibilidades de questionamento de si, da arte e do ensino? Como ampliar as ações extensionistas para híbridos entre ensino-pesquisa-extensão? Como favorecer esse ambiente sem perder a qualidade do ensino oferecido à comunidade? Como ser a

extensão palco de formação de público para as artes da cena?

É importante destacar que os próprios estudantes de licenciatura em dança têm reivindicado espaço para a atuação e experiência de ensinamentos necessários a sua formação e que os projetos de extensão é uma alternativa à inserção concomitante ao processo de graduação no mundo do trabalho. Essa preocupação que existe entre os acadêmicos se estende às possibilidades futuras de empregabilidade, já que restritas parcelas dos universitários possam financeiramente se dedicar exclusivamente à graduação.

O CPC (Centro de Práticas Corporais) – órgão ligado a FEFD e que gesta as questões administrativas e financeiras da extensão, tem como principal objetivo garantir a oferta de atividades de cultura corporal para a comunidade universitária e geral com valores mais acessíveis, bem como, integrar as pessoas à universidade e realizar um trabalho que se estende para além dela, não deixando para trás o olhar sobre a qualidade de ensino. Outra questão relevante é possibilitar a existência de um campo de intervenção para os acadêmicos em dança, onde possam experimentar novas metodologias de ensino, garantindo o exercício da prática pedagógica e estabelecendo relações dialógicas e complementares entre teoria e prática, tão cara quando se trata de um curso de arte encarado e escolhido como profissão que irá sustentar não desejos e sonhos somente, mas possibilitar que se viva da arte e desenvolver caminhos de disseminação e democratização dessa mesma arte na cidade, no estado e no país.

O projeto de extensão de balé clássico foi o lugar no qual nós como artistas da cena e bailarinos profissionais, graduandos e docentes em licenciatura em dança, pudemos vislumbrar possibilidades de experimentar em sala de aula as inquietações que percorriam e percorrem nossos corpos durante os processos de vivência no balé. Tais inquietações

chocavam em nosso ser no sentido de compreender o papel, na maioria das vezes, excludente do ensino dessa arte da cena e, como poderia transmutar nossas crenças e conflitos em maneiras pedagógicas mais democráticas e inclusivas, possibilitando não o fazer tecnicista de alta performance, mas possibilidades de viver essa dança como um conhecimento que passa pelo movimento, técnica, mas principalmente pelo afeto de perceber que se tem um corpo potente para ser e passar por experiências que vão nos tornar seres mais humanos e generosos consigo, com o outro e com o mundo.

Olhando para a história do balé clássico nota-se um espaço-tempo colonizador e que dita claramente um viés doutrinador e excludente em relação a vários fatores, tais como gênero, raça, padrão corporal, classe social etc que interferem diretamente na sua prática pedagógica, tornando-a, em grande parte, verticalizada favorecendo olhares meritocratas entre seus praticantes. Carvalho (2005, p. 14) trabalha sua tese de mestrado ao redor da figura do bastão, instrumento ameaçador que encerra em si poder e foi usado para chamar a atenção das(os-es) alunas (os-es) à tonicidade dos músculos ou outros detalhes. Esse bastão quese choca contra o chão, que encarna a autoridade professoral e impõe aos corpos uma forma exata e rígida aparece nos relatos de bailarinas e bailarinos formados em épocas mais próximas do presente do que é confortável admitir.

A dança constitui-se numa necessidade social e espiritual para o ser humano, seja para o ser humano primitivo ou como para o atual. Não há dúvida que seja importante para o desenvolvimento biológico, mostrado na movimentação do bebê e da criança (CARVALHO, 2005, p. 15).

O ponto de partida para essa autora é a questão religiosa da dança pelas civilizações pré-cristãs, passando pela desmoralização da dança na Idade Média e a

consequente redução ao espetáculo. O resultado disso, conforme a autora, é que:

O perigo está no encarar a arte como algo que pode ser conhecido, feito e compreendido apenas por quem tem os olhos treinados para isso. Alguns dominam e outros não. Quem domina pode treinar os não iniciados, e nesse caso uma elite estaria fazendo uma benesse para as classes menos favorecidas ao incluí-las num mundo antes exclusivo de sua classe e de seus pares. Mas isso apenas num momento em que o ballet deixou de ser interessante como formação para esta elite, permitindo-se que migre para um novo segmento social. Muitos talentos já estão brotando nas favelas e nos bairros mais pobres, e não mais nas academias dos bairros considerados chiques. Para essas crianças, mais do que para a classe média, é uma opção para ascensão social, justificando o empenho e esforço necessários para a manutenção da técnica desde a infância (CARVALHO, 2005, p. 23).

O balé é, pelo menos para o senso comum de nosso tempo, conforme Carvalho (2005, p. 23) “uma opção de condicionamento físico – manter o corpo bonito dançando, ou opção para uma formação artística complementar. Neste caso, sem muito compromisso.” Nesse sentido, para as classes do privilégio, acostumadas às facilidades que a posse do capital e a consequente posse dos meios tecnológicos implicam, essa arte dispendiosa de esforço próprio e tempo não é mais tão atraente, porque mesmo seu valor social aristocrático reside justamente no quão refinada ela é. A elite do presente encontra meios mais práticos de “honrar” a elite do passado.

À luz dessa reflexão é possível dizer que, de fato a democratização do balé e a ocupação do palco pelos oprimidos se devem, também, ao esforço de bailarinas (os-es) contra as adversidades de um sistema projetado para manter a riqueza de poucos e a miséria de muitos, mas também a desocupação do balé por uma elite que não quer se dar ao trabalho de manter relações com essa arte. Isso não significa, no entanto, que a ocupação desses espaços

seja menos importante, de fato, é o que se pode fazer demais importante: sermos vistas, vistos e vistes.

Considerando todos os processos anteriormente descritos, é possível afirmar que o balé desde sua origem esteve ligado a uma aristocracia, primeiro à nobreza e depois à alta burguesia, ou seja, ao poder e que foi, durante todo início e consolidação tratado como um acessório a ser ostentado porquem dispunha de meios de praticar e assistir.

O balé também, adequando-se e sobrevivendo ao modo de produção capitalista através do espetáculo pago e alinhando-se aos valores sociais vigentes em favor de se popularizar, contribuiu para a instituição dos hoje já tão conhecidos padrões de beleza que impõe a magreza, e uma magreza pálida, que só é possível atingir sendo branca.

Por tudo isso é seguro dizer que no presente a aparência e o comportamento de quem pode ou não ser reconhecida como bailarina-o-e é firmemente baseada nesse histórico excludente. Por isso também fica óbvia a imensa importância da democratização do balé não apenas através do acesso ao espetáculo de dança, mas da efetiva ocupação do palco pelos corpos de pessoas que nunca puderam existir nesse espaço. Também, resignificar a sala de aula além da troca e produção de conhecimentos, como espaço de vivência e estabelecimento de relações mais afetivas entre os seus praticantes e como lugar de real dança para todos, visto que nem todas, todos e todes que vão praticar o balé querem ser bailarina (o-e) de alta performance. Esses olhares múltiplos são primordiais inclusive para que se tenha uma formação de público.

A arte, conseqüentemente, as artes da cena, não se dá somente no feitiço da obra, mas, também, no intercâmbio de apreciações e sensações entre os artistas e o público. E, se tivermos um balé que permite ser vivenciado por um maior número possível de pessoas, há grandes possibilidades de tenhamos mais apreciadores sensíveis e

que se reconheçam nessa arte. Pois um assento ocupado pode trazer olhos atentos para o que se apresenta, conferindo a esse momento do espetáculo um meio de experiências afetivas e de (re)significações de memórias. Nesse sentido, começar a pensar em práticas pedagógicas mais democráticas e inclusivas são passos transformadores na vivência e apreciação dessa arte, desenvolvendo e construindo lugares de modificações de crenças negativas e paradigmas excludentes.

Pedagogias em Balé: ensinar sem ferir

Para que a dança possa ser humanamente educativa e significativa para o indivíduo ela deve ser ensinada de forma que possibilite a expressão criativa, aqui entendida como a plena capacidade de se comunicar através de si mesmo, por isso se faz necessária à prática pedagógica em dança para além da reprodução do movimento. É preciso criar um espaço aberto à novidade e à diferença, espaço obrigatoriamente livre de autoritarismo professoral, das reproduções dos padrões que excluem a diversidade e do culto à técnica, para que seja possível ao estudante e praticante “compreender suas potencialidades no desenvolvimento de suas qualidades físicas, psíquicas e socioculturais, conhecendo e respeitando a existência de diferenças nos padrões estéticos e artísticos.” (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 362).

Embora a dança seja vivenciada a milênios, sendo a mais antiga das artes, a pesquisa científica e a consequente criação de graduações em dança se inicia apenas na modernidade abrindo outros caminhos para se (re)pensar a dança e seus contextos de (re)existências. Por exemplo, como as academias e escolas de dança, por onde a prática se dissemina “parecem estar, ainda, projetando as dicotomias dos paradigmas mecanicistas, que separam o ser humano de sua autonomia e de seu potencial criativo.” (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 363).

Em sua pesquisa na qual analisa o material científico referente a dança, publicado no site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) entre 2005 e 2010, as autoras constataam que a dança se distancia da Educação Física, aparecendo relacionada à Arte e à Educação com mais frequência, mas também à História, à Antropologia etc. Já que a dança é permeada por todos esses e outros conhecimentos necessários a sua compreensão (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011,p. 364-365).

A dança como linguagem corporal e como fonte de comunicação pode viabilizar, por meio de condutas saudáveis, o autoconhecimento, o conhecimento sobre

os outros, o respeito à diversidade e a apreensão cultural, a percepção do prazer, o aumento da autoestima, entre outros elementos-chave, com significativa abrangência no processo de educação para a sensibilidade (TREVISAN E SCHWARTZ, 2011, p. 368). O balé clássico como proposto pelas tradições não apenas significa a perpetuação de exclusões históricas, mas também o prejuízo para o entendimento libertador do próprio corpo. De fato, Nayara Silva e Nayama Silva (2012) em seu artigo argumentam que os métodos tradicionais de ensino de dança implicam em avaliações de competência inadequadas por parte das crianças e adolescentes que dançam balé.

Nesse mesmo sentido, em trabalho sobre sua vivência lecionando balé, Samantha Medina (2011) afirma que as tradições, podem literalmente massacrar as crianças. A autora aponta para o fato de que grande parte das alunas com que teve contato foi inserida pelos pais sem necessariamente algum interesse pessoal para prática, o que em muito se relaciona com o valor disciplinador atribuído ao balé pelo senso comum. Entretanto, como diz Medina (2011, p. 1) “lidamos com novos padrões de educação que também divergem das tradicionais e rígidas formas de ensinar ballet.” Formas essa que, segundo a autora, submetemos corpos das crianças à rígida reprodução da técnica.

Por tudo isso é possível afirmar que são necessárias profundas mudanças na forma como se pensa e ensina o balé clássico. Daqui para frente, nesse texto, serão discutidas propostas possíveis e já em prática, pensando a dança como possibilidade de libertação, ao invés de uma amarra, um símbolo de status atrelado ao ego de uma burguesia que quer ser nobreza, de uma classe média que se ilude em ser alta, mas que está muito mais próxima do limiar da pobreza, em quase todos os aspectos, principalmente nesse contexto atual de uma pandemia e falta de políticas públicas eficazes por parte de nossos governantes.

Dança: movimento de um corpo

A rigor, postas temporariamente de lado as elaborações culturais e valores sociais, dança é puro movimento através do espaço. Para Viana (2018, p. 92) esse espaço no qual o movimento existe, intencional, é mais importante que o próprio movimento, a essa noção adiciono o tempo, movimento cabe no espaço que toma, mas também notempo que dura: Dança é intenção impressa no espaço, em movimento através de uma duração.

Duas Forças Opostas Geram um Conflito, que gera o Movimento. Este ao surgir, sustenta-se, reflete e projeta sua intenção para o exterior, no espaço. No corpo esse fenômeno se inicia no momento em que descubro a importância do solo e a ele me entrego (VIANNA, 2018, p. 93).

O desafio aos quais os professores de dança se sujeita então é o de ensinar para aqueles que praticam que é um corpo que se movimenta, muito antes de lhes ensinar a reproduzir posições. “quando trabalhamos os pés, usando exercícios de sensibilização e toque, começamos realmente, a saber, que temos pés.” (VIANNA, 2018, p. 99). A consciência física do corpo então é o que pode possibilitar a existências de movimentos artísticos, consequentemente, de dança.

Sabe-se, no entanto, que tomar consciência do próprio corpo perpassa outras esferas que não somente a percepção psicomotora. Vianna (2018, p. 100-101) lembra que muitas vezes no processo de aprendizagem corporal, ao definir objetivos se perde a noção do processo de forma que ao vislumbrar apenas esses objetivos se ignora o corpo, que passa a ser então apenas instrumento dessa vontade, a ser silenciado por ela em suas limitações e necessidades.

Diz o autor: “quando alguém decide fazer dança ou halteres, de certa maneira já tem uma imagem preconcebida do bailarino ou do halterofilista que acredita ser o ideal.” A isso adicionamos que essa imagem ideal é social e historicamente construída num processo excludente. A magreza que denotaria uma existência sutil e leve somada a palidez profundamente racista. Continua ele:

Existe, portanto um ideal a atingir, e isso faz que as pessoas às vezes se submetam a um verdadeiro massacre físico e psicológico para alcançar a forma sonhada. Mas não posso moldar um corpo quando ainda não tenho um corpo: antes de qualquer coisa, devo partir do corpo que tenho e isso requer disciplina e organização (VIANNA, 2018, p. 101).

Vale também ressaltar a importância da descoberta de si como ser individual e criativo para a dança, e então a possibilidade de torná-la expressão da comunidade humana. Mas é necessário antes admitir que estamos inicialmente escondidos de nós mesmos, aqui se delinea o condicionamento social que mecaniza o movimento, a postura e a mente humanas, essas formas catalogadas de existência dificilmente permitirão que algo novo possa ser criado (VIANNA, 2018, p. 112)

Nesse sentindo não apenas é necessário à dança conhecer a si mesmo e passar a existir verdadeiramente no próprio corpo, mas também é possível, através dela, descobrir a si mesmo e ser um ser em busca da liberdade de si. Portanto, existimos em harmonia-semelhança-diversidade-igualdade. Com isso em mente, durante as

aulas, promoveu-se sempre o bem estar emocional das(os/es) alunas(os/es), sua autoestima em relação ao corpo, à idade e a classe social. Isso significou, para além dos exercícios físicos de relaxamento e atenção, o diálogo. Palavras positivas, incentivo verbal e desconstrução de falas autodepreciativas se eficazes para o alívio das tensões acumuladas e da mecanização, podendo promover um ambiente de ensino-aprendizagem mais afetuoso, com menos estresse, e mais propício aos olhares singulares dos indivíduos por parte da (o/e) professora (o/e).

Como observa Vianna (2018, p. 106-107) as tensões posturais fisicamente provocadas pela gravidade também tem fundo emocional e mental e, existindo a muito tempo, são mesmo imperceptíveis para as pessoas que as possuem. É o acúmulo dessas tensões que restringe a capacidade de movimento obstrui o que Vianna (2018, p. 106) chama de *fluxo energético*.

Teoricamente essa estrutura óssea deve estar sempre aberta, e, para isso, costumamos empregar vários exercícios de alongamento muscular e de conservação dos espaços internos. Por exemplo: se preservarmos maior espaço para os pulmões, a respiração ganha mais amplitude e há melhor oxigenação de todo o organismo, um verdadeiro incremento de energia vital. Isso pode proporcionar prazer, relaxamento e alívio da tensão muscular (VIANNA, 2018, p. 107)

O movimento mais orgânico e relaxante então seria o que se organiza a partir do círculo, com a criação de anéis de movimento pelo corpo, passando então à espiral, ou seja, a dinamicidade, em oposição à linha reta da forma simplesmente reproduzida. Técnica não se reduz à reprodução estética, é a forma de sistematização de conhecimentos sobre o corpo, pois a técnica de se dá no próprio corpo que realiza e, por vezes, desenvolve a técnica. Por isso mesmo é possível executar movimentos bonitos, do ponto de vista das convenções estéticas, mas completamente vazios de intenção, de significado e da identidade de quem os executa (VIANNA, 2018, p. 112-113).

Ao adotar e aplicar essa conceituação de beleza para o movimento é possível libertar-se da idealização e aparente inacessibilidade do balé. Na vivência prática, nesse projeto, ensinar dança teve como um dos significados deslocar a técnica como tópico central. A consciência do próprio corpo e do reconhecimento de si mesmo como ente criativo e capaz de expressão através desse corpo estiveram em primeiro plano, por isso nunca se exigiu das(os/es) alunas(os/es) o desenvolvimento completo e impecável da técnica, com propõe a tradição, pois as aulas não eram uma busca de caça de talentos, mas um espaço de experimentação da dança em suas esferas afetivas, corporais, sociais e técnicas. A técnica aqui não se enquadra como fim único e exclusivo, se sobrepondo ao próprio indivíduo que faz e torna-se a técnica, mas como procedimento que permite aos seres dançantes se descobrirem constantemente em ação poética, ou seja, não apenas reprodutora de movimento, mas também ser a própria técnica *in corpus*.

Vianna (2018, p. 113-114) também atribui harmonia intrínseca ao movimento humano anatomicamente possível, para o autor, a partir do momento em que se solta o corpo, o movimento ocorre livremente e de acordo com uma organização natural, pode dizer-se biológica e física, através de uma linguagem gestual que, argumentavelmente também é universal. No entanto, ainda de acordo com o autor, fatores sociais tem grande importância na vazão com a qual a linguagem gestual flui em diferentes sociedades.

As técnicas excessivamente formais, que desconsideram esses fatos [os fatores sociais], quase sempre caem no vazio, no limite dos gestos artificiais e desprovidos de emoção. Nesse caso, os movimentos são confusos e pouco objetivos, e o que se apresenta como emoção são apenas máscaras, artifícios tecnicamente produzidos sem qualquer relação com um impulso vital. O que essas técnicas ignoram é a própria vitalidade do movimento (VIANNA, 2018, p. 113)

Em diálogo com as (os/es) praticantes de todas as idades que participavam do projeto de extensão e, principalmente, com meus colegas de curso e professores que acompanhavam e supervisionavam; foi possível observar que essa técnica vazia da qual fala o autor é justamente o aspecto de valor social elitista que permanece como impressão mais hegemônica. Entre as rodas de conversa realizadas ao longo das aulas essa visão do balé clássico como inacessível, necessariamente difícil e obrigatoriamente perfeccionista se mostrou muito arraigada, especialmente entre as turmas mais novas, observou-se também entre as alunas uma dificuldade de enxergarem a si mesmas como capazes de dançar balé, certa forma de constrangimento diante de uma arte difícil e aparentemente distante, europeia.

Buscou-se ao máximo a desconstrução dessa visão através do diálogo e da rotina em que elas foram agentes ativas, capazes e livres. O objetivo das aulas, vale reforçar, não foi treinar a técnica à exaustão, para então atingir o que alguns chamariam de perfeição, mas sim desenvolver o balé clássico como possibilidade expressiva, importante também é mencionar que isso foi frequentemente verbalizado. A distribuição igualitária de atenção, sem privilégio para as alunas que absorveram melhor a técnica, também teve grande impacto para explicitar o caráter democrático das aulas.

Os códigos sociais que deveriam servir como ferramentas da interação humana acabam muitas vezes por distanciar os indivíduos de si mesmos, do que lhes é intrínseco, de um (re)conhecimento de sua essência amorosa por uma auto-estima e manifestação mais pura dessa em relação aos outros e a sociedade. Para Vianna (2018, p. 113) esse distanciamento se inicia na infância, prosseguindo conforme se atinge a maioridade. Tendo isso em mente, foi dada especial atenção às turmas infantis no

que diz respeito a sua liberdade de ser, tentando ao máximo retirar da aula qualquer forma de constrangimento.

Grande parte desse isolamento de si mesmo é socialmente construída a partir do constrangimento, a criança tem seu modo de existir, de sentar, de estar de pé criticado e a partir disso assimila não apenas um conjunto de significados da linguagem corporal, mas também a noção de que estes constituem regra a ser seguida, dessa forma passa a ter posturas (físicas também) que não são próprias dela e até mesmo inapropriadas para sua idade, visto que criança não é um mini adulto e muito menos igual em suas diversas manifestações, tais como orientação, gênero, gostos estéticos. Vale aqui ressaltar que esses constrangimentos partem também de uma tendência de padronização da linguagem corporal por gênero. De fato, é mesmo possível argumentar que o ingresso na dança, destacando aqui o balé, é muitas vezes feito como tentativa de reforçar esses padrões em meninas.

Tamanhas são as possibilidades expressivas dos gestos contidos em ações cotidianas que mesmo pequenos movimentos realizados sem pensar são capazes de revelar a relação que alguém mantém com o próprio corpo e o espaço ao seu redor. Sobreisso, tomando a exemplo o simples ato de andar, Vianna explica.

Dependendo da relação que os pés normalmente estabelecem com o chão podemos expressar agressividade, dor, alegria ou até mesmo ausência. Existem pessoas que agredem o chão ao andar, algumas que acariciam e outras que simplesmente estão distantes do chão, às vezes numa relação de completo abandono (VIANNA, 2018, p. 119).

No entanto, como em talvez todo fenômeno humano, o ato de observar não é exclusivamente receptivo. Observar é alterar, não apenas quando se analisa o outro e esse outro sabe estar sendo observado, mas também quando, a partir do despertar da atenção para si mesmo, um indivíduo passa a analisar a própria linguagem corporal, esse saber-seleva ao

alterar-se. Foi possível ver isso na prática quando em certo dia as alunas chegaram a aula antes do professor e iniciaram os aquecimentos sem a sua presença. Nessa ocasião, momentaneamente distraídas e não conscientes de estarem sendo observadas, muitas delas demonstraram uma linguagem corporal mais solta e livre do que após o início da aula com professor em sala.

Ainda explorando o exemplo do andar Vianna (2018, p. 121) diz que observando o próprio andar lhe foi possível observar a relação de apoio entre o seu corpo e o chão e, a partir disso a maior ou menor liberdade de movimento ao andar e o grau de equilíbrio que costuma manter com o chão, o espaço, a gravidade e o próprio corpo.

É necessário então tomar consciência desses movimentos e da forma como os realizamos para que seja possível avançar conscientemente em direção a movimentos mais elaborados, sem que se perca o caráter expressivo e a conexão consigo mesmo, tentativas que desconsiderem esses aspectos tendem ao fracasso ou a “converter-se em pura ginástica” (VIANNA, 2018, p. 121) Nesse sentido o autor compartilha da experiência esclarecedora que teve ao lecionar para senhoras que demonstravam interesse quase exclusivo pela vida doméstica, o autor pediu então que elas trouxessem para a aula espanadores, panos de chão e vassouras, objetos através dos quais elas existiam em sua vida cotidiana, e lhes pediu que repetissem os movimentos que realizavam em suas casas para que pudesse observar as relações acima descritas.

A partir daí sugeri que procurassem tornar os movimentos mais agradáveis possível, mais conscientes, mais simples. Só mesmo com esse tipo de exercício essas senhoras passaram a perceber como se relacionavam mal consigo mesmas e de que forma poderiam melhorar essa relação dia-a-dia. Não propus exercícios sofisticados: se o fizesse elas talvez relutassem em tentar ou, quem sabe, não entenderiam nada do que estava sendo proposto (VIANNA, 2018, p. 119)

A partir de exercícios como este em que se observam os movimentos fundamentais e simples é então possível fazer o que Vianna (2018, p. 122) afirma ser um princípio básico de seu trabalho: sensibilizar as partes mortas e libertar as articulações através da percepção do próprio corpo e da criação de um código com esse. Nas aulas ministradas a aplicação desses princípios aconteceu ao longo de vários exercícios, entre eles os mencionados acima, Em diversas circunstâncias foi requisitado que as alunas simulassem movimentos de seu cotidiano, como andar, sentar, agachar, espreguiçar-se e correr e, a partir das observações foram então constatadas e trabalhadas agressividades, mas especialmente inibições. Por isso mesmo é tão necessário construir na aula um espaço em que seja possível estar atento ao próprio corpo.

Antes de tudo preciso colocar os alunos na sala de aula. Eles precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa ou no trabalho. É necessário começar por aí porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo ou do ambiente (VIANNA, 2018, p. 132)

A ferramenta então a ser utilizada para se conectar com as pessoas que participam da aula garantir que elas estejam efetivamente presentes e cientes de sua presença ali é o diálogo, autêntico. Vianna (2018, p. 132) afirma iniciar suas aulas com um período sem duração estipulada, durante o qual as alunas poderiam falar livremente sobre quaisquer assuntos. Nas aulas ministradas, mesmo que a duração institucionalmente delimitada para a aula não permitisse que se conversasse com tanta liberdade de se delongar, frequentemente foram propostas rodas de conversa em que as alunas era convidadas a expor a forma como se sentiam, não só sobre a aula, mas também sobre suas próprias vidas.

A relação entre professora(o-e) e aluna(o-e), para Vianna (2018, p. 134) não deve estar limitada ou

condicionada pelas técnicas, pela dificuldade ou facilidade individual com que este ou aquela apreendem a técnica, mas sim como relação entre seres humanos que convivem em um grupo. Isso é de extrema importância para a construção de um espaço verdadeiramente pedagógico, como será explorado a seguir. Na verdade, conectar-se empaticamente com os alunos significa, para além de boas práticas em sala de aula, o reconhecimento mútuo da humanidade de cada um, e é conseqüentemente um exercício de aprimoramento enquanto pessoa.

Pedagogia Freiriana em discussão no ensino de dança do Balé Clássico

*Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na
palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*
Paulo Freire

Em consonância ao pensamento do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire, alunas(os-es) não existem como um vazio a ser preenchido com conhecimento que o professor detém e transfere de forma unilateral, toda pessoa é possuidora de uma infinidade de conhecimentos e experiências subjetivas únicas que determinam os seus valores, as suas verdades e a sua apreensão de novas informações. Por isso, o que Freire(2002, p. 25) propõe é que a(o-e) estudante seja autônomo, crítico e responsável por sua própria formação, e que o professor torne possível a produção e circulação do saber, num processo de troca, de diálogo.

Isso vem em oposição a ideia socialmente aceita e validada de aprendizado como transferência de conhecimentos em que alguém escuta passivamente e aceita comoverdadeiro o que lhe é dito por um professor que impõe uma verdade e se utiliza coercitivamente do poder, por exemplo, de avaliar. O que fere a dignidade e mesmo a existência da(o-e) estudante. Sobre isso, em seu capítulo intitulado “Ensinar não é transferir conhecimento” Freire

(2002, p. 25) diz que o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua linguagem e a sua prosódia; o professor ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima.

[...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinha o seu direito de estar sendo curioso e inquieto (FREIRE, 2002, p. 25)

As discussões levantadas por Freire¹ sobre uma educação tradicional e que vão em direção a uma educação libertadora se aplicam muito bem às formas tradicionais de ensino do balé clássico, essas formas, pode-se dizer, são diretamente adaptações do autoritarismo da sala de aula para a dança, já que nessas metodologias quem aprende é privado da liberdade, da curiosidade e do questionamento sendo reduzido mesmo ao seu corpo em sua capacidade de reproduzir movimento. Ainda somada ao processo excludente de seleção dos corpos que podem ou não ocupar esse espaço.

Deve-se, portanto, trazer também para a dança, destacando aqui o balé, a proposta de educação libertadora, autônoma e dialógica² para que exista, de fato, uma aula de balé democrática e construtiva, exatamente no sentido de não oprimir as alunas(os). Fundamental para o autor também é o comprometimento da(o) discente com sua turma

¹ É bastante importante e interessante compreender esforço de Paulo Freire de implementar currículos democráticos, experiências de conselhos ampliados, cidadania, participação ativa e dialógica, ampliando o debate sobre escola, educação, aprendizagem, ensino, etc. Uma luta por escola pública, democrática e popular. Ideias do livro *Pedagogia da Esperança* de Paulo Freire (2000) permearam a tessitura de todo esse capítulo, por isso consta na bibliografia.

e a sua capacidade de entender os significados da expressão, também corporal, das(os) estudantes, diz ele:

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito” Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2002, p. 38)

Aqui vale dizer que espaço pedagógico é esse em que é possível e emocionalmente seguro a(o) estudante falar, criar, expressar-se, perguntar, existir como si próprio e então aprender, e que esse espaço não esta previamente posto, é necessário que ele seja cultivado e alimentado pelo respeito e pela solidariedade. Deve-se lembrar que as ações de quem ensina, mesmo que não intencionadas, tem profundo efeito na subjetividade de quem aprende, como diz Freire (2002, p. 19) “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.” Fundamental para que seja possível aprender também é a curiosidade. “O educador democrático não pode negar-se ao dever de na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.” (FREIRE, 2002, p. 13). Uma forma de fazer isso é atender a essa curiosidade, explicar a(o) estudante conteúdos de seu interesse e ver como disso surgiram outras questões, cada vez mais bem elaboradas e difíceis de responder, nesse ponto, observando o progresso da(o) aluna(o) é possível constatar a aprendizagem.

Deve-se também ter em mente que o aprender, em qualquer área do conhecimento, nunca pode estar completo, já que é sua incompletude que impele a busca pelo saber, como diz Freire (2002, p. 22) “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento, mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.”

Não cabe ao professor, especialmente o de balé impor um padrão excludente aos alunos, padrão esse que não é, mas tem a pretensão de ser perfeito, acabado e concluído, portanto então final e desumano, mas sim propor o que se ensina como forma de continuar permanentemente o processo infinito de aprendizagem, ou destruição da ignorância, entendendo as necessidades e habilidades das(os) estudantes, os seus desejos, objetivos e as suas particularidades. Deve-se propor diálogos, contextos de aprendizagem que valorize o sujeito. Para Freire (2016), o diálogo é construído pelos indivíduos através da ação e da reflexão e nesse sentido o processo de ação reflexão é indispensável para a produção de conhecimento e possibilidade de transformação.

(...) o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (...) É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro” (Freire, 2016, p. 135).

A escola, como lugar privilegiado para a construção de conhecimento, deve contribuir para a construção de uma sociedade inclusiva. O que deve ser feito observando a diversidade humana e, a partir dessa, elaborando medidas pertinentes às específicas modalidades de vida “referimo-nos ao desenvolvimento de valores que primem pela preocupação com a desconstrução cotidiana de relações de desigualdade e de desvalorização do outro” (SILVA et al, 2005, p. 2).

São centrais para a discussão da inclusão e da exclusão os conceitos freirianos de oprimido e opressor, em que o primeiro compreende os excluídos que buscam não só

a inclusão, mas mesmo o reconhecimento de sua situação. Mas esses, muitas vezes, se encontram em um processo que, como adverte Silva et al (2005, p. 3) “dificulta e confunde a identificação dos grupos de excluídos, que muitas vezes encontram-se camuflados, por uma falsa sensação de não estarem sendo oprimidos, de não estarem sendo excluídos.” Ou, como ainda nos dizem essas autoras, oprimidos estão tão identificados com seus opressores, reproduzindo seus valores, que o reconhecimento das relações excludentes não é suficiente e se é necessário que o indivíduo se reconheça como participante ativo nesse processo.

[...] não basta saberem-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria (Hegel), para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora (FREIRE 1987, p. 36 apud SILVA, 2005, p.3)

A práxis libertadora é a conexão entre o pensamento, que interpreta os fatos de uma realidade injusta, e a ação consciente orienta em sentido de alterar as formas vigentes de operacionalização do mundo. Para os educadores isso significa que o sucesso escolar não deve ser atribuído apenas a prática pedagógica, mas ter também em vista o contexto social em que se está inserido (SILVA, 2005, p. 6).

No ensino tradicional de balé clássico se enunciam inúmeros processos excludentes, não só economicamente através da exigência de aparatos muitas vezes inacessíveis, como sapatilhas e elevados preços das mensalidades das escolas de balé, por exemplo, mas também através da determinação de um modelo de corpo dito ideal para a dança, e aqui, também, oprimidos identificam-se com opressores, já que, arriscando a própria saúde física, emocionais e financeira muitas pessoas se submetem a busca por esses padrões.

Tendo em mente tudo isso, para promover a autonomia no processo de aprendizagem, foi elaboradas e distribuídas entre as alunas uma apostila que continha, além

das descrições das posições de balé propostas, contextualizações históricas a partir das quais era possível pensar criticamente as razões da dança ser como é.

No início de cada semestre, em busca por elaborar aulas que dialogassem com a constituição humana de cada uma das alunas, foram realizadas apresentações em que elas falavam de si mesmas, de seus motivos para estar ali, o que me permitiu observar que, de fato eram recorrentes as visões do balé como uma prática difícil, quase impossível, que demanda dor, pois essas são as impressões socialmente construídas às quais as alunas tiveram acesso, antes de saber ser possível um balé livre, humano e libertador.

Deve-se destacar que, ao longo das aulas, foram promovidos debates em roda sobre a apostila que fora proposta, com máxima atenção a criação de um espaço pedagógico no qual todas se sentissem à vontade para criticar o material, a aula ou mesmo o professor. Pensado também em promover aulas construídas também por elas, foi feito o convite para as turmas adultas de trazer uma música com a qual seria elaborada uma coreografia, essa música foi escolhida consensualmente entre as alunas, de forma a representar o gosto pessoal de cada uma, elegeu-se *Experience* de Ludovico Einaudi.

Para as turmas juvenis foi proposto um espaço ao fim de cada aula durante o qual se realizaram jogos populares como estátua, pique e pegue, adedonha, etc. Novamente, escolha das alunas. Já nas turmas infantis foi trabalhada a imaginação das meninas através de brincadeiras em que elas se imaginavam dançando em um palco, ou em que alternavam suas posturas, por exemplo, em um jogo criado por elas em que se alternava entre “pé de bailarina”, ou seja, com o pé em ponta e “pé de boneca” com o pé estático, em ângulo reto com a perna. É precisamente o caráter lúdico que torna esse exercício tão pedagógico. Pois a alegria da educação na escola e a presença da criatividade têm que estar no trabalho docente, sem sonhos e sem

esperanças não há educação. Aprendendo com a experiência da docência, a práxis freiriana transforma, implicando em mudança em cada pessoa, uma delas e a consciência do inacabado (FREIRE, 2002), onde é possível alterar a concepção e o processo educativo, fortalecendo a participação comunitária vinculada a uma política de estado que supera a rigidez de uma escola que, possivelmente, trabalha na lógica do encarceramento.

A ênfase desta reflexão é para a celebração da educação democrática, popular e cidadã, como educação em direitos humanos, um lugar sério, científico e humanista. E, justamente, num contexto de grande desafio político-pedagógico – em tempos sombrios – que é conseguir ultrapassar essa onda ultraconservadora e recriar a esperança num projeto de sociedade justa e solidária.

Dança: movimento de um corpo

Por tudo isso se enuncia a sintonia entre a prática pedagógica desenvolvida e o pensamento de Paulo Freire. Existiu durante todo o curso das atividades desenvolvidas no projeto, seja através da elaboração participativa das aulas ao conteúdo elaborado não só para as necessidades e desejos das alunas, mas também nos termos por elas reconhecidos, a preocupação em promover a educação como proposta para a emancipação de si mesmo e do próprio corpo, corpo esse, como lembra Klauss Vianna em momentos já referidos, necessita enormemente tomar consciência de si numa sociedade que o violenta diariamente.

Yuri, nosso bolsista do projeto e estudante do curso de dança, nos trouxe suas experiências pessoais também. Relata que veio de uma formação técnica numa escola em que se aplicava ou tentava aplicar o método tradicional e que, mais importante, dava a essa perspectiva a noção de exclusividade. Por isso, se submetia a constrangimentos e esforços e de não estar em uma classe social que o

permitiria ser bailarino. Ao conseguir tornar um bailarino de alta performance, decidiu então se tornar também professor, para que pudesse lecionar de forma diferente da qual foi ensinado e, a partir das possibilidades que foram abertas pela universidade viu-se diante de desafios e conflitos.

Chega-se conseqüentemente à discussão e interfaces com diferentes saberes mas que podem também ancorar lugares formativos: ser professor na promoção do ensino libertador e democrático do balé e ser bailarino que participa de competições de alta performance. De fato, essa dualidade, que não é mutuamente exclusiva, permitiu-lhe uma perspectiva mais ampla. Sei que não é a existência do balé de alta performance que fere o corpo e a mente daquelas e daqueles que se propõe a iniciar aulas de balé, mas sim o modelo de ensino de balé tradicional que visa exclusivamente esse fim, ou seja, ignora a diversidade de objetivos, capacidades e mesmo corpos e modos de existir, afunilando as possibilidades de forma a tornar-se um verdadeiro lugar de caça talentos.

Uma aula de balé recontextualizada é a que enxerga e respeita as particularidades humanas de cada aluna, que enxerga a sala como local para a descoberta de si, para a tomada da consciência sobre o próprio ser, que veja o processo de aprendizado como ferramenta de emancipação e libertação, sem o objetivo de formar autômatos de movimentos precisos, mas sim o de mostrar às pessoas as possibilidades expressivas de seus corpos.

Conclusões provisórias

No início de nossas carreiras não havia nada além do desejo, não pela ideia do que era ser bailarino, do que era ter uma plateia. Era um desejo cru e visceral pelo movimento, que depois nós descobrimos que poderia ser dança que poderia ser balé.

Destarte esse desejo com tudo que se tinha era contra todas as circunstâncias ao seu redor. Quem visse a imagem do rapaz pobre, do interior de Goiás, com a pastinha de documentos embaixo do braço, não imaginaria que o que fazia neste momento era me inscrever em aulas de balé, pelas quais eu não tinha certeza se realmente poderia pagar.

E como ela é envolvente! Lembro-me do frescor da minha ignorância, do fascínio ofuscante que cada novo passo aprendido me gerava, se há sentido na vida, para mim, esse sentido é a dança. E talvez exatamente por isso eu aceitei e me submeti a todo o rigor e as dores do ensino formal de balé, tudo esquecido mediante aquela imagem clara, brilhante e ativa de mim mesmo dançando (fala do Yuri, bolsista do projeto).

Todas as vezes que ele adentrava as dependências do primeiro prédio onde fez aulas de balé havia um encontro, quase que um confronto, com a imagem de uma bailarina, adesivada sobre uma porta de vidro. Ela era mulher, branquíssima, francesa ou russa, coberta por um tutu igualmente alvo, como as neves da sua terra. Aquela bailarina pretendia semanalmente dizer-me que ela era quem poderia e deveria dançar balé e que ele era apenas um intrumetido, um curioso ou amador.

Yuri é apenas bailarino, talvez uma representação simbólica deste universo erudito e clássico, com uma formação técnica numa escola em que se aplicava o método tradicional e que, dava a essa perspectiva a noção de exclusividade. Preenchido por frustrações sem nome, pela sensação de não pertencimento, de não estar em uma classe social é bastante difícil se permitiria ser bailarino.

A aula de balé que buscamos é a que enxerga a humanidade, a diversidade e as especificidades de cada pessoa que me presenteia com sua atenção e a abertura ao aprendizado. A aula de balé libertadora é a que não fere ninguém, que não tem o potencial de causar lesões ou

traumas, de forma que todos ali se sintam bem física e psicologicamente. Um espaço verdadeiramente pedagógico que permita e incentive a descoberta de si mesmo, a exploração das potencialidades de movimento do próprio corpo para a tomada da consciência sobre o próprio ser, que veja o processo de aprendizado como ferramenta de emancipação e libertação, sem o objetivo de formar autômatos que reproduzam movimentos precisos, mas sim o de mostrar às pessoas as possibilidades expressivas que todos somos capazes de ser.

Freire (2016) constrói uma concepção dialógica de comunicação em que os indivíduos se constituem em conjunto, mediatizados pelo mundo. Tornamos tolerante com a diversidade (pois somos diversos em nós mesmos), com a diferença do outro, de uma possibilidade de convivência com o outro. Na arte o conceito de autonomia é fundante, o aprender a palavra-corpo-gesto é um processo de humanização. Sou meu corpo e não estou no meu corpo. A dança vai possibilitar práticas de diálogos pessoais e coletivos. Aprender a dizer com o corpo e suas expressões são construir e descobrir cultura, identidade e sociedade, aprendendo juntos em simbioses corpóreas. Este é um caminho de se humanizar com arte, construir saberes necessários para uma educação que acredite no ser humano, para além da construção de conhecimentos, trazendo amor e sentimento de pertencimentos.

Referências

CARVALHO, Karina Aparecida Pinto Silva. **Bastão em punho – o relacionamento professor – aluno no ensino de ballet**. 2005. 95 folhas. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002. Disponível em:

<<http://www.apoesp.org.br/sistema/ck/files/4->

%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf

_____. **Pedagogia da Esperança**. EDIÇÃO 7ª. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MEDINA, Samantha B. Ballet, ensino e tradição. Pensando sobre o ensino do ballet para crianças pequenas. In: EFDeportes.com. **Revista Digital. Buenos Aires**, Ano 15, Nº 154, março 2011.

SILVA, Ana Patrícia da et al. Paulo freire - pedagogia da diversidade? **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 2005.

SILVA , Nayara K. da; SILVA, Nayama K. da. Ensino-Aprendizagem Do Balé Clássico Fundamentado Na Aptidão Motora. **Anais do II Congresso Nacional De Pesquisadores Em Dança – Anda**, Natal, RN, 2012.

TREVISAN, Priscila R.; SCHWARTZ, Gisele M. Produção do Conhecimento Científico Sobre Dança na Perspectiva Educacional. **Revista da Educação Física/UEM** , Maringá, PR, v. 22, n. 3, p. 361-372, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/10058/7763>

VIANNA, Klauss. **A dança**. Oitava edição, São Paulo: Summus, 2018.

A identidade docente e os desafios da era digital

Aline Roberta de Souza Bonato
Avonice Ramos Nobre
Daniele Campos Botelho



10.47247/AM/88471.24.1.5



Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire: uma biobibliografia (1996)



A Identidade Docente e sua construção

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser entendido como um processo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que se concretiza nas vivências docentes do sujeito professor. Conforme Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional docente é como uma construção do eu profissional, que evolui ao longo de sua carreira. Ao ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos, o professor integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender e ensinar, suas crenças e seus valores com o conhecimento ao longo de sua trajetória pessoal e profissional.

Todos os conhecimentos o que o profissional docente articula ao longo de sua carreira, durante sua formação inicial, continuada, e permanente, vinculados a suas escolhas e experiências, família e crenças, compõe por sua identidade profissional. Assim também, Day (1999) afirma que o desenvolvimento profissional inclui todas as experiências de aprendizagens, natural e consciente. O autor ainda salienta que o professor desenvolve um compromisso como agente da mudança, o que reverbera em suas práticas nas diferentes etapas da sua vida enquanto docente.

Por isso, a identidade profissional engloba todo o ser do professor, o que ele acredita e o que ele escolhe, articula, reflete ou forma, enfim, a identidade é formada por um processo de construção. Para Marcelo (2009), a identidade profissional docente é a forma como os professores definem a si mesmos e seus pares. É uma construção contínua do seu eu profissional que evolui ao longo de sua carreira como um processo evolutivo de interpretação de experiências.

A identidade profissional depende tanto da pessoa como do contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os professores se comportem de uma maneira profissional, mas não porque adotam

características profissionais prescritas (conhecimentos e atitudes). Os professores distinguem-se entre si em função da importância que dão as essas características, desenvolvendo uma resposta própria ao contexto (MARCELO, 2009, p. 12).

Assim, esse processo de construção identitária depende tanto do sujeito quanto do contexto, e, portanto, influenciada por aspectos pessoais, sociais, cognitivos e das necessidades que lhes permeiam, e contribui para a percepção da motivação, do compromisso e da satisfação do trabalho do professor.

Pimenta (1999, p. 19) nos fala sobre a necessidade de refletir na significação social de uma profissão para compreender o processo de construção da identidade profissional. Assim, o professor, no processo de construção de sua identidade profissional, leva em conta os impactos históricos da docência para então construir a sua ação, localizada no tempo e no espaço, e assim, cria conhecimento sobre e pelo seu fazer profissional.

Para Nóvoa (2000), falar em processo de formação é falar da construção da identidade de uma pessoa. A formação de um indivíduo está relacionada à sua realização pessoal e profissional, indo muito além do período escolar e dos conteúdos de formação (ZABALZA, 2004). Assim, ao longo de sua trajetória de vida, perante suas conquistas e frustrações, através das formações e por meio da sua relação com os outros, o sujeito interioriza conhecimentos, competências, crenças e valores, que estruturam a sua personalidade podendo não só transformar o papel do professor, como também o “eu profissional” (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Este “eu profissional” do professor está em constante movimento de mudança, quebrando paradigmas, atribuindo valores, formando ideias, pensamentos, moldando seus conceitos e estruturas num processo de observação e reflexão pautado em sua própria prática. O eu profissional do professor precisa adquirir significados, atribuir valores e

partilhar saberes constantemente visto que o contexto escolar apresenta cenários cada vez mais dinâmicos e exige que o professor busque cada vez mais, tanto profissional como pessoal (ZABALZA, 2004).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças e de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática do seu ofício. Desse ponto de vista, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam, em grande parte, de preconceções do ensino e da aprendizagem herdada da história escolar (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 219).

Notamos, assim, que há uma infinidade de aspectos a serem considerados a interferir na formação docente e, por conseguinte, em sua identidade profissional: seus saberes pela prática são construídos, modelados e reestruturados, atribuindo significados pelo contexto e pela necessidade. Na medida em que o docente adquire experiências na profissão, em contato com as situações cotidianas, constrói-se um modo particular de lidar e ministrar aulas, arraigados nas práticas sociais coletivas da profissão docente (NUNES, 2013). Dessa forma, o saber docente estrutura-se em suas práticas, proporcionando certezas e possibilitando novos olhares.

A formação docente inicial e a consolidação da Identidade Profissional

A partir do que somos, da nossa história, trajetórias ao longo dos anos, escolhas e conquistas, inclinamos para um caminho característico de nossas habilidades, o que poderá resultar na nossa futura profissão. Assim, o indivíduo que convive com os pais professores, ou foi marcado por um bom educador na sua infância, ou ainda, se percebe traços

de boa didática, o mesmo poderá se identificar e escolher os caminhos da docência.

No entanto, o ofício de professor não poderia, necessariamente, encerrar-se num ensinar conteudista, mas, muito além de conhecimentos teóricos, o professorado compreende uma gama de conhecimentos construídos ao longo de anos. Segundo Marcelo (2009), o período inicial de formação docente, que abrange os primeiros anos de experiência docente, é o período da transição de estudantes para professores. Assim, estes anos são importantes para firmar sua própria identidade. Garcia (1999, p. 23) ratifica a importância de voltar o olhar para esse período inicial da formação docente e afirma ser este “umas das pedras angulares imprescindíveis em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo”.

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício, se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Todo processo que envolve o profissional docente está ligado à qualidade da educação. Se este profissional se preocupa com a sua formação, com suas competências, habilidades e as articula para bem atender ao aluno, este contribuirá não só com os aprendizes, mas com a sua identidade e com seu próprio crescimento, e reflete positivamente na sociedade. A formação docente é ainda relevante ao processo profissional docente, pois, além de fortalecer as experiências profissionais, beneficiar a escola e os alunos, também contribui para o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e

da análise sistemática da sua própria prática (VILLEGAS-REIMERS, 2003).

“A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial quanto a contínua, não é refletir sobre o que vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (HOUSSAYE, 1995, p. 28). Quando se fala em formação docente, logo se pensa no saber fazer, na prática, na habilidade. No entanto, esta praxis, é construída a cada dia, a cada experiência, no contexto de trabalho ou fora dele. Os profissionais de educação, em contato com os saberes podem encontrar instrumentos para suas práticas, confrontá-los, e assim, experienciar e aprender.

A formação permanente é um constante refletir, assumindo para si um papel ativo diante do contexto educacional em que se está inserido, na responsabilidade da sala de aula, na escola, no relacionamento com os alunos e na construção de saberes. Projeta-se um direcionamento, um despertar de atitudes novas, e conhecimentos aplicados para novos saberes, ao passo que a identidade se reconstrói e amplia-se nos conceitos e saberes. Conforme Marcelo (2009), na busca da construção da identidade está a formação e a reflexão sobre suas práticas, e a existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor.

Com isso, trazer questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permite a articulação de novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2010). A formação permanente pode, pois, ser entendida como a tomada de postura de mudança nas práticas do âmbito docente, pela experimentação do novo, pela presença do outro, pelo pertencimento ao grupo e pela compreensão do coletivo que orienta um processo constante de mudança e intervenção na realidade.

Assim sendo, o docente em formação permanente pode estabelecer a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, e todos que estão a sua volta, de forma política, educacional e ecológica. Consoante, Ibernón (2010), afirma refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada e da troca de experiências, torna possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática, isto é, por meio da reflexão, o docente tem a necessidade de continuar se formando para melhor entender, interpretar e poder intervir nas situações que encara diariamente.

Em suma, a formação docente permanente é um caminho eficaz e determinante para fornecer ao docente uma sólida competência, que favorece e caracteriza a sua identidade, no ser profissional e pessoal, e pode orientá-lo no surgimento de novos desafios.

O Profissional Docente frente aos novos desafios da Era Digital

Na contemporaneidade, as relações interpessoais estão fortemente marcadas pela presença da tecnologia digital. A dinâmica entre as pessoas foi alterada, uma vez que a conectividade propiciou o vínculo com indivíduos geograficamente distantes ao passo que acabou contribuindo para um distanciamento emocional entre aqueles que estão fisicamente próximos.

No contexto escolar, a tecnologia digital ainda hoje é vista como um tabu, embora já seja uma realidade frente a sua emergência social. Professores deparam-se com a necessidade de aprender a utilizar estes recursos numa era multiconectada em redes sociais, comunicação rápida e informações aceleradas.

O que se observa é uma relutância significativa por parte de grande parte do corpo docente quando o assunto é

lidar com a tecnologia: seja por desconhecer o funcionamento dos dispositivos, seja pela pouca familiaridade com aquelas que chegam à sala de aula, seja por certo receio de ser substituído pelos aparatos tecnológicos na tarefa de ensinar. O uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), no entanto, tem se mostrado cúmplice do professor, uma vez que as ferramentas o auxiliam na diversidade metodológica, deixando a aula mais interativa, dinâmica, tal qual a personalidade dos jovens atuais. Dessa forma, é necessário que o fator tecnológico seja presente na formação docente, conferindo-lhe um letramento digital necessário:

Considerando que as tecnologias digitais têm provocado mudanças na sociedade de modo geral, há que se considerar que a escola precisa ser redimensionada para atender as demandas atuais. Esse redimensionamento passa pela reavaliação do papel do professor, e consequentemente pela formação inicial dos futuros professores. Os cursos superiores de licenciaturas precisam preparar os futuros docentes para o uso eficaz das tecnologias digitais, contribuindo com o aluno no desenvolvimento das capacidades cognitivas que são requeridas para que se concretize os processos de ensino e de aprendizagem (FRIZON et al 2015 p. 3).

Embora os espaços de formação inicial docente, muitas vezes, já estejam preocupados em ofertar aos futuros docentes o acesso e o conhecimento relativo às TDICs, as gerações de professores que se formaram e estão consolidadas a mais tempo no mercado docente nem sempre tiveram a mesma oportunidade em sua formação inicial. Seria o caso de lançar o olhar para estratégias e espaços de formação continuada para suprir as necessidades docentes de como bem utilizar pedagogicamente estes dispositivos digitais. Sob essa perspectiva, é importante lembrar que sem uma formação consistente sobre o uso de recursos tecnológicos digitais, o docente não estará preparado para lidar com a nova tendência midiática podendo comprometer

o seu “eu profissional” e trazendo conflitos pessoais e profissionais para a sua carreira.

Também, não basta oferecer aparatos que envolvam tecnologia e deixar que os aprendizes realizem as atividades: é imprescindível que o educador planeje os objetivos que pretende alcançar e, mais ainda, que esteja apto para utilizar as TDICs de forma a promover uma maior democratização de acesso ao conhecimento e a informação. Portanto, é de extrema pertinência que o professor tenha acesso à formação adequada para desenvolver essas habilidades, que por meio da reflexão sobre estes recursos, também fará parte da sua vivência e automaticamente contribuirá na consolidação da sua identidade.

É importante que o docente esteja atento às novas tendências e desafios expostos na contemporaneidade, pois podem influir as transformações culturais, a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas; as novas compreensões das relações de trabalho, cidadania e aprendizagem; e os impactos ainda não compreendidos absolutamente das novas tecnologias (RAMAL, 2002). Estes elementos devem ser questionados pela escola, pondo em xeque a rigidez de sua estrutura curricular, a preocupação com produtos em detrimento dos processos, e a disciplinaridade do saber.

As novas práticas construídas pelo uso da Internet estão apontando para a necessidade de mudanças de determinadas práticas nos espaços educacionais. Diante disso, questiona-se quais mudanças o fator digital contemporâneo pode provocar na construção do conhecimento na escola, no professor e no aluno, convidando-nos a repensar o papel do professor nesse contexto, e, conseqüentemente, das exigências relativas à sua formação e capacitação.

Considerações finais

Compreendendo a identidade do professor dentro de um processo de formação profissional docente, é possível visualizar caminhos que aguardam futuros professores. Sabe-se que a sua identidade se constrói por todo o contexto que se vive ao longo dos anos, suas crenças, valores, formações, pensamentos, conhecimentos, práticas, experiências ao longo dos anos, e ainda, que é o professor o protagonista de sua própria prática ao repensar sobre o ser e o fazer docente de forma crítica, reflexiva e comprometida. Com isso, pensar a profissão docente é construir e reconstruir a sua identidade, em um processo contínuo, gradativo e transformador.

Em uma postura reflexiva e comprometido com o ensino e a aprendizagem, o docente é capaz de transformar o conhecimento em saber aplicado, na medida em que percebe que novos olhares abrem novos caminhos para a educação. A educação no Brasil será ressignificada e transformadora se os atuais e futuros profissionais da educação, por sua autorreflexão, comprometerem-se com uma formação permanente.

É necessário também, no campo do saber da formação de professores, destruir a ideia que associa a tecnologia a substituição do professor, e, ao contrário, capacitar os profissionais para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica. O uso das TDICs na sala de aulas é um fenômeno inevitável, e são elas que garantirão aos discentes ampliar os seus horizontes e alterar a realidade que os cerca, ratificando seu papel de agenda transformador da sociedade.

Referências

DAY, Christian. **Developing Teachers**. The Challenges of Lifelong Learning. London: Falmer Press. 1999.

FRIZON, Vanessa; LAZZARI, Marcia De Bona; SCHWABENLAND, Flavia Peruzzo; TIBOLLA, Flavia Rosane Camillo. **A formação de professores e as tecnologias digitais**. XIII Congresso Nacional de educação. PUCPR: Paraná. Out. 2015.

FULLAN, Michael. Staff Development Innovation and Institutional Development. In B. JOYCE (ed.) **School Culture Through Staff Development**. Virginia: ASCD, pp. 3-25. 1990.

HEIDEMAN, Carrol. Introduction to staff development. In P. BURQUE et al (eds.), **Programming form staff development**. London: Falmer Press, pp. 3-9. 1990.

HOUSSAYE, Jean. **Une illusion pédagogique? Cahiers Ppédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo - **Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NUNES, Dalma Persia Nelly Alves. **A construção da docência universitária**: a percepção dos professores no processo de socialização.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In. PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez: Editora, 1999 (p. 15 a 34)

RAMAL, Andrea Cecília. **Educação na cibercultura:** hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação e Sociedade, Campinas, Unicamp, v. 21, n. 73, dez. 2000.

VILLEGAS-REIMERS, Eleonora (2003). **Teacher Professional Development:** an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Uma breve análise das ideias freirianas na
consciência ético-crítica do oprimido nas
realidades liberais da atualidade

Atair Silva de Sousa



10.47247/AM/88471.24.1.6



O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade.

Educação e mudança (1981)



Introdução

Os Direitos Humanos (DH) têm sido à base das conquistas sociais, dentre elas, o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação e pós-graduação no país, por estudantes historicamente pertencentes às classes desfavorecidas. Oliveira; Brackem e Nakano (2021) defendem que o paradigma “[...] Educação Inclusiva ganhou relevância nas últimas décadas em movimentos internacionais movidos pelo direito fundamental que todos têm à educação, em todos os seus níveis e fases de escolaridade.” (OLIVEIRA; BRACKEM e NAKANO, p. 372).

Padilha et al (2019) apontam que na obra freiriana a Pedagogia do Oprimido, há menção ao mundo da necessidade da descolonização das mentes, no qual aconteceria por via da educação emancipadora e, por meio dela, uma desconstrução do projeto hegemônico de dominação. Nesse sentido, a educação seria o centro de difusão do poder. Um elemento central da educação crítica é a educação em DH, “tendo em vista que ela é estratégica para assegurar o conhecimento socialmente produzido pela humanidade, a memória das lutas sociais e a construção de atitudes e posturas que assegurem uma convivência de respeito e de reconhecimento da diversidade humana.” (PADILHA et. al., 2019, p. 41).

Portanto, a soberania do povo é que estabelece um Estado de direito, igualdade e justiça social. Tendo os limites da soberania baseados no direito e na lei. O corpo político pautada na soberania inalienável como também é indivisível em seu limite que se define na forma da lei. Assim como a natureza dá a cada homem poder absoluto sobre todos os membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus. A ordem social é um direito sagrado. O pacto social estabelece entre os cidadãos uma igualdade.

Nesses termos e diante do exposto, neste estudo buscou-se um debate em torno de alguns questionamentos como, por exemplo: quais as relações diretas das obras de Paulo Freire e os DH? Quais desafios e dificuldades têm se encontrado na implementação dessas relações entre a teoria freiriana e a construção do DH? Os DH fazem uso correto das propostas freirianas? Como se dá na atualidade o confronto entre a persistência do liberalismo e o ensinamento de Paulo Freire no contexto dos DH?

Para esse estudo, o objetivo consistiu em apresentar as concepções da teoria do pensamento educacional de Paulo Freire e a relação desta teoria e a construção dos DH na atualidade em resposta às realidades liberais. Para tal, uma metodologia com características bem definidas foi desenvolvida, sendo de natureza propositiva, com uma abordagem em que se predomina a análise qualitativa, exploratória e com procedimentos bibliográfico e documental.

É neste contexto dos processos da construção do DH com referências nas obras freirianas que este trabalho foi desenvolvido e ficou assim organizado. Além dessa introdução foram desenvolvidas mais três seções assim distribuídas. Na segunda seção foi disposto o objetivo deste trabalho. Na terceira seção foi apresentada a metodologia desenvolvida. Na seção seguinte foram dispostas análises e discussão das obras analisadas. Por fim, foram apresentadas as considerações finais trazendo uma síntese do trabalho. Finalizou-se com as referências

Objetivo

O objetivo central foi apresentar aspectos da leitura das obras freirianas na perspectiva dos DH, no que se referem à cidadania, a inclusão social. Com isso, analisar o confronto entre a consciência ético-crítica do oprimido e as realidades liberais da atualidade.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa trata-se de um estudo de metodologia com características bem definidas, sendo de natureza propositiva, com uma abordagem em que predomina a análise qualitativa, com objetivo exploratório e procedimentos bibliográfico e documental.

Exploração e busca em banco de dados

A fim de melhorar a qualidade da revisão sistemática de documentos e minimizar os viesamentos deles, a pesquisa bibliográfica e a análise documental foram orientadas por fluxo que levasse em conta uma ordem cronológica e grau de importância.

O processo de busca e a pesquisa bibliográfica foram concluídos em agosto de 2021. Três bancos de dados foram selecionados para identificar estudos relevantes. Estes foram o Scielo, o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Elsevier – *Science Direct*. A busca em ambas as bases de dados permitiu uma revisão do conteúdo acadêmico mais recente, mas também histórico, específico, mas multidisciplinar.

As palavras-chave para a busca sistemática incluíram uma combinação dos termos Consciência Crítica; Educação Libertadora; Estado e Sociedade; Direitos Humanos; Sujeito Histórico, nas bases de dados em língua portuguesa. Nas bases de dados em língua Inglesa: “*Critical Awareness*”, “*Liberating education*”, “*State and Society*”, “*Human Rights*”, “*Subject History*”. O processo de busca foi realizado em duas etapas. A fim de garantir certo grau de qualidade, o objetivo da primeira etapa era identificar exclusivamente artigos de periódicos publicados em ambos os bancos de dados. Como segundo passo, foram identificados livros, capítulos de livros, assim como dissertações e teses.

Crêterios de elegibilidade e lógica

Os artigos foram incluídos nas análises se preenchessem os seguintes cr terios e, com foco em: Educação Libertadora; Estado e Sociedade; Direitos Humanos; Teorias freirianas; população de interesse eram obras de Paulo Freire, assuntos relacionados a DH, grupos de indivíduos de classes desfavorecidas, por exemplo, estudantes de geração de classe de oprimidos, grupos de estudantes inseridos em políticas afirmativas e; artigos publicados em língua inglesa, língua portuguesa e língua espanhola.

Além disso, foram estabelecidos os últimos 15 anos como limites para o ano de publicação, com tolerância mínima para artigos publicados fora desse período. Os estudos foram excluídos da análise se eles não visavam, explícita ou implicitamente, o tema ou assunto relacionado a esta pesquisa.

Triagem e seleção

A tabela 1 fornece uma visão geral do processo de triagem e seleção.

Tabela 1 - Referências selecionadas para a pesquisa.

TRIAGEM E SELEÇÃO DAS REFERÊNCIAS				
Banco de Dados	Estado e Sociedade	Educação Libertadora	Direitos Humanos	Total de obras/títulos.
Scielo	4	8	9	21
Periódicos da CAPES	6	9	8	23
Science Direct	5	5	9	19
Total	15	22	26	63

Fonte: Elaborada pelo autor.

A pesquisa bibliográfica foi realizada entre março de 2021 e agosto de 2021. Um total de 63 artigos foi identificado para triagem de títulos. Uma base de dados de

todos os 63 estudos foi criada, incluindo resumos e informações bibliográficas. Títulos e resumos de cada artigo foram verificados quanto aos critérios de inclusão/exclusão.

Confiabilidade

A fim de evitar distorções durante a seleção, bem como na fase de análise, o autor consultou os termos de busca, códigos e métodos regularmente com professores orientadores e co-orientadores do autor que são especialistas na condução de pesquisas baseadas em literatura e na gestão de literatura acadêmica. Através da discussão regular e da codificação e correspondência simultânea aleatória, a confiabilidade dos resultados do autor tem sido revisado criticamente.

Diálogo entre a pedagogia do oprimido e os Direitos Humanos

Para Flores (2009), os DH não se configuram em si, mas pelo processo dinâmico da construção diante de desafios e demandas. Esse processo de construção ocorre cotidianamente em um trabalho em âmbitos da comunidade internacional. Nesse processo construtivo o produto se confere aos seres humanos controlar seus destinos. O processo por vezes são humildes e lentos aliados a um controle dos processos de descolonização. E isso, contribuiu para que se colocar em prática políticas públicas decididamente interventoras sobre as consequências mais perversas. Nos últimos anos percebeu-se a substituição dos direitos obtidos por termos que se denomina por liberdade.

Contido nesse processo, há uma mudança com relação aos mecanismos de controle que se tornam mais restritos a pequenos grupos de atores, com a utilização de aparatos repressivos. Sierra e Freire (2021) lembram que, “o processo de vigilância e do controle social são centrais, reforçando na sociedade seus apelos quanto à articulação entre a ordem e as forças de segurança, mais do que o

respeito à sua base no direito.” (SIERRA e FREIRE, 2021, p. 175). Neste contexto, o neoliberalismo fez ressurgir o neoconservadorismo que revigorou o controle das instituições contemporâneas, retomando a moral tradicional e reivindicou ao mesmo tempo o aumento da repressão do Estado contra os oprimidos.

Retomando a pedagogia de Paulo Freire, segundo Carvalho e Pio, (2017) “a formação revolucionária, transformadora da ordem social, econômica e politicamente injusta, é possibilitada pela conscientização das massas populares por meio de um método pedagógico dialógico.” (CARVALHO e PIO, 2017, p, 431). Os autores justificam que “[...] dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108 apud CARVALHO e PIO, 2017, p, 431). É sabido que a pedagogia freiriana se concretiza na relação teoria-prática, que se reinventa ao alocar o conceito de práxis, que se volta para a análise do modo de produção, ao relacionar a educação ao projeto de luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens. Portanto, contribuindo para o processo de emancipação humana.

Portanto, pode-se verificar que do ponto de vista pedagógico crítico, a educação em DH “[...] pode ser abordada como um tema de diálogo crítico entre sujeitos que dialogam entre si ‘para refletir sobre sua realidade à medida que a fazem e refazem’ [...]” (SHOR e FREIRE, 1987, p. 13, apud WOLDEYES, 2018, p. 29). Importante sinalizar que esta abordagem procura superar o modelo bancário de educação, proposto por Paulo Freire, em que os DH foram apresentados como um produto que procura referenciar com precisão a realidade concreta do mundo. Como bem demonstrou a teoria freiriana, no modelo bancário de educação, os alunos não participam e nem constroem, a partir da produção de conhecimento, com base em suas experiências (WOLDEYES, 2018).

A Escola libertadora como um Forte na Defesa Contra a Classe Dominante

Para Brown (2020, p. 18) é necessário “analisar criticamente o significado da identidade, concentrando-se nas interações entre grupos de pessoas e resistindo a construções sociais opressivas, ortodoxias e dualismo de orientação sexual dominante e identidades de gênero.”. Nesse sentido, os professores atuantes devem fortalecer-se diante da escola e devem situar as escolas como um lugar para questionar, explorar, libertar e buscar explicações sugestivas, em troca de um lugar no qual o conhecimento advém de certeza, autoridade e estabilidade (BROWN, 2020).

Nesse sentido, a forma se mantém particularmente atual. Paulo Freire alerta para os perigos de uma (des) ideologização e para a necessidade de (re) ideologizar: Neste contexto ele defende uma pedagogia crítico-dialógica que “[...] a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) na qual se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo.” (FREIRE, 1999, p. 83).

Finalmente, sabe-se que, a educação libertadora abre horizontes para a democracia, “[...] ao permitir a visibilidade dos não brancos, das mulheres, dos LGBTQIA+ e das/dos marginalizadas (os), interferindo nas relações de poder presentes na educação via construção da consciência crítica para a ação crítica e transformadora no mundo.” (TORRES e CARRIL, 2021, p, 20).

A Consciência Crítica do Oprimido e as Realidades Liberais da Atualidade

Chegando à realidade do século XXI, o acesso e a permanência à educação é um dos direitos mais importantes na formação e na transformação do ser humano. Ela é fator primordial na construção de uma

sociedade mais humana, em seus diversos espaços de discussão refletindo em múltiplas visões de correspondência da construção e continuidade de uma sociedade melhor (DOUBRONT-GUERRERO, 2021).

É importante assegurar que a educação corresponda à realidade política, econômica, cultural e comunitária na qual ela resiste à educação bancária, conforme a teoria freiriana. Doubront-Guerrero (2021) em sintonia com Paulo Freire, sinaliza com a defesa da teoria freiriana ‘tal é a concepção bancária da educação que a única margem de ação oferecida aos alunos é receber os depósitos, mantê-los e arquivá-los’, afirmando que “[...] não é através da subestimação do aluno através da transferência de conteúdo que forjaremos jovens inovadores [...] é um acompanhamento construtivo sobre o que o aluno quer ser, que levarão a esse cidadão profissional e socialmente relevante (DOUBRONT-GUERRERO, 2021, p. 190).

Na realidade do país, a fome, o desemprego, a discriminação, a desigualdade socioeconômica são algumas das situações que evidenciam estarem tão atuais as ideias freirianas no combate a opressão. Os embates, as tentativas de oprimir propagam-se pelo país a fora com uma política de retrocessos, negacionismo e ataques à educação e ao conhecimento. Com isso, oprimidos se unem, aos abandonados à própria sorte, na defesa de uma política que atenda a necessidade de todos. Política esta que se atente para o respeito à diversidade, atenção e cuidados aos pobres e à dignidade humana.

Por fim, tecem-se vínculos das lutas tão necessárias no combate ao ambiente de opressão. Estas lutas projetam seus focos à luta por valores democráticos, que recusa o egoísmo do individualismo e busca construir relações de cooperação e de cidadania, na busca da superação do modo deplorável de exploração e opressão. Daí a simplicidade e a importância gigantesca das teorias freirianas da ação

dialogica em seus quatro elementos fundamentais: colaboração, união, organização e síntese cultural.

Considerações finais

O que levou aos questionamentos: quais as relações diretas das obras de Paulo Freire e os DH? Quais desafios e dificuldades têm se encontrado na implementação dessas relações entre a teoria freiriana e a construção do DH? Os DH fazem uso correto das propostas freirianas? Como se dá na atualidade o confronto entre a persistência do liberalismo e ensinamento de Paulo Freire no contexto dos DH? Puderam ser averiguados por meio das leituras contidas no acervo das obras consultadas. Dentro dessa problemática, foi possível atingir o principal objetivo desse estudo: apresentar as concepções da teoria do pensamento educacional de Paulo Freire e a relação desta teoria e a construção dos DH na atualidade em respostas às realidades liberais.

Assim, estudos futuros poderiam aprofundar ou mesmo dar novas dimensões de análises pertinentes sobre a comparabilidade das teorias freirianas e os DH; custo efetivo no desgaste do capital humano em razão das investidas do capitalismo liberal e, assim, estender o entendimento da análise freiriana e as demandas da classe dos oprimidos. Além disso, apontar outros meios que venham a contribuir com essa análise nos preâmbulos dos DH e a consciência crítica do oprimido face às políticas opressivas da classe dominante.

Referências

BROWN, Anthony. Queering Teacher Education Through Intergroup Dialogue. **Educational Research for Social Change (ERSC)**. V. 9, n. 2. Sept./ 2020. 16-31
<http://dx.doi.org/10.17159/2221-4070/2020/v9i2a2>

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

DOUBRONT-GUERRERO, Marcel Alejandro. Necesidad de una Hebegogía Transformacional. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.** v. 17, n1. jun, /2021. 175-194.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos.** Fundação Boiteux, Florianópolis, 2009. 1– 232.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro, BRACKEN, Seán; NAKANO Natália. Preliminary Indicators of the Use of Lesson Study as a Teaching Practice Capable of Enabling an Inclusive Perspective in Higher Education. **Rev. Bras. Ed. Esp.** v.27, e0161, jan./dez., Bauru/SP, 2021. 371-390.

PADILHA, Paulo Roberto; ABREU, Janaina; GADOTTI, Moacir; ANTUNES, Ângela Biz. 50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido [livro eletrônico] / Paulo Roberto Padilha et. al., (organizadores). 1Ed. **Instituto Paulo Freire**, São Paulo, 2019.

SIERRA, Vânia Morales. FREIRE, Silene de Moraes A moderna construção da vigilância e do controle social no Brasil. **R. Katál., Florianópolis.** v. 24, n. 1, 2021. 168-176.

TORRES, Juliana Rezende; CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Formação docente crítica em torno das questões de raça, etnia, gênero e sexualidade à luz da concepção de educação libertadora de Paulo Freire. **Educar em Revista**, v. 37, e75679, Curitiba, 2021.

WOLDEYES, Yirga Gelaw; Decolonizing Human Rights Education: Critical Pedagogy Praxis in Higher Education. **The International Education Journal:** Comparative Perspectives, v. 17, n. 1, 2018. 24-36
<https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ>

Quem disse que ele sabe mais do que eu?
Escuta psicanalítica do (in)esperado

Claudia Kuinta Dias Hohmann
Ricardo Steil



10.47247/AM/88471.24.1.7



a educação envolve sempre uma certa
teoria do conhecimento posta em prática.

Ação cultural para a liberdade (1981)



Pra começo de conversa: o contexto e o recorte

O agir humano nas instituições de educação superior, a partir de vazios de sentido, promove o achatamento dos aspectos identitários e, assim, quaisquer elementos disruptivos nas relações, podem ser considerados como manifestações agressivas, presas a comunicação, tornando-se ameaçadores ao sujeito que busca possibilidades, em um mundo de incertezas.

Nos últimos anos as temáticas sobre agressividade têm sido discutidas em diversos campos. Seja no campo social, psicanalítico ou educativo a preocupação é a mesma: compreender ações que o humano tem em dinamizar agressões que provoca o outro através de temperamentos de intuito destrutivo ou por intencionalmente causar dano psíquico ou físico à outra pessoa.

O mal estar decorrente desse trabalho, que não é alheio à crise das relações no ensino em geral, levou-me a interrogar o que leva os sujeitos implicados no ato de ensinar e aprender, se agredirem?

É na unidade da oposição, que debruçaremos a reflexão desse trabalho no pensar, agir e no libertar-se das amarras sob sujeitos desejantes. O tecer juntos, configura possibilidades, o convívio com os contrários, da exacerbação do conflito, numa relação de tensão.

A complexidade do tema nos convoca a uma reforma do pensamento - vinculada ao a possibilidade de tecer uma interlocução conceitual em Freud e Freire numa síntese integrada de ideias, sentimentos, memórias e interpretações onde o que predomina são os elementos afetivos. Elementos esses, que servem para impulsionar processos reflexivos quanto a dinâmicas de liberdade e responsabilidade sobre os mesmos.

A partir da vinheta apresentada, nos possibilitará refletir sobre as relações que se estabelecem entre educador-educando (transferencial), em tessituras conceituais de ver/sentir a agressividade na interlocução entre a Psicanálise e a Educação.

Vinheta:

Sequência na sala de aula em dia de prova bimestral de Anatomia, entre o professor e acadêmicos do 7º período do curso de Medicina de uma Universidade de Santa Catarina/SC que, após a realização da avaliação composta por questões de verdadeiro ou falso, aguardam, para a verificação e correção, baseado no gabarito oficial.

Alguns acadêmicos entraram na sala de aula, outros permaneceram do lado de fora. Os que entraram, sentaram e começaram a conferir seus gabaritos em silêncio, de acordo com o gabarito oficial, exposto ao quadro. Alguns minutos depois, o professor ressalta que assim que conferido o gabarito, eles poderiam sair, pois, o resultado das questões da prova, dispensava contradições do gabarito oficial. Um dos acadêmicos se reporta ao professor, após ter verificado sua avaliação inferior à nota/média e questiona sobre uma das questões. Com um tom de voz forte, o professor responde: “Você ouviu o que eu acabei de falar, não é?”. Ao fazer calar quaisquer possibilidades de diálogo, o acadêmico sai da sala e, ao encontrar um grupo de colegas, diz: **“Quem disse que ELE sabe mais do que eu?”**.

Considera-se que as instituições de ensino superior como ambientes de múltiplas culturas, embora pertencentes a sujeitos a viver impasses em sua conjuntura educacional, criem espaços de ver e sentir a liberdade e a responsabilidade do desenvolvimento humano.

Para além de debruçarmos nas leituras de Freud e Freire, buscamos apoio nos trabalhos sobre agressividade em Melo (2011) e Lima (2007) para um importante ponto de diálogo ao tornar as relações educativas e os desafios desse processo, objeto desse estudo.

A leitura da agressividade na teoria de Freud

Iniciaremos nossa reflexão sobre o tema em 1905, quando Freud relata o caso de uma paciente que, na literatura psicanalítica, que ficou conhecida como 'Dora'.

Em Dora, os impulsos hostis, foram expressos como parte da dinâmica transferencial, através de um desejo de vingança, dirigido originalmente à Herr K e, foi obstaculizado por Freud, na utilidade do seu reconhecimento que residia na possibilidade de sua eliminação.

Cito Freud (1905):

Na psicanálise, por outro lado, de acordo com sua colocação diferenciada dos motivos, despertam-se todas as moções [do paciente], inclusive as hostis; mediante sua conscientização elas são aproveitadas para fins de análise, e com isso a transferência é repetidamente aniquilada.

Em 1905, um segundo texto aborda a pluralidade dos impulsos hostis que são expressas em *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Sob a perspectiva do chiste (piada), Freud (1905) analisa que por trás do chiste, revelam-se tendências hostis, assim como, impulsos agressivos no efeito de remover possíveis censuras.

Mezan (2005, p. 49), em um artigo dedicado ao tema, escreve:

Se as piadas inocentes comprovam que o *Witz* visa a “obter prazer com o funcionamento dos processos mentais, intelectuais ou de outra natureza”, as “tendências”, como Freud as chama, proporcionam uma satisfação bem mais intensa, e a prova disso é que são acolhidas com um riso muito mais forte. Por quê? Precisamente, porque gratificam intenções proibidas: a vestimenta inocente ou engenhosa engana a censura, e, quando a piada é entendida, a inibição que pesava sobre tais ideias passa a ser supérflua - o inconsciente se torna consciente.

Embora Freud reconheça as tendências hostis presentes na psique humana – tanto na dimensão transferencial quanto nas formações chistosas –, é característico deste momento de sua obra, o que se refere à agressividade, o forte vínculo existente entre esta e a pulsão sexual.

Destarte, somente em 1915, em *Pulsões e destinos da pulsão*, que Freud oferece uma apreciação mais completa sobre o assunto e, embora ele mesmo, mais uma vez, não se sinta satisfeito com os desenvolvimentos em torno do tema, apresenta-nos o sadismo como uma aberração, como uma atividade pervertida da libido, um “componente agressivo autonomizado e exagerado da pulsão sexual” (MELO, 2011).

Posteriormente, outro termo que vai dar consistência a ideia de agressividade reaparece em *Totem e Tabu*, texto datado de 1913, rico em fontes e exemplos sociológicos e antropológicos (LIMA, 2007). Embora tenham sido empregados em diversas situações, o que mais nos interessa aqui, diz respeito à relação do professor com o aluno. Isto porque existe nessa relação à ambiguidade afetiva (amor/ódio) representada na vinheta.

Nessa relação o professor pode ser adorado como um deus num dia e pode ser morto como inimigo no outro, ou seja, reportando no mito da horda primeva em que o pai é odiado por ser interditor, mas também amado e respeitado. Ao passo, que enquanto professor (Totem) passa então a possuir uma força capaz de demonstrar a agressividade em relação a todos (alunos) que descumprirem o tabu a ele relacionado. O professor assume, portanto, a figura de pai (objeto de transferência).

Em 1925, no pequeno texto seminal de Freud, *A negação*, mostrará a importância do sentido da negação na origem psicológica da função intelectual do juízo. Freud explora o tema do julgamento intelectual, onde a função do juízo só será possível com a constituição do símbolo da negação e mediante certa independência das consequências

do recalque e das exigências do princípio do prazer, exemplificado na frase emitida pelo professor: *“Você ouviu o que eu acabei de falar, não é?”*

Sendo assim, a pergunta que se levanta é o que levou os sujeitos de aprendizagem, retratados na vinheta a se (auto) agredirem?

O que levanta a possibilidade de resposta frente ao caso apresentado na vinheta é que na frase: **“Quem disse que ELE sabe mais do que eu?”**, o acadêmico evidencia aos colegas, que é possível que ELE, o professor, possa *não* saber tanto, já que o mundo do verdadeiro e falso aplicado na grande maioria das avaliações não é do campo da cidadania. Uma crença desejante onipotente, revelando um Supereu feroz manifestado através da agressividade frente à frustração. Na forma do aluno utilizar a negação, tal como descrita por Freud, encontraríamos um modo de apresentação do sujeito, aluno, a inscrever simbolicamente aquilo que ele só pode reconhecer ao separar a aceitação intelectual da aceitação afetiva (LIMA, 2007).

Entretanto, o fato do acadêmico se retirar da sala, ao comando do professor, denota em Freud em “O mal-estar na civilização”, as barreiras, as interdições que a sociedade ergue para lutar contra essa “inclinação para a agressão, que podemos detectar em nós mesmos e supor com justiça que ela está presente nos outros” (FREUD, [1929]1930/1974, p. 134).

O desejo de dissolver diferenças marca presença na vinheta pedagógica através dos movimentos transferenciais, as fantasias inconscientes sofrem transformações em seus sucessivos movimentos de aproximação e separação do objeto. Essa, é advinda da dualidade pulsional e impossível de ser totalmente recalcada, cabendo à ciência e as instituições educativas encontrar caminhos que possibilitem parcialmente a realização dos desejos.

A possibilidade de diálogos transformadores, já seria uma medida razoável no sentido de diminuir os índices de violência observados na atualidade. Neste sentido, convidamos o leitor deste trabalho a refletir, à luz de Paulo Freire, o movimento da prática educativa em que o conflito nas relações de aprendizagem gera questionamentos e o questionamento gera conhecimento, um movimento em direção à práxis da liberdade.

A leitura da agressividade na teoria de Freire

Freire extrai das dificuldades e das experiências de solidariedade que vivenciou durante sua vida, elementos para construir seus referenciais político-pedagógicos e fundamentos para a defesa tanto da importância do diálogo na instituição educativa na construção de alternativas de sobrevivência ética, quanto para a construção de uma práxis libertadora.

O mundo complexo das relações de poder é de fundamental importância a sua compreensão.

[...] o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, [...] é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freie [...] aos que pretendam continuar negando os homens, mas [...] um convite [...] a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade (FREIRE, 1975, p. 85).

As relações educativas guardam em si, conotações de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade, atravessando as determinações ideológicas e as desconstruindo. Representa um ciclo que tende a possibilitar a olhar para as fragilidades do Ego que são impostas dentro de um contexto retroalimentado.

No fazer pedagógico mora a resistência à opressão – onde se torna impossível sustentar a neutralidade. Como categoricamente afirmado por Freire:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2019, p. 50).

Entretanto, há uma crise velada de liberdade no século atual e consiste em estarmos diante de uma técnica de poder, que longe de negar ou subjugar a liberdade, a explora, propositalmente afirmando que: liberdade e comunicação são ilimitadas para se converterem em controle e vigilância. Além disso, as mídias sociais são cada vez mais equiparadas a panópticos digitais que monitoram e exploram o social de uma forma implacável. Desse modo, a liberdade e a comunicação ilimitadas são elevadas à condição de técnica de poder e controle social, onde ceder a elas é totalmente voluntário.

É desse sistema de agressividades normatizadas que fala as instituições de educação. Um sistema de relações educativas onde o professor torna-se o opressor e o aluno o oprimido, percebe-se que o oprimido se apropria a liberdade se a mesma for elevada a um sujeito de poder, mas, de certo modo, mesmo “temendo-a em sua existência fantasiosa” (FREIRE, 1998 p. 74), procura camuflar seu temor, sob a alegação de que a ordem possa ser interrompida. Esse medo, constatado poderá ser atribuído, segundo Freire (1998), a outro fator característico do oprimido: a “dependência”. Essa dependência, que é “necrófila”, e um sinal de que o oprimido está “aderindo” ao opressor e ao mesmo tempo o “hospeda” (FREIRE, 1998, p. 74).

Para o oprimido, segundo Salazar (1974), é pensar por si próprio, significa libertar-se do domínio do opressor. O domínio do opressor é manifestado justamente na “prescrição”, cuja característica consiste em uma consciência impor o conhecimento à outro. O conhecimento

“depositado” na consciência oprimida, receptiva, não é autêntico, nem verdadeiro. O depósito, recebido pelo oprimido, faz com que ele se torne dependente do opressor. “[...] para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial, ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais” (FREIRE, 1998, p. 56)

Por isso, o oprimido não “pronuncia” seu mundo (pp 92, 160, 196, 210), mas fala de um mundo que não é seu, usando uma linguagem que também não é sua: **“Quem disse que ELE sabe mais do que eu?”**.

A forma mecanizada de tratar o oprimido é sob o domínio da agressividade: **“Você ouviu o que eu acabei de falar, não é?”**, impedindo-o de ‘ser mais’ humano, de decidir, de gerar sua própria história. Nesse caso a agressividade não é reconhecida pelo opressor, que só vê agressão na reação da defesa’ do oprimido, quando este toma consciência de seu estado de ser (FREIRE, 1998).

Para pensar as relações que se estabelecem no ato de ensinar e aprender, Freire considerava a Educação como um ato de amor. Um ato de amor, tanto as novas gerações, como o próprio mundo, ou seja, um ato de amor pela vida: à constante transformação, ao equilíbrio dinâmico entre a vida e a morte que compõe a renovação. Algo que, por experiência pedagógica, segue uma relação tensional entre poder, libertação e emancipação.

A vinheta, apresentada no início desse trabalho trata de uma situação de comportamentos agressivos entre professor e aluno de um Curso de Medicina em uma Universidade de SC. A falta de tolerância do professor foi evidenciado em sua variável temporal, o que dificultou a aproximação dual, calando possibilidades de comunicação. O tempo destinado e a necessidade de sustentar tal desconforto insuportável foram fundamentais nesta intervenção para que o aluno passasse da angústia, ao surgimento de um sintoma, o que lhe permitiu construir um

dizer. Sustentar o desconforto que produz o que não vai ao outro, resulta em um insuportável; já que a escolha profissional a partir de sua perspectiva lhe dá um conhecimento do fato educativo. Desse modo e nessa cultura, qualquer que seja a falha de um aluno é tomado, em muitos casos, como algo pessoal e que lhe diz respeito, pressupondo com seu ato que "o acadêmico precisa obedecer". Essa posição produz um impulso à segregação.

Estariamos diante de uma sintomatologia que responde à subjetividade da época no que diz respeito a retomar a noção de cultura, mas de que se trata esse desejo? Numa época caracterizada pela obesidade do sistema, não há lugar para fratura, para o tempo, nem contemplação, é feito a partir do impulso do Superego, em resposta a um ideal de cultura em sua forma de demanda, mas em que o fazer, não é necessariamente desejo.

Sigmund Freud (1905/1988) afirma que a agressividade é constitutiva do sujeito, assim como necessária à busca das relações com os objetos está na base da constituição psíquica. Segundo autor, a agressividade está tanto na ordem constitutiva do ser humano, quanto na ordem libidinal.

Assim, não existe desejo de eliminação de um outro ou prazer em fazê-lo sofrer, mas o reconhecimento de um endereçamento da agressividade, o reconhecimento de um outro.

Segundo Freire há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios, onde não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade, não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder.

Afinal, para que o processo ensino-aprendizagem ocorra da melhor forma possível, os cursos de Graduação e

nesse caso, o da Medicina, necessitam vivificar experiências menos reprodutivas, construindo um solo mais fértil de pensar a Educação de forma a viabilizar seu desenvolvimento.

Freud (2016c) ressalta que a cultura impõe sacrifícios à sexualidade e à inclinação agressiva do ser humano; aspectos originais e constitutivos, que consequentemente requerem invenção do progresso denominado cultura que representa um somatório de operações que servem para proteger o ser humano da natureza e para regular os laços recíprocos entre os homens.

O ser humano se torna neurótico porque não consegue suportar a medida de frustração que a sociedade lhe impõe por causa de seus ideais culturais; observando que em alguns casos a saída é uma profunda decepção, onde, para além do progresso da ciência, não se concretiza o anseio milenar de elevar a medida prazerosa de satisfação esperada da vida; e em outros casos a saída é caracterizada por uma hostilidade surpreendente em relação à cultura (FREUD, 2016c).

Desse modo, e nas mãos de uma pedagogia esclarecida pela psicanálise, repousa o que podemos esperar de uma profilaxia individual das neuroses. Referência-chave para orientar o trabalho na educação, onde em nome da pedagogia moral e da cultura se esmagam as possibilidades de emergir algo diferente que vincule precisamente um sujeito à cultura, acelerando assim o risco de exclusão.

Através do e pelo reconhecimento das culturas, reflexões sobre o nosso lugar no mundo estará sempre mudando. Precisamos aprender constantemente, para estarmos totalmente presentes no agora, possibilitando na medida do possível, o desdobramento do poder vir a ser – indispensável à libertação do sujeito (FREIRE, 2019). É por meio de uma práxis solidária, visando o coletivo e o

colaborativo e apostando na potência das subjetividades dos sujeitos.

Oxalá! existir psicanálise nas universidades, onde a partir da contratação de profissionais especializados na área, possam servir-se dela e estabelecer um vínculo diferente nessa teia de relação complexa de sentidos, representações, expectativas e desejos inconscientes, para além do código de ética.

Insisto aqui, portanto, nas linhas de continuidade presentes, neste delineamento sobre da agressividade, na interlocução e contribuição da psicanálise e educação, para retomar, numa outra ocasião, outros efetivos questionamentos que ainda ficam em aberto: É possível retomar a noção de cultura, nas relações educativas, a serviço de Eros?

Referências

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREUD, S (1905). Fragmento da análise de um caso de histeria. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1990 Vol. VII (1913). Totem e Tabu. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1974. Vol. XIII.

____ (1914). Introdução ao narcisismo. In: Sigmund Freud. **Introdução ao narcisismo**: ensaios de metapsicologia e outros textos (1914-1916). Vol. 12. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LIMA, B. S. **Do amor em tempos de cólera: agressividade, subjetividade e cultura**, 2007. 289f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MELO, C. C. C (2011). **Tecendo encontros diferenças**: um estudo psicanalítico sobre a agressividade e sua articulação com a constituição psíquica. Dissertação de Mestrado– Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MEZAN, R. **A trama dos conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2005

SALAZAR BOND, ZEA, **Leopoldo América Latina**: filosofia y liberación. Buenos Aires: Bonum, 1974.

Educação popular freiriana como prática emancipadora latino-americana

Fernanda Filgueiras
Fernando Jorge Moreira



10.47247/AM/88471.24.1.8

“

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.



Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997)

Este capítulo baseia-se parcialmente em um artigo publicado anteriormente no simpósio Educação em valores, cidadania e história para uma cultura de paz do Congresso Internacional de Pedagogia 2021.

Introdução

A educação popular emerge como uma prática político-pedagógica de resistência e de reinvenção social. Nascida às margens da sociedade, a educação popular tem como meta a transformação dessa mesma sociedade, a partir da autoconsciência como prática política que promove uma autocompreensão do papel e do lugar da América Latina no cenário mundial. Assim, a proposta pedagógica de Paulo Freire representa, ainda hoje, um patrimônio da intelectualidade anticolonial latino-americana.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é, justamente, compreender o conceito de educação popular na concepção de Paulo Freire, no âmbito educacional da América Latina. Nos limites deste trabalho é empregado o método bibliográfico, seguido de uma análise conceitual de educação popular como prática emancipadora.

Nossa intenção é reiterar esse discurso emancipatório e, assim, no papel social de educadores que somos e atuantes na educação pública, contribuir para o fortalecimento e reconhecimento da educação popular em nossa América. A educação popular deve ser, portanto, uma educação pública e de qualidade para todos os cidadãos, independente da sua classe social. Uma mesma educação para todos, voltada para uma formação cidadã e libertadora, considerando o protagonismo dos alunos no processo. Sendo assim, a educação popular é uma categoria essencial para compreensão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

Educação como prática da liberdade

A América Latina vem escrevendo e reescrevendo sua história a partir das heranças coloniais, e, sobretudo, a partir de movimentos históricos de resistência de seu povo. Movimentos de resistência que:

[...] sempre estiveram presentes na história moderna latino-americana: existiram nos movimentos de constituição dos estados nacionais e na luta por emancipação política; assim como houve resistências a qualquer nova forma de dependência, posterior a estas conquistas, sobretudo a econômica, em relação aos países do norte (STRECK; MORETTI, 2013, p. 58).

Nessa trajetória, a educação popular emerge como uma prática político-pedagógica de resistência e de reinvenção social.

Acompanhando o movimento mais geral das ciências humanas e sociais neste início de novo milênio, também a Educação Popular busca novos paradigmas e instrumentos de ação político-pedagógica capazes de responder a uma realidade de crescente exclusão que vem provocando vários questionamentos acerca da qualidade das nossas democracias. Neste contexto é que se afirma a necessidade de democratizar a democracia e repensar o papel da Educação Popular diante de tais desafios (PONTUAL; IRELAND, 2006, p. 9).

Segundo Streck (2017) “Conhecemos pouco sobre nós mesmos e muito do que sabemos de nós ou do que outros sabem de nós vem através do que outros dizem de nós, de especialistas em América Latina em centros geralmente situados no Norte” (STRECK, 2017, p. 58).

Em outras palavras, é preciso entender a importância de que a América Latina se assuma como sujeito de sua própria história, promovendo uma reconstrução da esfera pública, sem desconsiderar a coexistência das diferentes temporalidades latino-americanas. Entender a importância de que haja uma ruptura epistemológica que institua outras formas de convivência e de organização social, tendo o diálogo como sua pedra fundamental.

Nesse cenário, destacamos Paulo Freire entre os maiores expoentes da intelectualidade educacional latino-americana que pensa a educação popular como uma

pedagogia própria que supera a colonialidade pedagógica, ainda presente nos nossos dias. Uma pedagogia própria entendida como ato político, no qual a educação estivesse relacionada com a vida vivida pelo educando. Uma educação, enfim, libertadora e humanizadora de toda a sociedade. Freire entende a educação como ponto principal para a emancipação dos sujeitos e responsável por produzir indivíduos críticos, capazes de perceber o meio em que vivem e entender que há a necessidade da luta pela libertação da opressão sofrida pelas classes menos favorecidas. Para Freire, o presente e o futuro de uma nação estão dentro da educação. Freire (1987) deixa clara sua percepção e sua luta quando diz:

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo [...] Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira (FREIRE, 1987, p. 17).

Se todo o conhecimento que vem sendo acumulado ao longo dos anos não é usado em favor dos menos abastados, por que a escola deve ser um lugar onde se enfileiram pessoas e depositam conteúdo de forma “bancária”? Freire enxerga na educação a possibilidade do excluído ter voz, do oprimido se libertar. Desse modo, em sua concepção, a educação precisa ser libertadora. Para Gohn (2002)

[...] na obra de Paulo Freire, a educação, como ato educativo de conhecimento e como prática de liberdade é, antes de mais nada, conscientização. [...] Seu ponto de partida é a realidade dada, que precisa ser transformada. Para que ela possa ser libertadora, é vista como um processo longo; ela precisa construir nos educadores (as) uma consciência histórica, que demanda tempo (GOHN, 2002, p. 64).

A prática pedagógica pensada por Freire visa dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se por meio da reflexão, da conscientização a respeito de sua condição e do lugar que ocupa na sociedade. Em outras palavras: um nível de conscientização, ou seja, “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência; é a consciência que se aprofunda via a imersão reflexiva na realidade.” (GOHN, 2002, p. 64). Entretanto, essa redescoberta e essa conscientização não podem ser feitas isoladamente. É necessário que haja a consciência de mundo, um entendimento de onde o sujeito está inserido, seu convívio social e as diferenças existentes e que dialogam para a construção de uma consciência coletiva crítica e transformadora. Segundo Freire (1998, p. 11), “Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração.”

Nesse sentido, a práxis educativa de Paulo Freire é libertadora e descolonizadora, voltada para a inserção dos sujeitos no mundo. Ou seja, uma educação “para ler o mundo”, como ele defendia. Paulo Freire teve a oportunidade de incorporar a educação popular na política quando foi secretário de educação no município de São Paulo de 1989 a 1991. Segundo Streck (2006), sua ação administrativa foi marcada por quatro objetivos:

- a) acesso dos setores populares à escola e permanência nela; b) democratização da escola, abrangendo alunos, direção, professores e comunidade; c) qualificação da educação em termos de infra-estrutura e acadêmicos; d) combate ao analfabetismo (STRECK, 2006, p. 274).

Percebemos em sua política educacional uma intencionalidade de prover as condições materiais para concretização de sua pedagogia crítica e humanizadora. Uma educação voltada para a vida vivida, promotora de autoconsciência, na qual:

[...] o mundo deve ser o objeto a ser entendido e conhecido, porém a partir das experiências, necessidades, circunstâncias dos educandos e das educandas; [...] a realidade é uma criação histórica e

cultural e que, por isso mesmo, pode ser transformada pela ação humana de acordo com as representações ideológicas desta realidade; [...] os educandos e as educandas devem entender como os mitos dos discursos dominantes se apresentam e como estes são, precisamente, os mitos que os oprimem e que os colocam às margens (STRECK, 2013, p. 38, 39).

Dessa forma, a educação popular freiriana não dissocia a linguagem da sua realidade, bem como na qual não há neutralidade ideológica e política do ato educativo. Esse processo, portanto, é um processo fundamentalmente político. Alfabetizar não é apenas ensinar a repetir palavras ou a copiar textos. Alfabetizar é promover a criticidade, é promover a possibilidade de discernimento no sujeito, quebrar a barreira que separa o oprimido do opressor como se pertencessem a dois mundos distintos e distantes, uma vez que, de acordo com, Gohn (2002):

[...] a aprendizagem não se resume a mera incorporação de conhecimentos mas sim uma reinterpretação e recontextualização. Trata-se de um processo que envolve negociações entre quem ensina e quem aprende. O professor deve ter consciência da existência deste processo de negociação cultural e garantir que se transmitam as ferramentas necessárias para que a negociação cultural se realize (GOHN, 2002, p. 54).

Freire aponta para o aspecto cultural que caracteriza a sociedade letrada e que exclui o sujeito considerado inculto. Entretanto, para ele não há sujeito absolutamente inculto, o que existe é uma “hominização” do homem, que expressa, diz e representa seu mundo. Por isso, há a necessidade de um olhar apurado para os sujeitos e sua heterogeneidade. A respeito dessa diversidade e tomada de consciência, destacamos o método Paulo Freire o qual Gohn (2002) observa que:

Inicialmente o método estava centrado mais no tema da consciência, buscando o desenvolvimento de uma consciência crítica. Posteriormente, os temas da organização e do trabalho foram ganhando também

relevância, no próprio processo de construção daquela consciência. Sabemos que o método foi aplicado originalmente em programas de alfabetização de jovens e adultos da área rural do nordeste, ampliou-se para todo território nacional - entre junho de 1963 até o golpe militar de março de 1964 (GOHN, 2002, p. 62).

A educação popular, do ponto de vista freiriano é uma educação que não torna o oprimido capaz de oprimir, mas, sim, o contrário, faz com que o oprimido tenha a ânsia de transformar-se, libertar-se, mudar sua condição e a condição de seu povo. Para Freire (1987),

[...] há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores (FREIRE, 1987, p. 17).

Assim, educar é mais do que ensinar o outro a agir como o que ensina, educar é dar condições para que o oprimido se desamarre, quebre as correntes. De acordo com Paludo (2010):

A Pedagogia do oprimido [...] é um instrumento para a descoberta e de transformação, pelos oprimidos, de sua situação de opressão: “da situação limite”, ao “percebido destacado” e, deste, ao “ato limite” e ao “inédito viável”. É, portanto, Educação Libertadora, problematizadora, que se contrapõe à Educação Bancária, domesticadora. Ela se concretiza como Ação cultural para a liberdade. É ação realizada “com os oprimidos e não para eles”, seja na escola, seja no processo de mobilização ou de organização popular para a luta, defesa dos direitos e reivindicação da justiça (PALUDO, 2010, p. 237).

A palavra educação é, portanto, quase um sinônimo de libertação, pois sem ela não é possível a construção de uma sociedade livre e que saiba e conheça bem seus valores. Todavia, segundo Gohn (2002): “[...] o oprimido só se liberta quando adquire a capacidade de refletir sobre as condições de sua própria vida, e que conquiste força autônoma para realizar seu destino histórico” (GOHN, 2002, p. 63). Freire se

preocupava com a liberdade dos oprimidos ao enfatizar, em suas obras, o caráter emancipatório da educação.

Desse modo, a nação que não trata a educação de seu povo como prioridade certamente será dominada por outra mais instruída. Freire aponta para a importância de educar a sociedade, aponta para a necessidade de que seja dada à educação a sua devida importância quando diz que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31).

Paulo Freire preocupa-se com a pedagogia imposta pela classe dominante à classe oprimida. Seu pensamento direciona-se para questões sociais e políticas existentes no processo educacional. Entende que o dominador exerce uma pedagogia própria para que os oprimidos continuem sem voz, continuem a servir. Entende que é necessário que haja uma transformação no processo educacional e que o oprimido não tenha a intenção de também oprimir, mas, sim, libertar-se. Pensa, antes de qualquer coisa, na liberdade do sujeito, na libertação do povo das “garras” de seus opressores. Segundo Freire (1998):

Em sociedades cuja dinâmica estrutural conduz à dominação de consciências, ‘a pedagogia dominante é a pedagogia das classes dominantes’. Os métodos da opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido (FREIRE, 1998, p. 6).

Desse modo, a educação popular comparece como uma forma de instrumentalizar e organizar os sujeitos oprimidos por meio do desenvolvimento de uma consciência social, no sentido de (re)construírem sua própria percepção sobre a realidade e, assim, intervir nela para modificá-la. No entanto, segundo Freire (1987):

O grande problema está em como os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participam da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é

parecer e parecer é parecer com opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestação da desumanização (FREIRE, 1987, p. 17).

A educação popular, portanto, na perspectiva freiriana, tem caráter fundamentalmente emancipatório. Tem caráter libertador e transformador. Tem, acima de tudo, o intuito de atingir a todos, conscientizar, abrir os olhos para algo maior. Tem caráter político, tem intencionalidade, tem troca e tem, mais do que todas as outras coisas, amor. Educar é um ato de amor.

Considerações finais

A obra de Freire é viva ainda nos dias atuais. Sua luta está longe de terminar. Os sistemas de ensino ainda pensam o aluno como ser passivo, “receptáculo imóvel” no qual se deposita informações. Sim, ainda no século XXI, a luta é viva.

Não há luta maior do que a luta pela liberdade. Lutar para ser livre é a luta mais justa que um povo pode travar. Mostrar que não há normalidade na opressão. Não há beleza no subjugo. Não há aceitação na exclusão. Um povo livre é aquele que detém o conhecimento. Uma nação livre é aquela que tem seu povo crítico e pensante.

Dessa forma, a luta de Paulo Freire ainda persiste, ainda vive. A continuidade da construção de um imaginário pedagógico latino-americano de resistência com base em um fazer próprio e de possibilidades autênticas para as necessidades reais de nossa América. É necessário que o povo seja levantado pelo desejo de liberdade e lute até as últimas consequências pela quebra das amarras da opressão e da desumanização promovidas pelo neoliberalismo. Para tanto, é preciso que haja uma mudança de paradigma educacional, a partir de uma

reflexão crítica da práxis histórica na qual se encontram inseridos oprimidos e opressores, posto que a educação não pode estar dissociada dos problemas da sociedade. Se o oprimido não conseguir entender o contexto onde está inserido e buscar a libertação que só acontece se a educação for tida como a principal arma para essa transformação, não há mudança, não há ruptura. Logo, a criticidade do sujeito humilde não é vista com bons olhos pelas elites e tende a ser reprimida. Por isso a luta de Paulo Freire é importante para o agora, o hoje, o momento atual que vivemos e é uma das mais importantes e necessárias para a libertação do povo oprimido de toda a América Latina e do mundo.

Referências

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

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

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.4, n.1, p. 53-77, dez. 2002.

PALUDO, Conceição. Educação popular. In: Streck, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (Orgs.). **Educação Popular na América Latina**: diálogos e perspectivas. Brasília: UNESCO, 2006.

STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanini. Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 24, p. 33-48, 2013.

STRECK, Danilo R. José Martí, Paulo Freire e a construção de um imaginário pedagógico latino americano. **Pedagogía y Saberes**, Bogotá, n. 46, p. 55-63, 2017.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re) construção do público: há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006.

Extensão da Educação Superior à Pesquisa-
Ação: práticas ambientais entre as
comunidades tradicionais no Parque Estadual
da Serra do Mar – Núcleo Picinguaba, Ubatuba
(SP)

Jackeline Miguel Custodio
Eliane Simões



10.47247/AM/88471.24.1.9



A leitura do mundo precede a leitura da
palavra, daí que a posterior leitura desta
não possa prescindir da continuidade da
leitura daquele.

A importância do ato de ler: em três
artigos que se completam (1982)



Introdução

O presente estudo se dá a partir do olhar para as comunidades tradicionais que têm seus territórios sobrepostos com UCs no litoral norte do estado de São Paulo. A chegada das UCs alterou o *modus vivendi* das comunidades tradicionais do extremo norte de Ubatuba, residentes no Parque Estadual Serra do Mar – Núcleo Picinguaba (PESM/NP), que por sua vez, também se sobrepõe com o Parque Nacional da Serra da Bocaina (PNSB), interferindo em sua autonomia na gestão do território e na manutenção das culturas caiçara e quilombola.

Usualmente denominado Programa Picinguaba, o programa de extensão “Práticas ambientais entre as comunidades tradicionais no Parque Estadual da Serra do Mar, Núcleo Picinguaba, Ubatuba, SP”, de natureza acadêmica interdisciplinar, foi formulado pelos professores do Departamento de Ciências Ambientais da Universidade Federal de São Paulo (DCA/Unifesp), Campus Diadema, e desenvolvido em parceria com atores locais, em um trabalho de construção colaborativa de conhecimentos, ao estabelecer interlocução com as comunidades tradicionais presentes em territórios reconhecidos como quilombolas ou caiçaras. Segundo os princípios da educação popular, quanto mais a aprendizagem social propicia empoderamento, mais se tornarão protagonistas da tomada de decisão sobre o seu futuro, produzindo cidadania ativa e retomando sua perspectiva de bem viver.

Tendo o objetivo de propiciar a troca e construção colaborativa de conhecimentos entre a comunidade acadêmica, as comunidades tradicionais e a gestão de uma das unidades de conservação, o programa levou a campo discentes do curso de Ciências Ambientais para interagir com as comunidades, atendendo às demandas apontadas como mais urgentes, a partir dos temas geradores

preliminares, selecionados pelos docentes. Foi proposta a troca de conhecimentos e saberes, integrando de forma social discentes, comunidades e gestão do PESM/NP, explorando a capacidade dos atores de viver e aprender com o diferente. Este capítulo, portanto, foi construído a partir da síntese dos Relatórios do Programa de Extensão (Voluntariado e Visitas de Campo Integradas - Antropologia Cultural e Ética e Educação Ambiental, 2019), elaborado com participação das autoras e de discentes da Unifesp, bem como, a partir da análise das experiências vivenciadas em campo de forma direta (também pelas autoras).

O programa de extensão alcançou os resultados esperados, à medida que gerou os produtos solicitados pelas comunidades, envolvendo ao todo, mais de 200 (duzentos) comunitários - entre lideranças, moradores e turistas -, em troca com cerca de 100 (cem) pesquisadores - entre docentes, bolsista PIBEX, voluntários e discentes das unidades curriculares Antropologia Cultural e Ética e Educação Ambiental - e apoio de 11 (onze) funcionários do PESM/NP (predominantemente) e do Instituto de Terras do Estado de São Paulo (ITESP).

As práticas de extensão apresentadas corroboram que é possível confirmar, modificar ou ampliar os saberes, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 13).

Abordagem teórico-metodológica¹

O desenvolvimento das atividades de extensão incluiu estratégias metodológicas que favorecessem o contato dos discentes com o “bem viver” (Acosta, 2016) das comunidades tradicionais, que têm seu modo de vida

1 Esse item reproduz trechos do Relatório Geral: voluntariado do Programa Picinguaba 7 janeiro a 15 fevereiro de 2019 (SIMÕES et al., 2019), com adaptações e complementações.

estritamente relacionado ao território e ciclos naturais. Assim, tendo base na perspectiva de ecologia de saberes e da extensão invertida (Santos, 2007), foi possível compartilhar conhecimentos e competências locais e científicas, culminando em processos de educação popular e autônoma (Freire, 1996; Brandão & Assumpção, 2009), que expandiu as fronteiras do ensino superior no campus universitário às práticas de extensão no território tradicional, aproveitando a metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 1986), que permite a atuação em conjunto com o objeto de pesquisa e adaptações metodológicas, no decorrer das atividades, conforme necessidade.

Inicialmente, foram definidos eixos temáticos a partir das áreas de pesquisa dos docentes envolvidos: água, saneamento, clima, gestão territorial e práticas sustentáveis para manejo de recursos naturais. A partir disso, estabeleceu-se a comunicação com as lideranças comunitárias, com o propósito de verificar os temas geradores de interesse para estudo e desenvolvimento de ações para melhoria das condições atuais do território e bem-estar das comunidades tradicionais. Da mesma forma, checkou-se as prioridades de ação junto à gestão do PESM/NP, permitindo nova análise e acomodação de demandas e expectativas de atuação.

O desenvolvimento temático foi trabalhado por meio de estratégias como análise documental de dados secundários, coleta de dados primários em campo a partir de reuniões, grupos focais e visitas domiciliares, geoprocessamento dos dados e produção cartográfica, oficinas de formação para aprofundamento temático e obtenção de produtos e reuniões gerais de fechamento e sistematização. As ações nas comunidades se desmembraram em frentes de trabalho desenvolvidas coletivamente, estando divididas em três momentos: (i) voluntariado de verão, (ii) saída de campo pela unidade

curricular Antropologia Cultural, (iii) saída de campo pela unidade curricular Ética e Educação Ambiental.

O programa encontra-se devidamente registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unifesp (Proec/Unifesp), bem como na Comissão Técnico-Científica do Instituto Florestal (COTEC). Portanto, em todas as fases de práticas em campo, foram produzidos relatórios colaborativos entre docentes e discentes.

Cenários e Atores

O Parque Nacional da Serra da Bocaina (PNSB) foi criado em 1971, entre os territórios dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Seis anos depois, em 1977, é criado o Parque Estadual Serra do Mar (PESM), abrangendo 26 municípios do estado de São Paulo, entre eles, Ubatuba. Em paralelo à criação das UC, se estabeleceram os debates acerca da presença de populações humanas nos mesmos territórios (Simões, 2010, 2015). Povos e comunidades tradicionais são (BRASIL, 2007):

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

As comunidades tradicionais do Sertão do Ubatumirim (caiçara), Vila de Picinguaba (caiçara), Quilombo da Fazenda e Cambury (parte quilombola, parte caiçara) ocupam território localizado no PESM/NP e parcialmente no PNSB.

Práticas em Campo

Visando a integração de esforços entre comunidades, gestão do PESM/NP, discentes e docentes, foram desenvolvidas ações de intervenção preliminar que

pudessem contribuir para a melhoria das condições diagnosticadas sobre os temas identificados como prioritários para intervenção, propiciando ambiente de aprendizagem vivencial sobre a gestão de territórios sobrepostos - comunidades tradicionais e unidades de conservação - para os discentes. Assim, os temas prioritários foram trabalhados paulatinamente, também conforme a disponibilidade dos grupos de discentes/docentes, a logística e a estrutura da universidade permitiram realizar as campanhas de campo.

O uso do conhecimento técnico, adquirido no campus universitário, aliado ao saber tradicional, observado em campo, possibilita a quebra de paradigmas de uma visão tecnicista do saber (SANTOS, 2007), além de incentivar trocas entre os discentes, trabalhando as ações colaborativas e proporcionando vivência prática, desde a formação desse profissional (FREIRE, 1996).

Os planos de ação construídos ao longo do processo de planejamento das atividades são passíveis de adequação ao contexto em que as práticas se desenvolvem (THIOLLENT, 1986), este fato torna as práticas em campo dinâmicas e surpreendentes.

Voluntariado de Verão

A implementação das ações de extensão foi iniciada por meio de uma temporada de voluntariado, aproveitando o espírito do programa de mesmo nome oferecido pela Fundação Florestal (órgão gestor das UC no estado de São Paulo). Entre janeiro e fevereiro de 2019, o Programa Picinguaba levou a campo discentes do curso de Ciências Ambientais que se candidataram voluntariamente para interagir com as comunidades tradicionais. Os dezoito voluntários que mais se destacaram (dentre 36 inscritos), a partir de critérios preestabelecidos ficaram alojados nas dependências do PESM/NP e participaram inicialmente de uma semana de capacitação preparatória para atuação

imediate nas comunidades. Neste período, foram desenvolvidas atividades de sensibilização e reconhecimento do território, abordando: gestão de parques; diagnóstico e regularização fundiária; aproximação das comunidades – a partir de reuniões com as lideranças comunitárias e visitas de campo, a fim de compreender a logística, dinâmica e demanda de cada uma; apresentação das frentes de desenvolvimento temático e elaboração dos planos de ação para cada frente de trabalho: (i) gestão de resíduos no Cambury; (ii) atualização do cadastramento de edificações do Cambury; (iii) divulgação e escoamento de produtos do Sertão de Ubatumirim. Dez destes voluntários foram selecionados para prosseguirem nas atividades da primeira fase do voluntariado, até fevereiro de 2019.

No Cambury, a frente que trabalhou a gestão de resíduos se ocupou da organização da destinação adequada dos resíduos sólidos produzidos na comunidade. Na temporada de verão, a quantidade de resíduos gerada é bastante intensificada, devido ao potencial turístico da região e à quantidade de bares e *campings* instalados na praia, sendo que as lixeiras e coleta municipal são insuficientes. O objetivo principal das ações desencadeadas foi elaborar e implementar inicialmente um Plano Participativo de Gestão de Resíduos Sólidos, procurando trabalhar a sensibilização e envolvimento da comunidade e dos turistas para a destinação adequada, redução e reaproveitamento dos resíduos produzidos, conforme as condições locais e possíveis para a estrutura presente, além da valorização socioambiental da comunidade, suas práticas e atrativos, contribuindo para a possibilidade de geração de renda através das práticas de gestão dos resíduos sólidos.

As atividades realizadas e produtos desenvolvidos foram: diagnóstico de descarte de resíduos nos comércios da praia com 21 (vinte e um) bares envolvidos; mutirão de limpeza da praia com voluntários, comunitários e turistas; duas oficinas de compostagem e uma de separação de

resíduos – esta última, em parceria com a Cooperativa Coco e Cia -, confecção e instalação de 6 (seis) kits de descarte com recipientes para recicláveis, orgânicos e bitucas de cigarro, 12 (doze) placas para conscientização restauradas e instaladas com os kits, instalação de 28 (vinte e oito) bituqueiras extras de garrafas PET pela praia, 2 (dois) folhetos orientadores - sobre compostagem e sobre destinação de resíduos recicláveis e orgânicos -, confecção de 3 (três) cartazes-convites das oficinas e atividades, Plano Participativo de Gestão de Resíduos Sólidos, a partir do contato com a cooperativa Coco e Cia – incluindo plano de monitoramento (por meio de ficha de monitoramento do uso kits por grupo de agentes locais), coleta de 1450kg de vidros acumulados há anos em diversos estabelecimentos da praia, além de 280kg de outros materiais recicláveis (1730kg, no total).

Em paralelo, desenvolveu-se a frente de atualização do cadastramento das edificações do Cambury, que teve como objetivo principal analisar a evolução do uso e ocupação do solo no bairro, buscando atender à demanda das lideranças comunitárias de identificar a situação atual do bairro, mapeando casas novas - entendendo a finalidade para a qual foram construídas -, proprietários-responsáveis e questões sanitárias relacionadas. A pesquisa teve foco no saneamento - destinação de resíduos líquidos e sólidos -, a partir de levantamento das condições dos sistemas de saneamento individuais implantados e demandas de casas ainda não abrangidas pelos projetos com essa finalidade já executados, além da forma e local de descarte dos resíduos sólidos e líquidos.

Para tal análise, foi aplicado questionário, que coletou informações sobre a propriedade, o proprietário e usuários (fixos e em temporários), o terreno, sistema de captação de água e destinação de resíduos sólidos. A abordagem aos moradores foi definida a partir de discurso padrão que envolvia apresentação pessoal, do projeto -

explicando contexto e objetivos -, explanação acerca da forma que seria conduzida a entrevista e aplicação do questionário, após verificar se o entrevistado estaria confortável em relação a forma de entrevista. Os dados coletados foram validados em reuniões semanais com as lideranças comunitárias, sistematizados em planilhas e mapeados através de programa de geoprocessamento. A partir dos resultados, elaborou-se um fichamento contendo as informações das 157 edificações cadastradas (não foi possível realizar entrevista em 27 dessas edificações), considerando moradias e estabelecimentos comerciais e os mapas de suas respectivas localizações. Para garantir a autonomia da comunidade no processo e ratificar a troca, o produto desta intervenção foi entregue diretamente às associações representantes da comunidade, Associação de Moradores e Amigos do Cambury (AMAC) e Associação dos Remanescentes do Quilombo do Cambury (ARQC).

Já no Sertão do Ubatumirim, a frente de trabalho de divulgação e escoamento de produtos teve como objetivo principal o desenvolvimento de material de divulgação, em meio digital, para os agricultores familiares e atualização de rótulo de produto oferecido pela Associação dos Bananicultores do Ubatumirim (ABU). Os produtos entregues à ABU foram: arte do rótulo para a polpa de juçara, site com informações sobre produtos, serviços e eventos (disponível em abuubatumirim.wixsite.com/meusite), além de perfil no Instagram e Facebook.

Ao final do período do voluntariado, realizou-se a apresentação dos resultados preliminares de todo o trabalho produzido por meio de reuniões com apresentação de slides e manuseio dos produtos, para funcionários do Parque (na sede administrativa) e, para os comunitários (com participação de 21 moradores, no centro comunitário do Cambury). De volta ao campus universitário, finalizou-se o relatório colaborativo com todas as etapas e frentes de

trabalho desenvolvidas. O trabalho foi apresentado à comunidade acadêmica, com proposta de continuação do desenvolvimento das atividades. As práticas e resultados do programa também foram apresentados no V Congresso Acadêmico Da Unifesp (CUSTODIO & SIMÕES, 2019).

Durante o voluntariado de verão, o programa envolveu mais de 150 (cento e cinquenta) moradores e turistas, 25 (vinte e cinco) pesquisadores - entre docentes e voluntários - e apoio de 11 (onze) funcionários da gestão do PESM/NP e ITESP.

A preocupação com essas devolutivas, permitiu a continuação das atividades do programa e foi importante para que se pleiteasse a bolsa de extensão PIBEX, que foi concedida, mediante processo seletivo, a uma das voluntárias do programa de verão. O vínculo da bolsa com o programa se deu de março a novembro de 2019, período em que se deram mais duas ações diretas no território, no contexto de unidades curriculares do curso de Ciências Ambientais, e algumas indiretas, como a produção da arte de divulgação da Festa da Juçara no Sertão do Ubatumirim.

Unidade Curricular Antropologia Cultural

Para contextualização em sala de aula, foi utilizada estratégia didático-pedagógica para iniciar o contato do grupo com diferentes culturas, a partir de óticas diferentes. Em seguida, foi proposto roteiro de reflexão acerca de cultura, etnocentrismo e identidade, onde com base em DaMatta (1981), Rocha (1988), Brandão & Assumpção (2009) e Gomes (2009), os alunos poderiam discorrer sobre os significados da cultura e como ela opera na formação da identidade, bem como apresentar elementos comparativos entre relativismo cultural e etnocentrismo.

Então, entre 22 e 26 de abril de 2019, o Programa Picinguaba retornou ao Cambury para continuar as atividades de extensão. Desta etapa, participaram 44 (quarenta e quatro) discentes da unidade curricular

Antropologia Cultural - sendo 25 diretamente em campo e 19 indiretamente nas construções em sala -, dentre esses, oito voluntários que participaram anteriormente, além de três docentes.

Foram semanas de interlocução entre docentes, bolsista PIBEX e comunitários para definir cronograma, estadia, alimentação e transporte. Toda essa construção foi permeada pela preocupação acerca da integração dos discentes com o território. Assim, definiu-se que o alojamento se daria em pousada de moradores tradicionais, no Cambury e, em conjunto com os fornecedores comunitários, preparou-se cardápio que incluía pratos preparados a partir de alimentos do território e que fazem parte da cultura alimentar tradicional, como mandioca, palmito pupunha, taioba, cambuci, polpa de juçara, limão cravo e peixe.

Em campo, foram retomadas as frentes de trabalho de: a) *resíduos sólidos*: que coletou devolutiva acerca do processo de implantação do Plano Participativo de Gestão de Resíduos Sólidos e construiu os próximos passos, em conjunto com a comunidade; b) *gestão territorial*: que se empenhou em aplicar os questionários de cadastramento nas edificações em que não houve possibilidade anteriormente; c) *escoamento de produtos*: iniciada no Cambury, complementando o que anteriormente foi trabalhado no Sertão do Ubatumirim. Além disso, foram iniciadas as frentes de pesca e percepção climática.

Também foram proporcionadas vivências junto a diferentes culturas na Aldeia indígena Alto da Boa Vista, no Sertão do Prumirim e no Quilombo do Campinho da Independência, esta já em Paraty (RJ). No dia de retorno, estimulou-se a troca de impressões entre os discentes, que relataram observar semelhanças entre as comunidades, apesar de suas particularidades.

Unidade Curricular Ética e Educação Ambiental

Em sala de aula, introduziu-se o conceito de comunidades tradicionais, seus marcos legais e a contextualização do território em questão, mencionando a compatibilidade do modo de vida tradicional com a conservação ambiental. Grupos compostos por alguns dos voluntários de verão apresentaram os trabalhos desenvolvidos anteriormente na comunidade, para que os discentes pudessem desenvolver os planos de ação das novas intervenções em campo, entre 22 e 24 de maio de 2019. Neste momento, participaram 38 (trinta e oito) discentes da unidade curricular Ética e Educação Ambiental – sendo 24 diretamente em campo e 14 indiretamente nas construções em sala de aula –, além de cinco pesquisadores – entre docentes, bolsista PIBEX e voluntários. O programa envolveu, de forma direta, cerca de 60 (sessenta) comunitários.

Formaram-se quatro grupos para retomar a frente de resíduos sólidos com planos de ação que desenvolveram: oficina de criação de instrumentos musicais com reciclados com dez crianças de 5 e 6 anos, oficina de composteira e confecção de dez placas orientadoras com doze crianças de 7 a 12 anos, tenda montada na praia com exposição sobre o Plano Participativo de Gestão de Resíduos Sólidos e oficina de construção de selo ambiental para bares. Com isso, os discentes tiveram a oportunidade de construir saberes para atuar com educação ambiental socialmente na prática, percebendo que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos sobretudo os das classes populares” (FREIRE, 1996, p. 17)

As atividades em campo também englobaram a trilha do Jatobá, no Quilombo da Fazenda – uma das atividades de educação ambiental oferecidas pelo Programa de Uso Público do PESM/NP, fazendo parte das ações de turismo de base comunitária desenvolvidas no território.

O Processo de Ensino-Aprendizagem

Assim, foi desenvolvido o Programa Picinguaba, “produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 21). Neste contexto, as ações de extensão incluem, de forma inerente, processos de ensino-aprendizagem, em que a graduação é desenvolvida a partir de vivências em campo. Isso só é possível porque há um projeto de ensino superior estruturado, oficialmente, e por isso, subentendido como “formal”.

Em geral, desenvolvem-se ações de extensão sob o ponto de vista de divulgação do conhecimento científico. Quando se fala em ensino, que está mais atrelado aos processos ditos “formais”, ignora-se a aprendizagem. Há também um risco no uso do “formal”, em contraposição ao que seria o “não-formal”, que normalmente é caracterizado por processos mais espontâneos, sem estruturação lógica, sem intencionalidade clara. No caso apresentado, isso não faz sentido, pois nada foi feito de maneira desconectada. Mesmo que o processo, com base na metodologia construída, guarde incertezas inerentes à situação que se desenvolve ali, há uma proposta real em que todos ensinam e todos aprendem.

A partir dos princípios de ecologia de saberes e da pedagogia da autonomia, a extensão universitária foi trabalhada como processo de troca mútua, valorizando ambas as percepções e conhecimentos: vivenciais/populares e acadêmicos. Mesmo naquilo que acontece dentro da sala de aula, observa-se situações mais informais e fluidas, usando estratégias pedagógicas estabelecidas, sempre considerando que não só o docente ensina, mas que há produção de conhecimento com o processo. Há organização e trabalho sistemático em um processo de ensino-aprendizagem, seja ele desenvolvido em sala de aula, dentro da instituição formal (estrutura física construída para que lá aconteçam), seja em campo. O processo, porque acontece de

uma forma mais fluida, mais vivencial, não deixa de ser sistemático, organizado, com objetivo, com intencionalidade clara e com métodos sendo atingidos.

Assim, há perspectiva de construção do processo de ensino-aprendizagem sendo desenvolvido seja nas aulas ou no cruzamento das aulas com o campo, seja a partir da extensão. Havia objetivos claros ao levar os alunos de Antropologia Cultural e de Ética e Educação Ambiental para as saídas de campo integradas ao programa de extensão, ao ser feito um planejamento das ações para os pequenos grupos, baseado nos combinados anteriores relacionados a ação da extensão anterior que, por sua vez, fundamentaram-se nos objetivos do Programa Picinguaba. Ao formar grupos de trabalho por afinidade temática, os discentes foram incentivados a trabalhar coletivamente, inclusive com a transição de participantes entre os temas e entre os grupos de alunos com experiências diferentes (voluntários da primeira etapa ajudaram a preparar e monitoraram os novos participantes).

Figuras 1 e 2 – Oficina durante o Voluntariado de Verão; Atividades desenvolvidas no âmbito da unidade curricular Ética e Educação Ambiental



Fonte: As autoras, 2019; comunitário do Cambury, 2019.

Considerações finais

O bem viver das comunidades tradicionais é reconhecido e valorizado a partir da possibilidade de manutenção do seu modo de vida, que é culturalmente compatível com a conservação e manejo dos ambientes naturais e indissociável do território. Através do território se obtém o conhecimento, assim se faz necessário contribuir com a releitura e apropriação da gestão do território, pelos comunitários, a partir da construção de saberes híbridos, que por sua vez, contribui com o aprendizado acadêmico e a produção científica.

O envolvimento físico, intelectual e emocional de todos foi essencial para o sucesso das atividades. Bem como a interlocução de todos os atores, com respeito aos diferentes saberes, sem considerar uma hierarquia entre eles. A construção dos conhecimentos "comuns" foge da apropriação individual dos conhecimentos, mas aposta na cocriação colaborativa. Práticas de extensão têm potencial para agregar na gestão de territórios e empoderamento comunitário, contribuindo para a construção colaborativa de soluções inovadoras. Uma educação transformadora se estende da academia ao território e nele transcende, a partir da diversidade de experiências didáticas.

Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p. Tradução de: Tadeu Breda.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 107 p (Educação Popular).

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.
Institui A Política Nacional de Desenvolvimento

Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.
Brasília, DF.

CUSTODIO, Jackeline Miguel; SIMÕES, Eliane. Práticas Ambientais Entre as Comunidades Tradicionais no Parque Estadual da Serra do Mar, Núcleo Picinguaba, Ubatuba, SP: Voluntariado verão 2019. In: CONGRESSO ACADÊMICO UNIFESP, 5., 2019, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2019. p. 165-166.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à antropologia social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981. 255 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia.** 2.ed. São Paulo: Editora Contexto, 2009. 239 p.

ROCHA, Everardo. **O Que é Etnocentrismo.** 5. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SIMÕES, Eliane *et al.* **Relatório Geral:** voluntariado do Programa Picinguaba 7 janeiro a 15 fevereiro de 2019. Ubatuba: DCA/Unifesp, 2019. 198 p.

SIMÕES, Eliane. **O Dilema das Decisões sobre a Presença Humana em Parques:** jogo compartilhado entre técnicos e residentes no núcleo Picinguaba. 405 f. Tese (Doutorado) - Ambiente & Sociedade, UNICAMP, Campinas, 2010.

SIMÕES, Eliane. 2015. **Territórios em Disputa:** do impasse ao jogo compartilhado entre técnicos e residentes – Parque Estadual da Serra do Mar. Annablume/FAPESP. 445p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

Fórum Regional de Direitos da Criança e do
Adolescente de Vila Maria/Vila Medeiros e Vila
Guilherme

Vicente Alves Batista
Edileuza Soares de Camargo
Luciene Marques Lupatelli
Rafaela Peroni Gomes



10.47247/AM/88471.24.1.10

“

Todos nós sabemos alguma coisa. Todos
nós ignoramos alguma coisa. Por isso,
aprendemos sempre.

A importância do ato de ler: em três
artigos que se completam (1989)



Introdução

O Fórum acontece no território da Vila Maria/Vila Guilherme/Vila Medeiros na Zona Norte da Cidade de São Paulo, desde setembro/2018. O espaço é aberto e composto por diferentes sujeitos: bebês, crianças, adolescentes, jovens, famílias, profissionais do Conselho Tutelar e das Organizações Públicas (Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte e Cultura, Subprefeitura), organizações da sociedade civil, militantes, trabalhadores/as e pessoas interessadas no debate em prol da defesa dos direitos desse público.

O Fórum se propõe como espaço de fala e voz em que os bebês, crianças e adolescentes possam se assumir como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos (FREIRE, 2000, p. 46).

Desenvolvimento

Iniciamos o trabalho no território em março/2017 como um Grupo de Trabalho Intersecretarial/Intersetorial, com a participação de representantes dos equipamentos da Saúde, Educação, Assistência Social, Esporte, Cultura, Prefeitura Regional da Vila Maria e o Conselho Tutelar da Vila Maria, após uma denúncia sobre exploração sexual infantil relatada numa reportagem da CBN, em 27/07/2016, cujo título foi *“Menores se prostituem ao lado da base da PM em São Paulo”*, de Talis Maurício, que passou mais de 10 dias na região do Terminal de Cargas Fernão Dias, no Jardim Julieta/São Paulo, um dos locais apontados pelo mapeamento da Polícia Rodoviária Federal, que mostra 1.969 pontos vulneráveis de exploração sexual infantil nas rodovias federais. O Sudeste lidera com 494 endereços, seguido do Nordeste com 475 e do Sul com 448.

Esse grupo atuou na região para levar ações que fortalecessem a rede de proteção às crianças e adolescente, tinha como proposta realizar a inclusão das crianças, adolescentes e jovens por meio do trabalho, estabelecendo parcerias público-privadas com a implementação do Programa Jovem Aprendiz no território.

Em 23/08/2018, aconteceu a Conferência Tradicional e Lúdica da Criança e Adolescente na região de Vila Maria/Vila Medeiros e Vila Guilherme, dirigida às crianças de 06 a 11 anos, onze meses e vinte nove dias e adolescentes de 12 a 17 anos, onze meses e vinte nove dias e a Conferência Tradicional dirigida a adultos maiores de 18 anos.

A Conferência teve como tema central a Proteção Integral, Diversidade e Enfrentamento das Violências e tivemos 5 eixos de discussão divididos por tema, sendo esses: **Eixo I** - Garantia dos Direitos e Políticas Públicas Integradas e de Inclusão Social; **Eixo II** - Prevenção e Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes; **Eixo III** - Orçamento e Financiamento das Políticas para Crianças e Adolescentes; **Eixo IV** - Participação, Comunicação Social e Protagonismo de Crianças e Adolescentes; **Eixo V** - Espaços de Gestão e Controle Social das Políticas Públicas de Criança e Adolescentes e foi um marco para criação do **Fórum Regional de Direitos da Criança e do Adolescente de Vila Maria/Vila Medeiros e Vila Guilherme (FRDCA)**.

As discussões tinham como objetivo mobilizar os integrantes do Sistema de Garantia de Direitos - SGD, crianças, adolescentes e a sociedade para a construção de propostas voltadas para a afirmação do princípio da proteção integral de crianças e adolescentes nas políticas públicas, fortalecendo as estratégias/ações de enfrentamento às violências e considerando a diversidade.

Em quase todos os eixos temáticos discutidos na Conferência Regional da Criança e do Adolescente da Vila Maria/Vila Medeiros/Vila Guilherme, as queixas das crianças e adolescentes eram de que não tinham voz ativa e não eram ouvidos.

Para levantar as propostas nos grupos, foram utilizadas as dinâmicas do Muro das Lamentações, para apontar as dificuldades, e da Árvore dos Sonhos, para as Ações/Propostas.

Eixo I: Garantia dos Direitos e Políticas Públicas Integradas e de Inclusão Social

A proposta é estimular o diálogo sobre as estratégias necessárias para promover a articulação Intersetorial, a transversalidade e a integração das políticas voltadas à Garantia dos Direitos das Crianças e Adolescentes. Além disso, proporciona a discussão sobre a garantia de políticas sociais, enfatizando a importância de um olhar do Estado para públicos específicos e de maior vulnerabilidade.

Problemas: “Muro das lamentações”

- ✓ Falta voz, respeito, empoderamento e posicionamento
- ✓ Faltam Recursos de Representatividade
- ✓ Faltam Canais de acessibilidade
- ✓ Faltam Recursos

Ações/ Propostas: “Árvore dos Sonhos”

- ✓ Representatividade ao serem incluídos nos espaços de discussão de seus direitos.
- ✓ Constar na grade curricular os direitos da criança e do adolescente
- ✓ Reuniões em todos os territórios que atingem o público da infância e adolescência
- ✓ Canais de acessibilidade

- ✓ Comunicação
- ✓ Interatividade nas redes sociais com a criação de um canal para discussão de temas relacionados aos Diretos das Crianças e dos Adolescentes.
- ✓ Oficinas para discussão dos Direitos das Crianças e Adolescentes nas escolas, conferências, seminários e associações.
- ✓ Qualificação dos profissionais de todos os órgãos
- ✓ Promover encontros para dar voz

Eixo II: Prevenção e Enfrentamento da Violência Contra Crianças e Adolescentes

O objetivo é debater a prevenção e o enfrentamento das diversas formas de violência, como física, sexual e psicológica. Também pretende ampliar as discussões sobre enfrentamento do racismo, da misoginia, da xenofobia, da descriminalização contra população em situação de rua, da LGBTFobia e da intolerância religiosa. Com esse eixo temático, espera-se ainda discutir a violência institucional, principalmente em escolas, unidades socioeducativas e instituições de acolhimento.

Problemas: “Muro das Lamentações”

- ✓ Problemas nas escolas de Bullying, IST's, Violências Sexuais, Xenofobia, Depressão, Automutilação.
- ✓ Falar de seus problemas com os professores, e estes não fazerem nada.
- ✓ Se todos os jovens se suicidarem, no futuro não terão mais jovens. “Na minha escola uma menina se matou. Zoavam com ela.”

Ações/ Propostas: “Árvore dos Sonhos”

- ✓ Refletir com a sociedade sobre aceitação dos gays (LGBTQIA+)
- ✓ Debater na escola sobre o bullying e outros assuntos, além da grade curricular.

- ✓ Nos casos de Violência Sexual, não ficar calado, procurar amigos, professores ou pessoas de confiança para pedir ajuda.
- ✓ Interagir com o amigo quando estiver em sofrimento.
- ✓ Discutir sobre diversidades (Raça, sexualidade, classe social, gênero) com a comunidade.

Eixo III: Orçamento e Financiamento das Políticas para Crianças e Adolescentes

A ideia é avançar no debate sobre as formas de ampliar os recursos destinados às crianças e adolescentes nas diversas áreas do Governo, bem como aprimorar a gestão desse orçamento. Outro ponto é diversificar e ampliar as formas de financiamento dos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente (nacional, estaduais, distrital e municipais), além de garantir uma gestão efetiva e a melhor aplicação dos valores arrecadados.

Problemas: “Muro das Lamentações”

- ✓ Descarte irregular de lixo em calçadas, esquinas, etc.
- ✓ Dificuldade de acessibilidade para as pessoas com deficiência
- ✓ Pouco investimento

Ações/Propostas: “Árvore dos Sonhos”

- ✓ Palestras em empresas, escolas e faculdades sobre descarte de lixo;
- ✓ Reciclagem
- ✓ Campanha sobre os direitos das crianças e adolescentes
- ✓ Investir mais na alimentação;
- ✓ Investir em profissionais para as ONGs;
- ✓ Acesso melhor para portadores de deficiência;
- ✓ Mais investimento na Saúde Pública;
- ✓ Mais investimento no lazer e cultura;
- ✓ Aproveitar os materiais reciclados

Eixo IV: Participação, Comunicação Social e Protagonismo de Crianças e Adolescentes

Com esse eixo temático, espera-se identificar as ações necessárias para garantir que crianças e adolescentes possam participar das discussões e deliberações de políticas públicas nas esferas municipais, estaduais, distrital e nacional. Esse debate abrange questões sobre o direito à participação e envolve temas como liberdade de expressão, utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, além da garantia de que as especificidades culturais e identitárias dos diferentes segmentos sejam consideradas nos espaços participativos.

Dificuldades: “Muro das Lamentações”

- ✓ Não temos voz na Escola,
- ✓ Grêmios que não funcionam;
- ✓ Falta de Segurança nas escolas;
- ✓ Meios de comunicação digitais utilizados para promover o preconceito/discriminação;
- ✓ Não ter conhecimento de diversos assuntos importantes (Gêneros/religiões/migrantes).

Ações/Propostas: “Árvore dos Sonhos”

- ✓ Grêmio Estudantil ativo e disposto a ouvir os alunos para fazer mudanças;
- ✓ Promover debates sobre os problemas trazidos pelos alunos nas Escolas e outros espaços, como a Câmara Municipal;
- ✓ Criar um site, Grupo de Whatsapp, Página no Facebook, para combater o Bullying e criar também uma rádio na Escola para os alunos ouvirem e serem ouvidos no intervalo e na hora da saída;
- ✓ Criação de Políticas Públicas de Proteção e Saúde Mental das famílias;

- ✓ Instalação de mais câmeras de segurança nas ruas e bairros;
- ✓ Dar voz as Mulheres, LGBTQIA+, Negros e Migrantes;
- ✓ Respeito à diversidade.

Eixo V: Espaços de Gestão e Controle Social das Políticas Públicas de Crianças e Adolescentes:

A proposta desse eixo é aprofundar as discussões sobre o papel dos Conselhos de Direito (estaduais, distrital, municipais e nacional) na gestão da política e do orçamento destinado às crianças e adolescentes. Além disso, propõe-se uma análise sobre o impacto dos espaços de participação social (conselhos, conferências etc.) no fortalecimento da própria democracia, bem como a necessidade de incluir crianças e adolescentes nos processos de gestão e controle social das políticas públicas.

Dificuldades: “Muro das Lamentações”

- ✓ Não podemos deixar Crianças morando nas ruas (EMEI Edalzir)
- ✓ Obra do CEU do Parque Novo Mundo está parada;
- ✓ Não temos um espaço de diálogo (Fóruns da Criança e Adolescentes);
- ✓ Maior divulgação dos eventos dos pontos de cultura no território. Os folders/Banners precisam chegar às Escolas e outros espaços.
- ✓ Dificuldade no acesso e conhecimento a estes espaços de cultura.
- ✓ Escola não é democrática, não temos assembleias, o aluno não tem voz ativa de fato.

Ações/Propostas: “Arvore dos Sonhos”

- ✓ Fortalecer e garantir as ações da Rede Protetiva, ampliando as parcerias já existentes entre os equipamentos da saúde, do meio ambiente, da assistência social, esporte, cultura.

- ✓ Elaborar um folder unificado das atividades de cultura, lazer e esporte da região, garantindo a distribuição para todas as unidades de educação e aos equipamentos da Assistência.
- ✓ Garantir que em todos os equipamentos educacionais e da Assistência Social tenham o Grêmio Estudantil e Assembleias;
- ✓ Criação de um Fórum das Crianças e dos Adolescentes na região;
- ✓ Fortalecer a Associação de Pais e Mestres e os Conselhos da Educação;
- ✓ Organização de Fóruns e Encontros de Grêmios Estudantis;
- ✓ Conclusão das obras do CEU – Centro Educacional Unificado do Parque Novo Mundo;
- ✓ Implantar um Projeto de redução da Evasão Escolar na região, através de parcerias com os equipamentos de assistência, cultura e esporte.

Analisando as propostas que foram enviadas para a Conferência Municipal, a Comissão Organizadora da Região percebeu que o território poderia desenvolver algumas ações que viessem a fortalecer o protagonismo das crianças e adolescentes e deliberou por transformar o Grupo de Trabalho Intersetorial/Intersecretarial no Fórum Regional dos Direitos da Criança e do Adolescente da região.

Iniciamos elaborando um Plano de Trabalho e elencamos os objetivos desta ação, como segue:

- Incluir as crianças, adolescentes e jovens nos espaços de discussão dos seus direitos;
- Articular e fortalecer a rede de proteção dos direitos das crianças, adolescentes e jovens da região, ampliando as parcerias já existentes;
- Garantir e mostrar os caminhos para ter acesso aos serviços do território, ou seja, os locais que prestam assistência médica e psicológica, assistência social,

de lazer, trabalho, habitação, cultura e ao Conselho Tutelar;

- Criar na rede de proteção um canal para discussão e escuta de temas relacionados aos Direitos das Crianças, Adolescentes e Jovens;
- Incentivar a criação de Grêmios Estudantis e Assembleias nos equipamentos escolares e da Assistência Social;
- Fortalecer a Associação de Pais e Mestres e os Conselhos da Educação;
- Denunciar e dar visibilidade a toda e qualquer forma de violação de direitos aos órgãos competentes, tornando o debate em ações práticas e concretas que efetivem o acesso aos direitos.

Metodologia

O Fórum é organizado através de uma Comissão, que é formada por profissionais de equipamentos que compõe a Rede de Proteção Social da Criança e do Adolescente (Educação, Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar, Cultura, Esporte e Lazer). O grupo reúne-se mensalmente para pensar e organizar os encontros do Fórum.

Anteriormente à pandemia da Covid-19, o Fórum acontecia mensalmente de maneira presencial e itinerante, ou seja, cada encontro era realizado em uma Unidade Educacional Municipal (Creche/CEI, pré-escola/EMEI e Ensino Fundamental) ou Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) da região e no CAPS Infante Juvenil II Vila Maria /Vila Guilherme) com o objetivo de facilitar a participação das crianças, adolescentes e jovens, uma vez que em local centralizado dificultava o acesso.

Em 2020, fomos atravessados pelo cenário pandêmico e as restrições sanitárias necessárias do Coronavírus, o que ocasionou o distanciamento social, com isso as aulas e todas as atividades presenciais foram suspensas e passaram a ser realizadas de maneira remota.

Os equipamentos da Rede Protetiva enfrentaram um momento caótico e de reorganização. Após alguns meses, a Comissão Organizadora do Fórum se reuniu para pensar e debater a retomada dos encontros de maneira remota e, em julho/2020, realizamos o primeiro encontro do Fórum Regional de Direitos da Criança e do Adolescente nesse formato, onde foi abordada a temática de “Saúde Mental das Crianças e Adolescentes em tempos de pandemia”.

A realização dos encontros de forma remota permitiu uma maior participação das crianças, adolescentes, jovens e profissionais no Fórum, bem como a ampliação do espaço.

No de ano de 2021, os encontros foram mantidos no formato remoto e o Fórum foi se expandindo, tendo a participação ampliada do território os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA's) e a EMEBS – Escola Municipal Bilingue para Surdos, por exemplo.

A partir dos encontros do Fórum, surgiu a ideia da criação de um blog como canal de comunicação entre os profissionais da Rede Protetiva e as crianças, adolescentes e jovens do território. A construção inicial do blog foi realizada por profissionais da Comissão Organizadora, tendo como proposta a realização de um grupo composto também por crianças, adolescentes e jovens, que sejam responsáveis pelo gerenciamento do site. O acesso do Blog é realizado através do link: fdcavmvg.blogspot.com.

No mês de julho de 2021, o Fórum abordou a temática dos Grêmios e Assembleias Estudantis. Após esse encontro, houve uma aproximação dos adolescentes com alguns profissionais da Rede, facilitando a comunicação. Com isso, foi proposto a esses adolescentes que participassem de um grupo no whatsapp para pensar, discutir e organizar as atividades referentes ao Blog. A partir dessa aproximação, foi possível que os adolescentes pudessem sugerir temas a serem discutidos no espaço do Fórum e as temáticas abordadas no segundo semestre de

2021 serem definidas através de escolha entre os adolescentes. O grupo terá a supervisão de Representantes da Comissão Organizadora do Fórum.

O objetivo com a criação do grupo de *whatsapp* e do blog é que cada vez mais crianças, adolescentes e jovens se apropriem destes espaços de comunicação e informação, onde será postado os assuntos discutidos nos Fóruns, os encaminhamentos dados, a divulgação de trabalhos das Escolas e outros assuntos de interesse das crianças, adolescentes e jovens.

Discussão

Durante esses 3 (três) anos de atuação do FRDCA, temos observado a importância de manter essa rede de proteção da criança e do adolescente articulada e fortalecida, além de abrir espaços para que as crianças e adolescentes tenham cada vez mais autonomia para falar dos seus projetos, necessidades, preocupações e se sintam mais acolhidos e escutados.

A pandemia da COVID – 19 impôs uma ampla gama de desafios para todos nós, com a suspensão de diversas atividades econômicas, houve o aumento das desigualdades sociais e uma fragilização da rede de proteção social.

Este cenário de intensificação das vulnerabilidades econômicas e sociais, a suspensão das atividades diárias de atendimento presencial nas Unidades Educacionais, CCAS, Clubes das Comunidades, Bibliotecas Públicas e demais equipamentos, potencializou as situações de violação dos direitos das crianças e adolescentes.

A articulação e o trabalho em rede entre os diferentes setores que compõem o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, que ocorre nos encontros do FRDCA é uma estratégia fundamental de escuta ativa das crianças e adolescentes, dos profissionais, e das famílias que podem estar vivendo situações de violações de direitos,

além de ser uma ação que pretende fortalecer os vínculos e promover a prevenção dessas violações.

Vale ressaltar que a articulação intersetorial está ancorada em diversas legislações, a começar pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que afirmam que a responsabilidade perante as crianças e adolescentes é coletiva e deve ser prioridade absoluta.

“ É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária “ Artigo 4º ECA.

Percebemos que no território da Vila Maria/Vila Medeiros/Vila Guilherme existem diversas organizações, da rede pública de proteção e da sociedade civil, que atuam na promoção e na garantia dos direitos das crianças e adolescentes. Entretanto, nenhuma delas pode, sozinha, garantir o desenvolvimento integral e os direitos deste grupo.

Uma rede articulada fortalece o comprometimento coletivo e contribui para a superação da lógica de transferência da responsabilidade sempre para o outro (setor, organização, agente). Ou seja, a implementação de ações integradas, realizadas por equipes multidisciplinares, passam a ocupar o lugar de ações isoladas e fragmentadas.

Resultados

O Fórum tem favorecido a troca de experiências entre diversos atores, o que motiva os gestores e educadores das Unidades Educacionais e outros espaços de convivência de crianças e adolescentes a pensar em ações que visam o protagonismo infanto-juvenil, bem como, tem possibilitado a ampliação da participação dos equipamentos que compõem

a rede de proteção social e a participação das crianças e educandos nestes espaços. Ainda que tenhamos percebido um avanço, nota-se ainda que existe muita dificuldade em desenvolver projetos contínuos de parceria com a rede de proteção social.

Entendemos que a garantia dos direitos das crianças e adolescentes são de responsabilidade de todos, mas sentimos que ainda estão muito dependentes das decisões e interesses dos adultos e não são assumidos pelos Estados e Municípios como uma política pública a ser implementada. Para que esse trabalho tenha continuidade e ampliação, é necessário que sejam implementadas políticas públicas que promovam o protagonismo infanto-juvenil e a garantia dos Direitos Fundamentais.

Acreditamos que o Fórum pode ajudar neste trabalho de rede e, ao incentivar a participação das crianças e adolescentes e dar voz e vez, estamos trabalhando na perspectiva de que eles tenham autonomia na sociedade e desenvolvam recursos para o seu auto-cuidado físico e emocional e para realizar uma análise crítica das questões sociais reconhecendo seus deveres, direitos e responsabilidades para com o coletivo.

Cabe também reforçar que a atuação do Fórum vêm fortalecendo as práticas intersetoriais, a participação e controle social e os saberes do território, na medida que propicia a escuta, o diálogo e o planejamento de ações conjuntas possibilitando aos participantes que se reconheçam como agentes de transformação.

O desafio é para que essa forma de trabalhar nos territórios seja reforçada e priorizada e que se busque a tão almejada superação da lógica setorializada da gestão pública e seja assumida como uma meta a ser alcançada, onde a gestão e os serviços estejam mais próximos daqueles a quem se destinam e acessíveis aos mecanismos de participação social.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p.

XI Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, **Relatório da Conferência Lúdica da Regional da Vila Maria**/Vila Guilherme/Vila Medeiros - 2018

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Artigo 4°.

Morte e Vida Severina: diálogos entre o cinema nacional, Paulo Freire e o Ensino de Ciências

Luiz Gustavo Verissimo e Silva



10.47247/AM/88471.24.1.11



Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (1997)



Introdução

Este texto é o esforço de um pesquisador apaixonado por arte e educação. Nos encontros e desencontros do educar me encontro no meu mestrado com Paulo Freire, um educador que se dedicou à causa das classes oprimidas. Em suas obras construiu uma pedagogia que evidencia a natureza política da educação e principalmente o poder da educação como força libertadora dos homens (FREIRE 2014, 1967). Freire traz uma pedagogia baseada principalmente no diálogo, na boniteza das relações com o mundo em que estamos inseridos. Para ele a educação é mais plena quanto mais ela for “um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.” (FREIRE, 2001, p. 56). Assim, é a partir dos escritos dele que floresce o meu diálogo da educação com a arte, mais especificamente com o cinema. E por pensar como ele, que a educação não é apenas a transmissão de conhecimentos, mas a experimentação das bonitezas do mundo, que busco nesse capítulo construir um diálogo entre a pedagogia construída por Paulo Freire o cinema nacional.

Método Paulo Freire e o cinema

Entre as muitas contribuições de Paulo Freire para a educação, há os métodos descritos por ele nos livros *Educação como prática da liberdade* e no livro *Pedagogia do Oprimido*. O diálogo é o princípio básico para a construção desses métodos. O que Paulo Freire busca nesses métodos é apresentar uma pedagogia na qual educandos são educadores e educadores são educandos, e mediatizados pelo mundo buscam saber mais. Para ele a educação que se apresenta aos que verdadeiramente se comprometem com a liberdade e com a transformação do mundo é dialógica e afirma a dialogicidade (FREIRE, 1967; GADOTTI, 2004).

E para que essa educação seja de fato dialógica ela precisa ser também problematizadora (FREIRE, 1967, 1981, 2014). O educador deve apresentar uma situação problema aos educandos para que eles exerçam uma análise crítica da realidade, dialogando diferentes conhecimentos. Essas situações são situações existência típicas, do mundo vivido, da realidade do educando. Elas serão as mediadoras do conhecimento e são apresentadas aos educandos de forma codificada. Uma codificação é uma representação de uma situação concreta que contém em si o tema gerador ou a palavra geradora, ambos emergem dos próprios educandos nas primeiras fases dos métodos, em um contato inicial dos professores com o universo deles. Essa codificação será decodificada junto com educandos através da problematização no ato de conhecer. É tarefa do professor escolher o melhor caminho para fazer essa codificação, e é aqui que entra o cinema (FREIRE, 2011).

Os filmes apresentam a realidade pelas lentes das câmeras. É o lugar do diverso, nele encontramos diferentes povos, culturas e paisagens. O cinema produz no diálogo e na interação do sujeito com as obras saberes, identidades, valores e sentimentos, participando dos processos de formação humana e se mostrando profundamente educativo (DUARTE, 2009). Nas palavras de Ramos e Teixeira (2010, p. 8) “o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias, possibilidades. Outros enredos. Novas imagens. Luminosidades tantas”. Por isso, o cinema possui um potencial para codificação, para apresentação de situações existenciais que podem contribuir na mediação do conhecimento do mundo. Me utilizo do filme *Morte e Vida Severina* para refletir sobre as possíveis contribuições do cinema nacional para um ensino de ciências dialógico e transformador, baseado na obra de Paulo Freire.

Um pouco sobre o filme

Morte e vida severina é um longa-metragem brasileiro dirigido por Zelito Viana e lançado no ano de 1977. Foi produzido pela Mapa Filmes, uma das principais produtoras do cinema novo, fundada por Glauber Rocha, Walter Lima Júnior, Paulo Cezar Saraceni, Raymundo Wanderley Reis e por Zelito Viana. A empresa responsável pela distribuição foi a Empresa Brasileira de Filmes (Embrafilme), que também foi coprodutora da obra. O filme é um misto de documentário e ficção. Ele parte de um documentário filmado por Zelito Viana no ano de 1975 no qual ele percorre as margens do Rio Capibaribe, um rio que corre pelo Agreste e Zona da Mata no estado de Pernambuco e também corta a cidade de Recife. A esse documentário ele une narrações do poema *O Rio*, do diplomata e poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto, e também encenações da peça de teatro *Morte e Vida Severina* do mesmo autor. Assim, o diretor cria uma obra que ganhou o prêmio de montagem no Festival de Brasília em 1977 e a Margarida de Prata da CNBB, também 1977.

Ele conta a história de Severino, um retirante entre tantos outros de mesmo nome, que sai do sertão fugindo da seca em busca de uma vida melhor. Na sua jornada ele atravessa o agreste pernambucano e a Zona da Mata, junto do Capibaribe, até chegar na capital, Recife, encontrando morte e muitas injustiças. O filme se inicia com Severino recitando um pedaço do poema *Morte e Vida Severina* e com lavradores, conhecidos como irmãos das almas, carregando para um cemitério distante o corpo de um lavrador assassinado a mando de latifundiários. Ali o personagem começa sua caminhada ao lado do Capibaribe, já junto com a morte. Caminhando, depois de um tempo sem ver nem sequer uma alma, escuta uma cantoria vinda de uma casa simples de pau a pique. Ao se aproximar percebe que se trata de um canto fúnebre, em honra a outro Severino morto. Seguindo, o retirante se depara com um vilarejo e

pensa em ali se estabelecer, porém ali não precisavam de lavrador, pois não havia terras para lavar. Só trabalhava naquele lugar quem tinha a morte como ofício ou bazar. Então, Severino segue seu caminho e chega à Zona da Mata pernambucana, onde há muito verde e as grandes plantações de cana-de-açúcar. O homem fica admirado com a região. Porém, ele vê que a morte não poupa ninguém, pois mais uma vez se depara com a morte. Severino acompanha o funeral de um lavrador que viveu as mazelas da distribuição desigual de terras. Enfim, o retirante chega à cidade de Recife. Ao chegar se senta para descansar, sem saber que estava se sentando ao lado de um cemitério. Ali escuta dois coveiros conversando sobre o fim que tem os retirantes que chegam até a capital, eles são enterrados em terra seca. E ao se deparar mais uma vez com a morte, Severino decide tirar a própria vida se atirando nas águas do rio que o acompanhou até ali. Na periferia da cidade, onde o rio encontra o mar, um carpinteiro o encontra e tenta convence-lo a não se matar. Na conversa, Severino pede um motivo para que eles não se matem, porém os dois são interrompidos por uma mulher que anuncia o nascimento do filho do carpinteiro. Os dois vão até a casa construída a beira do rio, junto de muitas outras, para celebrar a chegada do menino. O nascimento é celebrado pela comunidade com muita festa. Por fim, o carpinteiro diz que o nascimento de seu filho serve como motivo para que ele não se mate, ele representa a reafirmação da vida diante da morte.

Nessa caminhada de Severino pelas margens do Capibaribe encontramos diversas paisagens. As caatingas nordestinas, a mata atlântica devastada pela plantação de cana-de-açúcar na zona da mata, a situação dos manguezais no encontro do rio com o mar no meio de um grande centro urbano. Tudo isso é muito bem representado pelas lentes das câmeras no filme. Zelito Viana se utiliza muito bem dos poemas para nos conduzir por diversas paisagens e diferentes contextos, pelos problemas que

circundam essa região do Brasil. Ele mostra uma pequena parte da região nordeste brasileira e mesmo nessa pequena parte podemos observar a pluralidade da região. É isso que queremos aqui, explorar o potencial do filme para a criação de codificações que irão contribuir na mediação do conhecimento do mundo. Codificações que ao serem decodificadas através da problematização em sala de aula possam mostrar uma realidade diversa e histórica. Construir um outro olhar sobre a região, um olhar mais heterogêneo, evidenciando sua constante transformação, deixando de lado uma visão estereotipada encontrada na maioria dos discursos sobre região, que leva a estabilidade acrítica (ALBUQUER JÚNIOR, 2011).

O filme na mediação do conhecimento

Antes de falar sobre o uso do filme como codificação, inicio essa parte do texto trazendo um pouco das concepções prévias dos estudantes sobre a caatinga e o mangue. As concepções prévias do bioma caatinga foram encontradas no trabalho de Araújo e Sobrinho (2009), que realizaram a pesquisa com estudantes do ensino médio da cidade de Sobral no Ceará, e no trabalho de Gomes (2013), que realizou sua pesquisa também com estudantes de ensino médio da cidade de Campina Grande na Paraíba. Já as concepções prévias sobre o mangue foram encontradas nos trabalhos de Vairo e Rezende Filho (2010), que realizaram sua pesquisa com estudantes do fundamental II na cidade de Maricá no Rio de Janeiro, e no trabalho de Silva et al (2012), que realizaram sua pesquisa com estudante do segundo ano do ensino fundamental I na cidade de Recife no estado de Pernambuco.

Sobre a caatinga os estudantes dissertaram: *“Se fosse com muitas árvores e frutas e muitos animais e também não faltasse água seria importante”; “É um lugar seco onde não há nada nele”; “Acho que é um pouco importante, mais não vejo futuro financeiro para a população”; “É uma espécie*

de planta do certão é como se foce um símbolo do certão”; “Solo rachado e fraco, plantas pobres e sem vida e com muitas mortes por isso tem poucos animais”; “Seca e morte (...) muito quente as pessoas não aguentam e vão embora para outras cidades e os animais morrem de tanto calor e falta de água”.

Já sobre o ecossistema do mangue termos como “rato”, “lixo”, “sujeira”, “regio” e “esgoto” compõem as primeiras concepções vinculadas ao ecossistema. Além disso, os estudantes dissertaram: *“É um lugar que tem muita lama”; “Da nojo, por causa da sujeira”; “Mangue se diferencia porque o mangue vive na lama ou porque vivem em ambiente salgado”*

Essas concepções dos estudantes evidenciam que a caatinga e o mangue, apesar de fazerem parte da realidade dos estudantes pesquisados, ainda não são compreendidas em todas sua complexidade por eles. Tanto no domínio científico, como no social e ambiental. Com isso, podemos ver a importância de tudo o que filme traz.

Em primeiro lugar o filme pode contribuir para a problematização da caatinga. Esse bioma ocupa cerca de 10% do território nacional, se estendendo pelos estados do Ceará, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, além de pequenas porções de Minas Gerais e do Maranhão (IBGE, 2004). É caracterizado pelo macroclima semiárido, pelas precipitações irregulares, as temperaturas médias elevadas e uma forte sazonalidade, além de ser um bioma variado com florestas tropicais ombrófilas, matas de galeria, caatingas de áreas sedimentares, caatinga cristalina, entre outros (AB’SÁBER, 1974; COUTINHO, 2006; MORO, 2013). Vale ressaltar também que a caatinga é rica em biodiversidade, com diversas espécies endêmicas, e extremamente frágil, um bioma muito alterado pelas atividades humanas (ALVES et al., 2008).

Em duas cenas extraídas do filme podemos perceber a diversidade encontrada no bioma.

Figura 1 – Cena 1 do filme.



Fonte: Morte e vida severina (1977)

Figura 2 – Cena 2 do filme.



Fonte: Morte e vida severina (1977)

A diferença que existe entre a paisagem próxima de um curso d'água, com uma vegetação mais verde e com folhas, e a outra paisagem em uma região distante de um

curso de água, com uma vegetação seca de arbustos sem folha, nos possibilita uma primeira questão para problematização. Essas cenas permitem problematizar a visão homogênea da caatinga, trazendo um lugar mais plural que condiz com a realidade do bioma. Além disso, permitem problematizar também a sazonalidade da caatinga, a forma como a água transforma esse bioma. Apesar de não mostrar a transformação causada pela chuva, como observamos em outras obras cinematográficas como o filme *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos, as cenas são uma porta de entrada para o assunto. Os professores e professoras ao trabalharem essas questões podem e devem utilizar outros recursos, como fotografias e pinturas, para apresentar uma variedade maior de paisagens e as modificações causadas com a chegada da chuva, tornando o processo ainda mais rico, interessante e motivador.

O filme também mostra um pouco do mangue e da vida do povo que habita esses espaços na capital do estado de Pernambuco. O mangue é um ecossistema costeiro de transição entre os ambientes terrestre e marinho, com elevada importância ecológica, social e econômica que se espalha por toda a costa brasileira, do Amapá até Santa Catarina (BERNINI E REZENDE, 2004; BRAGA, et al., 1989). São grandes berçários naturais, com condições ideais de reprodução para peixes, moluscos e crustáceos de valor ecológico e também econômico. Como observado no início dessa sessão é muito tratado como um lugar sujo e fedorento, tudo isso muito devido aos impactos da sua degradação e da poluição, e a falta de conhecimento é um dos principais entraves para a sua preservação (RODRIGUES E FARRAPEIRA, 2008). Assim, criar um outro olhar para o mangue é fundamental, indo além do superficial e entendendo a sua importância e as causas da sua degradação.

As cenas 3 e 4 apresentam a realidade dos mangues em Recife na época da filmagem. É preciso destacar que

esse Recife é o da época da filmagem, pois deixando de lado a historicidade, acabamos por cair no discurso de estabilidade acrítica que gera o estereótipo do nordestino.

Figura 3 – Cena 3 do filme.



Fonte: Morte e vida severina (1977)

Figura 4 – Cena 4 do filme.



Fonte: Morte e vida severina (1977)

Nessas duas cenas o mangue é apresentado de forma contextualizada. Zelito Viana mostra muito bem a realidade desse ecossistema, que é uma outra questão para

problematização. Os manguezais apareceram nas concepções prévias dos estudantes como algo um lugar que dá nojo, sujo, e as cenas apresentadas no filme permitem problematizar essa situação, trazendo para discussão as suas causas, o contexto em que se encontram esses ecossistemas tão importantes. Um dos maiores problemas dos manguezais é o lançamento de esgoto residencial e industrial, e o filme retrata a situação da periferia de Recife naquela época, com casa construídas em meio ao manguezal e com o esgoto caindo direito no mangue. Essa discussão é fundamental ao tratar do mangue e ela possibilita ir além, ampliando a visão para o destino do esgoto no restante da cidade, para discutir a questão da moradia, do saneamento básico no Brasil. Além disso, também possibilita discutir as características que o definem como um ecossistema único, visto que essas características são fundamentais para que os estudantes possam compreender a sua importância, como se dão os efeitos da poluição e das moradias na sua dinâmica e também para que eles lutem pela sua preservação.

Essas quatro cenas foram apenas um pouco de todo o potencial da obra de Zelito Viana para uma formação científica dos estudantes. Trato no texto de apenas um conceito dentre tantos que podem ser discutidos a partir do filme. Os filmes podem inclusive contribuir no processo de interdisciplinaridade por trazer a realidade em toda a sua complexidade. Também é importante salientar que aqui trato apenas dessa esfera científica, porém os filmes devem ser trabalhados em sala de aula levando em consideração também a sua importância na formação cultural e estética dos estudantes.

Considerações finais

Nesse texto, busquei, tendo como base o método construído por Paulo Freire, refletir sobre o potencial do cinema nacional para o ensino de ciências. Utilizo os biomas

e as concepções já encontradas por outros pesquisadores para refletir sobre a potencialidade do cinema no processo de problematização e codificação construídos por Paulo Freire. Apresento algumas concepções de estudantes sobre os biomas e espero que os professores e professores, ao trabalharem com o cinema em sala de aula, dialoguem com seus estudantes. Que encontrem as palavras e temas geradores e que busquem entender as concepções que eles trazem ao tratar dos conteúdos ministrados.

A partir da obra analisada no texto enxergo a possibilidade de criação de situações existenciais típicas que se apresentam como situações-problema codificadas. Percebo com a reflexão construída que o cinema, através da problematização com essas situações, pode levar à compreensão dos conceitos do bioma caatinga e do ecossistema dos manguezais. As imagens das paisagens das caatingas, da zona da mata e do litoral nordestino nos levam a conhecer e compreender as diferentes paisagens de um nordeste plural. Além disso, elas podem contribuir também para a discussão de diversos temas sociais e ambientais que são de extrema relevância na nossa sociedade. Assim, acredito que os filmes podem contribuir na construção de conceitos científicos e de uma educação científica que leve os estudantes a reelaborarem conceitos científicos para compreender o mundo e a partir disso transformar o mundo.

Espero com esse texto inspirar outros professores a trabalharem com o cinema e também com Paulo Freire, pois esse é um diálogo muito potente. E que também muitos outros pesquisadores do ensino de ciências possam mergulhar no universo cinematográfico. Que sigamos na luta por uma educação dialógica transformadora.

Referências

AB'SÁBER, Aziz Nacib. O domínio morfoclimático semi-árido das Caatingas brasileiras. **Geomorfologia**, v. 43, p. 1–39, 1974.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Jose Jakson Amancio; ARAÚJO, Maria Aparecida De; NASCIMENTO, Sebastiana Santos Do. Degradação da Caatinga: Uma investigação ecogeográfica. **Caminhos de Geografia**, v. 9, n. 27, p. 143–155, jul-set. 2008.

ARAÚJO, Carla Souza; SOBRINHO, José Falcão. O Bioma Caatinga no entendimento dos alunos da rede pública de ensino da cidade de Sobral, Ceará. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 3, n. 1, p. 34–51, mar. 2009.

BERNINI, Elaine; REZENDE, Carlos Eduardo. Estrutura da vegetação em florestas de mangue do estuário do rio Paraíba do Sul, Estado do Rio de Janeiro, Brasil. **Acta Botanica Brasilica**, v. 18, n. 3, 491-502, 2004.

BRAGA, Ricardo Augusto Pessoa; UCHOA, Terezinha Matilde de Menezes; DUARTE, Maria Tereza Menezes Bezerra. Impactos ambientais sobre o manguezal de Suape - PE. **Acta Botanica Brasilica**, v., n. 2, 9-27, 1989.

COUTINHO, Leopoldo Magno. O conceito de bioma. **Acta Botanica Brasilica**, v. 20, n. 1, p. 1–11, 2006.

DUARTE, Rosalia. **Cinema e Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. [S.l.]: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Editora scipione, 2004.

GOMES, Mariana de Souza. **Inovações didáticas na abordagem do tema bioma caatinga em uma escola pública do ensino médio de Campina Grande-PB**. 2013. 70 f (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura Plena em Ciências Biológicas) Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2013.

IBGE. **Mapa de Biomas do Brasil**, primeira aproximação. Rio de Janeiro: IBGE, 2004.

MORO, Marcelo Freire. **Síntese florística e biogeográfica do domínio fitogeográfico da caatinga**. 2013. 366 f (Tese - Doutorado em Biologia Vegetal) Universidade de Campinas, Campinas – SP, 2013.

RAMOS, Ana Lúcia Azevedo.; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 5, n. 10, 7-22, jul/dez 2010.

RODRIGUES, Lauro Lopes; FARRAPEIRA, Cristiane Maria Rocha. Percepção e educação ambiental sobre o ecossistema manguezal incrementando as disciplinas de ciências e biologia em escola pública do Recife-PE. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n.1, p. 79-93, 2008.

SILVA, Karla Maria Euzebio da; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do; OLIVEIRA, Maria Adélia Borstelmann de. Maré, mangue ou manguezal: uma análise de concepções de estudantes no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de**

Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 3, p. 151–171, 2012.

VAIRO, Alexandre Cunha; REZENDE FILHO, Luiz Augusto. Concepções de alunos do Ensino Fundamental sobre ecossistemas de manguezal: o caso de um colégio público do Rio De Janeiro. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 2, p. 15–25, ago. 2010.

A lua como tema de atividade no planetário digital de Anápolis-GO

Margareth Santoro Baptista de Oliveira

Ana Clara Alves Leão

Hanyel Brenner Camargos de Paula



10.47247/AM/88471.24.1.12



Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda.

Pedagogia do Oprimido (1968)



Introdução

Com o desenvolvimento da ciência e das tecnologias de informação e comunicação, o PCN (BRASIL, 1998) ressalta a necessidade de discussão sobre metodologia, os enfoques, estratégias e procedimentos educacionais de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea. O desafio fundamental da escola é acompanhar e avaliar mudanças quantitativas e qualitativas, decorrentes de processos sociais e culturais mais amplos, que precisam ser consideradas e compreendidas. A LDB (BRASIL, 1996) elucida a importância de conduzir o aluno a uma interação com ciência e tecnologia, oportunizando conhecimento no contexto do seu cotidiano sociocultural. A escola precisa estar atenta e preparada para contextualizar sua realidade com a realidade vivenciada pelos educandos. Nesse viés, pontua-se a importância da interdisciplinaridade e contextualização para o desenvolvimento de capacidades formativas nos alunos imperativas para a compreensão de seu ambiente e intervindo nele com criticidade, criatividade, autonomia e competência.

No cenário atual, Bonfim, Costa e Do Nascimento (2018), baseados em Delizoicov e Angotti (1990), enfatizam a indispensabilidade das Ciências da Natureza e da Matemática à formação da cidadania contemporânea a partir da apropriação da significação dos conteúdos no contexto do ensino formal enfatizando uma educação problematizadora e dialógica que, segundo Freire (1996), baseia-se no diálogo e na comunicação nivelada entre educador e educando.

Para Delizoicov e Pernambuco (2002, p. 34):

Juntamente com a meta de proporcionar o conhecimento científico e tecnológico à maioria da população escolarizada, deve-se ressaltar que o trabalho docente precisa ser direcionado para sua

apropriação crítica pelos alunos, de modo que efetivamente se incorpore no universo das representações sociais e se constitua como cultura.

Nesse direcionamento, o professor deverá atuar como mediador de ações que visam a popularização e compreensão pública da ciência executadas tanto no âmbito escolar como em espaços não formais (COIMBRA-ARAÚJO, 2017), tencionando a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na sua realidade, comprometidos com a sociedade local e global (PICAZZIO, 2009; GADOTTI, 2000).

A educação científica da sociedade é feita por meio do ensino formal e não formal, sendo uma missão conjunta de instituições de ensino, de pesquisa e de difusão cultural (PNA, 2010). Nos espaços não formais de educação ocorre a transposição didática das diversas ciências: é a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar para que o professor possa transmiti-lo e o aluno compreendê-lo, o conhecimento é sistematizado a fim de ser didaticamente trabalhado (MARANDINO, 2004). O planetário, como espaço não formal de educação, é um local que apresenta características diferentes das encontradas em sala de aula o que possibilita, por meio da interação lúdica, a geração de um ambiente e estruturas interessantes ligadas a vários campos do conhecimento científico ressaltando sua importância no processo de ensino e aprendizagem (ROMANZINI e BATISTA, 2009; BARRIO, 2002).

A importância do planetário está em servir à comunidade em geral e ao sistema educacional formal em virtude do enorme potencial pedagógico que pode ser amplamente abordado na área do ensino de Astronomia. Essa ciência natural, com seu caráter interdisciplinar, sua abordagem transdisciplinar, transgredindo as fronteiras estabelecidas entre as disciplinas (FREITAS, FERNANDES e MEDEIROS, 2010), e como uma nova ciência experimental, a Astronomia contempla as quatro áreas do conhecimento,

com tratamento metodológico que evidencia a contextualização e a interdisciplinaridade entre diferentes campos de saberes específicos e no fortalecimento das relações entre eles (CNE/CEB, 2012; LANGHI e NARDI, 2009). Ademais, o ensino da Astronomia faz parte da matriz curricular, conforme as orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006), além de funcionar como uma ponte entre o conhecimento científico e a sociedade, atraindo grande atenção do público.

Processo metodológico

A metodologia adotada terá caráter qualitativo já que surgirão aspectos da realidade que não poderão ser quantificados, ou seja, reduzidos à operacionalização de variáveis, pois são centrados na compreensão e explicação da dinâmica das relações entre os envolvidos no processo baseados nas experiências individuais dos participantes (CRESWELL, 2007). Além de uma abordagem exploratória, visto que tenciona proporcionar maior familiaridade com as experiências práticas vivenciadas no processo, a partir da análise, subjetiva, da interação dos alunos, autores do projeto, com o público participante do evento científico. Dessa forma, essa pesquisa é mais participativa e menos controlável (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

A coleta de dados se dará por meio de avaliação individual (o instrumento será um questionário que será disponibilizado ao final da atividade), numa dinâmica subjetiva de investigação baseada na explicitação das impressões e opiniões dos envolvidos no processo, tratando-se de um estudo de campo (GIL, 2002), a partir da reflexão crítica na interpretação aproximada da realidade, de forma a contribuir para formulação de planos de ação voltados à inserção desse tipo de trabalho nos Planos de Ensino de disciplinas afins que compõem a grade curricular dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFG/Campus Anápolis.

O planetário digital de anápolis / go

O Planetário Digital de Anápolis, localizado no estado de Goiás, é um espaço dedicado a ciência, sendo o maior do Centro-Oeste brasileiro. Inaugurado em 30 de janeiro de 2014, possui capacidade máxima de 70 (setenta) pessoas na cúpula de dez metros de diâmetro. Funciona para o público em geral, com observação astronômica, de terça a sexta-feira das 16h às 22h. Por ser um espaço não formal de ensino e aprendizagem, recebe a visita de alunos dos ensinos fundamental e médio, mediante agendamento, de escolas públicas e privadas para atividades experimentais desenvolvidas por graduandos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/ Campus Anápolis) mediante convênio entre o IFG e a Secretaria Municipal de Educação no projeto de popularização da ciência. Como parte dessa parceria, uma das metas a ser atingida tange a pesquisa sobre aprendizagem de Ciências em Espaços não formais de educação. Logo, a proposta da atividade em questão se justifica pela necessidade de divulgação do conhecimento científico e sua relevância como incentivo aos estudantes e para a sociedade de forma geral (SEMED).

Descrevendo a atividade

A atividade

A inspiração para elaboração desse trabalho concentra-se na possibilidade de utilização do Planetário Digital de Anápolis – GO, baseado na realidade proporcionada pelo local, de forma que os conteúdos serão tratados a partir de questões orientadas para o Ensino Médio que integram essa realidade, atribuindo real significado para os estudantes, por meio da inclusão das diversas áreas do conhecimento, utilizando da Astronomia como tema estruturante (CNE/CEB, 2012).

Roteiro a ser utilizado na sessão do Planetário “As Faces da Lua”

A seguir é descrita uma proposta de atividade a ser realizada no Planetário como estratégia para abordagem de conteúdos diversos, a partir de uma sessão na cúpula, com exposição oral dialogada com os alunos, seguida de observação astronômica. O público-alvo serão os alunos do 2º ano do Ensino Médio do IFG/Câmpus Anápolis.

O tema abordado será sobre a Lua e a atividade intitulada “As Faces da Lua”. Trata-se de um assunto interessante e importante, pois permite-nos um melhor entendimento e maior compreensão sobre a evolução da Terra. A exposição e o debate serão por meio de uma linguagem simples, dinâmica e de fácil compreensão.

A atividade didática será interativa e interdisciplinar, composta de uma sessão ao vivo e temática – englobando as ciências Física, Química, Biológica, Geográfica e Histórica, além de cunho social – seguida de observação astronômica da Lua, de forma que a ambientação sobre o tema “As Faces da Lua” será tratada intuitivamente e estará aliada a representações que facilitem sua compreensão e visualização por meio dos recursos oferecidos pelo Planetário.

O primeiro momento ocorrerá na cúpula, onde o público assistirá a uma apresentação, com a temática proposta, projetada em parte da superfície esférica que proporcionará, parcialmente, a sensação de imersão no espectador. Após a apresentação, será realizada uma roda de conversa, possibilitando a comunicação dinâmica e produtiva de forma a permitir o diálogo e a interação entre todos os envolvidos no processo, conduzindo-os a expressarem suas opiniões, impressões e concepções sobre o tema proposto. No terceiro momento, ocupar-se-á a plataforma externa do Planetário para observação astronômica da Lua, utilizando um telescópio. Por fim, será

disponibilizado um questionário para os alunos com o intuito de coletar as impressões geradas nessa aula de integração dos saberes difundidos em sala de aula com os presentes nesse ambiente não formal, o Planetário, tornando-se o eixo integrador e articulador das diversas disciplinas que cercam a Astronomia. As informações geradas nesse contexto são de caráter qualitativo que serão utilizadas como sondagem na busca da diversidade de opiniões, sentimentos, crenças, entre outros aspectos.

Apresentação na cúpula (20 min)

Os objetivos acerca do tema são: 1. Compreender as inter-relações entre Sol-Terra-Lua; 2. Conhecer e identificar as fases da Lua e os eclipses; 3. As marés; 4. Os “mitos” sobre nosso satélite natural; 5. Outros fenômenos relacionados à Lua. Para desenvolvê-los, teremos uma apresentação na cúpula, como uma aula interdisciplinar diferenciada. Para sua exibição será empregado o Prezi, um software de apresentação inovador e dinâmico, semelhante ao Power Point. A projeção ocorrerá em toda parte da frente da cúpula.

Sistema Sol – Terra – Lua

Será abordado o nosso sistema planetário, com destaque para a Terra. Nessa abordagem será debatida as condições que permitiram a formação e desenvolvimento de formas variadas de vida na Terra, assim como sua manutenção. Além da ação da força gravitacional, responsável pelo seu formato arredondado (forma mais estável possível) e por sua trajetória elíptica, praticamente circular em virtude de sua pequena excentricidade, ao redor do Sol. As estações do ano e a temperatura do planeta – efeito estufa (constata-se uma abordagem física, matemática, biológica e geográfica).

A Lua

Conhecer nosso satélite natural, sua formação, trajetória ao redor da Terra (movimento de revolução) e sua rotação em torno de seu próprio eixo. As fases lunares e função do ângulo entre Terra, Lua e Sol mudar continuamente ao longo da órbita lunar, em razão do plano de sua órbita e sua posição em relação ao Sol e a Terra. O conceito de mês também é baseado na órbita da Lua em torno da Terra. A fase da Lua representa o quanto de sua face iluminada está voltada para a Terra.

A partir do Princípio de Propagação Retilínea da Luz, discutir os eclipses lunar e solar (constata-se uma abordagem física, matemática e geográfica).

As Marés

Discutir as marés (fenômeno caracterizado pelo movimento de elevação e diminuição do nível da água, produzindo as marés altas e marés baixas, respectivamente) como consequência da ação gravitacional exercida pelo Sol e pela Lua em grandes porções de águas oceânicas.

Ressaltar que o efeito das marés não é observado em porções menores de massa como, por exemplo, a água contida numa piscina olímpica, já que distintos pontos dessa porção de líquido estão praticamente equidistantes do Sol ou da Lua, de maneira a sofrerem a ação gravitacional da mesma forma em todo seu volume, não observando deformação. A altura das marés varia com o ciclo lunar e depende da geografia local.

Vale ressaltar a importância do estudo das marés em dois aspectos: o científico, a partir da compreensão física da dinâmica das marés, e o social, de forma a auxiliar a população e órgãos responsáveis na prevenção de possíveis alagamentos em regiões costeiras (SOUZA, s/d) (abordagem física, geográfica e cunho social).

Mitos

Os fenômenos celestes sempre impressionaram o homem, seja pelo conhecimento proporcionado sendo útil para o dia a dia, como na previsão das temporadas de frio e calor ou na marcação precisa da passagem do tempo, por exemplo, ou pela sua interpretação sobrenatural já que, por muitos séculos, a leitura da configuração dos astros no céu era feita com o intuito de prever fatos. Os registros astronômicos mais antigos remontam à época da idade datando, por exemplo, de aproximadamente 3.000 AC (MICHA, 2018).

Nosso satélite natural causa fascínio e intriga o homem desde o início da humanidade e já foi considerado desde um deus a uma bússola celeste. Nesse tópico serão discutidos alguns mitos sobre a Lua como, por exemplo, a influência na fertilidade e nascimento de bebês (o professor Fernando Lang da Silveira do Depto. de Física – IF – UFRGS, em um de seus trabalhos, fez uma análise sobre o assunto), no modo como seu cabelo crescerá, porque os lobos uivam na lua cheia (abordagem histórica).

Outros fenômenos relacionados à Lua

Lua Azul, Superlua e Lua de Sangue (abordagem física e química).

Roda de conversa (10 min)

A roda de conversa foi escolhida no processo por ser uma possibilidade metodológica para geração de dados para posterior análise, a partir da interação entre os estudantes, autores do projeto, e o público, numa dinâmica de comunicação que permite a exposição das impressões sobre o tema proposto, a troca de experiências e, além de reflexões, o desenvolver de habilidades e competências à busca do conhecimento. Melo e Cruz (2014) contribuem com essa visão, assim como Moura e Lima (2014).

Observação astronômica da lua (20 min)

Após a roda de conversa ocorrerá a investigação de uma observação astronômica que, neste caso específico, consiste em uma contemplação da Lua. O papel dos discentes, autores do projeto, nessa etapa é fundamental já que se trata de um experimento. Por isso, o esclarecimento sobre o que é um telescópio e o seu funcionamento, assim como outros pontos julgados importantes, tornam-se necessários, pois as informações fornecidas interferirão nas observações e no sentido que os observadores darão a elas.

A observação astronômica será o elo entre teoria e prática, mostrando aos alunos que o estudo da Astronomia pode ser realizado não somente em grandes centros de tecnologia, mas podemos utilizar o Planetário, além de um espaço de divulgação e promoção da ciência e da tecnologia para a sociedade, como uma extensão da sala de aula.

O questionário

Sua finalidade é explorar e interpretar a narrativa dos participantes, a partir de suas impressões sobre a atividade, levando em conta a dinâmica proposta, trazendo novas descobertas e relevâncias para que se possa organizar, categorizar, contextualizar e construir o relato final. Abaixo, seguem as perguntas que compõe o questionário:

(1) Você já havia visitado um planetário ou observatório astronômico?

☐ Sim.

☐ Não.

(2) Sua opinião sobre as tecnologias utilizadas nessa dinâmica.

☐ Excelentes.

☐ Ruins.

☐ Muito Boas.

(3) O uso dessas tecnologias facilitou sua compreensão sobre os conteúdos?

☐ Sim.

☐ Não.

(4) Qual tópico abordado despertou seu interesse? (Pode assinalar mais de um item)

☐ Sistema Sol-Terra-Lua.

☐ Outros fenômenos
referentes à Lua.

☐ Lua.

☐ Todos.

☐ Marés.

☐ Nenhum.

☐ Mitos.

(5) Você participou da Roda de Conversa?

☐ Sim.

☐ Não.

(6) Sua opinião sobre a Roda de Conversa.

☐ Relevante, pois permitiu uma interação entre todos os
participantes.

☐ Pouco proveitosa.

Descreva os pontos negativos: _____

(7) Você já havia realizado uma observação astronômica com o
uso de instrumento?

☐ Sim.

☐ Não.

(8) Você visitaria o Planetário informalmente para outra
observação astronômica?

☐ Sim.

☐ Não.

(9) O que foi mais interessante nessa visita? (Pode assinalar
mais de um item)

☐ Sessão na cúpula.

☐ Observação astronômica.

☐ Roda de conversa.

(10) Você conseguiu agregar conhecimento a partir dessa atividade
no Planetário?

☐ Sim.

☐ Não.

(11) Como classificaria sua experiência em participar de uma aula
interdisciplinar no Planetário?

☐ Excelente.

☐ Razoável.

☐ Boa.

☐ Indiferente.

(12) Qual é sua opinião sobre prever no Plano de Ensino aulas interdisciplinares no Planetário?

() Excelente.

() Razoável.

() Boa.

() Indiferente.

(13) Registre aqui suas impressões e opinião.

Resultado esperado

A relevância desse trabalho reside em ressaltar a importância de utilização do Planetário (de uma forma geral) como sendo uma “extensão” da sala de aula, com fim educacional. O resultado esperado é a conscientização, acompanhada de uma mudança de postura da sociedade acadêmica. Abordagens contextualizadas, disciplinares e interdisciplinares, desenvolvidas pelos discentes integrantes do projeto, proporcionarão metodologias inovadoras com o propósito de estimular a capacidade criativa e crítica dos indivíduos envolvidos, contribuindo para consolidação do conhecimento abordado em sala de aula nas diversas disciplinas. Fundamenta-se, assim, a possibilidade de construção de práticas integradoras entre os diversos componentes curriculares e áreas do conhecimento, induzindo os docentes a readequação de conteúdos de disciplinas, apresentados nos Planos de Ensino, de forma a inserir a prática de aulas no Planetário, reafirmando-o como eixo integrador e articulador na construção do conhecimento.

Conclusões

A motivação deste trabalho veio da oportunidade de integrar diversas áreas do conhecimento tendo a Astronomia como estruturante de uma atividade interdisciplinar a ser realizada no Planetário – que engloba astrofísica, astrobiologia, astronomia de posição, astronomia dinâmica, geociências, ciências planetárias – com o propósito de despertar o interesse pela investigação e experimentação em estudantes do ensino básico tecnológico, assim como o

aprimoramento da interação planetário-escola como parte de uma metodologia inovadora que estimule a capacidade criativa e crítica dos indivíduos envolvidos.

A ideia central do trabalho foi desenvolver uma estratégia simples que possa gerar efeitos positivos e novas perspectivas de trabalhos entre docentes da mesma série. Mais do que isso, uma abordagem interdisciplinar que permita a formação crítica e consciente de nossos alunos, relacionando conceitos âncoras de uma disciplina a novos conceitos, na proposição habilidade (o saber fazer) atrelada ao conceito (teoria), e sua interdependência com as demais.

Por meio da análise do questionário, propõe-se avaliar o processo mediante a identificação das características e peculiaridades da atividade, a partir das impressões registradas pelos participantes, permitindo novos desdobramentos além do propósito de fundamentar e justificar a implantação de um projeto integrador em cursos técnicos integrados ao Ensino Médio que possibilite a composição de aulas interdisciplinares como ferramenta eficaz na construção de conhecimento com temas estruturadores que articulem competências e conteúdos voltados ao ensino de Astronomia em aulas presenciais no Planetário.

Nessa presunção, percebe-se que estudar ciências não está restrito à aprendizagem de conteúdos científicos formais, mas sim deve contribuir para a reflexão acerca do desenvolvimento (científico e tecnológico) em inter-relação com a sociedade de maneira a favorecer a formação de conceitos numa visão geral.

O potencial dessa proposta aqui apresentada reside nas reflexões e aprendizagens científicas que serão geradas a partir da integração das diversas disciplinas que formam a Ciência, facilitando o uso dos planetários como ferramentas complementares ao ensino formal.

Referências

BARRIO, J. B. M. **El planetário: um recurso didático para la enseñanza de la astronomia**. 2002. Tese (Tese de Doutorado) - Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Geodinámica, Valladolid, 2002.

BONFIM, D. D. S.; COSTA, P. C. F.; DO NASCIMENTO, W. Jr. **A abordagem dos três momentos pedagógicos no estudo de velocidade escalar média**. Experiências em Ensino de Ciências, v.13, n.1, p. 187-197, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. Brasília. MEC/SEMTEC. 2006.

COIMBRA-ARAÚJO, C. *et al.* **Ações de divulgação e popularização das Ciências Exatas via ambientes virtuais e espaços não formais de educação**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v. 34, n. 2, p. 649-668, 2017.

COMISSÃO ESPECIAL DE ASTRONOMIA. **Plano Nacional de Astronomia**. 2010. Disponível em: <www.lna.br/PNA-FINAL.pdf>. Acesso em 29 set 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 2**, DE 30/01/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília/DF: 2012.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, 248p.

DELIZOICOV, D.; PERNAMBUCO, M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. L. S. L.; FERNANDES, G. B. C.; MEDEIROS, L. A. L (org.). **Astronomia, Educação e Cultura: abordagens transdisciplinares para os vários níveis de ensino**. Natal: Ed. UFRN, 2010. 430p.

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

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LANGHI, R. e NARDI, R. **Ensino da Astronomia no Brasil: Educação Formal, informal, não formal e divulgação científica**. Revista Brasileira de Ensino Física. vol.31 n 4. São Paulo. Out/Dec. 2009. Disponível em: Acesso em: 15 jan 2019.

MARANDINO, M. **Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências**. Revista Brasileira de Educação, nº 26, 2004.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. **Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio**. Imagens da Educação, v.4, n.2, p. 31-39, 2014.

MICHA, D. N. **Fotos da Lua pelo Mundo: um projeto observacional registrado em fotografia sobre como as fases da Lua se comparam quando observadas dos**

Hemisférios Norte e Sul. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 40, n. 3, 2018.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: Roda de conversa: um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, v. 23, n. 10, p. 98 – 106, 2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Planetário Digital de Anápolis.** Disponível em <portaleducacao.anapolis.go.gov.br/portal>. Acesso em 15 jun. 2020.

SOUZA, G. M. G. FRANÇA, R. R.; PALHETA, F. C.; CRISPINO, L. C. B. **As marés em Belém e sua influência no cotidiano da população.** Disponível em: <http://proex.ufpa.br/XVIII_jornada_anais/-/docs/educacao/oral/75.pdf>. Acesso em 20 mar 2020.

ROMANZINI, J.; BATISTA, I. de L. **Os planetários como ambientes não formais para o ensino de ciências.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. VII., 2009, Florianópolis.

PICAZZIO, E. **A influência da astronomia na ciência e na humanidade.** Com Ciência – SBPC/Labjor, 2009. Disponível em:<<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edição=50&id=625&print=true>>. Acesso em 01 abr 2020.

DANCEJA: proposta de ampliação da formação docente através da dança

Raissa Pinheiro



10.47247/AM/88471.24.1.13

“

não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis.



Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992)

*Gosto de ser gente porque a História em que me
faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é
um tempo de possibilidades e não de
determinismo.*

Paulo Freire

Senta que lá vem dança....

Desde que me conheço por gente, a dança me levou à caminhos inimagináveis, me mostrou a potência transformadora da arte na vida de uma pessoa e me ensinou a olhar o mundo com outros olhos, olhos empáticos e sensíveis a subjetividade humana. Depois da minha formação em ballet clássico e jazz, decidi por cursar minha primeira graduação em Educação Física e Saúde, pela USP, entendi definitivamente o quanto o movimento é valioso para os nossos corpos, mas foi na graduação em Pedagogia que consegui conectar corpo e mente, diferente da máxima de Descartes em seu livro *O Discurso do método*, de 1637, “penso, logo existo”, eu diria que “me movo, logo existo”.

A importância de experimentar a dança, na minha vida desde a infância, trouxe um significado diferente quando ingressei na UNIFESP em 2015, vindo de uma outra Universidade Pública, eu já havia trabalhado com a comunidade externa no sentido de devolver aquilo que recebemos ao estudarmos num órgão público, porém na UNIFESP, campus Guarulhos, esse movimento ainda engatinhava. Utilizar do espaço do Teatro Adamastor, para uma prática corporal, passou a ser minha motivação naquele momento, eu gostaria que outras pessoas pudessem construir um corpo dançante pelos processos e propostas que foram apresentados a mim e que essa prática reverberasse na formação docente de cada participante, afinal estamos em um campus de licenciaturas.

O Danceja nasceu do desejo de ver as pessoas dançando dentro da Universidade, sejam elas, discentes,

docentes, comunidade externa e funcionários, portanto o que mais inclinava o meu desejo pela criação e manutenção deste projeto, era o de mostrar o quanto a dança poderia ser um caminho de intervenção e formação para os novos professores que ali passassem, pois acredito que quando um conhecimento é vivido no seu corpo, o fato de estar “a vontade em sua pele”, transforma o modo como você olha para o outro e portanto, transformará o modo como você trabalhará na educação das novas gerações.

Danceja: Dança para Jovens e Adultos

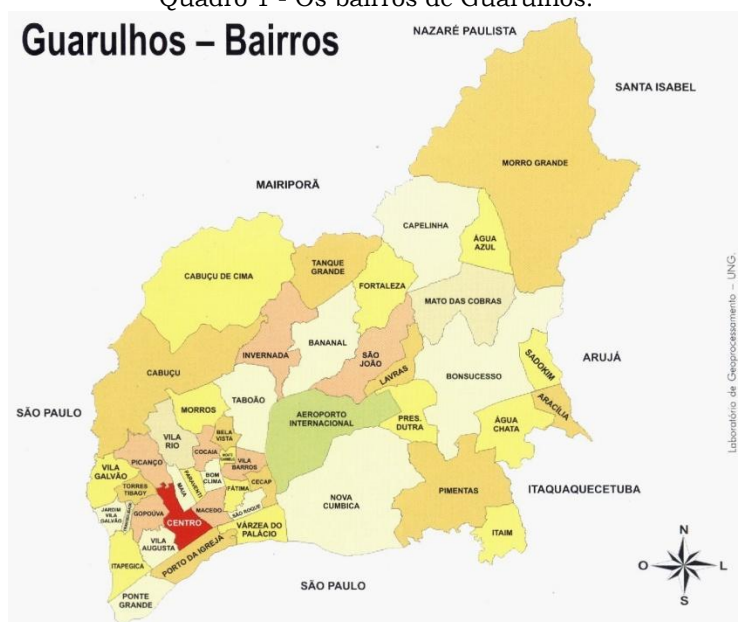
O projeto se inicia em 2017, ainda não institucionalizado, com a divulgação entre os alunos e os visitantes da Faculdade, com a proposta de nos encontrarmos em um lugar comum para que nos conhecêssemos e começássemos nossas práticas em dança, a priori acreditei que seria apenas um momento de descontração em meio a graduação, quando me dei conta haviam alunos de “fora” da UNIFESP e tive que conhecer um pouco mais sobre o local onde está inserida a Universidade e suas vulnerabilidades.

De acordo com Freitas e Mecena (2012) o crescimento do município de Guarulhos sofreu um forte processo de aceleração nas últimas seis décadas “devido à combinação de dois fatores: industrialização e intenso fluxo migratório” (p. 197). Das regiões mais pobres do país deslocaram-se milhares de homens e mulheres em busca de trabalho em São Paulo, tendo parte significativa migrado para Guarulhos. O município, cuja economia era baseada na produção rural de hortifrutigranjeiros, viu-se frente a uma verdadeira explosão migratória, com uma taxa de emprego, no entanto, insuficiente, somado ainda, aos sérios problemas de saneamento, rede de esgoto, saúde, educação e habitação.

Muitos se viram constrangidos a aceitar condições precárias de moradia, desprovidos de qualquer alternativa.

Quase que compulsoriamente as regiões mais periféricas se converteram em opção única para segmentos com ganhos insuficientes e instáveis. Proliferaram bairros caracterizados pela ocupação não regularizada dos espaços urbanos, com registros imprecisos e completamente desprovidos de serviços públicos essenciais (p. 198). Esses eram os espaços possíveis para àqueles migrantes, nas bordas fronteiriças entre os territórios de São Paulo e Guarulhos, em terras não plenamente urbanizadas, com significativa escassez de recursos urbanos básicos, formando núcleos nem rurais, nem urbanos. O Quadro 1 apresenta os bairros de Guarulhos, bem como seus limites de município:

Quadro 1 - Os bairros de Guarulhos.



Fonte: Laboratório de Geoprocessamento – UNG.

Dentro de Guarulhos, o Bairro dos Pimentas merece destaque no processo descrito acima. O Bairro está localizado na Região Leste do Município de Guarulhos, fazendo fronteira com São Miguel Paulista, bairro da

periferia de São Paulo, ocupando uma área de aproximadamente 14 km², com uma população de 223.124 habitantes. Trata-se de um território marcado pelas zonas de ocupação informal, com favelas e variadas formas de construção, ao lado de fábricas que ali se instalaram. Esses déficits estruturais do local tornam o Bairro dos Pimentas, no que a Sociologia Urbana denomina como “território de alta vulnerabilidade social”. A situação de vulnerabilidade social de pessoas, famílias ou comunidades decorre de uma combinação de fatores que expressam a “deteriorização de seu nível de bem-estar, em consequência de sua exposição a determinados tipos de riscos” (SEADE,s/d).

Nesse sentido, a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupo social diz respeito à maior ou menor capacidade de manter o controle das forças que controlam seu próprio bem-estar, portanto, para além da privação de renda, é importante considerar a composição familiar, as condições de acesso aos serviços de saúde e educação, a possibilidade de obtenção de trabalho com qualidade e remuneração adequados, além de garantias políticas e legais.

Tendo como um dos objetivos do Danceja o estabelecimento de uma relação entre a Universidade Federal de São Paulo e o bairro onde se encontra, desenvolvemos ações educativas por meio da dança, fortalecendo os vínculos dos jovens e adultos com sua cultura, identidade, família, comunidade e porque não com a Universidade. Considerando que o acesso à arte e à educação apresenta-se em nossa sociedade como uma forma de atender a uma ação afirmativa em prol da cidadania e do alargamento da condição cultural dos participantes, tornamos o projeto um lugar de ampliação e formação em que a dança se faz facilitadora das relações entre os jovens adultos sobretudo na formação de cada aluno que vivenciou o Danceja.

Dança e o Processo Formativo: o que nos importa...

Na gestão do Paulo Freire na SME- SP, a dança foi incluída no currículo da cidade de São Paulo, através da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1991), aluna do Paulo Freire, Barbosa criou três pilares que sustentam o ensino da arte, sendo eles o conhecimento da história, o fazer artístico e a apreciação. Segundo Marques (2020), o ensino da arte deve ser contextualizado e na dança não seria diferente, com referenciais teóricos poderíamos sustentar uma proposta curricular que dialogaria com a interdisciplinaridade via tema gerador, trazendo discussões pedagógicas que ajudam a refletir sobre a formação do ser humano levando em conta os desafios da reflexão e inserção crítica na realidade.

A proposta que construí para o projeto de dança de jovens e adultos, apoiava-se na literatura de autores da área da dança como Maria Fux com a dançaterapia, Martha Graham com a dança moderna, Klauss Vianna com a consciência corporal e Rudolf Laban através do domínio do movimento, para pensar nos elementos constitutivos do movimento e suas possibilidades em todos os corpos, premissa que incorporei a minha prática por compreender que todos os corpos são dançantes. Contudo, as concepções do Paulo Freire pautaram a trajetória do Danceja no sentido de promover a “experiência do comum”, compartilhando processos criativos, redes de conexões entre os participantes, momentos de expressividade e alegria ao dançar.

Quando Freire escreve o Pedagogia do Oprimido (1970), ele nos conscientiza para uma educação que sirva a libertação e a justiça social, com a valorização dos jovens e os adultos, de modo a buscar a transformação do mundo por meio de um conhecimento que não seja fragmentado, mas que faça sentido ao ser humano, trazendo-lhe a possibilidade de “ler o mundo” para assim transformá-lo. Levamos em consideração que a dança pode influenciar na

formação sociocultural do indivíduo, além de desenvolver uma extensa capacidade intelectual, que proporciona um modo especial de usar a imaginação e explorar suas experiências no mundo, a ponto de lê-lo de outra forma.

Freire (2001), demonstra em seu estudo sobre dança-educação, um paralelo entre Brasil e Inglaterra e a formação de professores que tem em seu currículo o ensino da dança educacional, no reconhecimento de uma teoria da dança que influencia na formação de uma experiência intercultural e vai de encontro com o que Marques (2010) argumenta sobre sua teoria denominada dança no contexto, na problematização e na construção de diálogos que irão pensar maneiras de fazer dança e construir saberes em comunhão, em estado de colaboração.

Outro autor que usamos nas práticas do projeto é Augusto Boal (2012), com o Teatro do Oprimido, pois ele envolve seus leitores em diferentes exercícios teatrais que objetivam questionar a realidade imposta por grupos sociais privilegiados, problematizando-a. Esse processo também se relaciona com o ensinamento do Paulo Freire em Pedagogia da esperança (2019), quando acreditamos que “os momentos que vivemos e o modo como nos experimentamos em cada momento” é fundamental para nossa prática educativa.

A escuta do corpo do outro, um aprendizado na área da dança, só é possível quando escutamos a nós próprios. Essa postura pedagógica enfatizada no processo de formação como educador segundo Dowbor (2008) nos ensina a potência do diálogo, este que não precisa ser através da fala, mas do corpo que experienciou situações e se expressa de maneira única. Neste sentido o corpo das crianças, das quais educaremos também fala e, muitos de nós, professores, não sabemos ouvir. Sanches (2017) aborda essa questão contando sobre sua experiência com educadores:

E os professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e, que, portanto, formam crianças muito pequenas, como compreendem o corpo e o movimento? Minha larga experiência em escolas demonstra que a grande maioria dos educadores desse segmento da educação básica não se sente muito à vontade quando o foco recai sobre esse tema. Muitos afirmam não terem formação na área e recorrem a seu repertório pessoal, baseado em músicas e brincadeiras de sua infância, buscam alternativas reproduzindo outros modelos já prontos (SANCHES, 2017, p. 164)

Os professores não estão prontos para pensar o corpo e o movimento, muitas vezes porque não tiveram práticas corporais e reflexões sobre ela no seu currículo de formação, ou porque não tiveram a oportunidade de praticar atividades corporais durante seu desenvolvimento ou ainda pelo fato de não criarem conexões significativas com o seu próprio corpo. Por isso a possibilidade de fazer parte do Danceja, de vivenciar a dança é tão fundamental na formação dos professores. Aprofundar o autor da psicologia social, Henri Wallon (1973; 1975), torna o conhecimento acerca de uma prática corporal contextualizada ainda mais pertinente, ele entende o ser humano integrado em suas dimensões cognitiva, afetiva e motora, contextualizado e inserido em uma ambiência que o forma, com intrínsecas relações com seu equipamento biológico. Wallon procura, sobretudo, integrar os dois polos entre os quais a educação sempre oscilou – a formação da pessoa e a sua inserção na coletividade. Portanto, quando acreditamos na formação integral por meio da colaboração e educação em comunidade, podemos proporcionar momentos únicos na vida das pessoas e essa não seria mais um propósito da arte em nossas vidas?

O Danceja se tornou um lugar de acolhimento, de cuidado, de experiências únicas e de possibilidades de transformação do eu, do outro e da comunidade em que estamos inseridos. Mais de trezentos alunos já passaram pelo projeto e ousou dizer que foram transformados pela

oportunidade de vivenciar a dança em seus corpos, através da experiência do comum. Hooks (2013) aprendeu muito com o mestre Paulo Freire, e trago aqui alguns de seus aprendizados descritos no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, grifados por mim e que reverberam no cotidiano do Danceja:

- Precisamos realmente valorizar a presença de cada um;
- O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo;
- A sala de aula como um espaço comunitário aumenta a possibilidade de criar e manter uma comunidade de aprendizado;
- Ensinar é um ato teatral;
- A educação é capacitante, ela aumenta nossa capacidade de ser livres;

A oportunidade de um projeto de extensão que amplia o processo formativo e as experiências de cada um é imprescindível na Universidade Pública, torna ela mais acessível e aberta ao conhecimento, diminui a distância entre a teoria e a prática, possibilita o engajamento de outros setores da sociedade e mostra que todos podem e têm o direito de fazer parte do que é público e nosso. O Danceja continua a contribuir com o encontro dos corpos, o reconhecimento de si, problematizações e reflexões em dança e educação, vivências dançantes e momentos de feitura do outro em comunhão.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva: 1991.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2012.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DE FREITAS, M. C. & DE MACENA, E. H (2012). Vulnerabilidades de crianças que nascem e crescem em periferias metropolitanas: notícias do Brasil, **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 195-203.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Editora Cortez, 2008.

FREIRE, Ida Mara. **Dança-educação**: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. Cadernos Cedes, ano XXI, no 53, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 26a ed (2019). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade WMF Martins Fontes, 2013.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus. 1978.

MARQUES, Isabel. **Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo** Revista Cena, Porto Alegre, no 32 p. 157-170, 2020

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

WALLON, Henri. **Objetivos e Métodos da Psicologia**. Editorial Estampa: Lisboa. 1973.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Editorial Estampa: Lisboa. 1975.

A árvore Paulo Freire: uma metáfora de resistência e esperança

Robson Lima de Arruda



10.47247/AM/88471.24.1.14

“

O que faz da educação uma arte é precisamente quando a educação é também um ato de conhecer. Para mim, conhecer é alguma coisa bonita. A amplitude do ato de conhecer é desvelar um objeto, o desvelar dá “vida” ao objeto.



Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo (1977)

Palavras iniciais

Antes de mais nada, deixo claro que este é um texto de resistência e esperança de quem acredita que a educação é uma poderosa ferramenta de transformação. Ele se destina a todos os educadores e educadoras que lutam por uma educação de qualidade, capaz de contribuir para a justiça social. É, também, um sopro de esperança em meio à tempestade, sobretudo, para aqueles que se preocupam diante da estrutura opressora que vem operando o cenário político-social brasileiro. Nesse sentido, utilizo Paulo Freire como inspiração: o maior educador que este país já teve e que, em 2021, completaria 100 anos.

Para dizer o que penso sobre Paulo Freire, utilizo de forma metafórica a simbologia de uma árvore. Almejo que, ao longo da leitura, além de reforçar as principais ideias do Patrono da Educação Brasileira, este texto possa semear esperança no solo árido desses tempos sombrios em que o conservadorismo ganha terreno, “desmatando” o chão da democracia, de onde nascem os sonhos de um país mais justo e humanizado.

O fundamento maior das linhas que escrevo vem do próprio Paulo Freire, especialmente de suas obras *Pedagogia da Autonomia* (2018), *Educação como Prática da Liberdade* (2020), *Pedagogia do Oprimido* (2020) e *Educação e Mudança* (2020). Nesse sentido, proponho os seguintes passos para este caminho: 1) (Re)Conhecer Paulo Freire e as suas pedagogias; 2) Contextualizar e atualizar suas ideias no cenário social; 3) Posicionar-se ética e politicamente diante dessa realidade e, 4) Vivenciar a práxis da pedagogia freiriana.

Em tempos de perseguições, tentativas de desqualificar e/ou produzir desinformação contra o legado de Paulo Freire para a educação, precisamos fazer um movimento de “reflorestamento” desse campo devastado

pelos interesses de uma elite que sobrevive às custas de tudo aquilo que Freire combatia em suas ideias.

(Re)Conhecer Paulo Freire

Inicialmente, destaco que se faz necessário o mínimo de conhecimento sobre a vida e obra de Paulo Freire. Este é um primeiro e necessário estágio para que as próximas etapas possam ser mais bem trilhadas. Entretanto, cumpre ressaltar que a trajetória do maior educador brasileiro de todos os tempos sequer poderia ser resumida neste artigo. Dito isso, devo destacar que a intenção é oferecer algumas pistas sobre seu legado, sem pretender esgotar as possibilidades de conhecimento acerca de sua trajetória político-educacional.

Gadotti (1996), Gadotti e Carnoy (2018) e Scocuglia (2019, 2020), são exemplos de leituras para uma boa aproximação com aspectos biográficos e teóricos de Freire. Ademais, é mister ressaltar que é lendo as obras do próprio autor que a gente encontra a essência de seu pensamento e compreende a boniteza de sua palavra-ação. Certamente não faltam leituras a quem desejar conhecer, compreender ou retomar o que se sabe sobre este importante ícone da educação mundial. E esse deve ser o primeiro passo.

Paulo Freire é um educador “à moda brasileira”. Foi quem melhor descreveu o contexto político-educacional do Brasil, desenvolvendo pedagogias que dialogam com a nossa história. Sua epistemologia constituiu uma filosofia educacional considerada adequada aos problemas nacionais, uma espécie de pedagogia própria que permanece atual pela necessidade, cada vez maior, de aperfeiçoar a nossa democracia, cidadania e justiça social (GADOTTI; CARNOY, 2018). Para Freire, era preciso que o povo se conscientizasse dos problemas que o seu tempo e espaço produziam, daí a necessidade de uma espécie de “ideologia da consciência nacional” que passou a ser trilhada no contexto dos anos 1950 e 1960 quando a sociedade

brasileira transitava para a “modernização” (SCOCUGLIA, 2019).

Natural de Recife, Pernambuco, Paulo Reglus Neves Freire construiu uma epistemologia pedagógica que teve início com importantes experiências de alfabetização de adultos, dentre as quais se destacam Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Na perspectiva do educador, a educação deve servir como instrumento de conscientização e libertação dos oprimidos, algo que meche com as estruturas de um país marcado por desigualdades e injustiças históricas. Essa, inclusive, foi a razão para que ele fosse um dos primeiros exilados do país, durante o Golpe Militar de 1964 (GADOTTI, 1996). No Chile, escreveu sua principal obra, a Pedagogia do Oprimido, estruturando as bases de um pensamento que teria proporções globais, tornando-o o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos das ciências humanas e o segundo mais citado em trabalhos de educação no mundo (SCOCUGLIA, 2020).

Embora Paulo Freire seja reconhecido mundialmente, tenho a impressão que no Brasil o seu pensamento vem sendo trabalhado, ao longo dos anos, de forma tímida e superficial nos cursos de formação inicial, dada a distância entre a epistemologia freiriana e as práticas pedagógicas das escolas brasileiras. É preciso ressaltar que esta é uma questão que precisa ser aprofundada em estudos e pesquisas, mas que facilmente são vislumbradas em nossas vivências acadêmicas e profissionais.

Desde a ascensão do conservadorismo de extrema-direita ao poder máximo do país, tem havido uma espécie de caça às bruxas contra Paulo Freire e suas ideias, protagonizada pelos idealistas do Movimento Escola Sem Partido e apoiadores do governo Bolsonaro (ARRUDA; NASCIMENTO, 2020). Não obstante, a ocasião do centenário de Freire possibilitou que sua vida e obra estivessem em evidência, contrariando os interesses de quem o queria esquecido. Nesse contexto, emergem possibilidades de

(re)conhecer Paulo Freire com mais propriedade, compreendendo e reinventando o seu pensamento. Todavia, esse conhecimento não pode se resumir a um debate teórico no âmbito acadêmico. As discussões sobre o que preconiza o educador devem extrapolar as vias teóricas e expandir para o campo da ação pedagógica, dentro e fora dos muros das escolas,

Enquanto os “grandes debates”, os “seminários revolucionários” permanecerem dentro da escola, cada vez mais isolada dos problemas reais e longe das decisões políticas, não existirá uma educação libertadora (FREIRE, 2020a, p. 11).

A emergência da contextualização e atualização do pensamento freiriano levam em consideração as demandas político-sociais da atualidade em que as forças conservadoras, liberais e autoritárias atuam fortemente para manter sua hegemonia. Isso faz com que o conhecimento das ideias de Paulo Freire se torne ainda mais necessário.

Contextualização e atualização de Paulo Freire

Em que situação a nossa realidade social se encontra? Que tipo de relação fazemos entre o que estamos vivendo no âmbito social e a educação? Buscar responder estas questões é basilar para compreendermos que educação e sociedade não se dissociam. Aliás, nunca se dissociaram. O que existiu e ainda persiste são tentativas de controle social através da educação sob o argumento de uma suposta neutralidade da escola, como se os conteúdos do ensino, de alguma forma, não estivessem relacionados ao mundo real, o que justificaria o fato de a escola não tratar das questões sociais, mas apenas de conteúdos supostamente “neutros”. Todavia, não há neutralidade na educação haja vista que educar é um ato político (FREIRE, 2015). Sua politicidade ocorre por meio do diálogo e discussões sobre questões cotidianas, através da curiosidade e descoberta acerca da vida, dos valores, crenças, sobre ser humano nesse mundo, etc. Ou seja, uma

relação horizontal em que os professores assumam papel de uma liderança revolucionária, colaborando assim para a libertação do outro, algo que não deve acontecer de cima para baixo nem de fora para dentro, mas com o outro (FREIRE, 2018, 2020b).

Paulo Freire defendia veementemente que a educação não é neutra e alertava que “a neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso” (FREIRE, 2020a, p. 22). Nesse sentido, dizer-se neutro revelaria um “compromisso” contra os homens e sua humanização, seria uma maneira cômoda e hipócrita de esconder-se da denúncia, de optar pelo opressor e reforçar seu poder (FREIRE, 2018). Em sua concepção, “para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano” (FREIRE, 2018, p. 109).

Promover uma educação verdadeiramente comprometida com a sociedade parte do pressuposto de que “desafiar o povo a ler criticamente o mundo é sempre uma prática incomoda para os que fundam o seu poder na “inocência” dos explorados” (FREIRE, 2015, n.p.). Não à toa, Paulo Freire foi (e continua sendo) chamado de subversivo e perseguido por uma elite que deseja manter seu *status quo* às custas da alienação e da opressão. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2018, p. 24). Trata-se de transformar a curiosidade ingênua em curiosidade crítica, rompendo com o bancarismo que ainda impera em nossas escolas (FREIRE, 2020c).

Durante décadas de educação, o paradigma tradicional bancário foi a tônica da pedagogia brasileira. Hoje, o ideal liberal reveste esse controle de uma suposta qualidade da educação implantando políticas de resultados que secundarizam a formação crítica e a conscientização em detrimento do mero cumprimento de currículos que visam o

alcance de metas e, de quebra, domesticam em vez de libertar (FREIRE, 2018). Desse modo, o “convencimento” pedagógico dos oprimidos deve acontecer pela via oposta ao ensino bancário, ou seja, pela conscientização e problematização (SCOCUGLIA, 2019).

Hoje, mais do que nunca, as contribuições de Paulo Freire são pilares fundamentais para compreender as estruturas de poder que comandam o país e o tornam um dos mais desiguais e injustos do mundo, fato que torna o pensamento freiriano alvo de perseguição pelo atual Presidente da República Jair Bolsonaro e parte significativa de seus apoiadores cujos interesses assentam na alienação e na subalternidade da classe trabalhadora e oprimida, no intuito de manter as estruturas de poder nas mãos da elite. Para isso, buscam atingir a educação através dos ataques a instituições de ensino, principalmente universidades, aos educadores e educadoras, promovendo um desmonte que vem impactando a autonomia pedagógica, o pensamento livre, crítico e político, aspectos que se chocam com os interesses dessa classe que sobrevive à custa da miséria, da exploração e da desigualdade. Nesses termos, Paulo Freire é como uma árvore quando é apedrejada e cortada pois, como já dissemos, nas raízes do seu pensamento “educação é política”. Uma coisa não se separa da outra.

Ao contextualizar ou atualizar Paulo Freire, professores e professoras tem melhores condições de relacionar suas ideias ao cenário político da atualidade, enxergando o dizer de suas palavras na estrutura social cotidiana. Destarte, é preciso fazer um exercício de consciência de si mesmo a fim de que cada docente se perceba no palco social e não por trás das cortinas.

Posicionar-se ética e politicamente

Paulo Freire dizia:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática

exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo (FREIRE, 2018, p. 100).

Eis aqui um convite à reflexão sobre nossa postura diante do mundo. A pedagogia freiriana se volta para a autonomia, criticidade, liberdade e conscientização dos indivíduos. Tem como pilar principal o diálogo respeitoso, humilde, crítico, esperançoso, confiante, criador, amoroso e comprometido com o outro, sobretudo os mais vulneráveis (FREIRE, 2020a, 2020b). Sua luta e seu legado são em favor dos “condenados da Terra” (FREIRE, 2018). Esse é o seu posicionamento. Freire escolheu este lado e assumiu isso em sua práxis que, assim como a de todos os demais educadores, não é neutra e sim, política. Nesses termos:

a educação é um ato político. A sua não neutralidade exige da educadora que se assuma como política e viva coerentemente sua opção progressista, democrática ou autoritária, reacionária, passadista ou se espontaneísta, que se defina como autoritária ou democrática (FREIRE, 2015, n.p.).

Como educadores políticos, nossa tarefa não se esgota no ensino sistemático e meramente técnico de conteúdos esvaziados de sentido. A prática docente exige, também, compromisso e engajamento contra as injustiças sociais. Exige consciência de que não podemos transformar o mundo sozinhos, mas devemos mostrar que isso é possível. Ou seja,

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 (FREIRE, 2018, p. 110).

Diante dos acontecimentos político-sociais que tem ocorrido em nossos tempos, qual será a nossa posição? Que opção faremos? Nos manteremos numa suposta neutralidade, cuja postura reflete muito mais a nossa omissão e/ou opção pelo sistema opressor, ou assumiremos a boniteza de nossa ação educativa que consiste em semear

e plantar esperança de transformação e justiça social? Qual será a nossa pedagogia? A dos oprimidos ou a dos opressores?

Para Freire (2020b), a pedagogia do oprimido se dá em dois importantes momentos: o primeiro quando a realidade opressora vai sendo desnudada na práxis e em segundo quando há o compromisso com a transformação da realidade. Com isso, “a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo permanente de libertação” (FREIRE, 2020b, p. 57). Tal pedagogia se dá de modo dialógico onde a comunicação é feita *com* e não *para* o outro, em que os estudantes e professores são sujeitos e não objeto de uma educação.

Quando escreveu a pedagogia do oprimido, Paulo Freire destacou que ninguém liberta ninguém, que ninguém conscientiza ninguém. As pessoas se conscientizam e se libertam juntas, porém, jamais sozinhas. Do mesmo modo ressaltou que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2020b, p. 96). Isso faz com que o nosso papel seja fundamentalmente o de dialogar, dizer a nossa palavra, palavra viva, palavra-ação. Enquanto o antidiálogo faz comunicados, verticaliza a relação, é arrogante, desamoroso, acrítico e desesperançoso, o diálogo comunica e, portanto, torna-se indispensável ao caminho (FREIRE, 2020b, 2020c). Insisto: que escolha faremos? Optaremos pelo antidiálogo ou pelo diálogo? Se temos uma semente em mãos, plantaremos ou a deixaremos perecer?

Semear e plantar Paulo Freire

Paulo Freire é como se fosse uma árvore frondosa, resistente e imponente que está sob a mira de “madeireiros” cujo fetiche consiste em lhe derrubar, cortar-lhe os galhos e extingui-la da paisagem social. Entretanto, conforme o dito popular: ninguém atira pedras em árvore que não dá frutos.

No fundo, Paulo Freire representa o que a elite capitalista, liberal, opressora e conservadora deseja extirpar de seu caminho, pois as ideias do educador podem “reflorestar” o pensamento dos oprimidos contra aqueles que há tempos vem (des)matando a justiça, a esperança e a dignidade. Querem cortá-lo pela raiz, sem deixar rastros nem sementes, mas isso é impossível, pois Paulo Freire tem seu nome e legado espalhado na história da educação mundial.

Educadores comprometidos com a sociedade precisam (re)conhecer a fundo a “árvore” Paulo Freire, deitar-se à sombra de suas palavras e pensar, refletir, questionar e levantar-se diante de toda opressão que se impõe aos injustiçados. Cada educador ou educadora que toma consciência de seu papel social deve fazer uma escolha: permanecer alheio ao que lhe cerca ou promover transformação. Deve aceitar, omitir-se e negar as injustiças ou indignar-se com justa raiva contra a deslealdade, o desamor, a exploração e a violência, sem jamais transformar a raivosidade em odiosidade (FREIRE, 2018).

Quanto mais compreendermos a importância da “árvore” Paulo Freire, mais consciência devemos ter de que somos parte dessa “floresta”, de que temos a responsabilidade de sermos “polinizadores”, pulverizando suas ideias como sementes, para que floresça um novo horizonte onde a democracia, a justiça social e a igualdade sejam possíveis.

Educadores do mundo, unidos contra a opressão, as injustiças e a exploração jamais permitirão que a “árvore” Paulo Freire seja derrubada e nem deixarão que ela entre em extinção, pois seu fruto é esperança, coragem e amorosidade. Ademais, deverão cultivá-la em seu jardim interno, pois não existirá educação transformadora se não assumirmos que é preciso cuidar do nosso solo intelectual, profissional e humano. Sejamos como novas árvores e espalhemos sementes em outros espaços para que esses

germinem e produzam os frutos esperados: a justiça, o respeito, a liberdade, a igualdade, a tolerância e o amor.

Referências

ARRUDA, Robson; NASCIMENTO, Robéria. Paulo Freire perseguido: a pedagogia freireana na mira do Escola sem Partido. **Educação & Linguagem**, v.23, n.2, p. 47-74, jul-dez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 48^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020c.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 42^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 56^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (Orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. Leman Center/Stanford Graduate School os Education, 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SCOCUGLIA, Afonso. **A pedagogia do oprimido e o legado de Paulo Freire**. Universidade e Sociedade, ano XXX, n.66, p. 100-111, julho de 2020.

Dimensões pedagógicas da supervisão escolar: uma expectativa de atuação

Valdete Pereira da Silva Nascimento



10.47247/AM/88471.24.1.15



A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar.



Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma
experiência em processo (1977)

Introdução

O não entusiasmo pela figura do supervisor escolar¹ prevalece nas comunidades educativas até os dias atuais – seja o supervisor escolar ou de ensino ou do sistema ou, ainda, o supervisor educacional, não importando qual é a denominação nos diferentes sistemas de ensino. Alonso (2003) aponta para a razão histórica dessa concepção e realça a necessidade de superá-la, ao afirmar que:

Embora não se possa negar a origem da supervisão e o seu significado primeiro na organização do trabalho industrial, nos moldes taylorista-fordista, e as aplicações desse conceito à organização da escola, é preciso repensar o tema dentro do novo quadro sociopolítico-cultural no qual se insere a escola nos dias atuais, quando o trabalho educacional é objeto de crítica social e sujeito a revisões profundas (ALONSO, 2003, p. 170).

As ações realizadas por esse profissional são caracterizadas por um conjunto de rotinas similares, com muitas instituições para acompanhar e atribuições de demandas cristalizadas pelo aspecto formal da burocracia – fiscalizar e garantir a execução das normas educacionais ditadas pelos órgãos centrais como as Diretorias Regionais e Secretarias de Educação. Contexto que faz do supervisor escolar um mero tarefeiro administrativo, com pouco tempo para dedicação das atribuições pedagógicas, e com viés mais burocrático, ora privilegiando em maior parte do seu tempo questões relacionadas à administração, ora questões relacionadas às leis, o que impossibilita uma ação supervisora transformadora, reforçando, com isso, a questão da indefinição da identidade profissional nesta função – é fiscalizador? É burocrático? É pedagógico?

1 Neste estudo a utilização da expressão “supervisor escolar” indica tanto o profissional do sexo feminino quanto do sexo masculino.

A ação supervisora tem entre suas atribuições uma gama de responsabilidades amplas e complexas e, por isso, os supervisores escolares compartilham dúvidas quanto à sua identidade profissional. Esta ação engloba a supervisão de toda a atividade realizada na escola. Portanto, é importante que o supervisor escolar tenha conhecimento da ação pedagógica desenvolvida nas unidades educativas, compreendendo o trabalho realizado pelos professores e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Alonso (2003, p. 180) explica que, para a supervisão escolar realizar um exercício reflexivo sobre sua ação “[...] é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir o verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar”.

O referencial teórico e as diretrizes metodológicas utilizadas neste estudo foi a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), que estuda processos de comunicação na vida cotidiana, numa perspectiva psicossocial (SÁ, 1998). As representações são um conhecimento partilhado e construído socialmente, que organiza e orienta as condutas dos sujeitos pertencentes a um mesmo grupo ou grupos sociais (JODELET, 2001), elas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (MOSCOVICI, 1978, p. 51). A Teoria das Representações Sociais apresenta um sujeito ativo na forma de se expressar e se posicionar, características reiteradas por Jodelet (2009) ao relatar que:

[...] os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição. Por outro lado, a pertença social é definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da

posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público (p. 696).

A noção de atores sociais ativos permite considerar que os sujeitos desse estudo atribuam – a partir de sua pertença social – sentido e significado para sua atuação profissional, apontando especialmente seu entendimento sobre uma boa ação supervisora nos espaços escolares.

Dessa maneira, a opção pela utilização do referencial teórico e as diretrizes metodológicas da Teoria das Representações Sociais neste estudo justificou-se por se constituir em uma ferramenta importante para entender como os conhecimentos são partilhados nos grupos, neste caso, no grupo de supervisores escolares que são participantes desta pesquisa, a fim de compreender de que forma tecem considerações e reflexões acerca das boas práticas das ações supervisoras.

Portanto, discutir esses sentidos e analisá-los – por meio da Teoria das Representações Sociais – e ao mesmo tempo, implicar os supervisores escolares em um processo de reflexão, revelando em que medida este profissional colabora para que modelos, pouco compatíveis com a lógica pedagógica, permaneçam em vigência. E esta é a relevância desse estudo.

A construção e delineamento do objeto de pesquisa em representações sociais é a parte mais importante de uma pesquisa de acordo com (SÁ, 1998), mas é preciso levar em consideração que o objeto não é o fenômeno, mas uma simplificação dele, um recorte temporal e material, é a transformação de “um fenômeno do universo consensual em um problema do universo reificado” (p. 26). Mas o autor afirma que essa transformação não é fácil de ser construída, já que “para gerar representações sociais o objeto deveria ter suficiente ‘relevância cultural’ ou ‘espessura social’” (p. 45, grifos do autor).

Coexistem diferentes conceitos de supervisão e práticas, que provêm de diferentes concepções defendidas por formadores e investigadores educacionais: relação entre teoria e prática, investigação e ação, investigação e formação, noção de conhecimento como saber constituído ou saber a construir, formação como transmissão de saberes ou construção pessoal de saberes, caracterização das dimensões do conhecimento profissional, definição de conteúdos a priori ou conteúdos derivados das necessidades de formação dos supervisores em ação, aplicação do saber numa perspectiva de racionalidade técnica ou capitalização do saber experiencial numa perspectiva de racionalidade prática, dentre outros.

Entretanto, destaca-se a ambivalência quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos, sendo necessária a busca de processos formativos, no qual se enfatize uma ação supervisora formativa e que venha a subsidiar a equipe escolar. Ressalta-se, assim, que na Rede Municipal de São Paulo é denominado supervisor escolar o cargo exercido pelo profissional que atua nesta área.

No que tange a reflexão sobre a dimensão formativa do supervisor escolar da rede municipal de ensino de São Paulo, reconhece-se que o papel do supervisor escolar vem sofrendo mudanças em virtude das grandes transformações que vem ocorrendo no mundo e, conseqüentemente, requer profundas alterações na ação supervisora. Nesse contexto, vislumbra-se uma ação supervisora que proponha novos encaminhamentos para o processo de formação. Assevera Freire:

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: qual é o objeto de conhecimento do supervisor? Ai talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando (FREIRE, 1982, p. 95).

A necessidade de continuidade na formação profissional é uma marca da atualidade para todas as áreas de atuação, principalmente a educação, diante dos avanços tecnológicos que promovem mudanças na forma de produzir e se comunicar, aliados à velocidade com que ocorre a produção e disseminação da informação. Entretanto, notou-se que não há uma preocupação por parte da gestão política em ofertar formação continuada para os supervisores escolares.

Enfatiza-se a extrema relevância de se realizar a formação continuada com os temas de interesse dos supervisores escolares, uma vez que ele é o profissional responsável por orientar, acompanhar, avaliar e supervisionar o trabalho da escola no processo educativo. E sendo esse profissional responsável pela sua autoformação e, ao mesmo tempo, tendo a incumbência de ser agente formador, considera-se a necessidade de reflexão sobre isso, a esse respeito, Rangel (2002) pontua que:

A orientação que se faz pelo estudo - do supervisor, dos docentes, dos setores especializados - propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e análise dos problemas e soluções comuns, acompanhamento, leitura e debate de estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica; a orientação é procedimento natural, consequente ao “olhar sobre”, com atenção a perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades (RANGEL, 2002, p. 76).

Diante do que foi discutido até agora, esta pesquisa tem como objeto de estudo a *ação supervisora na Rede Municipal de Ensino de São Paulo* e propõe a seguinte problematização: O que os supervisores escolares consideram como uma boa ação supervisora?

E para garantir uma reflexão mais aprofundada entre o fazer administrativo e o fazer pedagógico do supervisor escolar e, ainda, o que este profissional preconiza em sua ação supervisora, delimitou-se os objetivos gerais e específicos.

O objetivo geral do estudo consiste em analisar as Representações Sociais dos supervisores escolares sobre o que consideram uma boa ação supervisora e como objetivo específico pretendeu-se identificar o que dizem os supervisores escolares sobre suas atribuições e investigar o que os supervisores consideram como uma boa ação supervisora.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se em um primeiro momento por meio de estudos bibliográficos sobre as ações supervisoras, ao longo dos anos, na RME de SP e documentos e legislações sobre a supervisão escolar.

Posteriormente, pretendeu-se analisar como os supervisores compreendem essa ação supervisora e o que consideram como uma boa ação supervisora. A análise da compreensão desses profissionais é realizada a partir da aplicação de um questionário – com questões abertas e fechadas – para produzir dados que permitam iluminar a análise.

Para o embasamento teórico sobre a supervisão escolar, recorre-se aos autores Silva Jr (1984; 2007; 2010), Rangel (1985), Alonso (2003), Freire (1996), Muramoto (1994), Saviani (2003) e Alarcão (2014) entre outros.

Paralelamente, buscou-se analisar, no atual contexto da supervisão escolar, as representações da ação supervisora. Toma-se como referenciais de base à Teoria das Representações Sociais as versões de Moscovici (1978) como uma possibilidade de desvelar os discursos dos profissionais Supervisores Escolares e identificar as representações que carregam da ação supervisora.

A opção de utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados justifica-se pela possibilidade de garantir maior número de participantes representativos da supervisão escolar, do lócus da realização dessa pesquisa, e

por sua natureza auto-aplicativa, é possível atingir o máximo de pessoas mesmo dispersas geograficamente em espaços longínquos, além de implicar em pequenos gastos, preserva o anonimato das pessoas. O questionário foi aplicado a Supervisores de uma diretoria regional de educação do município de São Paulo, situada na zona sul, como campo empírico. Foram enviados 26 questionários, no decorrer do segundo semestre de 2019, e retornaram 18 questionários respondidos.

A primeira parte do questionário foi composta por perguntas dissertativas que abordaram diferentes aspectos da atuação do Supervisor Escolar: Como supervisor (a), você diria que tem tido mais sucessos ou dificuldades? Qual a parte do seu trabalho que você mais gosta de fazer? Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê? Além de uma questão bastante específica sobre a sua rotina nesse trabalho: Quantas unidades educacionais você supervisiona? Qual é a periodicidade de visitas nas unidades?

Ação supervisora: uma perspectiva psicossocial

O que estamos sugerindo, pois, é que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc, as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais que tem um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’ (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

Para desenvolver este estudo recorreu-se à Teoria das Representações Sociais (TRS) proposta por Moscovici (1961) como referencial teórico-metodológico no intuito de analisar as Representações Sociais (RS) de Supervisores

Escolar acerca de uma boa ação supervisora. Isso significa dizer que se tem como propósito relacionar a Teoria em questão com o objeto de representação – o conhecimento socialmente construído – revelado pelos supervisores nos questionários.

A ação supervisora é realizada em um contexto social dado a sua trajetória histórico- política e evidentemente articula em seu cotidiano estas trajetórias juntamente com seus conflitos, procurando compreender a ação supervisora nesse contexto. Para tanto, entende-se que a teoria psicossocial das Representações Sociais oferece condições sociais à análise.

A Teoria das Representações Sociais inaugura o entendimento de que não ocorre uma separação entre o universo interno e o universo externo das pessoas, permitindo que cada qual, em meio ao seu rol de relacionamentos, construa conhecimentos de senso-comum, não recorrendo, para tanto, aos conhecimentos científicos para manifestar crenças e valores. Assim, o entendimento é de que essas manifestações possibilitem “explicar a emergência do significado, do sentido, tal como este se produz cotidianamente na interação cara a cara dentro do nosso mundo social” (SOUSA, 2005, p. 201).

As RS são compreendidas como saberes construídos de maneira consensual nos diferentes conjuntos sociais. Nesse sentido, Moscovici (2003) explica que esses saberes se tornam referências de como os indivíduos devem agir, pensar, qualificar e classificar a realidade, fato que permite, também, uma atribuição de sentido ao seu universo pessoal. Desse modo, cada universo é constituído pelo conhecimento individual que surge em meio a outras individualidades que se localizam nos fenômenos de dupla natureza, psicológica e social, assim como pontua Sá (1993).

De acordo com Moscovici (1978), as RS não são estáticas, elas acompanham, inevitavelmente, as

transformações que ocorrem nos espaços socioculturais em que se inserem os sujeitos. Assim, é possível afirmar que não há representações sociais que não sofram com as mudanças sociais e, portanto, há o surgimento de outras representações que deem conta das questões inquietantes da época.

Na concepção de Moscovici (1978, p. 50), essas Representações são teorias, ciências coletivas construídas para interpretar e elaborar o real, já que “são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente”. Portanto, sua construção se dá a partir do conhecimento da ciência, filosofia, acontecimentos e fatos do cotidiano que chama a atenção, presentes no universo exterior, que ainda não pertencem ao sujeito.

A obra de Moscovici (1978) ultrapassa a criação de um campo de estudo, buscando redefinir os problemas da Psicologia Social a partir do fenômeno das RS, insistindo na função simbólica de construção do real. Embora esse autor tenha evitado lançar uma definição para o conceito de RS, Denise Jodelet, uma de suas seguidoras, talvez possa ser considerada como a autora que mais se aproxima de atribuir uma definição.

Jodelet (2001) torna mais específica a concepção de RS ao enfatizar que se trata de um conhecimento partilhado e construído socialmente, que organiza e orienta as condutas dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo social. Essa concepção tem clara relação com Moscovici (1978, p. 51) quando o autor explica que as representações “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos, e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”.

Nessa perspectiva, Alves-Mazzotti (1994, p. 64) auxilia no amadurecimento da concepção de RS ao

comentar que é na relação com o outro que os sujeitos desenvolvem o sentimento de pertencimento, pois há partilhas de crenças, comportamentos, valores, entre outros. Para essa autora, “é possível definir os contornos de um grupo, ou ainda, distinguir um grupo de outro pelo estudo das representações partilhadas por seus membros sobre um dado objeto social”, as quais são elaboradas a partir de três características da situação social: a) a incerteza quantos as questões sobre um novo objeto social, com poucos ou muitos dados sobre o mesmo; b) pressão para inferência, ou seja, o sujeito se vê diante de uma situação em que precisa dar uma opinião o que torna estabiliza as impressões incertas sobre determinado objeto; c) o foco sobre o objeto o que revela o tipo de reflexão.

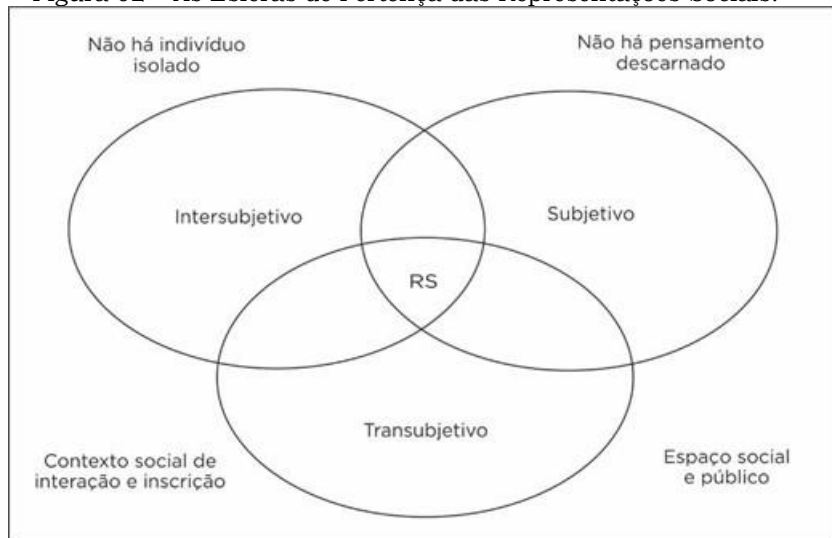
De acordo com Farr (2013), a ciência social foi modernizada por Moscovici, pois com o desenvolvimento do conceito de representações sociais desencadeia o desejo de tornar a ciência social mais apropriada ao mundo contemporâneo em que as realidades sociais são (re)interpretadas e (re)construídas.

A abrangência e a capacidade de olhar para a realidade por meio das Representações Sociais justificam a nossa opção pela TRS. Sobretudo, ressaltando a importância dessa abordagem psicossocial, pois tais representações surgem exatamente em meio aos conflitos que geram, nos sujeitos, a necessidade de adaptar ou justificar suas opiniões e seus posicionamentos diante da realidade. Dessa maneira, a TRS se constitui em uma ferramenta importante para entender como os conhecimentos são partilhados nesse grupo de sujeitos entrevistados – de gestores escolares – e de que forma tecem considerações e reflexões acerca das boas práticas e ações supervisoras.

Os sentidos da boa ação supervisora: uma interpretação psicossocial

Partindo da figura proposta por Denise Jodelet para exemplificar a forma com que a TRS atribui aos sujeitos um posicionamento nos processos de construção das representações sociais, destaca-se:

Figura 02 – As Esferas de Pertença das Representações Sociais.



Fonte: (JODELET, 2009, p. 695).

Dessa construção imagética decorre a intenção de relacionar a TRS com a temática desse estudo, identificando as RS dos Supervisores Escolares – entrevistados – sobre uma boa ação supervisora. Essa intenção possibilita vislumbrar em que medida esses sujeitos constroem suas representações sociais, isto é, quais elementos intersubjetivos, transubjetivos e subjetivos participam desse processo de construção.

Havendo diferentes interpretações acerca da ação desempenhada pelo supervisor escolar – principalmente pela diversidade de ações a serem executadas – entende-se que em função dessas interpretações seja possível identificar o(s)

sentido(s) atual(is) atribuído(s) a esse profissional. Portanto, pensar na possibilidade de discutir esses sentidos e analisá-los – por meio da TRS – e ao mesmo tempo, implicar os supervisores escolares em um processo de reflexão, revelando em que medida este profissional colabora para que modelos, pouco compatíveis com a lógica pedagógica, permaneçam em vigência.

Afirmar a existência desse dilema não é algo novo, visto que a lógica burocrática que existe nos sistemas educacionais brasileiros permite arrastar uma ação fiscalizadora em torno da ação supervisora. A esse respeito, Formosinho e Araújo (2007, p. 299) esclarecem:

O modelo de decisão burocrática enquadra-se em um sistema que valoriza a ação burocrática da administração da educação como o grande critério de adequação da atividade das escolas e dos professores. As características principais dessa ação burocrática são a impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez.

De maneira concreta, o pensamento das autoras enfatiza que o modelo burocrático tem características específicas em relação às questões administrativas, o que nos mobiliza a pensar que os supervisores escolares, na tentativa de adequar as escolas, tendem a privilegiar os aspectos técnicos e burocráticos. Explica-se também que ao atender prioritariamente ou privilegiar as demandas administrativas, o supervisor as faça por livre escolha, pois há diferentes aspectos que contribuem para que esse modelo seja efetivado nas atividades supervisoras.

Ao retomar o quadro proposto por Jodelet, é possível olhar para os 18 supervisores participantes desta pesquisa com base em suas esferas de pertença, em que seus conhecimentos do senso comum sejam reconhecidos como conhecimentos potentes para auxiliar na tarefa de identificar como estes entendem uma boa ação supervisora. E ao reconhecer essa potência dos conhecimentos comuns provocados nas esferas cotidianas, a Teoria das

Representações Sociais apresenta um sujeito ativo na forma de se expressar e se posicionar, características reiteradas por Jodelet (2009) em seu artigo “O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais”:

[...] os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição. A noção de inscrição compreende dois tipos de processos cuja importância é variável segundo a natureza dos objetos e dos contextos considerados. Por um lado, a participação em uma rede de interações com os outros, por meio da comunicação social – aqui eu me refiro ao modelo da triangulação sujeito- outro-objeto proposto por Moscovici (1984). Por outro lado, a pertença social definida em vários níveis: o do lugar na estrutura social e da posição nas relações sociais, o da inserção nos grupos sociais e culturais que definem a identidade, o do contexto da vida onde se desenrolam as interações sociais, o do espaço social e público (p. 696).

A noção de atores sociais ativos possibilita considerar que, ao serem entrevistados, os sujeitos desse estudo atribuam – a partir de sua pertença social – sentido e significado para a atuação dos supervisores, apontando especialmente seu entendimento sobre uma boa ação supervisora nos espaços escolares. Assim, entende-se a urgência em discutir a temática proposta nesta pesquisa, a fim de que seja possível identificar as peculiaridades das boas ações supervisoras e como essas ações são percebidas nas escolas.

Ao considerar que essas peculiaridades são constituídas em diferentes contextos – históricos e sociais – educacionais, a TRS possibilita identificar e revelar a realidade observada pelos sujeitos entrevistados. Nessa perspectiva, Abric (1994) salienta a existência de um sistema de interpretação do real que orienta as relações dos indivíduos, determinando os modos de ser e agir, em níveis individuais e coletivos.

Tendo em vista a adoção da Teoria das Representações Sociais como base teórica para auxiliar na análise das ações supervisoras, é importante salientar que não se trata de uma conclusão, mas de uma interpretação momentânea, à guisa da conclusão. Assim, justifica-se a escolha em Sá (1998, p. 21), entendendo que os objetos de estudo apresentam diferentes personalidades, portanto, “fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias da interação social”. Logo, a análise desses dados, nas representações sociais, configura-se ímpar ao oferecer ao conhecimento de senso comum um status científico.

Resultado e discussão

Considerações sobre um “Bom” Supervisor Escolar

No que se refere à análise da questão “Você se considera um (a) bom (boa) supervisor (a)? Por quê? Após a leitura dos dados coletados, foram classificadas em duas categorias relacionadas a: “Não se consideram Bom Supervisor” e “Bom Supervisor”, com as respectivas frequências em destaque na tabela a seguir:

Tabela 1 - Categorias “Não se consideram Bom Supervisor” e “Bom Supervisor”.

Categorias	Frequência	%
“Não se consideram Bom Supervisor”.	10	59
“Bom Supervisor”.	7	41

Fonte: Autora, 2020.

Obs.: Um dos participantes não respondeu à essa questão, logo a frequência foi calculada com um total de 17 participantes; Fazemos notório que os resultados apontados indicam o número de respostas e não o total de participantes.

Constatamos ao analisarmos essa questão, que a categoria que apresenta maior frequência é a relacionada

aos que “Não se consideram Bom Supervisor”. Os participantes² mencionam a inexperience no exercício da função supervisora, conforme podemos observar nas falas dos supervisores participantes:

“Ainda não, devido à inexperience no exercício da função. Acredito, porém, que tenho perfil para realizar o trabalho” (S²).

“[...] tenho recebido muito apoio dos pares mais experientes, mas penso que faltam percursos vividos para ser considerada uma boa supervisora” (S³).

Do exposto acima, observamos que a concepção de um bom Supervisor é dominar os conhecimentos legalistas, práticas e saberes na gestão pedagógica, administrativa e burocrática, e para esse domínio se espelham nos pares mais experientes na função.

Não obstante, à luz dessa discussão, retomamos ao que foi apresentado referente à caracterização do perfil dos supervisores participantes desse estudo quanto aos requisitos exigidos para o acesso ao cargo:

A partir de 26/12/2007, com a criação da Lei Municipal 14.660/07 na rede municipal de ensino o cargo de Supervisor Escolar é um cargo de carreira que integra a classe dos gestores educacionais, e a investidura nesse cargo é provido “mediante concurso de acesso de provas e títulos”, entre os integrantes da carreira do magistério municipal, sendo exigida licenciatura plena em pedagogia e 3 (três) anos de experiência no magistério, as quais, de acordo com a legislação Lei Municipal 14.660/07 exigem para ocupar o cargo de supervisor escolar, experiência mínima de seis anos de magistério, dos quais três anos em cargos/funções de gestão educacional.

2 Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, utilizou-se a inicial “S” acompanhada da numeração 1 a 18, para designar os 18 participantes.

Realçando a ideia que o Supervisor Escolar é o profissional considerado o par mais avançado e na rede municipal de educação de São Paulo, para esse profissional acessar o cargo de Supervisor Escolar, é necessário possuir experiência e tempo no magistério exigidos por lei, no cargo de Diretor de Escola, Assistente de Diretor ou Coordenador Pedagógico, e destacando o olhar que este supervisor tem para a sua prática, nos pautamos nas palavras de Muramoto (1994):

Então, com um horizonte, ‘dentro-e-fora’ de nós, é que vamos olhar, questionar, fazer e refazer o administrativo e o pedagógico. É a visão de mundo e de homem, a proposta político-educacional que vai permitir articular aspectos administrativos e pedagógicos de forma coerente (MURAMOTO, 1994, p. 135).

Observamos que a maioria dos participantes alegam ter dificuldades em assessorar as unidades no que tange às esferas administrativas e burocráticas, se justificando que eram Coordenadores Pedagógicos, inculcando a ideia de que o Coordenador Pedagógico está apartado das tarefas administrativas. Essa visão contribui para cristalizar a crença que existe uma dicotomia entre os afazeres pedagógicos e os administrativos/burocráticos.

Este pensamento pode ser observado nos discursos dos participantes S³, S⁹ e S¹⁸ que mencionam que as tarefas administrativas e burocráticas fragmentam o trabalho pedagógico e formativo na unidade:

“Considero que neste segundo ano de atuação no cargo, inicialmente designada e agora efetiva, tenho tido muito aprendizado, especialmente em matérias burocráticas e procedimentos administrativos antes ignorados por mim, [...]” (S³).

“Não, pois vejo a minha ação voltada para os aspectos administrativos e burocráticos, fragmentando o trabalho pedagógico e formativo na unidade escolar” (S⁹).

“ Boa parte dos supervisores que acessaram o cargo nestes últimos anos vieram da Coordenação Pedagógica o que de certa forma, é positivo no que se refere ao aspecto mais pedagógico, no entanto, também nos deparamos com demandas bem burocráticas que muitas vezes sinto-me incompetente para apoiar a direção escolar. Citarei alguns exemplos do que me sinto inseguro: uso e prestação de contas de verbas PTRF, PDDE etc, pagamento dos servidores, etc” (S¹⁸).

Considerações finais

A análise das respostas dos participantes permitiu observar significações da prática e buscar elementos para transformações futuras e, ainda, possibilitou identificar características de Representações Sociais presentes na ação supervisora que parecem haver uma relação clara entre tempo de experiência no cargo e uma *boa ação supervisora*. Assim, o domínio da legislação e o conhecimento técnico-burocrático traduzem-se em representações que os identificam como elementos de sucesso na profissão, quando considerado o indicador da *boa ação supervisora*.

Os resultados da pesquisa indicaram que os Supervisores gostariam de realizar as ações de cunho pedagógico, todavia relatam que o excesso de afazeres burocráticos impede a realização do trabalho pedagógico, que é posto em segundo plano. Consideram ainda, uma boa ação supervisora aquela que é acolhedora, orientadora, reflexiva e que está preocupada com a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes. A partir dos resultados alcançados inferimos na importância do fortalecimento do coletivo da supervisão escolar, na busca de melhores condições de trabalho, rompendo com uma ação supervisora acritica em prol da supervisão centrada na escola, que valorize a comunidade educativa e mantenha o equilíbrio entre as atividades administrativas e pedagógicas.

Referências

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2005. p. 11-15.

ALONSO, M. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: N. C. FERREIRA (Org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, A. L. de S. **Pedagogia da Conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: C; R; BRANDÃO (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: _____ (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 11- 44.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Trad. por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 7ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C. de S (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. Petrópolis. Vozes. 2009.

MEDINA, A. S. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MEDINA, A. S. **Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor**, in: SILVA JR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). Nove olhares sobre a supervisão. Campinas: Papirus, 1997, p. 9-36.

MURAMOTO, H. M. S. **Ação, reflexão/diálogo**. O caminhar transformador. São Paulo: FDE, 1994. p. 133-142, (Série Idéias, n. 24).

PASSOS, C.L.B (orgs). **Processos de formação de professores: narrativas, grupo colaborativo e mentoria**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016.

RANGEL, M. **Supervisão: do sonho à ação** – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, M.; FERREIRA, N. S. C. Supervisão pedagógica ampliada. In: ____; FREIRE, Wendel (Orgs.). **Supervisão escolar: avanços de conceitos e processos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

SALMASO, J. L. **Ação supervisora na educação básica; um estudo sobre o lugar do supervisor escolar nos processos formativos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo**. 2011. 107f. Orientador: Julio Gomes Almeida. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA JÚNIOR, C; A. da. Organização do trabalho pedagógico na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____; RANGEL, Mary; _____, (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 91-109.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão, currículo e avaliação**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA JÚNIOR. Celestino Alves da. **O papel e a função do supervisor escolar**. Palestra realizada no II Encontro de Supervisores da RME. São Paulo: SINESP, 2002.

SILVA, João Batista Pires da. **A formação do Supervisor Escolar em encontros colaborativos e de parceria com outros gestores educacionais**. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, N. S. F. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SOUSA, C. P. de.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S (Org.). **Representações sociais sobre o trabalho docente: um estudo longitudinal sobre a constituição da profissionalidade docente de estudantes de educação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

TARDIF, M., **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 31- 55.

Do diálogo e criticidade à autonomia e coragem nos projetos em educação

Everton Viesba
Lara Santana Correia Costa
Giovanna Tonzar-Santos
Marilena Rosalen



10.47247/AM/88471.24.1.16

“

Sei que sei como sei que não sei o que me
faz saber, primeiro, que posso saber
melhor o que já sei, segundo, que posso
saber o que ainda não sei, terceiro, que
posso produzir o conhecimento ainda não
existente.



À sombra desta mangueira (1995)

*“A educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem.”
Paulo Freire (2020, p. 127)*

Afinal, quais os saberes necessários?

Conteúdos, técnicas, controle da disciplina na sala... Essas respostas não são difíceis de serem encontradas, basta entrar em qualquer sala de professores e perguntar: O que é necessário, qual saber é importante para ministrar aula? Tais saberes são a base da educação tradicional ou, como posto por Freire, a educação bancária (FREIRE, 1987). O foco deste capítulo não é a educação tradicional, pretendemos trazer à luz as questões críticas e emancipatórias da educação transformadora, a educação que liberta.

Para se favorecer, estimular e criar ambientes e diálogos em prol da criticidade, reflexão e autonomia, é preciso, sobretudo, coragem. Isto é, pensando no professor/professora que estimula e favorece deixar sua zona de conforto - tendo a educação tradicional como referência - e adentrar em um universo novo, onde o estudante não é mais um mero aluno, receptor de informações, depósito de conteúdo e sim um sujeito autônomo, protagonista de sua própria aprendizagem e de sua vida, sujeito com saberes, história e cultura, e, portanto, um ser igual, exige dos docentes nada mais do que coragem.

Essa coragem vem ao encontro de que, reconhecendo o educando como sujeito, o educador deve sempre reavaliar a prática docente de maneira crítica para torná-la instrumento de uma Educação transformadora e reflexiva, e não mera transferência de conhecimentos. Além disso, a coragem também se mostra nos atos docentes de pesquisar constantemente para ensinar, exercitar a criticidade e ética, respeitar os conhecimentos prévios dos educandos, ter

apreço pelo novo e repúdio à discriminação, pontos-chave levantados por Freire no ato de educar.

A partir dessa reflexão sobre a prática, o educador deve encontrar meios para instigar no educando sua curiosidade e insubmissão sempre. Educador e educando misturam seus papéis de igual para igual uma vez que é impossível ensinar sem aprender e aprender sem ensinar.

A educação tradicional ainda predomina porque ela nada mais é que um livro de receitas, receitas que não consideram a qualidade de seus produtos, suas origens, suas propriedades. Ao reconhecer a necessidade de mudança, docentes tomam fôlego e coragem e passam a desbravar um universo de novos mundos na educação, onde cada instante permeia um ser pensante, dotado de sentimentos, saberes, história, aspirações, desejos. As relações, neste novo universo, deixam de seguir o livro de receitas, os resultados são os mais diversos, diferentes possibilidades.

Educador e educando, sujeitos análogos do processo de aprender e ensinar na educação libertadora, desempenham capacidades de compreensão e assimilação do conhecimento. O potencial transformador e ético torna-os pensadores e críticos da realidade com ferramentas para intervir no mundo como sujeitos éticos, construtores e transformadores da história de maneira reflexiva, dialógica e autônoma.

A prática da docência viabiliza indagar as contradições conferidas à educação. A inércia é posta de lado, pois não há nada de estático no ato de educar. Somos resistentes e colocamo-nos diante da árdua tarefa de ensinar, pois entendemos que enquanto sujeitos individuais e possuidores de nossas visões particulares de mundo não detemos os reflexos sobre as perspectivas dos demais, daí a importância do exemplo (FREIRE, 1996).

Contudo, ainda diante das experiências e particularidades do educador, cabe ao profissional responsabilizar-se pelo compartilhamento de seus saberes mantendo-se a ética, a verdade e o certo como princípios do educar.

O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes (MORRIN, 2000, p. 31).

A educação é fruto das indagações sobre as possibilidades de conhecer (MORRIN, 2000). Indagar é o combustível das propostas de conhecimento, o que nos guia ao saber é a curiosidade, a indagação é a aventura do saber, do descobrir, do se refazer e do aprender novamente.

Deste modo, este capítulo busca, à luz de Paulo Freire, apresentar algumas experiências dos projetos desenvolvidos pelo grupo Movimentos Docentes, que favorecem a criticidade, a reflexão e a autonomia em todos os projetos, e se depara com resultados e desafios distintos, ressaltando a coragem necessária ao ato de educar.

Diálogo

O diálogo pressupõe o reconhecimento de uma relação horizontal, disponibilidade, além de um profundo amor e fé nos homens, caso essas características não existam, o diálogo torna-se impossível. Sendo inerente à prática docente, o diálogo tem como objetivo diminuir a distância entre os sujeitos da educação de modo a favorecer a educação dialógica e transformadora de um com o outro.

Para dialogar, então, é necessário um ato de renúncia à situação opressora entre educador e educando. O educador deve ter profundo interesse no educando e sua história para que, conhecendo-o, seja estabelecida uma relação de confiança passível de troca plena.

O diálogo no fazer docente precede até mesmo o contato entre esses sujeitos quando se pensa sobre o

conteúdo programático e sobre o que será dialogado a fim de que se tenha um direcionamento problematizador que fomenta ainda mais esse diálogo revolucionário entendendo que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “B” para “A”, mas de “A” com “B” (FREIRE, 1987) estando, portanto, sempre aberto a mudanças em diálogo com o educando e o mundo.

para pôr o diálogo em prática, o educador não pode colocar-se na posição ingênua de quem se pretende detentor de todo o saber, deve, antes, colocar-se na posição humilde de quem sabe que não sabe tudo, reconhecendo que o analfabeto não é um homem perdido, fora da realidade, mas alguém que tem toda uma experiência de vida e por isso também é portador de um saber (GADOTTI, 1996, p. 86)

Nessa perspectiva, os estudantes não vão à escola apenas para ouvirem, eles sempre tem o que dizer. Estabelecer o diálogo é respeitar a individualidade, seus conhecimentos previamente construídos e entender as demandas fazendo um aprendizado de maneira conjunta e não uma imposição de um conteúdo programático alheio aos interesses e à realidade daquele espaço.

Além disso, o reconhecimento da incompletude desse sujeito torna-se mais um motivo para que, abertos a um ensino dialógico, possa-se aprender e ensinar de maneira conjunta e transformadora para, então, serem críticos do mundo.

A viabilização do diálogo na prática educativa é dada pela ética da abertura. Essa abertura é ferramenta do educador seguro de suas práticas docentes, pois o educador que possui segurança frente aos estudantes, possui maiores disponibilidades ao diálogo.

O educador, ainda que conhecedor de seus saberes, tem de reconhecer-se como ser não possuidor de todo o conhecimento, e para tanto não há do quê envergonhar-se. É por meio da postura de reconhecimento acerca de suas limitações, e de sua autocrítica que o educador, cumpre com

os desígnios éticos da abertura. A ética deve guiar o professor não apenas diante dos estudantes, mas frente a toda a comunidade social, uma vez que para ser instrumento de mudança no mundo, deve haver coerência entre o que faz e o que diz.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (FREIRE, 1996, p. 133)

Nesta citação, Paulo Freire (1996) esclarece sobre a importância da abertura do professor quanto aos contextos sociais, geográficos, econômicos e culturais dos estudantes. O educador possuidor de uma abertura respeitosa entende a movimentação contida na história e no conhecimento, e que a inquietação e curiosidade fazem parte da aprendizagem.

O diálogo não concilia com a generalização e insensibilidade. O professor não deve ser estranho e distante à realidade de seus estudantes. Ainda que pareça viável, a abertura aos estudantes não deve levar o professor a deslocar-se geograficamente em busca dessa compreensão, mas sim uma adesão real aos direitos do estudantes em exercer suas potencialidades.

É fundamental que o universo do professor e de seus estudantes se expressem para que haja diálogo, o que resultará na aprendizagem mútua. A decisão ética dos estudantes do educador em intervir na realidade do mundo é dada pela capacidade do professor em ensinar qualquer matéria e conciliar ela de acordo com as vivências e realidades do entorno da escola, do estudante e da sociedade.

A paixão pela vida e pelo conhecimento, assim como a identificação e desmistificação de discursos ideológicos engajados no ocultamento da realidade - e também o fim da distância entre os educandos e o professor - são ferramentas

necessárias para o estabelecimento do saber, segundo Paulo Freire.

Os professores devem dialogar com a linguagem que os estudantes possuem, uma vez que a aprendizagem dentro de sala não pode, e não deve, ser alheia à realidade e aos fatos veiculados midiaticamente - quando verídicos -, pois o ato da aprendizagem dialógica desenvolve a consciência crítica dos/nos estudantes.

Autonomia

Paulo Freire (1996) entende a prática educativa como exercício da autonomia tanto de educadores quanto de educandos que lidam conjuntamente em um processo organizado e afetivo. O desenvolvimento e o respeito à autonomia devem ter papel central na prática docente para um aprendizado sem pressões externas exacerbadas e desmotivantes.

As propostas pedagógicas pautadas no respeito à autonomia do estudante conseguem ser aplicadas quando o educador assume um papel permanente de abertura ao diálogo e de interesse pelo educando e suas necessidades humanizando o processo.

O processo de construção da autonomia é importante porque ela vem para substituir o anterior estado de dependência, o que agrega no educando o senso de responsabilidade. E é com a autonomia que se torna possível tomar decisões e construir a própria liberdade com maturidade.

A autonomia vai se constituindo nas experiências de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 105)

Como dito anteriormente, a construção da autonomia é fundamental para substituir o estado de dependência, esse processo é individual, uma vez que ninguém pode ou é responsável pela autonomia do outro.

Nossas vivências particulares são decorrentes de decisões individuais, que assessoradas à prelúdio, por nossos pais, levaram-nos a estabelecer a autonomia sobre nossas escolhas, assim como nos preparou para sermos futuros assessores dos quais carentes de maturidade, necessitam de apoio e liberdade para aprender.

O amadurecimento, é vir a ser (FREIRE, 1996, p. 105). Não nos tornamos seres amadurecidos e conhecedores de nossos direitos e deveres do dia para a noite. É um processo gradativo, que assim como o ato de educar, centra-se no estímulo das experiências respeitadas voltadas à responsabilidade e à tomada de decisões.

A importância de se discutir, respeitosamente, e buscar a reflexão sobre a liberdade e autoridade é de que ambas são semanticamente diferentes, distantes no *sensus comum*, mas fundamentais para a prática docente.

O educador precisa compreender que a liberdade sem freios é tão ruim quanto a privação de liberdade. Ou seja, o uso antiético da autoridade gera uma corrente de privações sutis de liberdade, mas a autoridade construtiva, em prol do equilíbrio pedagógico, respeitosa, ética, solidifica a autonomia de construir uma liberdade democrática.

Criticidade

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica (FREIRE, 1996, p. 32)

Somos seres dotados de curiosidade e ingenuidade. Imbuídos pela sedenta fome de conhecimento encontramos sempre à espreita do aprender. A aprendizagem por sua vez de nada vale se não há saber e pensar certo.

No que confere à psicologia da educação, em especial as análises feitas por Jean Piaget (1971), o processo de desenvolvimento da aprendizagem é dado por meio da experiência. O ser de menor conhecimento passa para um

estado de maior conhecimento ao ter de reformular suas aprendizagens.

O conhecimento é fruto das interações do sujeito com o meio em que vive, o sujeito analisa um objeto, o transforma, e por fim o compreende o processo de transformação. Entendemos os objetos quando os transformamos, o mudar gera aprendizado.

Para Piaget (1971), o desenvolvimento da aprendizagem é uma busca interna pelo equilíbrio. O aprender une a assimilação e a acomodação, onde a primeira trata do processo de incorporação de elementos do meio às funções cognitivas do sujeito e a segunda, trata das mudanças do sujeito para adaptar-se ao meio.

Interessante enfatizar que a acomodação não trata de um estado físico, de acomodar-se a uma situação claramente inconveniente, mas sim, um processo de aprendizagem quando apenas a assimilação não é suficiente para que o sujeito aprenda.

Para a psicologia, o processo de acomodação é uma etapa à frente do desequilíbrio cognitivo. Imaginemos dois montes interligados por uma ponte de madeira, o monte A simboliza a assimilação, onde temos consolidado um saber, o monte B simboliza a acomodação, enquanto que a ponte, que liga os montes, é dado pelo desequilíbrio na aprendizagem.

Uma criança pequena, que nunca viu um cavalo de perto, e apenas conhece cachorros, ao ver o cavalo terá como primeira assimilação a raça canina. Ocorre que provocar na criança o desequilíbrio em dizer que o cavalo não é o mesmo que o cachorro a levará a questionar o que faz ambos se diferenciarem, a ponte, é o processo de assessoramento, onde nós, educadores, ofertamos as possibilidades da aprendizagem e por tanto, guiamos a criança à acomodação entre as duas espécies mamíferas.

Quando Paulo Freire (1996) trata sobre ingenuidade e criticidade, leva-nos ao entendimento de que quando a curiosidade ingênua permanece sendo curiosidade, criticamos nosso saber, por tanto, aprendemos.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996, p. 40)

É inquestionável para a prática docente, como trabalhado no subtítulo de diálogo, que a autocrítica é peça essencial na construção de uma educação respeitosa. O analisar, e ainda mais importante, se analisar, leva o educador ao encontro de suas posturas e decisões sobre as mais diversas experiências que, ainda futuramente possam ser vistas como imaturas, são fundamentais para que a mudança ocorra.

Não pode um alcoólatra parar com o vício de beber apenas pelos efeitos que podem ocorrer a longo prazo, mas a reflexão e o conhecimento sobre as consequências do ato, que gradativamente, promove a ruptura com o que foi, promove decisões certas e coerentes, e portanto, gera mudança.

Coragem

Educar exige compreender que ensinar não é mera transferência de conhecimento. Aprender a ensinar exige coragem. É um árduo processo de autocrítica, policiamento, postura ética e diálogo.

O educador que não se policia na verdade do que diz e faz, não consegue estreitar laços honestos com os alunos. Esses estão sempre atentos ao que aprendem, por serem taxados de coadjuvantes, possuem uma visão muito mais realista das linguagens, verbais ou não, ministradas pelos seus mestres.

Somos seres em constante aprendizado. O conhecimento é eterno. Nascemos aprendendo, morreremos

aprendendo. A vigilância sobre nós mesmos é tarefa difícil, e indispensável na vida de quem educa. Evitar as incoerências, as desonestidades, as facilidades é processo contínuo. E para tanto, educar exige coragem.

Coragem para sermos o que somos, e coragem para estimular os outros a serem o que são. O aprender está para além dos portões e muros das escolas, está na vida dentro das casas, nos círculos de amizades, nos trabalhos, está na individualidade.

O professor arca com a responsabilidade de assessorar os alunos para a vida. E a coragem para o fato não é dada por uma mera explicação, pois, o professor que é verdadeiro e certo, estimula os alunos a serem verdadeiros e certos. Os atos dos educandos são espelhos do ato de seus educadores. Um educador com amor e paixão pelo que faz, transpassa o real valor de educar.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (FREIRE, 2020, p. 127)

Educar exige abertura de ser o que somos, pois é através da prática de educar que nos reestruturamos, erramos, aprendemos e levamos-nos a pensar certo.

As experiências no Programa Escolas Sustentáveis

A Universidade Federal de São Paulo tem grande impacto na sociedade, pois, além do ensino superior gratuito e de qualidade, preza pela realização de programas, projetos e cursos extensionistas que garantem o diálogo permanente entre os três eixos da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Mais especificamente, o Programa de Extensão Escolas Sustentáveis tem relevante contexto social e histórico nos seus cinco anos de atuação. Construído a partir de significativas experiências anteriores, o Programa Escolas Sustentáveis baseia-se em quatro eixos de atuação: currículo, gestão, espaço e formação, tendo como objetivo a construção de cursos de formação, palestras, ações e

projetos extensionistas que estimulem a inserção de práticas sustentáveis na comunidade escolar e universitária.

O programa é coordenado pela professora Marilena Rosalen e pelo professor Everton Viesba, e conta com xx participantes, entre eles estudantes de graduação, mestrandos e representantes da comunidade que desenvolvem projetos dialógicos como iniciação científica, tcc, cursos e palestras de caráter educativo voltados à construção de espaços educadores que fomentem reflexão sobre a prática nos participantes para transformação do espaço em que vivem, possibilitando às escolas a transição para que se constituam como espaços educadores sustentáveis e visando o objetivo maior de interdisciplinaridade da sustentabilidade.

Dessa forma, imbuídos dos saberes freirianos, no ano de 2020, o Programa de Escolas Sustentáveis apoiou o grupo de pesquisa Movimentos Docentes em uma série de 11 encontros de maio a julho que visaram fornecer subsídios teóricos e pedagógicos para o momento de transição do ensino presencial para o remoto causado pela pandemia. Os encontros tiveram mais de 650 participantes em sua totalidade, mas, particularmente, foi preciso coragem para que eu pudesse participar de uma das inúmeras ações do grupo, os Encontros Formativos da Comunidade Movimentos Docentes, reconhecendo minha incompletude e buscando diálogo com os professores e participantes dos encontros.

A partir do diálogo estabelecido nos encontros e da competência dos professores em saberem dialogar comigo, pude experimentar a autonomia freireana quando me aproximei mais do grupo, mas para fazer um projeto próprio, sozinha. Realizei divulgações científicas voltadas à construção de infográficos que informassem a população de maneira mais assertiva, a divulgação dos eventos, e um programa ao vivo de entrevistas sobre educação transmitido pelo Youtube.

Além disso, a criticidade permeou todos os momentos tanto para dialogar no início quanto, principalmente, para refletir sobre a minha própria prática no projeto autônomo de divulgação científica. Por fim, a coragem aparece novamente no final, para receber as críticas, elogios, aprender com os erros e melhorar minha capacidade de dialogar sempre.

O Programa Escolas Sustentáveis articula, então, de maneira muito competente e incisiva a articulação dos saberes propiciando aos seus membros a capacidade de evoluir enquanto pessoas e, principalmente, enquanto educadores que prezam por uma educação crítica e transformadora.

Os aprendizados no Observatório de Educação e Sustentabilidade

O Observatório de Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de São Paulo surgiu como instrumento sistemático na coleta, pesquisa, organização, tratamento e difusão de temas relacionados à Educação e Sustentabilidade.

A valorização e promoção da Educação como instrumento fundamental para atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável são princípios fundamentais que regem os caminhos e decisões tomadas pelo Observatório.

Sua trajetória iniciou-se no ano de 2020, com a implementação da primeira fase de coleta, voltada à Educação pública do município de Diadema, onde se localiza um dos campus da Universidade Federal de São Paulo. O objetivo das fases de coleta é promover um panorama educacional sobre o município, contemplando todas as fases de ensino, tanto públicas quanto privadas.

A fase 1 teve como foco as escolas da rede pública que ofereçam ensino fundamental II e ensino médio, as

demais escolas do município serão contempladas seguindo o cronograma de coleta já definido.

Todos nós, cidadãos do mundo, tivemos de encarar a abrupta mudança de rotina decorrente da pandemia de Covid-19. Nossas atividades, horários e agendas foram interrompidos e remanejados para o ensino remoto, portanto, a equipe do Observatório teve de adaptar suas ações e projetos.

O Marco Zero é um formulário on-line desenvolvido pelo Observatório como ferramenta na coleta de dados sobre as escolas. Comportando questões gerais e específicas sobre as instituições, o objetivo é coletar a maior quantidade de dados possíveis sobre a realidade das escolas de Diadema.

Inicialmente, o formulário seria aplicado diretamente nas escolas, sendo possível realizar entrevistas e discussões pessoais com coordenadores e membros efetivos das escolas que compunham aquela fase de implementação. Ele foi enviado para as 57 escolas da rede pública que contemplam a fase 1 e dentre essa totalidade, 39 já responderam ao formulário. Após essa coleta, está sendo desenvolvido o Dossiê do Observatório, que organizará as informações coletadas para posterior divulgação do panorama educacional do município.

Além da coleta de dados, o Observatório realizou diversas ações, projetos e parcerias ao longo dos anos de 2020 e 2021. O desenvolvimento de canais nas mídias digitais, como Facebook, Instagram, Youtube e Spotify, veio com a proposta de integrar o contato universidade-comunidade, o que foi de grande sucesso.

Outros projetos também foram desenvolvidos, como por exemplo as Colunas do Obes, que são textos semanais escritos por membros do programa e convidados da comunidade docente. Foram desenvolvidos projetos de Iniciação Científica com estudantes da graduação da Unifesp e estudantes da rede pública de Diadema.

Diversos produtos foram executados e outros ainda estão em desenvolvimento-finalização, como o Quarentenando V1 e V2, que trata de uma coletânea de textos desenvolvidos pelos membros do programa, infográficos, mapas, minicursos, relatórios técnicos, são alguns exemplos das ações realizadas.

O diálogo e autonomia fazem-se presentes desde a idealização do projeto. Paulo Freire é inspiração para todos os membros do programa, temos a liberdade de ofertar nossas melhores versões e nos é ofertado críticas construtivas para que sejamos cada vez melhores.

Os saberes e aprendizados são compartilhados através de uma abertura respeitosa, que estimula o amadurecimento dos membros, que em sua maioria estão ligados a cursos de formação de professores. O participar é permitido a todos, o que fortifica ainda mais os ideais freireanos que o Observatório se baseia. A criticidade, autonomia, coragem e diálogo estão sempre em jogo, pois entendemos que a educação requer todos estes pilares, e é por isso, que lutamos.

Movimentos Docentes: o que muda com os saberes?

Certa vez, ouviu-se o prof. Mário Sérgio Cortella contando o segredo da vida. Ele explicou que "a vaca não dá leite, você tem que tirar". Isso faz sentido, pois para saborear o gosto do leite recém tirado, ainda morno, em um copo, é preciso acordar bem cedo, colocar roupa apropriada, principalmente uma bota, caminhar sobre a terra meio lamacenta e fazer várias tentativas no manuseio das tetas da vaca, até acertar o jeito e conseguir tirar o leite. É uma prática que oportuniza coragem e autonomia. E qual é o paralelo com a educação?

Geralmente, toda ou quase toda a educação escolar é tradicional e para ser um bom estudante, faz-se necessário

ser submisso e passivo. Ou seja, seria semelhante a esperar o leite chegar em casa, sem participação ativa no processo.

Desde 2010, com a criação do Grupo de Pesquisa Movimentos Docentes, na Unifesp, fez-se a escolha por "tirar o leite da vaca". Dá trabalho fazer isso, precisa de muito diálogo, compromisso e coragem, mas reverte-se em estudantes transformados, críticos e autônomos. Orgulhosamente, podemos citar que a primeira estudante de iniciação científica do grupo é hoje professora doutora, concursada da rede estadual de São Paulo e professora substituta na USP. Dos participantes do Pibid, do PES e do ObES, temos professores da rede pública e privada, coordenadores pedagógicos, mestrandos e mestres. Os participantes atuais do grupo formam uma rede de estudos, conhecimentos e trocas de experiências, que se desdobra na comunidade de prática no Facebook, em eventos online e no Congresso Movimentos Docentes, anual, realizado pela primeira vez em outubro de 2020, com o objetivo de valorizar a profissão docente. A divulgação das práticas de professores tem sido incentivada e tem crescido exponencialmente, seja em eventos científicos, e-books de acesso aberto, artigos, colunas, podcast ECONVERSA e reuniões de formação continuada. Tem sido um exercício na busca do igual para igual, conforme já citado aqui, do diálogo permanente, da autonomia intelectual e do crescimento acadêmico/científico coletivo. Não formamos seguidores, formamos novos líderes, com coragem para provocar transformações na educação e na sociedade. Seguimos nos movimentando na docência e quem desejar, pode se achegar.

Referências

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 47ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: Uma Biobibliografia**. 1ª Ed. São Paulo, 1996.

MORRIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

Sobre os organizadores e a organizadora

Alexandre Medeiros



Pós Doutorando em Educação na Universidade de São Paulo – FEUSP e Diretor Acadêmico do Centro de Estudos Júlio Verne - DMA/SP. Doutor e Mestre em Ciências da Religião; Especialista em Estudos Teológicos; Licenciado em Educação; Bacharel em Administração de Empresas; Coordenador United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - UNESCO; Licenciado Líder TED - Ed Student Talks; Membro do Corpo Editorial da Revista Convenit Internacional Coepta - FEUSP; Membro do Conselho de Pedagogia e Pesquisas do Studio Hirose Pianoforte - Pedagogia & Arte; Pesquisador de Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Literatura e Religião.

Marilena Rosalen



Professora e pedagoga, tem doutorado e pós-doutorado em Educação e é professora adjunto da Universidade Federal de São Paulo. Professora do Programa de Mestrado Ensino de Ciências e Matemática e coordenadora de projetos de pesquisa e de extensão em formação e prática de professores. É coordenadora do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), UNIFESP-campus Diadema. Foi presidente da Câmara de Graduação, coordenadora da secretaria acadêmica do campus Diadema e vice-presidente do Centro de Formação de Educadores da Educação Básica - CEFÉ, campus Diadema. Foi professora da Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP por 22 anos e Assessora da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada da UNIMEP. É formada em Química (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e em Pedagogia pela UNIMEP. Mestre em Filosofia da Educação. É avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação - INEP/MEC. Fundadora da Comunidade Movimentos Docentes e do grupo de pesquisa de mesmo nome, tem ampla experiência em projetos e pesquisas sobre formação e práticas docentes.

Everton Viesba



Professor, Gestor Ambiental, Consultor e Editor. É graduado em Gestão Ambiental e Licenciado em Ciências Biológicas. Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade, Formação Docente, EaD e Tecnologias. Também atua como Coordenador adjunto do Programa de Extensão Universitária — Escolas Sustentáveis, que deu origem ao Observatório de Educação e Sustentabilidade da UNIFESP, projeto que idealizou e hoje coordena. É Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PECMA-UNIFESP) e Professor da Rede Pública do Estado de São Paulo. Também integra o grupo Movimentos Docentes e coordena as atividades da Comunidade Movimentos Docentes.

Sobre as autoras e os autores

  *Alexandre Leite dos Santos Silva*

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), linha de pesquisa "Educação em Ciências e Matemática". Especialista em Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Possui licenciatura em Física pela UFU. É Professor Adjunto na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente atua no Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), área Ciências da Natureza, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (Picos, PI). Tem experiência na área de Formação de Professores com enfoque em Ensino de Ciências, Ensino de Física e Educação do Campo.

  *Aline Roberta de Souza Bonato*

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM. Especialista em Ensino Religioso e Educação Musical. Graduada em Música e em Pedagogia. Docente da Educação Infantil e Educação Básica na rede pública e privada de ensino.

  *Ana Clara Alves Leão*

  *Atair Silva de Sousa*

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação, cuja temática de pesquisa é "Propostas de inserção das variáveis, engajamento de estudante e capital social como insumos para ajustes em indicadores da avaliação da qualidade da Educação Superior.". Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública (2020) pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pós-Graduado: Especialização em Gestão Pública (2019) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Graduado: Especialização em Ensino de Ciências Físicas (1999) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciado em Física (1994) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Desde 2009 atuo como Pesquisador Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Anísio Teixeira - INEP.

  *Avonice Ramos Nobre*

Possui graduação em Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas - Faculdades Associadas de Uberaba (2005) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2013). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

  *Claudia Kuinta Dias Hohmann*

Psicanalista pelo NPP/SP ; Pós-doutora em Educação Ambiental pelo PPGEA-FURG. Doutora em Educação, pela UNILEON/ESPANHA e pela UFBA-BA. Pós Graduação em: Psicopedagogia FCLPAA-SP; EJA pela UCPEL- RS; Neuropsicopedagogia pela UCM-RJ. Graduação em Pedagogia com habilitação em Psicologia Educacional pela FURG/ RS. Atuou como: Coordenadora do Curso de Pedagogia na UNIFEBE/SC; Apoio Pedagógico no Curso de Medicina na UNIVALI; Professora/Formadora convidada no Programa Formación Mediante Creatividad, UNAM Cidade do México; Coordenadora Institucional do PIBID UNIFEBE/SC; Coordenadora de Área PIBID/UNIVALI. Membro integrante do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - INEP/SINAES; Membro integrante do Conselho Estadual de Educação CEE/SC. Membro integrante da Comissão Regional - ad hoc- do FUMDES. Atuou como professora no ES há 25 anos. Publicou livros técnicos em Educação e publica artigos na área de Psicanálise e Educação.

  *Daniele Campos Botelho*

Mestra e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Licenciada em Letras - Português/Inglês também pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro e graduada em Pedagogia pela Universidade de Franca. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem e professora em escola bilingue de educação básica em Uberaba, Minas Gerais.

  *Edileuza Soares de Camargo*

Sou professora de artes, por formação, segui a carreira do magistério e hoje atuo na Supervisão Escolar da Prefeitura de São Paulo. Como especialista em Educação em Direitos Humanos, escolhi a frente de Direitos Humanos deste colegiado, realizando um trabalho articulado com outros setores que compõem a rede de proteção social. Realizamos mensalmente encontros para organização e realização do Fórum da Criança e do Adolescente que envolve as regiões de Vila Maria, Vila Medeiros e Vila Guilherme.

  *Eliane Simões*

Graduada em Ciências Biológicas pela USP (1985), mestre em Educação Ambiental pela PUC SP (1995), doutora pelo Programa Interdisciplinar Ambiente e Sociedade do NEPAM/UNICAMP (2010), pós doutora em Análise Socioinstitucional para Adaptação à Mudanças Climáticas, pelo ITA (2015). Tem experiência na área socioambiental, com ênfase em: comunidades tradicionais, adaptação e resiliência a mudanças climáticas, governança e gestão territorial, planejamento participativo, conflitos socioambientais. Atuou durante 28 anos na área pública (Secretaria Estadual de Meio Ambiente de São Paulo), sendo 17 anos em conservação ambiental e 11 em educação ambiental.

  *Fernanda Filgueiras*

Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Mestra pela USP - Universidade de São Paulo / Programa Interunidades Integração da América Latina. Licenciada em História pela Universidade Cruzeiro do Sul e bacharela em História pela mesma Instituição. Pedagoga pela Universidade Nove de Julho. Especialista em Metodologias Ativas pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais / PUCMG. Atualmente é professora de História na educação básica.

  *Fernando Jorge Moreira*

Mestrando na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/ USP, na área de Educação, Linguagem e Psicologia, com pesquisa relacionada aos processos indenitários docentes e às metodologias ativas de aprendizagem, é especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUCSP (2020), licenciado em Letras (Português/ Inglês) pela Universidade Cidade de São Paulo (2016), bacharel em tradução e interpretação pela Universidade Nove de Julho (2018) e licenciado em Pedagogia pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo/ UNIVESP (2021). Atualmente, é professor titular de Inglês na Rede Municipal de Ensino de São Paulo/ PMSP e professor de Português e Inglês no Colégio Drummond (Unidade Penha). Atua, também, como diretor pedagógico da Focus on your English, que é um projeto autoral voltado para o ensino de língua inglesa por meio de recursos digitais, como responsável pela criação e revisão do material utilizado pela plataforma de ensino.

  *Gardner de Andrade Arrais*

Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza. Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UECE. Especialista em Didática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Graduado em Pedagogia pela UECE. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Ensino de Ciências. Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências - NEsPEC.

  *Giovanna Tonzar-Santos*

Estudante de Ciências-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Movimentos Docentes e bolsista do Observatório de Educação e Sustentabilidade, ambos também na Unifesp.

  *Hanyel Brenner Camargos de Paula*

  *Jackeline Miguel Custodio*

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Anhembi Morumbi, cursa Mestrado Profissional em Políticas Públicas no Insper. Foi bolsista PIBEX pelo Programa de Extensão: Práticas ambientais entre as comunidades tradicionais no Parque Estadual da Serra do Mar, Núcleo Picinguaba, Ubatuba, SP, estagiária do Programa de Aperfeiçoamento Didático (PAD) e diretora de Projetos e Qualidade na Empresa júnior de Ciências Ambientais da Unifesp, Sustentare Jr.

  *Lara Santana Correia Costa*

Estudante de Ciências-Licenciatura pela Universidade Federal de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Movimentos Docentes e bolsista do Programa Escolas Sustentáveis, ambos da UNIFESP.

  *Luciene Marques Lupatelli*

Nos meus 61 anos, me aposentei em 2019, após 43 anos de serviço. Trabalhava na Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Saúde/Supervisão Técnica de Saúde de Vila Maria/Vila Guilherme e entre as minhas atribuições iniciei em 2017, a Coordenação do trabalho que escolhemos para relatar neste livro. Ao me aposentar decide que continuaria a me dedicar ao trabalho do Fórum por acreditar na sua potência articuladora. Sou formada em Serviço Social na PUC, com especialização em Educação em Saúde Pública na UNAERP, Psicopedagogia na UNG e Terapia Comunitária Integrativa na UNIFESP. Após a aposentadoria estou realizando 02 sonhos, a publicação do Livro: Encontros de afeto, acolhimento e escuta - Relatos de experiências das rodas de Terapia Comunitária Integrativa e agora a publicação deste capítulo. Assim, como Paulo Freire eu tenho um sonho de uma sociedade ética, estética, livre e decente. E o trabalho do FRDCA tem me mostrando que podemos “esperançar”.

  *Luiz Gustavo Veríssimo e Silva*

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba e licenciando em Pedagogia pela mesma universidade. Mestre em Educação pelo programa de pós graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras. Secretário de Esporte/Lazer/Cultura e Turismo da prefeitura de Araújos - MG.

  *Margareth Santoro Baptista de Oliveira*

Mestre em Ciências (área de concentração: Física - Teoria Quântica de Materiais - 2009) pela Universidade Federal de São João Del-Rei, Minas Gerais. É professora efetiva da ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO AR - EPCAR. Esteve em lotação provisória no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima - CAp - UFRR (2014 e 2015) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, campus Natal-Central (2016 a 2018). Encontra-se em exercício provisório no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Anápolis. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física da Matéria Condensada, atuando principalmente no seguinte tema: fullerenol, e na área de Educação em Ensino de Ciências e de Física, baseado na interdisciplinaridade. Conjuntamente, desenvolve pesquisa na área de Geofísica, com destaque em sensoriamento remoto e as aplicações das Tecnologias da Informação Geográfica para análises climáticas.

 *Rafaela Peroni Gomes*

Rafaela Peroni Gomes, 21 anos. Nascida e residente na Zona Norte de São Paulo. Cursei a educação básica e o ensino médio em escolas públicas, participando de projetos voluntários com alunos e direção. Sou estudante de psicologia pela Universidade Paulista e atuei durante dois anos na área de Saúde Mental pela Supervisão Técnica de Saúde – Vila Maria/Vila Guilherme, onde participei do Fórum de Direitos da Criança e do Adolescente. Atuando como organizadora e mediadora do Fórum, bem como de outros projetos intersetoriais da Rede. Diante do cenário pandêmico e com a suspensão das atividades presenciais, fiquei responsável pelas articulações com os outros serviços da Rede, ampliando a participação das crianças, adolescentes e profissionais do território. Desenvolvi também canais de comunicação, de modo virtual, para aproximar as crianças e adolescentes das atividades realizadas no Fórum.

 *Raíssa Pinheiro*

 *Ricardo Steil*

Psicanalista, psicólogo e professor de psicanálise. Prêmio Literário Cânon de Poesia (2009). Autor de diversos livros envolvendo questões relacionadas a psique e saúde mental entre estes: Descomplicando Freud (2020), Da Ganância Afetiva a Ausência da Lei: Construção do Muro da Psicose (2018) e Sufrimento En La Mente (2021 em espanhol). Atualmente traduzindo o Seminário 11 de Jacques Lacan: Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise.

  *Robson Lima de Arruda*

Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação pela UNIDERC/ABEPE, Especialista em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde – ANCHIETA e Especialista em Educação Básica pelo Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. É Integrante dos Grupos de Pesquisa Comunicação, Cultura e Desenvolvimento e Comunicação (DECOM/UEPB) e Tecnologias, Culturas e Linguagens (TECLIN/UEPB). Possui experiência na docência da educação básica desde 2001 como professor da Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Normal Médio. Atuou na formação de professores em programas como o Profoco, Pró-Letramento, Projeto Trilhas, Brasil Alfabetizado, Programa Paulo Freire e Pnaic. Atualmente é Diretor de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Santa Cecília-PB e Analista Educacional na rede Estadual de Pernambuco. Tem interesse por estudos sobre práticas pedagógicas, pedagogia de projetos, cultura e diversidade e formação permanente de professores.

  *Valdete Pereira da Silva Nascimento*

Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Professora de Inglês da Educação Básica. É graduada em Letras e Pedagogia. É Psicopedagoga e Especialista em Educação Especial e Gestão Pública pela UNIFESP. É Mestra em Educação pela PUC/SP. Estudiosa do Núcleo de Pesquisas Internacionais em Representações Sociais- NEARS - PUC/SP. É Doutoranda em Educação pela Universidade de Sorocaba /UNISO

 *Suzana Gomes Lopes*

Doutora em Biotecnologia pela Rede Nordeste de Biotecnologia (RENORBIO) - ponto focal Universidade Federal do Maranhão (2015), Mestre em Biodiversidade e Conservação pela Universidade Federal do Maranhão (2011) e graduada em Licenciatura Plena e Bacharelado no curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri (2007). Atualmente é Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Ciências da Natureza da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: (i) Ecologia e Evolução de Parasitos da Herpetofauna, com ênfase em Parasitos de Répteis; (ii) Helmintologia Veterinária, com ênfase em resistência e análise de anti-helmínticos e produtos naturais para ovinocaprinocultura; e (iii) Educação do Campo, com ênfase no Ensino de Ciências.

 *Valéria Maria Chaves de Figueiredo*

Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Professora do curso de dança e do mestrado em artes da cena UFG. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp. Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unicamp.

 *Yuri Anthony Damas Matias*

Formado em Letras e Pedagogia. Especialista em Teoria e Crítica Literária. Atua como Supervisor Escolar na Rede Municipal de Educação de São Paulo, professor de Língua e Cultura Portuguesa na Rede Educação Municipal de Guarulhos. Desenvolve projetos na área de Educação, envolvendo Gestão Democrática, Participação e Protagonismo Juvenil, articulação de políticas Públicas Intersetoriais e Educação Integral.

Índice remissivo

abordagem temática, 35,
36, 37, 39

consciência crítica, 32,
91, 93, 113, 229

conteúdo, 3

diálogo, 8, 12, 14, 16, 22,
29, 31, 32, 35, 55, 57,
60, 61, 64, 90, 97, 101,
110, 138, 142, 148,
151, 152, 161, 166,
170, 179, 187, 195,
198, 199, 221, 223,
226, 227, 228, 229,
232, 233, 234, 237, 238

didática, 6, 28, 29, 40, 76,
167, 170

educação do campo, 6,
28, 29, 30, 31, 34, 35,
37, 39, 40, 41, 42, 43,
44, 243, 248, 253

educação libertadora, 17,
62, 91, 94, 195, 225

enfermagem, 27

ensino de ciências, 6, 7,
28, 29, 30, 31, 34, 39,
40, 41, 44, 150, 163,
178, 179, 241, 242,
243, 244, 248, 250, 253

era digital, 6, 72

formação docente, 8, 11,
75, 76, 77, 78, 79, 181,
182

identidade profissional,
73, 74, 75, 77, 203, 204

problematização, 31, 32,
33, 35, 37, 38, 39, 152,
155, 156, 158, 160,
161, 187, 197, 207

projeto, 5

tecnologia digital, 78

trabalho, 3

Ficha técnica

Título	Paulo Freire por uma Educação Transformadora
Subtítulo	-
Org.	Alexandre Medeiros, Marilena Rosalen e Everton Viesba
Coleção	-
Páginas	258
Edição	1 ^a
Volume	1
Ano	2021
Cidade	Diadema
Editora	V&V Editora
ISBN	978-65-88471-24-1
DOI	10.47247/AM/88471.24.1

REFERÊNCIA

MEDEIROS, A.; ROSALEN, M.; VIESBA, E. **Paulo Freire por uma Educação Transformadora**. Diadema: V&V Editora, 2021. <https://doi.org/10.47247/AM/88471.24.1>

Querida leitora e querido leitor,

Agradecemos por ter comprado a versão impressa desse livro e/ou por ter feito o download do e-book. Decerto que despertar seu interesse pela obra, para nós, editores e autores, é uma alegria imensa.

Por isso, agradecemos.

Caso tenha alguma dúvida ou sugestão, entre em contato conosco pelo e-mail:
contato@vveditora.com

Publique conosco!

Biografias, poesias e textos literários.

Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Artigos e textos de Grupos de Pesquisas e Coletâneas.

Acompanhe nossas redes e site e também nossos eventos.





PAULO FREIRE VIVE!

Não há como pensar em aspectos, fundamentos, princípios e inspirações para uma Educação transformadora sem pensar em Paulo Freire como uma de suas bases...

Paulo Freire revolucionou os processos de alfabetização de adultos criando um método que empodera o educando. Em suas obras, boa parte base referencial deste livro, apresentou os problemas dos processos educativos tecnicistas e trouxe ao mundo as reflexões e provocações sobre os problemas na Educação.

Neste livro, com seus 15 capítulos elaborados por seus 34 autores, vemos Paulo Freire por outros olhos, outras palavras, mas que na mesma medida nos convidam à ação, à mudança, à luta por uma Educação transformadora.

Tenha uma ótima leitura.
PAULO FREIRE VIVE!



ISBN: 978-65-88471-24-1



9 786588 471241