



Bernard Charlot | Celso dos S. Vasconcellos
José Carlos Libâneo | Valdo Cavallet
(Organizadores)

Por uma Educação Democrática e Humanizadora

VOL. 1





POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E HUMANIZADORA

Volume 1

Organizadores:

Bernard Charlot
Celso dos S. Vasconcellos
José Carlos Libâneo
Valdo José Cavallet

UniProsa – Universidade que versa a prosa

São Paulo - SP
Setembro de 2021

Copyright © 2021 – UniProsa – Universidade que versa a prosa
facebook.com/groups/168688751936697
uniprosa.universidade@gmail.com

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES. É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio, para uso comercial. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

É autorizado o uso do livro ou de partes do livro para ações de formação, desde que sejam indicados o título do livro, o nome dos organizadores, a editora e, se for usado um texto particular, o nome do autor e o título desse texto.

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

EADes envolvimento humano

Revisão

Educon

ISBN: 978-65-00-30557-9

DOI: <https://doi.org/10.47764/978-65-00-30557-9>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P832 Por uma educação democrática e humanizadora [recurso eletrônico] : volume 1 / organizadores: Bernard Charlot ... [et al.] – Dados eletrônicos. – São Paulo : UniProsa, 2021.

Livro eletrônico.

Sistemas requeridos: Adobe Acrobat Reader [PDF], Leitor ePub e Kindle [Mobi].

Modo de acesso: <https://www.eades.com.br/uniprosa>

ISBN 978-65-00-30557-9

DOI: <https://doi.org/10.47764/978-65-00-30557-9>

Demais organizadores: Celso dos S. Vasconcellos, José Carlos Libâneo, Valdo José Cavallet.

1. Educação. 2. Educação democrática. 3. Educação humanizadora. 4. Freire, Paulo. I. Charlot, Bernard. II. Vasconcellos, Celso dos S. III. Libâneo, José Carlos. IV. Cavallet, Valdo José.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Cristiane Pozzebom CRB 10/1397



São Paulo, 19 de setembro de 2021



POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E HUMANIZADORA

Autores

Adriana Beatriz Gandin	José Carlos Libâneo
Ana Ruth Starepravo	José Pacheco
Ariana Cosme	Júlio Furtado
Bernard Charlot	Laura Monte Serrat Barbosa
Carlos Henrique Carrilho Cruz	Lenir Maristela Silva
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira	Luca Rischbieter
Celso dos S. Vasconcellos	Manoel Oriosvaldo de Moura
César Nunes	Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto
Cipriano Luckesi	Maria do Socorro de Sousa
Cristiane Paiva Alves	Marineide De Oliveira Gomes
Custódio Almeida	Mário Sérgio Vasconcelos
Danilo Gandin	Mila Zeiger Pedroso
Domingos Fernandes	Olgair Gomes Garcia
Fátima Lucília Vidal Rodrigues	Paulo Santos Lima Júnior
Francéli Brizolla	Pedro Demo
Helena Singer	Rui Trindade
Isaac Roitman	Sonia Goulart
Isabel Cristina Hierro Parolin	Susan Regina Raittz Cavallet
Itamar Nunes da Silva	Terezinha Azerêdo Rios
Jane Patrícia Haddad	Valdo José Cavallet
Jaqueline Moll	

Sumário

APRESENTAÇÃO

Bernard Charlot, Celso dos S. Vasconcelos, José Carlos Libâneo, Valdo José Cavallet7

NOSSOS FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS.....10

O SER HUMANO NÃO É UMA IDEIA, É UMA AVENTURA

Bernard Charlot..... 11

SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

Celso dos S. Vasconcelos 14

PELA IDEIA DA EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO

Domingos Fernandes..... 19

EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E ENCARNAÇÃO

Custódio Almeida 23

REFLEXÕES SOBRE AS DIMENSÕES COMPLEXAS DO PENSAMENTO

Carlos Henrique Carrilho Cruz 27

UM SÍMBOLO DE NOSSOS IDEAIS E PRÁTICAS: UM TRIBUTO A PAULO FREIRE30

AMOROSIDADE FREIREANA NA ATIVIDADE DOCENTE

Celso dos S. Vasconcelos 31

PAULO FREIRE: O SER HUMANO ACIMA DE TUDO

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira e Itamar Nunes da Silva 37

PAULO FREIRE: RECURSOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Cipriano Luckesi..... 41

A CURIOSIDADE COMO UMA QUESTÃO CENTRAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO PAULO FREIRE

Olgair Gomes Garcia..... 44

A REALIDADE E O CONHECIMENTO. POR ONDE COMEÇAR?

Laura Monte Serrat Barbosa 48

POR QUE (E QUEM) PAULO FREIRE INCOMODA?

Bernard Charlot..... 52

O CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO E SOCIOEDUCATIVO: A NEGAÇÃO DE VALORES HUMANOS, O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA55

A TENTATIVA DE AMORDAÇAR A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE FLERTES COM O FASCISMO: SINALIZANDO SAÍDAS PARA SUA SUPERAÇÃO

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira e Itamar Nunes da Silva 56

DUAS PEDAGOGIAS EM DISPUTA NO LIMIAR DA TERCEIRA DÉCADA (2021-2030): QUEM EDUCA O EDUCADOR?

César Nunes..... 60

DO POÇO AO POSSO: PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALAMOS

Jane Patrícia Haddad..... 64

RESISTIR, RECONHECER AS CONTRADIÇÕES E PROMOVER A MUDANÇA

Helena Singer 69

NOTAS SOBRE INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDEMÔNICOS

Marineide de Oliveira Gomes 73

FAKE NEWS, CONFLITOS E VALORES: O PULSO AINDA PULSA	
Mário Sérgio Vasconcelos	77
A PEDAGOGIA HOMEOPÁTICA DE BERNARD SHAW E A BUSCA DE UMA VACINA CONTRA AS FAKE NEWS	
Luca Rischbieter	81
O IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DOS JOVENS, DAS FAMILIAS, DOS PROFESSORES E DA ESCOLA	85
APRENDIZAGENS DE UMA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA	
Júlio Furtado.....	86
AS CÂMERAS PRECISAM ABRIR!	
Adriana Beatriz Gandin e Paulo Santos Lima Júnior	90
ACOLHER, CUIDAR PARA PROMOVER APRENDIZAGENS	
Isabel Cristina Hierro Parolin.....	94
EDUCAÇÃO EM SAÚDE. DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO NOS MAIS DIVERSOS ESPAÇOS DE CUIDAR, CUIDANDO-SE, EDUCAR, EDUCANDO-SE	
Maria do Socorro de Souza	97
LUTAR PARA UMA ESCOLA EMANCIPADORA E DEMOCRÁTICA.....	101
O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA	
José Carlos Libâneo	102
ALARGAR OS HORIZONTES DO POSSÍVEL: ESCOLA E ESPERANÇA	
Ariana Cosme e Rui Trindade	106
ALCÂNTARA, 1 DE SETEMBRO DE 2041	
José Pacheco	110
PANDEMIAS DA EDUCAÇÃO	
Pedro Demo	114
RECIFE, 19 DE SETEMBRO DE 2041	
José Pacheco	117
A PANDEMIA E O ESPERANÇAR DE NOVAS ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO	
Mila Zeiger Pedroso	121
EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E CONTEXTOS	
Jaqueline Moll	124
UMA RODA DE PROSA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVO-INOVADORA EM TEMPOS DE INDIFERENÇA: POR UMA “ÉTICA DO CORAÇÃO”	
Franciéli Brizolla	129
MOVIMENTO DE ALTERNATIVAS POR UMA NOVA EDUCAÇÃO (MoANE) E AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA PRÁTICA SOCIAL	
Valdo José Cavallet, Lenir Maristela Silva, Franciéli Brizolla e Susan Regina Raitz Cavallet .	134
PROSAS E FAZERES PLURIEPISTÊMICOS EM UM TERRITÓRIO CHAMADO CONANE	
Fátima Lúcia Vidal Rodrigues e Sonia Goulart.....	139
ARTIMANHAS DA EXCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PROVE E A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE COMO ALTERNATIVAS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A QUESTÃO	
Olgair Gomes Garcia.....	143

O FAZER NA ESCOLA: PARA ALÉM DE UMA QUESTÃO TÉCNICA	148
EPISÓDIOS DO FAZER E FAZER-SE HUMANO	
Manoel Orisvaldo de Moura	149
DIREITO À ALEGRIA NA ESCOLA	
Terezinha Azerêdo Rios.....	152
SE ANDARMOS PELOS MESMOS CAMINHOS, CHEGAREMOS AOS MESMOS LUGARES. PELO SONHO É QUE VAMOS	
Cristiane Paiva Alves e Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto.....	156
EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA DE ORDEM TÉCNICA?	
Ana Ruth Starepravo	160
EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO SÉCULO 21	
Isaac Roitman	164
IMPRESINDÍVEL PARA TRANSFORMAR ENTIDADES SOCIAIS: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	
Danilo Gandin.....	167
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL, DE SISTEMA – A SERVIÇO DE TODOS	
Cipriano Luckesi.....	171
RESISTIR E CONSTRUIR: O MANIFESTO POR UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E HUMANIZADORA.....	174
Manifesto por uma Educação Democrática e Humanizadora.....	175

APRESENTAÇÃO

Este livro nasceu e se desenvolveu como uma flor: da vida, na vida. UniProsa - Universidade que versa a prosa é um grupo de professores, pesquisadores, colegas, amigos, cuja atividade principal é a educação. A ideia original surgida no grupo era de produzir um texto coletivo sobre as atuais políticas educacionais em nosso país, principalmente as desencadeadas desde as rupturas política e institucional de 2016. Em seguida, cogitou-se a produção de um *E-book*, em que cada integrante do grupo escreveria um texto curto, mais pessoal e direto. Afinal, as duas propostas foram levadas a cabo. A primeira resultou no *Manifesto por uma Educação Democrática e Humanizadora*, elaborado pela UniProsa e lançado em 7 de setembro de 2021, com 40 assinaturas dos seus membros, seguindo-se centenas de assinaturas de apoio do Brasil todo, e até de alguns países estrangeiros. Observe-se que a data não foi efeito do acaso: 7 de setembro, dia da Independência do Brasil e, neste ano de 2021, dia de ameaças de golpe contra a democracia. O Manifesto encontra-se publicado no final, não como “conclusão” ou “considerações finais”, mas como proposta de pensamento e ação aos educadores, para a participação na vida social e política do país, em especial, nas questões da educação, objeto de nossas mobilizações prioritárias.

A segunda ideia resultou neste livro como desdobramento mais amplo das intenções dos integrantes da UniProsa, que manteve o mesmo título do Manifesto: *Por uma Educação Democrática e Humanizadora*. Assim como o Manifesto, não é por acaso que o lançamento desse *E-book* esteja ocorrendo no mês de setembro de 2021, pois em 19 desse setembro comemoramos o centenário do nascimento de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira, referência mundialmente consagrada nas temáticas emancipatórias. Este *E-book* vem publicado como Volume 1, porque esperamos ter o tempo e a coragem para produzirmos o Volume 2, com características mais acadêmicas.

Os autores que assinam os textos deste livro desenvolvem diferentes atividades no campo da educação, nem sempre concordam com os posicionamentos emitidos e costumam debater democraticamente esses

posicionamentos nas prosas. Mas todos compartilham valores fundamentais, que podemos chamar, por uma palavra vaga, mas conveniente, de progressistas. São esses valores que evocamos com a expressão “educação democrática e humanizadora”. O leitor compreenderá, ao ler o livro, o sentido que conferimos a essa expressão, mas podemos resumi-lo com as considerações a seguir.

A educação é um processo de humanização e, portanto, um direito antropológico fundamental. Educam-se crianças que sempre devem ser tratadas como seres humanos em desenvolvimento, sejam quais forem a cor da sua pele, o seu gênero sexual, a sua religião, a sua nacionalidade e as suas necessidades físicas e mentais específicas.

A educação é um processo de socialização, e nossos valores éticos e políticos conclamam por uma educação socialmente justa, em e para todas as fases e idades. Uma educação para a liberdade e a democracia. Uma educação para o respeito, ao mesmo tempo, da igualdade da dignidade de todos os seres humanos e das diferenças individuais e culturais entre eles.

A educação é um elo fundamental entre as gerações humanas que se sucedem. Ela permite a transmissão do que foi construído e pensado pelas gerações anteriores: linguagens, conceitos, artes, técnicas, valores etc. Ela, também, constrói as possibilidades para que as jovens gerações criem, inventem, e até neguem certos aspectos do mundo que receberam e, assim, possam transmitir às gerações que lhes sucederão um mundo ao mesmo tempo herdado e novo.

A educação é o processo pelo qual cada ser humano se constrói, na sua história singular, breve e absolutamente única, e os educadores devem acompanhar, respeitar esse movimento de construção de si mesmo, mediando e sempre respeitando a autonomia de cada criança.

A Educação como processo se dá em todos os espaços sociais e, para que seja Democrática, Humanizadora e Emancipatória, deve, também, ocorrer numa escola pensada como um bem comum, um serviço público. Como deve funcionar essa escola? Nos detalhes, nem todos nós concordamos, mas, com certeza, não deve ser a escola atual e, muito menos, a que se esboça e se tenta impor desde 2016: uma escola alinhada às exigências do capitalismo globalizado e a interesses

de grupos empresariais cujo objetivo não é a educação, mas o lucro. A escola projetada nesse contexto conta com recursos muito abaixo do que deveria ter em um país como o Brasil, é uma escola marcada por metodologias passivas e avaliação classificatória e excludente e, se não resistirmos, será uma escola com imposição de uma ideologia individualista e excludente, que pretende ser “sem partido”, uma escola regida pelos princípios militares de obediência e hierarquia, inteiramente hostil ao desenvolvimento do espírito crítico como uma função fundamental da escola. Não queremos essa escola. Nem estamos satisfeitos com a escola que existe atualmente. Lutamos para uma escola socialmente justa, que contribua para uma Educação Democrática, Humanizadora e Emancipatória.

Esses são os valores comuns que fundamentam este livro. Mas os textos que ele propõe são pessoais, cada autor expressou com total liberdade seu ponto de vista com a única orientação de não ultrapassar demasiadamente as 1300 palavras recomendadas. A organização e sequência dos textos não foram previstas antes de os textos serem escritos, mas construídas, *a posteriori*, por nós, organizadores do livro. Portanto, o leitor pode ler os textos que quiser, pessoal e/ou coletivamente, nos espaços de trabalho coletivo na escola, na ordem que preferir. Cada texto é uma aventura singular do autor – e do leitor. Como a educação. Como a vida.

Boa leitura!

Bernard Charlot
Celso dos S. Vasconcellos
José Carlos Libâneo
Valdo José Cavallet

**NOSSOS FUNDAMENTOS
ANTROPOLÓGICOS,
POLÍTICOS E ÉTICOS**

O SER HUMANO NÃO É UMA IDEIA, É UMA AVENTURA

A educação é um processo de humanização. É preciso entender o que isso significa exatamente: o filhote da espécie Sapiens nasce hominizado, mas ainda não humanizado. Ele nasce hominizado: carrega consigo o equipamento genético que define o Sapiens como espécie, diferente de outros primatas, mesmo próximos, como o chimpanzé. Quando um casal de psicólogos adotou Washoe, uma chimpanzé fêmea de oito meses de idade, no momento em que ele tinha acabado de dar à luz seu próprio filho humano, Washoe foi mais inteligente do que o menino por vários meses, mas, aos dois anos, ela não entrou na nossa língua porque ela não era um ser humano, ela não era hominizada. Mas se o filho dos psicólogos tivesse sido abandonado na floresta e sobrevivido como uma “criança selvagem”, também não teria falado, porque não teria crescido em um mundo humano: *hominizado* como sapiens, não teria se *humanizado*, por não ter entrado em um mundo humano. Aliás, Washoe, não hominizada, de alguma forma se humanizou: quando solicitada a classificar fotografias de macacos e de seres humanos, ela sabe fazer e... classifica sua própria fotografia na categoria dos seres humanos (Charlot, 2020).

Sapiens se humaniza ao entrar num mundo humano. O que parece tão simples e banal é, na verdade, o efeito de uma longa evolução. O ser humano não é uma Ideia, é uma Aventura. Iniciou-se há 7 milhões de anos, quando começaram a divergir, de um ancestral comum, os que se tornariam chimpanzés (ou, por divergência posterior, bonobos) e aqueles que constituiriam o gênero *Homo*, claramente diferente com *Homo Ergaster*, um pouco menos de 2 milhões de anos atrás. *Homo* não é uma espécie, é um gênero, que se desenvolveu em longas, felizes e às vezes dolorosas aventuras. Já existiram várias espécies humanas - o que é suficiente para provar que o Homem não é uma Idéia. Algumas coexistiram na Terra por dezenas de milhares de anos, vivendo em pequenos grupos separados, o que não excluía encontros, incluindo encontros sexuais (pelo menos enquanto a

divergência entre as duas espécies ainda fosse pequena). Sapiens e Neandertal viveram na Terra, ao mesmo tempo e com outras espécies de humanos (Denisova, Floresiensis ...), por mais de 40.000 anos e somos portadores de 2% a 4% de genes de Neandertal.

Por que evocar aqui esses resultados, agora firmemente estabelecidos, de pesquisas em paleoantropologia? Por duas razões.

Em primeiro lugar, porque essa evolução permite compreender a função antropológica específica e fundamental da educação. *Homo*, em sua forma *Sapiens* ou em suas formas anteriores, foi construído tornando-se capaz de sobreviver em condições ambientais muito diferentes daquelas em que surgiu: nascido na floresta tropical africana, pode viver hoje no frio ártico. Da evolução resultou, assim, o que os educadores chamam de *plasticidade* humana e o que a ciência contemporânea caracteriza como *epigenética*. Ao mesmo tempo, na evolução construíram-se mundos humanos. Nenhuma outra espécie produziu o equivalente do mundo humano que, em suas formas plurais, é a sedimentação das atividades, símbolos, técnicas, alegrias e sofrimentos das milhares de gerações *Homo* que nos precederam. A educação é o que conecta esse genoma plástico a esse extraordinário (para melhor ou para pior) mundo humano. É ela quem acompanha um recém-nascido hominizado, mas incapaz de sobreviver pelas suas próprias capacidades, na sua jornada num mundo humano onde se humaniza ao se apropriar do que herdou das gerações anteriores. E como não há ser humano sem sociedade e cultura, nem ser humano sem história irredutivelmente singular, essa humanização é sempre, também, socialização e singularização/subjetivação. A educação é um direito antropológico porque o próprio fato de nascer na espécie *Sapiens* abre um direito, absoluto, de entrar no mundo humano sedimentado pelo gênero *Homo* ao longo de centenas de milhares de anos.

Evocar aqui essa evolução e essa história coloca-nos, também, perante uma questão fundamental: o que vamos fazer com aquela aventura humana, da qual somos um momento? Herdeiros das gerações anteriores, também somos os ancestrais das gerações futuras. Além disso, somos a última espécie humana que ainda existe, em um gênero ameaçado de extinção, embora tenha invadido o planeta. Vamos continuar, e como, a aventura humana? Os pós-humanistas

anunciam o fim próximo do Sapiens, em favor de novas espécies biotécnicas. Os colapsologistas já se preparam para uma sobrevivência precária e uma provável guerra de todos contra todos em um mundo ecologicamente destruído. Outros concentram sua raiva em denunciar o Homem como um macaco matador. E quando Greta Thunberg quer alertar os jovens sobre o desastre ecológico que se aproxima, ela faz uma greve na escola - uma forma de dizer que a escola não é um lugar onde os jovens possam imaginar o futuro...

Sou daqueles que pensam que devemos levantar com os jovens, explicitamente, a questão do futuro: deles, como sujeitos singulares e como geração, o do nosso planeta, do nosso mundo humano, dos nossos modos de viver e a relação que cada um de nós tem consigo mesmo. Precisamos colocar a questão antropológica de volta no centro da pedagogia, como tem sido nas muitas formas de pedagogias “tradicionais” ou “novas” (Charlot, 2020). Mas temos que pensar nisso diante do triplo desafio que aguarda as gerações mais novas: o desafio tecnológico, o desafio ecológico e o que chamo de desafio da barbárie. Há barbárie quando não se reconhece o outro como sendo plena e completamente um ser humano - e então começa-se a maltratá-lo: a barbárie é contagiosa. Temos que escolher: Educação ou Barbárie.

Hoje, a barbárie está explodindo, em suas velhas formas de intolerância, nacionalismos agressivos, fanatismos religiosos que substituíram o amor pelas armas e em novas formas cibernéticas de ódio, assédio, *fakes news*. O Brasil, infelizmente, é atualmente um dos países onde a barbárie tenta se apoderar de todos os poderes e tem, obviamente, como principais inimigos, a educação, a cultura, a ciência e as universidades. Este livro é um longo clamor coletivo pela Educação e contra a Barbárie.

Referência

CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie?* Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

Bernard Charlot
EDUCON, Universidade Federal de Sergipe

SOBRE O SENTIDO DA EDUCAÇÃO

O *Homo sapiens* não nasce pronto, nem programado (sua programação biológica é fundamental, porém não abarca o mundo da cultura). O ser humano se faz por sua atividade. A atividade que constitui o humano, todavia, não é qualquer. Pelo contrário, a atividade humanizadora é sempre marcada por um significado, por um sentido. Agir sem sentido é comportamento de alienado, louco, bêbado ou drogado. Podemos entender ou não o significado da ação do outro, concordar ou não, elogiar ou criticar, mas para o sujeito da ação, quando consciente, sempre há um sentido no que faz. A pessoa age porque tem um sentido (inicial) e age para chegar a um sentido (maior, mais abrangente); vemos um sentido naquilo que nos propomos fazer, e agimos para encontrar um sentido, para avançar na compreensão da realidade (externa ou interna). A partir do momento em que desenvolvemos a função simbólica (capacidade de representar mentalmente um objeto não estando mais em sua presença), tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, estamos “condenados” à produção de sentido, uma vez que nosso equipamento psicológico representacional está o tempo todo estabelecendo relações visando a atribuição de significado, a elaboração do sentido.

O sentido tem uma peculiaridade bastante interessante: é uma síntese entre cognição e afetividade. É perpassado pela cognição pois, caso contrário, o sujeito nem teria consciência do conteúdo do sentido e, ao mesmo tempo, por afetos, porque para constituir esta consciência são necessárias ações do sujeito sobre suas representações assim como a própria disponibilidade de representações mentais prévias, sendo que tanto a liberação das representações mentais prévias quanto a ação sobre elas exigem o elemento dinamizador, o afeto (*energética e direcionamento da ação*)

A atribuição de sentido é uma das necessidades humanas mais radicais. Viver num mundo que faça sentido é a grande busca do ser humano. Poderíamos dizer que, como seres incompletos, de falta, temos muitas fomes -afeto, justiça, beleza, transcendência-, além da básica fome de comida. Todavia, temos também

fome de palavra. Rubem Alves, fazendo esta articulação, diz que precisamos de *palavras para comer*. Desde muito cedo, cada ser humano, inserido no universo social e cultural, busca atribuir sentido ao mundo em que vive. Há experiências com bebês que chamam muito a atenção. A criança, no colo da mãe, é colocada diante de dois patinhos de brinquedo; o pesquisador põe um obstáculo e, após alguns segundos, tira-o deixando à vista os dois patinhos; a criança olha e rapidamente se dispersa. Colocam-se, então, dois patinhos, o pesquisador claramente retira um deles; quando o obstáculo é removido, a criança vê apenas um patinho e logo se dispersa novamente. Numa terceira situação, são colocados dois patinhos, o obstáculo, nada é feito diante da criança, e ao se tirar o obstáculo, há apenas um patinho. O bebê fica nitidamente perplexo, observa atentamente, olha para um lado, para outro, buscando uma explicação, uma vez que o que viu não correspondia à sua expectativa. O comportamento típico da inteligência é o de atribuir sentido.

A falta de significado aliada à sensação de impossibilidade de chegar a ele, leva o ser humano à angústia, ao desespero e, no limite, à loucura. Esse universo de sentidos passa a ser tão fundamental para o homem, que se fala até de uma patologia contemporânea: a *neurose noogênica* (Viktor Frankl), que corresponde à tensão gerada pela forte dúvida ou pela percepção da falta de um sentido para a existência.

Por isto, o ser humano vive se questionando. O questionamento, a problematização correspondem a esta necessidade de sentido. Perder a curiosidade, deixar de buscar o sentido corresponde, pois, a um processo de desumanização.

A busca de sentido perpassa toda a vida humana, seja presente, passada ou futura (leitura diacrônica, histórica): a) para o que viveu: memória, conhecimento; b) para o que está vivendo: consciência; c) para o que vai viver: projeto, intencionalidade.

Hoje, fala-se muito da busca do prazer na educação; esta é, sem dúvida, uma demanda legítima. Todavia entendemos que o sentido vai além, supera a perspectiva do prazer, uma vez que, quando vê sentido, o sujeito pode até sofrer -no limite, dar a vida- por algo.

Ocorre que o sentido não está dado em algum lugar, esperando ser “descoberto”. Pelo contrário, é fruto da atividade do sujeito, tem de ser produzido, sendo que esta produção se confunde com a própria produção do humano. A produção de sentido, portanto, é uma atividade fundamental da existência, e se contrapõe ao viver de forma indiferente, ao viver de maneira esquizofrênica (sucessão de acontecimentos sem nexos, sem sentido), ao viver de maneira mecanicista (respostas automatizadas a estímulos externos, regido por algoritmos, por um programa alienado, e não por projeto próprio). Na escola, pessoal e coletivamente, construímos significados sobre diversos campos da existência, com a mediação de saberes considerados fundamentais para a formação humana (proposta curricular). O sujeito humano precisa da cultura, dos saberes elaborados para que possa construir de forma autônoma e crítica os sentidos ao longo da vida; quando não se apropria destes saberes, fica presa fácil da manipulação alheia e/ou do inferno pessoal.

Um dos pontos básicos, embora implícito no momento da aprendizagem de um conteúdo concreto, é o sentido de estar na instituição, qual seja, responder a questão básica: qual a função da escola? Por que estou aqui? Por que devo frequentar esta instituição por tantos anos? Enfatizamos que esta não é uma característica só do jovem ou do adulto; desde pequena, assim como busca sentido para tudo, a criança também busca um sentido para os estudos. Se perguntamos para uma criança de 3 ou 4 anos porque vai à escola, alguma resposta dará, na sua simplicidade, mas dará.

A explicitação dos fins da atividade educativa é um meio para ajudar a envolver o aluno, a criar o campo de sentido. No entanto, o professor não pode conhecer pelo aluno: para que haja desenvolvimento e aprendizagem o discente precisa se mobilizar, assumir objetivos, enfim, construir um projeto.

Ora, uma das mais difíceis facetas do desmonte escolar a se enfrentar na contemporaneidade é a quase absoluta ausência de sentido para o estudo por parte dos alunos. A pergunta “estudar para quê?”, nos parece, nunca esteve tão forte na cabeça dos estudantes como agora. A famosa resposta dada nos dois últimos séculos, “estudar para ser alguém na vida”, chega a provocar risos nos alunos, frente à clara constatação de inúmeras pessoas formadas, porém desempregadas

ou muito mal remuneradas (ver, p. ex., os famosos casos de engenheiros que “viraram suco” e, mais recentemente, dos arquitetos que são Uber).

Historicamente, a escola -sobretudo na sua expansão no final do século XVIII- teve na relação com o mercado de trabalho a sustentação de seu *ethos*, de sua razão de ser. Embora seja antigo o discurso de que a escola é para formar o cidadão, o ser humano, sabemos que a motivação de fundo tanto do mercado quanto dos sujeitos era outra. A necessidade de qualificação de mão de obra por parte do mercado e a expectativa de ascensão social por parte dos sujeitos se conjugavam fortemente. Hoje, temos aberto um colapso nesta relação. Estamos vivendo, cada vez mais fortemente, a queda do mito da ascensão social através da escola! Como entender isto? De um lado, temos o crescimento dos diplomados pelo aumento efetivo do número de vagas no Ensino Fundamental e Médio na escola pública, e do número de vagas no Ensino Superior, especialmente nas instituições particulares. Por outro, temos a queda da necessidade de mão de obra qualificada, como decorrência da altíssima concentração de renda no país, da aplicação na especulação financeira ao invés de na produção (nossas taxas de juros estão entre as maiores do mundo), do pequeno crescimento econômico, da importação de tecnologia, da robótica na indústria e da informática nos serviços. Com isto, temos mais indivíduos com diploma na mão e desempregados!

eticamente, um novo paradigma se impõe: não se trata mais de estudar simplesmente para poder garantir o seu *lugarzinho* na sociedade capenga que aí está. Trata-se, isto sim, de estudar a fim de ganhar competência, buscar naturalmente seu espaço, mas se comprometer também em ajudar a construir uma sociedade que tenha **lugar para todos!**

Muitos educadores compreendem que, ao cumprir o sentido maior de humanização, muito além da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, o trabalho com o conhecimento na escola contemporânea passa pela tríplice articulação entre:

● **Compreender** o mundo em que vivemos. Tal perspectiva corresponde ao desenvolvimento da consciência, à necessidade humana fundamental de viver num mundo que faça sentido, de compreensão crítica da condição humana e da

realidade nos seus vários campos. Isto é condição para usufruir o objeto de estudo, partir para o conhecimento de outro objeto, ou transformá-lo;

● **Usufruir** o patrimônio acumulado pela humanidade, isto é, participar do riquíssimo acervo simbólico e material (inclusive para sua sobrevivência), das conquistas histórico-culturais (de maneira consciente, não predatória, sustentável); e, sobretudo,

● **Transformar** este mundo: colocar este conhecimento a serviço da alteração do currículo Pessoal (superar-se), assim como do currículo da *Polis* (construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena), na perspectiva da formação omnidimensional dos Seres Humanos, através do trabalho e do engajamento social, e ser feliz (alegria crítica – *docta gaudium*)!

A cultura, enquanto grande memória da espécie (para além da memória genética), é o campo privilegiado para a produção de sentido. Reafirmamos, portanto, o importantíssimo papel da escola, uma vez que trabalhamos com dois elementos fundamentais para a espécie: as novas gerações e o conhecimento. Que tenhamos a coragem e competência de enfrentar abertamente o desafio da produção de sentido para nossa atividade de ensino e da atividade de estudo de nossos alunos.

Celso dos S. Vasconcellos

Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica

PELA IDEIA DA EDUCAÇÃO COMO UM BEM PÚBLICO

A pandemia provocada pelo novo coronavírus tem, comprovadamente, aumentado as desigualdades entre os alunos, afetando de forma particularmente gravosa as crianças e os jovens oriundos de famílias com manifestas carências sociais e económicas. São já conhecidos efeitos bastante devastadores nas aprendizagens de alunos que, por uma diversidade de razões, não acompanharam, por exemplo, o ensino remoto de emergência e, desse modo, estiveram sem quaisquer contactos regulares com as escolas e com os seus professores e professoras durante períodos mais ou menos longos. Ainda que se possam identificar situações consideradas positivas, a situação das crianças e dos jovens pertencentes às classes sociais mais deprimidas é considerada muito preocupante, agora que se espera, pelo menos aqui na Europa, o regresso pleno ao ensino presencial. As crianças mais pobres dos primeiros anos de escolaridade serão seguramente as que terão de enfrentar as maiores dificuldades, sobretudo ao nível da leitura e da escrita, e, neste sentido, são as que estão em risco muito elevado de virem a ser excluídas dos chamados percursos académicos habituais.

É neste contexto que me parece que nunca fez tanto sentido lutar por uma educação progressista e democrática, capaz de trabalhar no sentido de eliminar as desigualdades no que se refere às oportunidades de aprendizagem que devem ser disponibilizadas a todos os alunos para assegurar que todos aprendam de acordo com as suas condições concretas. Este é, na verdade, um duro e difícil combate social, ético e político que é necessário enfrentar numa diversidade de planos. Sabemos, por exemplo, que as escolas e os professores enfrentam desafios que exigem a redefinição, a reconstrução e a reinvenção de concepções e práticas que vêm prevalecendo nos sistemas educativos desde o século XIX. E também sabemos que as escolas e os seus profissionais estão fortemente pressionados para obterem resultados a *qualquer preço* sendo assim necessário encontrar um lugar para a lucidez e para o discernimento de modo a que novas e inovadoras racionalidades apoiem os desafios da educação e da formação contemporâneas. Quiçá um dos desafios de maior alcance será o de criarmos sistemas escolares, para todos e não só para alguns, em que *Aprender a Pensar, Aprender a Ser e Aprender a Fazer*

sejam os seus maiores desígnios. As sociedades democráticas têm a obrigação ética e política de criar condições para que todas e cada uma das crianças possam aprender e desenvolver-se intelectualmente para ocupar plenamente o seu lugar na sociedade. Isto significa que a educação tem de trazer cada uma das suas crianças e jovens para o centro da sociedade, para a chamada cidadania plena. Dito de outro modo, as políticas de educação têm de ser assumidamente orientadas para que as meninas e meninos que frequentam as escolas não sejam atiradas para as periferias das sociedades. É claro que, noutro plano, as políticas públicas têm de formar professores que não sejam meros funcionários ou técnicos do currículo, mas que se possam assumir como profissionais do ensino, como intelectuais, como profissionais reflexivos, como observadores qualificados das realidades em que estão inseridos. Professores capazes de recriar e reconstruir o currículo, de compreender o ensino, as aprendizagens e a avaliação como construções sociais complexas, como processos decisivos na formação e na educação das crianças e dos jovens. Professores que sejam portadores de novas e inovadoras formas de estar na profissão docente, impulsionadoras de outras formas de trabalhar em escolas mais autónomas, mais responsáveis e mais inclusivas. Professores com causas e de causas! Estas são condições necessárias para melhorar as aprendizagens de todos e de cada um dos alunos. Ou seja, são condições que permitem criar ambientes pedagógicos onde é possível acolher a diversidade sem excluir ou segregar as alunas e os alunos. Mas não são condições suficientes. Repare-se que, por exemplo, perante uma das mais cruciais e claras finalidades das escolas – proporcionar sistematicamente uma educação geral capaz de assegurar as necessidades de cada um e assegurar os propósitos da sociedade democrática – não se assumem plenamente as condições que, na prática, permitam que esta finalidade se possa efetivamente concretizar. E sem que tal desfasamento seja resolvido será muito difícil as escolas melhorarem o que estão a fazer. E as fontes para este desfasamento são muitas e variadas, começando pela chamada *prestação de contas*, muito associada aos resultados dos alunos em provas externas standardizadas que, supostamente, medem a qualidade das escolas e/ou da educação. Tipicamente, esta forma de prestar contas destinada a encontrar responsáveis ou culpados pelas falências do sistema, não é compatível

com a educação proporcionada numa escola que pugna para proporcionar aos alunos as condições pedagógicas que lhes permitam ser autónomos, críticos e livres, sempre respeitando as suas individualidades. É uma ideia assente numa visão mercantil e fabril da educação e das escolas e que, na verdade, é incompatível com os esforços que têm de ser feitos para que os alunos se tornem pessoas. A sua ênfase é nas classificações e na medida e não nas aprendizagens e na compreensão das ideias e dos conceitos. Consequentemente, os sistemas escolares trabalham muito mais para que os alunos reproduzam o que ouvem em vez de os confrontarem com problemas que exijam a mobilização, a integração e a utilização do conhecimento e, em geral, com tarefas que desenvolvam o seu espírito crítico, a sua autonomia e as suas competências, capacidades, atitudes e valores. No fundo, o que se deve preconizar é uma educação em que os alunos possam aprender a pensar e, conseqüentemente, a desenvolverem as suas competências mais complexas de pensamento. E isto é realmente incompatível com uma *prestação de contas* cujo principal propósito é encontrar uma classificação que dificilmente traduz o que o aluno sabe e é capaz de fazer. Consequentemente, as escolas têm de abandonar o modelo mercantil e adotar um modelo mais ecológico de educação, centrado na construção de condições que facilitem o desenvolvimento de interações, relações e interdependências no contexto de uma visão em que a escola é concebida como um organismo vivo e não como uma fábrica. Assim, a adoção de um modelo mais ecológico implica que se analise a saúde das escolas, as verdadeiras unidades de mudança, como organismos que é preciso manter saudáveis. E o que as mantém saudáveis é uma pensada e deliberada agenda política focada nas questões pedagógicas, na dinamização e colaboração entre os professores, nas relações entre a escola e a comunidade e nas infraestruturas de apoio. As lideranças escolares são igualmente fundamentais e têm de se centrar mais nas questões pedagógicas e menos nas questões gestionárias como é apanágio no modelo de educação fabril.

A educação tem sempre a ver com o difícil equilíbrio entre a autonomia individual de cada cidadão e a sua integração plena na sociedade em interação com os seus concidadãos. Trata-se assim de um complexo empreendimento com dimensões morais e éticas, enquadrado num sistema de valores e conceções, que

não é redutível a quaisquer visões reformistas mercantis baseadas numa lógica de *input-output*. Na verdade, esta lógica simplista está na base de propostas que tudo parecem resolver rapidamente sem terem em conta nem a complexidade das escolas, nem tão pouco as dificuldades que são inerentes aos processos pedagógicos de ensinar, avaliar e aprender. Por outro lado, a educação não pode ser considerada como sendo da responsabilidade exclusiva das escolas, sendo fundamental ter em conta os contributos da sociedade e das suas instituições já que, em última análise é a sociedade e não as escolas, a responsável última pela educação e formação dos seus cidadãos. Por isto mesmo, a educação progressista e a democracia social devem ter uma relação simbiótica, alimentando-se mutuamente, e as políticas públicas têm de definir os reais propósitos da educação numa sociedade democrática assim como o papel das escolas e dos seus professores nesse fundamental processo.

Para cumprir os seus desígnios democráticos, a escola pública tem de clarificar o que lhe compete realmente fazer – educar - e a sociedade e as suas instituições devem assumir as suas responsabilidades na educação e formação dos cidadãos. Finalmente, fica claro que a escola é um ecossistema frágil e muito complexo e que a sua reconstrução e a sua renovação, a melhoria das suas práticas pedagógicas, culturas e ambientes, só poderão concretizar-se se estiverem baseadas no conhecimento sólido do que nelas acontece e no reconhecimento da sua complexidade. E isto, naturalmente, só realmente pode acontecer numa sociedade democrática e aberta, comprometida genuinamente com a ideia profunda da educação como um bem público.

Domingos Fernandes

Escola de Sociologia e Políticas Públicas
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal

EDUCAÇÃO, LIBERTAÇÃO E ENCARNAÇÃO

Ninguém conscientiza ninguém porque a conscientização é um exercício de liberdade e um processo de conquista de autonomia, não é algo que alguém possa fazer por outra pessoa. Conscientizar é conscientizar-se. Dizendo assim, reverencio Paulo Freire, por ocasião do seu aniversário de 100 anos, em 2021, e cortejo a *Pedagogia da Libertação*, que é atual enquanto existirem oprimidos no mundo e soar o grito dos excluídos. A compreensão desta pedagogia em sua dimensão política implica compreender que a ideia de liberdade só adquire significação quando se articula com a luta concreta dos homens para libertarem-se da opressão. É neste sentido que vislumbro aqui a comunhão da *Pedagogia da Libertação* com *Pedagogia da Encarnação* (um conceito em processo de elaboração).

A civilização ocidental, desde a *Paideia* grega, compreendeu a educação e seu itinerário formativo como um processo emancipatório e de conquista da autonomia. Nos tempos áureos da filosofia antiga, Sócrates fez valer essa conquista até às últimas consequências; mesmo diante da sua condenação à morte, ele se recusou a fugir, para não negar o que havia ensinado e defendido durante toda a sua vida em Atenas: somente em sociedade, nas relações interpessoais e públicas é que os seres humanos se humanizam, sem isso, não há identidade, não há sentido, não existe futuro; assim, ele exerceu sua autonomia e a sua liberdade até o fim. Platão aponta o diálogo como a única possibilidade de emancipação: dialogar é encontrar o outro, o mais. Na *República*, ele diz explicitamente que ser filósofo é ser dialético, isto é, ser capaz de jogar o jogo argumentativo que põe em movimento perguntas e respostas, numa tessitura em aberto, na qual o movimento não cessa e se traduz como uma produção de visão de conjunto, e somente após ter alcançado a visão ampla ele está pronto para ser pedagogo. Aristóteles, na *Ética a Nicômaco*, advoga que são falsos os filósofos que não conseguem articular virtude intelectual com virtude moral (vivencial), isto é, sabem o que fazer, mas são incapazes de pôr em prática o conhecimento que possuem, talvez, por isso, ele seja reconhecido como um filósofo da práxis. Foi lançado assim o projeto filosófico da

Educação Ocidental, resumido por Kant, na modernidade, como a conquista da *maioridade intelectual*.

Paulo Freire encarnou esse projeto de educação como produção de autonomia, adotou o diálogo como caminho, mas, para além dessa herança, ele foi adiante e defendeu, nas linhas e entrelinhas da sua obra, que a Educação é um ato político, e que Escola é ambiente de aprendizagem e engajamento, pois ali devemos aprender não apenas a interpretar o mundo, mas transformá-lo, isto é, a liberdade não é apenas um conceito ou mera aspiração humana, mas é, fundamentalmente, uma instauração histórica. E, também, não se trata de uma transformação que aponte para um tipo ideal ou romântico de mundo, mas para um mundo no qual a justiça social prevaleça, onde todas as formas de violência sejam combatidas, as diferenças sejam respeitadas e a democracia seja forte o suficiente para garantir que esse mundo seja possível e viável para as futuras gerações. E nós, professores, nunca podemos esquecer que o saber democrático é uma conquista coletiva e jamais se encarna autoritariamente.

O binômio aprendizagem e engajamento é o cerne da Pedagogia da Libertação. Aprendizagem sem engajamento é diletantismo vazio e pode resultar em arrogância e autoritarismo. Engajamento sem aprendizagem pode produzir obscurantismos vários e perigosos. Esse binômio se traduz em conscientização, por isso, ninguém conscientiza ninguém, pois, trata-se de uma vivência intransferível e inédita, e cada indivíduo tem a sua. Conscientizar-se significa conhecer vivendo, saber fazendo, interpretar transformando. Assim, quem se conscientiza torna a mente corpórea: encarna.

Chamo de Pedagogia da Encarnação a formação que se torna corpo e que anda pelo mundo, pisando no chão, fazendo, sonhando e transformando. A *Pedagogia da Encarnação* é a consciência profunda da alteridade que toma a minha própria carne e que é a prova incontestável da aprendizagem: porque fica guardado na pele, no mais profundo: no corpo, na carne. E é tão aprendido que fica esquecido e torna-se memória corporal. A *Pedagogia da Encarnação* é um diálogo ininterrupto porque o outro nunca se deixa dominar e sempre escapa para que o diálogo não acabe nunca. É a consciência de não possuir, de não tornar-se dono, mas de pertencer à Inteligência, ao Amor, à História, à Vida: não é a

Inteligência que nos pertence, somos nós que pertencemos a ela; não é o Amor que nos pertence somos nós que pertencemos a ele; não é a História que nos pertence somos nós que pertencemos a ela; não é a Vida que nos pertence, somos nós que pertencemos a ela.

O que nos leva a pensar que aprendizagem na vida escolar é mero processo de tomada de consciência das coisas? Por que é tão difícil compreender que a aprendizagem é, da mesma forma, um processo de encarnação, que exige prática feito práxis? Aprender não é apenas saber de algo ou ter ciência de algo; aprender é, de igual modo, ser capaz de praticar, de agir no mundo e de vivenciar algo. Portanto, não aprendemos apenas observando ou lendo ou ouvindo, mas sim, e necessariamente, exercitando, praticando e experimentando.

O nosso primeiro desafio como professores e *Pedagogos da Libertação e da Encarnação* é compreender a aprendizagem, ao mesmo tempo, como conscientização e como ação (engajamento). E a consequência disso talvez seja uma grande mudança no nosso modo de estar com os nossos alunos. Nosso tempo com eles precisa abrigar esses dois momentos de aprendizagem: o momento mental e o corpóreo; precisamos trabalhar a competência e a habilidade, a visão e a escuta, a cognição e a sensibilidade. Precisamos assumir que ensinar é deixar aprender, e aqui a tarefa maior não é fazer pelo outro, mas é deixar que o outro faça por si mesmo, o que exige o encontro do tempo de conhecer e do tempo de realizar.

Para a compreensão da práxis como critério da aprendizagem é preciso assumi-la como categoria central. Pela *práxis* o ser humano sabe que tem que existir para ser; definindo-se, assim, como tarefa de realização de si mesmo. Como *práxis*, ser humano é, fundamentalmente, ser no mundo, pois só no mundo, como pessoa corporal e histórica que a humanidade se realiza. A *práxis* é sempre a *transcendência* para o outro e o retorno a si dessa transcendência. É uma permanente exigência de realização e de sentido. A *práxis* é a encarnação do universal numa situação histórica específica. É a passagem do geral para o particular. E cada encarnação é a realização da identidade na diferença, pois se dá no tempo, na história e na linguagem. *Práxis* é o modo de realização existencial do ser humano; é a realização da liberdade. Daí porque o homem experimenta sua

vida, antes de tudo, como um dever-ser: o homem tem necessidade de obras porque ele não é, mas precisa ser. Pelas obras ele é sempre liberdade singular, finita, contingente e histórica, na qual se desvela algo incondicional e universal. Como ser da *práxis* o ser humano vive em risco. Realizar-se é sua tarefa, do contrário, ele se perde.

A história da efetivação do homem como ser da *práxis* é, assim, um círculo: saída para as obras e retorno a si a partir das obras. Por isso, a reflexão não é um mero ato abstrato, mas, verdadeiramente, um retorno a si a partir das obras. Pela *práxis* o ser humano é pessoa encarnada, pois as obras só existem na prática e pela prática; deixadas puramente em si mesmas, as obras são apenas coisas. Elas são obras verdadeiramente na medida em que, retornadas à interioridade do sujeito, são introduzidas no evento do ao-mesmo-tempo de subjetividade e objetividade, de auto exteriorização e regresso (interiorização). Pela *práxis* podemos compreender que o ser humano só é enquanto está sendo; portanto, somos um convite permanente de encarnação de nós mesmos. Para sermos livres, precisamos acontecer.

Custódio Almeida

Instituto de Cultura e Arte, Universidade Federal do Ceará

REFLEXÕES SOBRE AS DIMENSÕES COMPLEXAS DO PENSAMENTO



(A menina da foto, CARINA CUNHA DA SILVA, aos 6 anos)

Estas são reflexões iniciais, breves, provocativas talvez, e, sobretudo, Incompletas.

Quando vi esse emaranhado de galhos, imediatamente me pareceu a representação física externa do pensamento complexo, de como se “auto-eco-organizam” e de como entendo que se processem os pensamentos em nossa mente. A foto foi tirada com essa intenção explícita.

Nada mais diferente da visão que se aprendeu nas escolas, estruturada na visão cartesiana, fracionada, linear, sequencial, gradativa e na perspectiva newtoniana da previsibilidade e predizibilidade. Visões que moldaram o pensamento na educação nos últimos séculos e gessaram a forma de pensar de muitos educadores

Há interações, interseções, inter e retroações nas várias linhas de pensamento, representada pelos múltiplos galhos que “saem” da cabeça da menina fotografada.

Há os que são firmes, estruturados, grossos, consistentes e que de certa forma sinalizam os aspectos co-constituintes da forma de pensamento da pessoa e que de certa forma definem, dentro de limites, o que a pessoa é, pensa e age. Nascem das dimensões históricas, geográficas, psicossociais, afetivas emocionais,

culturais que perpassaram, transpassaram, interferiram na vida da pessoa, desde o seu nascimento e foram torcidas, retorcidas, constituídas em sua forma, pela ação do tempo, do espaço, como elemento ativo na construção da subjetividade das pessoas. Eles sugerem que *"Há um tronco comum, indistinto entre conhecimento, cultura e sociedade"*, como afirma Morin. Sob o ponto de vista gráfico, o tronco é comum a essas múltiplas manifestações dos galhos. Cada um numa direção, com uma intensidade, sem possibilidade de predição ou previsão de como vão se desenvolver e crescer. Assim, eles nascem múltiplos numa unidade, tornam-se diversos e indistintos, a partir desse tronco comum.

A singularidade que possibilita compreendê-los em sua identidade se dá muito tempo depois, pelo processo de auto conhecimento, auto compreensão. Mesmo identificados não perdem suas raízes multidimensionais.

Eles, em sua diversidade e multiplicidade, produzem novos rebentos. Na comparação com epistemologia do conhecimento, identificamos neles o surgimento de novas ideias, ainda verdes, que crescem, sem ampliam e se complexificam, articulando-se com os ramos antigos, tornando-se parte da teia de ideias que nos caracterizam.

Há troncos coloridos que se misturam aos antigos, tramando uma tessitura multicolorida, omnidirecional.

Há linearidades aqui e ali, mas no contexto prevalecem as sinuosidades, as curvas, as sequencias, as reversões, ora numa direção, ora na direção oposta. Como acontece com nossos pensamentos, sugerindo constante movimento, multidimensional e pluridirecional.

Há pontos inacabados que parece não se terem desenvolvido; seccionados pela vida, pelos acontecimentos afetivos, emocionais, sócio-culturais ou cortados intencionalmente. Esses pontos que parecem inacabados podem se tornar subsunçores (Ausubel), estruturas de apoio, de outros, que por ali se apoiarão para novos e mais altos entrelaçamentos, numa ou noutra direção, e não necessariamente para aquela que aponta o inacabamento.

Há linhas de pensamento estruturantes, firmes, fortes; difíceis de serem curvadas ou ajustadas a outros padrões. Curvas são, curvas ficarão até que outras forças que emergem do tronco comum lentamente as modifiquem.

Creio que podemos sinalizar dessa forma, com essa imagem, a co-constituição do pensamento: não de forma linear, sequencial, fragmentada, predizível, previsível, mas de forma complexa, tecida ao mesmo tempo, em múltiplas e diversas direções.

Quanto mais complexo o pensamento, isto é, tecido por e com múltiplas dimensões, ao mesmo tempo, mais rico, mais enriquecedor e, culturalmente, mais ampla e diversificada e socialmente significativa pode ser a pessoa, sua forma de ser, pensar e agir na sociedade. Entram nessa afirmativa genérica, mas não absoluta, outras dimensões que não estou levando em conta neste breve texto: dimensões transcendentais (políticas, religiosas, artísticas) que, em conjunto, com as dimensões abordadas, (geográfico-histórico-socio-culturais) constituem a pessoa naquilo que é, pensa, sente e age.

Referência

ROSNAY, Joël de. Conceitos e Operadores transversais, in MORIN Edgar, *A religação dos saberes, o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

Carlos Henrique Carrilho Cruz
Ex-professor da Universidade Estácio de Sá

UM SÍMBOLO DE NOSSOS
IDEAIS E PRÁTICAS:
UM TRIBUTO A PAULO FREIRE

AMOROSIDADE FREIREANA NA ATIVIDADE DOCENTE

No contexto de celebração do centenário do nascimento de Paulo Freire, tratar da temática do amor parece-nos bastante pertinente já que, de um lado, o amor é o princípio e fundamento da existência (e da educação): *No princípio era... o Amor!*. De outro, toda sua obra é profundamente “encharcada” de amorosidade.

Nesse texto, vamos nos aproximar, ainda que rapidamente, dessa complexa temática privilegiando um aspecto que é o reflexo da dimensão do amor em Freire para a Atividade Docente.

Um aspecto que marca toda a prática de Paulo Freire, desde Angicos, é o amor pelos *esfarrapados*, como expressa a dedicatória que faz na *Pedagogia do Oprimido*, ou, em outros termos, esse amor pelos oprimidos. Essa prática, essa compreensão, essa vivência vão caracterizar toda a sua obra.

Considerando que os *esfarrapados* constituem um grupo marcado pela exclusão, é previsível encontrar certas dificuldades na aprendizagem, que a formação pedagógica usual na academia não dá conta. Aliás, muito pelo contrário: Freire costumava dizer que *uma das piores coisas que a academia ensina ao futuro professor é detestar o cheiro do pobre*. A partir disso, o que faz? Coerente com essa visão humanista, progressista, com essa opção de amor radical transformador, ao invés de ficar eternamente apontando os problemas, buscando “culpados” ou justificativas para não fazer, vai construir alternativas. De um lado, sistematiza uma teoria do conhecimento (ver, por exemplo, o Capítulo III de sua obra *Extensão ou Comunicação?*, que é um verdadeiro tratado de Teoria Dialética do Conhecimento). Ao mesmo tempo, propõe um método de ensino, o Método Paulo Freire de Alfabetização, que se tornou clássico, sendo que, a rigor, não é só um método de alfabetização, mas um método de formação, de conscientização, de educação num sentido mais amplo.

Esse núcleo radical do trabalho de Paulo Freire se contrapõe fortemente, e é um elemento extremamente questionador a muitas práticas atuais na escola. Antes de tudo, numa abordagem da situação do professor marcada pela amorosidade e pelo rigor, é preciso reconhecer que há, em muitos contextos, um quadro bastante delicado do magistério: fragilidade na formação, salários

aviltados, condições precárias de trabalho, desvalorização social, gestão nem sempre democrática, desorientação dos pais, transferência de responsabilidades, num quadro mais geral de desmonte social, crise de valoração, apelo consumista da mídia, quebra de limites comportamentais em função do consumo, crise de sentido, além da própria crise do papel da escola. Esta é uma cruel realidade que está perdurando há algumas décadas em nosso país. Ao mesmo tempo, entendemos que é preciso também aí um certo choque de realidade, para que o professor não caia nas armadilhas ideológicas ou no processo imaturo de colocar-se como “vítima”. Para não entrar no engodo deste infantilismo, é preciso lembrar que o professor é o adulto da relação. E, antes disso, há uma questão básica: ninguém o obriga a ser professor! Trata-se de uma colocação muito dura, porém tem por objetivo remeter o educador ao seu papel transformador no contexto concreto que atua. O que o amor de Paulo Freire nos inspira é justamente isto: diante da realidade que vivemos, diante dessa complexidade, que é o trabalho da escola hoje, qual vai ser a nossa postura? A grande questão é sempre esta: **como saímos dessa dura situação?**

Uma saída equivocada é, certamente, aquela em que os pequenos ficam se devorando, enquanto os poderosos “deitam e rolam”, o velho e atual *dividir para governar*. Na linguagem freireana, temos o oprimido, que hospeda em si o opressor (por ter sofrido a opressão por tanto tempo), oprimindo o oprimido, mantendo a situação de dominação sem que o dominador precise “mostrar sua cara”. Ficar numa linha pseudo-crítica de acusação de tudo e de todos, numa postura de exclusão e seleção, vai levar a quê?

Sim, há um desamor por parte de muitos em relação ao professor; mas não vai ser com desamor ao aluno que irá resolver esta situação. Pelo contrário, o *inferno* da sala de aula ficará ainda maior. Se está difícil ser professor, vamos discutir isto abertamente, e não descarregar, mais ou menos conscientemente, nossas angústias, frustrações, ressentimentos sobre os alunos. O caminho que Paulo Freire percorreu foi procurar alternativas, fundamentação epistemológica, um método de ensino (e de pesquisa), a criação de círculos de cultura, a organização política. Segundo Freire, o fato de o oprimido tomar consciência de sua situação, organizar-se e lutar contra a opressão é, inclusive, uma forma de

amor pelo opressor, pois significa negar as condições para que ele continue oprimindo, e assim poder libertar-se também.

Aqui emerge uma questão essencial que é a da identidade docente. A reflexão sobre o amor nos coloca diante de um apelo radical, de uma definição: **afinal de contas, o que é ser professor?** O professor é aquele que transmite e verifica quem aprendeu ou não (a clássica denúncia que Freire faz da educação bancária: o professor faz o “depósito” e depois verifica “se o cheque tem fundo”) e, a partir disso, seleciona os que são “capazes”, os que “merecem”, “os que podem continuar”, “os que não podem continuar”? Ou professor é aquele que vai mediar a aprendizagem, o desenvolvimento humano, a alegria crítica (*docta gaudium*), que não sossega, pessoal e coletivamente, enquanto os alunos de fato não aprenderem? Esse é um ponto nuclear. E a posição de Paulo Freire é claríssima. Para não ficar numa abordagem *adocicada* do amor, alienada e alienante, temos que tomar consciência: é preciso um amor radical, um amor crítico!

De um modo geral, o professor, a partir de uma formação, vai para a sala de aula; começa a desenvolver o trabalho, e dificuldades vão surgindo. Diante dessas dificuldades, qual vai ser a sua postura? Se está marcado pelo desafeto, pela indiferença ou pelo afeto superficial pode perfeitamente entrar na lógica do sistema, que é a da seleção, chegando à frase clássica, que sintetiza toda uma concepção de educação (e de sociedade): “Eu estou te reprovando, mas é para o teu bem! Um dia você vai me agradecer”... Queremos deixar claro que com a mesma ênfase que criticamos a reprovação criticamos também a aprovação. Defendemos a qualificação, o ensino efetivo, a mediação (aprendizagem, desenvolvimento humano e alegria crítica).

O aluno, especialmente dos anos iniciais da escolarização, não vai, não deve ir, para a escola para ser classificado, e sim qualificado. Se o docente adota a postura seletiva, está participando da armadilha que a burguesia montou, no final do século XVIII, no começo do século XIX, quando ofereceu escola para o povo, porque a rigor ela ofereceu com uma mão e tirou com a outra: “A escola é para todos, porém, aprende quem pode, e nem todos podem”. O papel do professor passa a ser identificar quem pode e quem não pode. É muito forte em alguns professores, a ideia de que a escola vai desenvolver “a base que a família deu”.

Ora, se a família não deu, “Sinto muito, mas a escola nada pode fazer”. Essa é uma posição extremamente conservadora, embora comumente marcada por uma grande ingenuidade, por parte daqueles que assim pensam. Tal postura tem como consequência, justamente, manter o sistema da forma como está dado. Essa é, nitidamente, uma questão política, qual seja, a tomada de posição em relação aos coeficientes de poder presentes na *Polis*. É o amor ou desamor que se manifesta na política.

O pressuposto da escola democrática, que Paulo Freire leva às últimas consequências, é totalmente diferente: todo ser humano é capaz de aprender, se forem dadas as condições; e se não está sendo capaz tem de ser ajudado e não excluído. Para ter este olhar, esta acolhida, esta posição ativa, dialógica, problematizadora, mediadora, que se compromete com a superação das dificuldades de todos, e especialmente daqueles que mais precisam, é necessário esse amor radical. Por isso a questão do amor em Paulo Freire nos remete diretamente à definição da identidade docente: **é possível ser professor sem um profundo amor pela humanidade?** E para que isso não fique como uma questão genérica, para que esse amor não caia nas armadilhas ideológicas que estão colocadas, para que não seja equivocado, ainda que sem a menor consciência disso, inspirados por Freire avançamos no questionamento: **é possível ser professor, no autêntico sentido, sem o amor pelos oprimidos, pelos esfarrapados?** *Esfarrapado* aqui não só no sentido material, mas também moral, afetivo e/ou cognitivo. Há esfarrapados também dentro de uma escola de classe alta. Trata-se de superar o amor ingênuo em direção a esse amor crítico, radical (radical é o que vai à raiz), que se revela no compromisso efetivo com a aprendizagem de cada um e de todos (“Ou você aprende, ou... você aprende!”), a partir de um projeto libertador.

É impossível ensinar sem esta coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. (...) É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de *a-científico*, senão *anti-científico*. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as

dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo." (Freire, *Professora Sim, Tia Não*).

Um possível desdobramento desta compreensão do amor na sala de aula é aquela postura do professor que afirma "Nunca te vi, sempre te amei", e propõe "Nenhum a menos", aproveitando os títulos de dois filmes. "Nunca te vi, sempre te amei": eu não me fiz professor para ser professor de A ou de B, eu me fiz professor para ser professor de todos. Os gregos antigos tinham, pelo menos, três nomes para o amor: *Eros*, *Philia* e *Ágape*. *Eros* é o amor vida, disposição, energia, fluxo, movimento. *Philia* é o amor dos amigos, o amor dos irmãos. E *Ágape* é o amor maior, o amor gratuito, sem interesse, o amor compromisso. É desse amor *Ágape* que estamos falando quando dizemos "Nunca te vi, sempre te amei". A escola é um instrumento da *Res Pública*, da Coisa Pública. Não temos o direito de fazer discriminação de alunos. Temos um projeto libertador, temos clareza do nosso papel enquanto professores. "Nenhum a menos": no sentido do amor que se traduz em compromisso, em cuidado, de tal forma que não percamos nenhum dos que são nossos alunos na sala de aula; que cada um e todos alcancem a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica (*docta gaudium*). Paulo Freire tem clareza que o amor tem que ser construído, tem que ser cultivado, não é uma coisa espontânea: *É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar* (*Professora Sim, Tia Não*).

Concluimos reproduzindo o manuscrito, datado como "Primavera 68", de sua grande obra *Pedagogia do Oprimido*, em que, mais uma vez expressa sua profunda crença nos homens e no amor:

Se nada ficar destas páginas, algo pelo me-
nos, esperamos que permaneça: nossa con-
fiança no povo. Nossa fé nos homens, na cria-
ção de um novo mundo em que seja menos
difícil amar.

Santiago
Primavera
65.

Paulo

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens, na criação de um novo mundo em que seja menos difícil amar”.

Celso dos S. Vasconcellos
Ex-aluno de Paulo Freire

PAULO FREIRE: O SER HUMANO ACIMA DE TUDO

Falar de Paulo Freire representa ao mesmo tempo prazer e responsabilidade. Prazer por falarmos de alguém que contagiou o mundo com sua paixão pela causa da educação, da pessoa humana e da humanidade toda. Falar de Paulo Freire é, portanto, fascínio e ousadia. É também muita responsabilidade, um risco face à complexidade e à profundidade de que se reveste o seu pensamento, cuja interpretação exige de nós empenho para apreender suas ideias, vincular teoria e prática, num movimento constante de ação-reflexão-ação. É com grande compromisso que buscamos difundir o legado que Freire nos deixou, um legado encharcado da utopia de construção da libertação humana, de uma educação verdadeiramente libertadora que se nutre de sonhos possíveis, comprometidos com a construção da fraternidade, uma utopia, portanto, esperançosa porque se coloca a serviço dos oprimidos, se fazendo e se refazendo na prática social, na dialetização da denúncia e do anúncio, na capacidade de sonhar, e que se assenta na práxis revolucionária, tendo como horizonte a construção de um amanhã mais humanizado. Essa força mística da utopia nos contagia e nos conclama, educadores e educadoras, a ousar na construção de um mundo mais justo, mais solidário.

O momento que vivenciamos no Brasil nos convoca a seguir as trilhas do caminho indicado por Freire, cujas pedras indicadoras são o compromisso ético-social, a convicção, a ousadia e a esperança de libertação humano-social. A libertação como viga mestra de um pensamento político-pedagógico firmado numa concepção de homem ontologicamente livre, dotado da vocação de ser sujeito que se humaniza na relação com outros sujeitos, um ser ético capaz de fazer opções, lutar por uma sociedade justa que encontra na convivência democrática e no respeito à diversidade cultural seus fundamentos basilares.

Uma indagação nos salta aos olhos, qual nossa opção? A humanização ou desumanização do ser humano e de sua cultura? Conforme Freire, a trajetória do ser humano reflete os condicionantes de sua época, os traços culturais que lhe são próprios, sem, contudo, deixar-nos determinar pelos mesmos, sobretudo quando estes vilipendiam nossos princípios e valores, denegando nossa condição singular

de sujeitos da história. O momento presente ratifica tal afirmação, apontando a necessidade de posicionamento crítico, de uma atuação que vá na contramão dos imperativos dominantes, fazendo valer nossa força associativa na defesa de nossos ideais societários. Freire nos fortalece nessa busca, ao se referir à condição humana, a sua natureza relacional, que é plural, afirmando que “existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo”, constituindo uma vocação ontológica do ser humano. Um ser, portanto, impregnado de intersubjetividades que são mediatizadas pela ação dialogal; um ser que se constitui autor de sua historicidade e da história, o que o torna responsável pela construção de uma práxis social firmada nos valores que o torna propulsor de mudanças do status quo dominante, como o que está sendo imprimido pela prática gestonária do poder central em nosso país.

Referindo-se ao ato de educar, Freire sinaliza a capacidade que temos de nos reeducar educando, enquanto uma tarefa histórica do educador, ação eminentemente política ao contribuir, através da práxis pedagógica, para a transformação humano-social, questão complexa, sobretudo quando vivemos um momento demarcado por rupturas paradigmáticas na prática gestonária da nação, atingindo as diferentes dimensões da existência humana, denegando históricas conquistas a favor da afirmação da dignidade humana. É com tamanha lucidez quanto à defesa da sociedade do SER que Freire nos diz: na medida em que “tenho mais e mais clareza a respeito da minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou político posso entender melhor o contexto em que vivemos”. O ato de educar traduz, portanto, uma postura política, tornando-se impraticável uma pretensa neutralidade. Freire afirmou a politicidade do ato de educar e a ousadia de vivenciá-la radicalmente, questão que precisamos urgentemente colocar em prática, face à atual conjuntura marcada pela presença de posturas fascistas, negacionistas e desumanas presentes no modelo gestonário do atual governo federal.

A Educação Libertadora segundo Freire anuncia a prática da democracia como imperativo da transformação de formas autoritárias de exercício do poder, traduzindo-se, em condição à superação da dominação e da tentativa de desmonte

da democracia inscrita no modelo de gestão em vigor no Brasil. Os princípios da Educação Libertadora nos oferecem elementos para, de forma consciente e engajada, auxiliarmos a desconstrução das práticas reacionárias do atual governo brasileiro.

Nesse sentido, a educação como espaço de construção da autonomia humana, é advogada por Freire como instrumento de ação política capaz de conferir ao homem a leitura do mundo, numa ação convivial em que, educadores e educandos criam, recriam sonhos, constroem e reconstróem a sua existência e a existência da sociedade, a partir de suas próprias experiências. Ousadia constitui palavra de ordem da Educação Libertadora de Freire como algo constitutivo da experiência humana no mundo, o que nos permite acreditar na força que temos de, pela conscientização e organização, mudar a situação que graça no país, afirmativa que ratifica a confiança que Freire deposita na esperança como intrínseca à experiência existencial da qual somos autores e atores.

Vale lembrar que Freire apresenta o protótipo de um ser humano esperançoso, pela teimosia ou rebeldia, mas sobretudo por um imperativo histórico e existencial. Sua credibilidade na condição do ser humano como sujeito de esperanças, de alimentar utopias como encarnação de sentidos de vida, de efetivação da sua condição de sujeito artífice da construção da história, nos permite ter fôlego para enfrentar os desafios expressos pela conjuntura adversa que vivenciamos. Não podemos esquecer o que Freire diz em *Pedagogia da Esperança*, ao lançar o seu manifesto ao mundo acerca dos acontecimentos nefastos que nele acontecem e que são capazes de aniquilar sonhos e de esmagar a utopia de um mundo mais humano, reafirmando com veemência a esperança como imperativo de mudança. Eis aí, o desafio ao qual estamos sendo convocados, em nossos dias, na nossa realidade, como seres fazedores da história.

Seguir os ensinamentos de Freire implica incorporarmos princípios por ele advogados, dentre eles: amar a vida, acreditar na força transformadora do sonho e na possibilidade viável de transformação, de edificação de uma sociedade mais igualitária. Para Ele, “é preciso ter dentro de nós a esperança, a ousadia, a coragem de enfrentar as adversidades”. É igualmente preciso acreditar na integridade, na beleza e no poder de transformação dentro do ser humano, principalmente

daqueles a quem a vida fecha as portas, dos demitidos da vida, dos esfarrapados do mundo". Esse constitui desafio que hoje se torna imperativo, neste momento crucial que atravessamos em nosso país, diante do descomprometimento com a vida humana; do descaso com a saúde; da tentativa de desmonte do sistema educacional; das condições de sobrevivência de parte significativa da população, da tentativa de silenciamento da imprensa em nosso país que, ao longo das últimas décadas, vem avançando na sua democratização.

Diante dessa breve reflexão acerca do legado deixado por Freire, cabe-nos destacar uma lição que ele nos ensinou, a de que o ato de ensinar, de educar exige riscos, exige abertura ao novo, a negação de práticas de discriminação, ensinamento que nos mobiliza à defesa intransigente dos Direitos Humanos, de uma Educação em Direitos Humanos que se reflita numa prática pedagógica propiciadora da formação de uma atitude ética de respeito à dignidade da pessoa humana, de compromisso com a formação de um cidadão consciente, participativo e mais humano.

Diante do exposto, afirmamos que Paulo Freire, patrono da nossa educação e reconhecido educador do mundo, soube com coerência, convicção e maestria testemunhar o protótipo de educador que desenhou com nuances vibrantes, como ator da libertação do homem e do mundo. Ele próprio, com sua simplicidade e sabedoria praticou o que advogou: ser artista, arquétipo da boniteza de ser apaixonado pela própria paixão.

A imortalidade de Paulo Freire é bem descrita pelas palavras de um professor anônimo, que, tomando conhecimento da morte de Freire, disse: "ele nos deixou mais pobres porque partiu, mas estamos mais ricos porque ele existiu". Comemoremos com alegria e gratidão o centenário do grande mestre que ensinou de Pernambuco para o mundo, nos honrando pela oportunidade de desfrutar de seus ensinamentos de forma pessoal.

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira

UFPE e membro do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas da UFPE

Itamar Nunes da Silva

Universidade Federal da Paraíba

Membros fundadores do NEPEDH - Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação em Direitos Humanos Diversidade e Cidadania da UFPE

PAULO FREIRE: RECURSOS PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Início este texto por meus vínculos com Paulo Freire. Meus primeiros estudos sobre suas proposições ocorreram no decurso dos anos 1960, em especial aquelas relativas à alfabetização de adultos. No final ano de 1966, tive a oportunidade de participar de uma atividade educativa no interior do Estado da Bahia, no município de Pilão Arcado. Atividade organizada pelo vigário da paróquia, um padre irlandês. A extensão territorial do município era imensa e a paróquia cobria toda a sua extensão. Anualmente, esse padre promovia uma Campanha de Alfabetização no Município. Na ocasião, no decurso de um mês e meio, atuei na alfabetização de crianças, jovens e adultos em uma região interiorana desse município. Para tanto, servi-me das proposições metodológicas de Paulo Freire, que já circulavam nos meios educacionais, além de servir-me de um escrito do professor Lauro de Oliveira Lima a respeito do “Método Paulo Freire”, inserido em seu livro *Tecnologia, educação e democracia*, Editora Civilização Brasileira, 1965. A partir desse episódio, nos tempos sucessivos, constantemente estive vinculado aos escritos de Paulo Freire, razão pela qual tive contato com alguns de seus livros: *Educação como prática de liberdade*, 1967, *Pedagogia do oprimido*, 1968, *Extensão ou comunicação*, 1969, *A importância do ato de ler*, 1981, *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, 1993, *Cartas à Cristina*, 1994. E, durante o período em que me dediquei aos estudos de Doutorado em Educação, PUC/SP, fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, tive oportunidade de frequentar suas palestras desde que, nesse período, ele exercia docência no Programa de Pós-Graduação em Educação dessa Universidade.

Além dos estudos, proposições e práticas da alfabetização de adultos, Paulo Freire nos ofereceu inúmeras compreensões sobre a prática educativa, inicialmente em torno da alfabetização de adultos, mas, a seguir, sobre a prática educativa como um todo, não institucional e institucional. Seu olhar teórico-prático sempre esteve vinculado a denunciar situações histórico-sociais negativas para a educação, e, simultaneamente, anunciar caminhos tanto para a prática educativa geral como para a cotidiana. Nesse contexto, no decurso desse pequeno texto, desejo fazer

algumas colocações, ao mesmo tempo, sediadas no presente, contudo, também com um olhar para a futuro.

O professor Paulo Freire, em suas considerações e propostas para a prática educativa, tanto estabeleceu análises críticas sobre aquilo que ocorria em nossa prática educativa como fez proposições para o presente e para o futuro. Como atuar pedagogicamente com os estudantes?

(1) Receber os estudantes com as qualidades que portam em seu viver cotidiano. Nem desejar mais nem desejar menos. Acolher e assumir a possibilidade de seguir na prática educativa com os estudantes a partir das suas qualidades expressas através de vida e de suas compreensões sociais e políticas, conhecimentos e habilidades;

(2) Retomar e ajudar na sistematização consciente (conscientização) das compreensões que cada um e que todos os participantes de uma determinada atividade educativa têm da circunstância social e histórica na qual tiveram ou tem sua origem como também na qual vivem. Tomar consciência de como chegou aonde está, onde está no momento presente e para onde pretende e se propõe seguir.

(3) Com a posse dessa consciência, investir na proposição e constituição de novos conhecimentos somados a novas habilidades; ou seja, propiciar as condições para a aprendizagem e constituição conscientizada e reelaborada de seu modo de ser e viver, tanto de modo individual como coletivo.

Nesse contexto metodológico:

(1) o educador, a educadora tem a possibilidade de oferecer suporte aos estudantes para que estabeleçam uma consciência crítica da circunstância social e histórica da qual se originaram, assim como na qual seus ancestrais viveram ou ainda vivem, e, por último, circunstância na qual o próprio estudante ainda pode estar vivendo; afinal, consciência relativa as suas origens, como também do momento em que vive;

(2) a seguir, também de forma crítica, subsidiar os estudantes – compartilhadamente, diverso de impositivamente – a buscar e atingir novas compreensões em torno da realidade que os cerca, seja ela contígua, histórica, funcional, a fim que também recebam, compreendam e assimilem os novos

conteúdos propostos para sua aprendizagem e sua conseqüente formação, tendo em vista seu desenvolvimento como sujeito e, ao mesmo tempo, como cidadão;

(3) por último, praticar atos avaliativos, em especial de modo coletivo e partilhado – conscientização -, tendo em vista possibilitar a efetiva formação consciente e crítica dos estudantes. Sua formação para a cidadania.

A proposta pedagógica do Professor Paulo Freire, se praticada em sala de aula, propiciará aos estudantes consciência crítica sobre si mesmo, sobre sua pertinência a um grupo familiar, social e historicamente constituído, assim como sobre seu percurso de vida, através da consciência de sua situação histórico social, como também de suas habilidades para seu estar no mundo, no aqui e agora e para o futuro com consciência clara, ciente da situação na qual vive e na qual age e agirá. Fatores que lhe permitirão estar e viver no mundo de um modo consciente, criativo e participativo.

Os recursos pedagógicos propostos pelo professor Paulo Freire são, ao mesmo tempo, claros, consistentes e produtivos; porém, para sua efetividade social, necessitam ser praticados no cotidiano educacional de maneira consistente e ao longo do tempo.

Cipriano Luckesi

Professor aposentado, Universidade Federal da Bahia

A CURIOSIDADE COMO UMA QUESTÃO CENTRAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO PAULO FREIRE

A **curiosidade**, como uma característica muito peculiar às crianças e jovens, é o que dá o impulso no processo de ensino e aprendizagem pois, como diz Paulo Freire, “sem a curiosidade que nos torna seres em permanente disponibilidade à indagação, seres da pergunta – bem-feita ou mal fundada, não importa – não haveria a atividade gnosiológica, expressão concreta de nossa possibilidade de conhecer” (*Pedagogia da Autonomia*).

Do que ele nos diz, pode-se destacar duas ideias vitais: a curiosidade é um estado próprio do sujeito e que nos empurra para viver intensamente a incrível aventura do conhecimento. Ou seja, a proposta de ensino e aprendizagem que não tenha como mote a curiosidade não se ajusta bem seja com crianças e jovens, seja com adultos e, sendo assim ela se constitui como o princípio organizador da metodologia de ensino.

No livro *Pedagogia do Oprimido*, o termo “educação bancária” é utilizado precisamente para designar um tipo de prática educativa que, por centralizar o ensino nas mãos do professor ou professora, mantém os alunos numa posição de seres que gradativamente precisam abandonar a curiosidade, tratá-la como de importância secundária para aprender os conteúdos que a escola quer que aprendam, “sua tônica reside fundamentalmente em matar nos educandos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade” (*Ação cultural para a liberdade*). Ora, além de ser uma situação desrespeitosa em relação aos alunos, é uma situação bastante grave porque as crianças e jovens estão em processo de descoberta e apropriação do mundo, são curiosos pelo saber, desejam investigar e experimentar suas hipóteses e teorias e, se a escola os impede de querer conhecer e se desafiarem para enfrentar os obstáculos que encontram pela frente, certamente vão perdendo o interesse pelo estudo, vão encarando a escola e os estudos como coisas que têm que suportar porque lhes disseram que “para serem alguém na vida” precisam deste sacrifício.

Trabalhar com a curiosidade é uma forma de problematizar o conhecimento, ou seja, de criar uma oportunidade em que o sujeito, no seu saber

já constituído, vive um confronto com o não saber, que é uma experiência boa, mas incômoda, que exige um posicionamento, um desejo de querer saber. A problematização é um momento crucial no processo de ensino e aprendizagem, pois é a expressão viva de que “ o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil” (*Extensão ou comunicação?*). Disso se deduz que, para aprender, é preciso fazer perguntas, é preciso inventar hipóteses para respondê-las, é preciso buscar argumentos para sustentar pontos de vista, é preciso se introduzir sem medo no desconhecido. Mas é um caminho que não se consegue trilhar sozinho, é o descortinar de um processo em que a relação com o outro é extremamente importante. Este outro que pode ser o professor, o colega, os livros, as situações da vida cotidiana com tudo o que ela comporta, se constituem nos interlocutores que instigam, desafiam, criam obstáculos e alimentam o gosto e o prazer de querer estudar, pesquisar, encontrar respostas. E a escola não pode frear este impulso que é a razão de ser do interesse e da motivação, do desejo de fazer as coisas, de construir o que não está pronto, de aprender para saber mais e melhor.

Em termos metodológicos, a problematização suscita a necessidade da organização e da sistematização do estudado e do aprendido. “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a (...) A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.”(*Ação cultural para a liberdade*). Ou seja, a problematização cria a ambiência necessária para o estudo e a aprendizagem e não apenas para um entusiasmo momentâneo, provoca um envolvimento dos estudantes com as situações de ensino e aprendizagem instrumentalizando-os para a utilização dos recursos pertinentes ao cerco epistemológico do objeto que está sendo investigado.

Numa proposta de educação inspirada em Paulo Freire, o jeito de educandos e educadores lidarem com o estudo e aprendizagem na vida escolar deve impregná-los de um desejo saudável de querer aprender, embora, no cotidiano, pelo fato mesmo dos alunos serem sujeitos em desenvolvimento, venha

a exigir, por parte dos educadores, um saber cuidar respeitoso, mas exigente. Um cuidado, que sem pressionar para criar tensão e angústia, vá assumindo a forma de acolhida e apoio para que os próprios alunos gradativamente comecem a se perceber conscientes de si mesmos e das próprias ações, com autonomia. Neste sentido, o estudar e o aprender, na medida em que consegue sistematizar e organizar o resultado de todo o esforço e empenho que foi necessário, o processo mesmo aponta a necessidade da criação de oportunidades em que os estudantes possam **expressar**, individualmente e no coletivo, as produções realizadas, as aplicações do conhecimento em situações que vão desde provas e avaliações até a realização de debates, organização de mostras de trabalhos, confecção de livros e cadernos etc.

Pode-se dizer que, quando os educandos participam efetivamente de situações em que podem compartilhar com os outros suas produções, seus sucessos, mas também as críticas e observações, em que realizam e participam de eventos envolvendo muitas pessoas e pessoas diferentes, em que compartilham responsabilidades e tarefas, no dizer de Paulo Freire, esta seria a forma de dar concretude à dimensão ética e estética da educação. Esta seria a forma onde a escola como um todo estaria expressando sua concepção de educação. Uma concepção que não privilegie a educação cognitiva em detrimento da formação, mas uma concepção de educação que revele competentemente sua vocação humanizante.

Movidos pela curiosidade, os alunos, no processo de ensino e aprendizagem, podem assumir a postura de alguém que já pode dizer, com confiança a respeito do que sabe e do que aprendeu, do que pode fazer com o que estudou, do que é e do que pode e deve fazer para realizar seu projeto de vida em sociedade.

Se a criança tiver a oportunidade de viver e conhecer o aprender e estudar da forma explicitada anteriormente, certamente desenvolverá outra compreensão sobre a escola, certamente construirá outra visão sobre o estudar e o aprender. Aprenderá a assumir que o estudar e o aprender são tarefas suas e que lhe possibilitam crescer e se desenvolver com confiança e segurança, sem medo e sem necessidade de cobranças por parte dos adultos. Desenvolvendo o hábito de

observar, perguntar, levantar dúvidas, refletir e se concentrar para desvendar questões, para ir atrás de pistas para estudar e resolver desafios que quer solucionar, se instrumentalizará para enfrentar com sucesso situações novas e difíceis, como por exemplo exames e concursos. Ainda criança, se preparará, no movimento mesmo de viver a sua infância com alegria e desenvoltura, para viver as outras etapas de sua vida, sabendo fazer discernimentos sobre os esforços que precisa empreender frente as suas próprias escolhas.

Pode-se pensar tratar-se de uma proposta de muito valor, mas impossível de acontecer. Realmente este é um risco que se corre se não se cuidar de outros aspectos igualmente importantes e que estão intimamente vinculados uns com os outros. Com o mesmo entusiasmo e vigor com que nos fala sobre o processo de ensinar e aprender, Paulo Freire nos fala sobre a necessidade da formação continuada do educador ou educadora, da criação de condições e ambientes próprios para se estudar e aprender com gosto, da necessidade de se buscar uma outra forma de organização da escola, mais condizente com o jeito de se viver e conviver atualmente.

A necessidade da formação continuada do educador na própria escola traz para o plano do real a necessidade de um repensar cuidadoso sobre a organização e funcionamento da escola, ou seja, uma escola séria e competente tem que considerar que a jornada de trabalho do professor/a não pode se restringir ao número de aulas sob sua responsabilidade. O tempo necessário de permanência cotidiana do professor ou professora na escola precisa levar em conta que ele/a faz parte de um coletivo, que lidam com crianças e jovens que estão crescendo e se desenvolvendo num tempo presente bombardeado por um movimento extremamente dinâmico, que são educadores (e não super-pessoas) necessitando de apoio constante para lidar bem com as crianças e jovens, que são profissionais que precisam se atualizar constantemente.

Olgair Gomes Garcia
PUC-SP; SMESP; PROVE

A REALIDADE E O CONHECIMENTO. POR ONDE COMEÇAR?

Nestes mais de cinquenta anos como educadora e mestra em Educação – num caminho iniciado no Ensino Fundamental, seguindo na Educação Especial e na Psicopedagogia –, preocupa-me a dificuldade que temos enfrentado para transformar a realidade educacional e, assim, mudar a realidade deste mundo e vice-versa.

Formei-me professora na ditadura militar, cursei a faculdade vendo os Centros Estudantis serem desmoronados, a voz da juventude abafada, colegas presos, livros queimados, grupos dispersados por uma lei que abria a possibilidade de os indivíduos organizarem seus currículos e seus horários individualmente, diminuindo a possibilidade de um aprender no e com o coletivo. Por outro lado, vivi a riqueza de uma cultura musical e teatral que resistia a tudo isso, trazendo um ar para aquela educação alienante. Vinte anos de uma colonização, fardada, armada, blindada, que pregava a submissão, que não ouvia, mas determinava, dava sumiço, torturava. Tínhamos que acessar certos conhecimentos como se estivéssemos fazendo algo errado; transgredíamos por almejar uma Educação Libertadora.

Em meados da década de 1980, como país, fomos tomando fôlego, respirando, descolonizando-nos de um olhar controlador e de um viver controlado. Fomos dando pequenos passos, questionando, revendo posições diferenciadas no campo da teoria e da prática, e também compreendendo melhor o que vivemos e ainda vivíamos, apesar dos esforços.

Um brasileiro exilado destacou-se, dentre tantos outros, por ter enfrentado a ditadura, por não ter se calado: Paulo Freire alertou e representou a todos nós como educadores. Assim, possibilitou que ratificássemos a ideia e o fato de que uma Educação é verdadeiramente uma Educação quando liberta, quando ouve, quando não classifica, promovendo desigualdades, castas e preconceitos. Paulo Freire é, até hoje, o representante desse pensamento no Brasil e no mundo; é compreendido e realizado por tantos outros rumo a uma Educação para todos, vivida a partir da cultura, das lutas, da linguagem, da vida daqueles que são colocados à margem por uma sociedade hegemônica.

Para ele, a Educação precisava e precisa partir da realidade de um grupo, de uma comunidade; precisa ler suas necessidades, seus pedidos; precisa conhecer a concretude da vida para, depois, mediá-la com o conhecimento e retornar a ela, transformando-a e possibilitando acessos para resolver suas questões fundamentais.

Em um livro dialogado com Antonio Faundez, denominado *Por uma Pedagogia da Pergunta*, Paulo Freire aborda: “Assim, em lugar de entender a mediação do conceito na compreensão do concreto, ficamos no conceito, perdidos na sua pura descrição.” (FREIRE; FAUNDEZ, 2011, p. 94). Lendo e ouvindo a realidade, é possível uma Educação que forma perguntadores, resistentes ao enlatado, ao tudo artificial, que é propício à cultura dominante.

Não me envergonho de dizer que foi somente na Especialização, em Campinas, em 1986, após a chamada “abertura”, que pude entrar em contato com um estudo consistente sobre as tendências pedagógicas, as suas relações com as ideologias, a importância da discussão, dos argumentos e contra-argumentos.

O conhecimento que fomos construindo ao longo de nossa história é precioso; no entanto, acaba ficando contido nos currículos de papel, trancado nos baús do passado e retidos na memória de alguns. Outros nem se interessam por ele e contentam-se com as imagens, com assistir ao outro fazer, com deixar-se colonizar por repetições constantes de frases, como a que se ouve todos os dias após uma propaganda do governo (Pátria amada, Brasil!), por exemplo, com o objetivo claro de inculcar, e não de promover o pensamento e a ação consciente.

A busca por uma Educação Libertadora foi sendo possível, e no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, em minha cidade, Curitiba, vivemos um avanço muito grande, com as propostas progressistas de uma administração municipal. Ela realizou um belo trabalho, colocando o conhecimento como a luz que todos nós, educadores, precisávamos para sair do escuro e da idealização, para ler a realidade e pensá-la a partir do concreto, para colocar o conceito pensado em ação, para criticar, para ser autores e para criar espaço de autoria. Pensar junto, discutir a prática e ir caminhando em direção à igualdade, ao conhecimento como direito e a uma escola para todos.

Vivi esse momento como formadora de professores e testemunhei uma abertura importante, a fim de superar tudo o que havíamos vivido e engolido no período da ditadura militar no Brasil. Uma das principais ferramentas dessa prática foi, certamente, a pergunta. Perguntava-se para a realidade, e não era aceita uma verdade pronta e acabada... Questionávamos. Tanto os formadores de formadores, quanto os formadores daqueles que estavam na escola para aprender e transformar sua realidade; todos nós, com algumas exceções, partíamos das perguntas que a concretude impelia a fazer.

Falo do que houve em Curitiba, mas aconteciam retomadas no Brasil todo, na mesma época. A mais significativa foi o convite a Paulo Freire, e o seu aceite, para ser Secretário da Educação na Prefeitura Municipal de São Paulo. Movimentos importantes, com aprendizagens ampliadas e aprofundadas!

Na dança do poder, no entanto, esses ganhos foram sendo modificados; por vezes, foram maquiados, manipulados; outras vezes, foram possibilitadores de avanços. Aconteceu um movimento próprio da democracia, que vai fortalecendo as instituições e as pessoas.

Atualmente, porém, vivemos algo assustador: um desmonte das instituições democráticas, que está ocorrendo bem diante dos nossos olhos e frente ao qual não podemos ficar calados. Começou com a desvalorização da Educação, as frequentes mudanças de ministro da pasta, a instalação de uma ideologia que, de novo, acredita no “de cima para baixo”, no “pronto e acabado”, que tem como mote a aparente ausência de posições diferentes, que prega uma neutralidade e trama por baixo dos panos. Há um desgoverno que se declarou, antes mesmo de acontecer, a favor da tortura, contra as diferenças, preconceituoso. Apresentou-se como um humilde servidor da Pátria e temente ao ser maior, no qual acredita; no entanto, apresentou-se com discursos camuflados, prontos, em busca da submissão e da dominação, sem a preocupação com a população, a quem, na verdade, deveria ser o servidor.

Nesse momento histórico, mais do que nunca, precisamos de uma Educação que liberte, que levante a bandeira da descolonização, a bandeira da igualdade, de um governo para todos, no qual se mantenham escolas para todos, que considerem as realidades, voltadas à formação de seres pensantes e atuantes

em prol da humanização. Nós, operários da Educação, precisamos desfilar, neste Sete de Setembro, para clamar pelo não desmonte do regime democrático. Empunhemos nossas armas – a observação da realidade, a compreensão do que ela pede, o conhecimento, a transparência, a capacidade crítica e pensante, assim como a pergunta –, em defesa de um mundo consciente e solidário.

Referência

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

Laura Monte Serrat Barbosa

Síntese – Centro de Estudos da Aprendizagem, Curitiba-PR e GAE-PUCPR

POR QUE (E QUEM) PAULO FREIRE INCOMODA?

Recentemente, a Assembleia Legislativa de Sergipe, que organizou mesas-redondas para celebrar o centenário do nascimento de Paulo Freire, pediu que eu falasse sobre “Por que Paulo Freire incomoda?”. A questão é interessante, mas há outras, anteriores: será que Paulo Freire incomoda mesmo? Quem? Ele é Patrono da Educação Brasileira, seu nome é nome de escola muito frequente no Brasil, ele é um dos autores brasileiros mais lidos no exterior. Portanto, o problema, em verdade, não é Paulo Freire, é aqueles que o atacam. O que está doente na cabeça desses marginais que arremetem contra alguém que é um orgulho do Brasil?

Primeiro elemento de resposta: em verdade, não leram Paulo Freire. O leitor pode verificar: eles não conseguem citar nada do que Freire disse, nem sequer o título de um de seus livros. Não é gente de debate, mas de ressentimento e ódio, sempre está à procura de alguém a odiar e agredir. Uma semana, é o comunismo e, para eles, até o Papa Francisco é comunista! Outra semana é o marxismo cultural – mas tampouco leram Marx e não tenho certeza de que entendem o que é a cultura. E outra semana, é Paulo Freire. Cabe lembrar que este não é marxista, ele encontra sua inspiração no cristianismo social – com influência de Marx, sim, mas também da Fenomenologia, do Existencialismo, da luta anti-colonial e, sobretudo, das suas práticas de formação.

No centro dessas práticas, encontra-se a questão da alfabetização. Em 1963, ele alfabetizou 300 cortadores de cana de açúcar em 45 dias. A seguir, o governo federal de João Goulart definiu um Plano Nacional de Alfabetização que previa numerosos núcleos de alfabetização, no modelo de Paulo Freire. Esse projeto foi cancelado em 1964 pelo governo da ditadura militar, Freire foi preso por setenta dias e exilou-se até 1980.

Deve ser lembrado que, nos dias da escravidão, era proibido ensinar os escravos a ler e a escrever. Paulo Freire propôs um método eficaz para ensinar a leitura a camponeses nordestinos. Os poderosos não gostam da educação dos pobres e vulneráveis quando se trata de outra coisa que não da inculcação dos

princípios da obediência. Ler ajuda a aprender e compreender o mundo e a refletir sobre a dominação que se sofre nele. Escrever ajuda a fazer sua própria voz ser ouvida.

Além disso, a originalidade do método de alfabetização de Paulo Freire é vincular a aprendizagem da leitura às palavras do cotidiano e às experiências de vida dos adultos que aprendem. Isso inevitavelmente os faz pensar sobre suas vidas, sobre justiça e injustiça, desigualdades, maus-tratos, isto é, esse método produz efeitos de conscientização. Essa é a palavra central no pensamento de Freire: conscientização. E essa é, também, a recusa fundamental daqueles que não querem uma educação do povo que o leve a pensar. A conscientização é o oposto da militarização, ela visa à reflexão e à consciência crítica, enquanto militarização significa obediência e hierarquia. Paulo Freire é filho de um capitão da polícia militar e irmão de um militar, mas, logicamente, os militares não gostam dele porque ele é o símbolo de uma educação cidadã radicalmente diferente da lógica militar. Eles prenderam e exilaram Paulo Freire. Hoje, o Presidente do Brasil é um ex-militar e os militares ocupam 6000 vagas em empregos civis de direção. E o que faz esse governo? Ele diminui o orçamento da educação, multiplica colégios civis geridos por militares e, logicamente, vitupera Paulo Freire.

Quais são as principais orientações dos textos e das práticas de Paulo Freire? Ele pensa uma pedagogia para os oprimidos, os fracos, os vulneráveis. Ele defende “a educação como prática da liberdade”, a reflexão crítica, uma “pedagogia da autonomia”. Ele recusa qualquer forma de discriminação e pede o respeito à cultura do aluno. Ele apoia uma “pedagogia da esperança”, a ousadia oposta ao medo. Para ele, a educação dá o poder de transformar o mundo e de transformar a si mesmo: “ensinar é uma forma de intervenção no mundo”, escreve ele no seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Essa concepção da educação como conscientização, liberdade, esperança e transformação do mundo, obviamente, é rejeitada por quem promove o negacionismo e a hidroxicloroquina, desvaloriza as mulheres, os negros e os indígenas e incentiva a militarização das escolas e o home schooling.

Por que Paulo Freire incomoda? Porque ele é o símbolo, brasileiro e internacional, de uma educação como prática da liberdade e da inteligência humana. Quem Paulo Freire incomoda? Os inimigos da liberdade e da inteligência.

Bernard Charlot

EDUCON, Universidade Federal de Sergipe

O CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO
E SOCIOEDUCATIVO:
A NEGAÇÃO DE VALORES
HUMANOS, O DESMONTE
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

A TENTATIVA DE AMORDAÇAR A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE FLERTES COM O FASCISMO: SINALIZANDO SAÍDAS PARA SUA SUPERAÇÃO

Os tempos hodiernos conclamam a todos nós educadores, pesquisadores e gestores dos diferentes níveis da educação brasileira, a tomar uma posição crítica diante de um cenário nacional marcado por uma onda nefasta que tenta conduzir o país ao obscurantismo – a tentativa do desmonte do Estado Democrático de Direito e implantação de um regime de traços fascistas, de um projeto autoritário, centralizador e excludente. O Brasil vem, nas últimas décadas, através de um amplo e participativo processo, construindo um projeto político e social ancorado na democracia, fato que se consagrou com a aprovação da Constituição Cidadã de 1988, fruto de um processo de conscientização, mobilização e organização dos diferentes atores sociais e políticos. Nesse período, são registrados significativos ganhos sociais advindos das políticas públicas implementadas pelos diferentes setores sociais, notadamente nas áreas da saúde e da educação, possibilitando conquistas até então nunca vistas ao longo da nossa história, privilegiando os segmentos menos favorecidos da sociedade.

Hoje, para nossa tristeza e decepção, assistimos a tentativa de desmonte de tais avanços em nome da investida de instauração de um projeto de estado, de sociedade e, de modo particular de educação, através da introdução do modelo gestor autocrático, condenado pela maioria absoluta dos Estados-Nação do ocidente e por parcela significativa dos povos do mundo, sobretudo por aqueles países que sofreram os seus nefastos efeitos, traduzidos em opressão, dominação, desmonte de conquistas, e, sobretudo, da prática de crimes contra a humanidade. É essa a proposta que apenas cerca de 30% da nossa população vem defendendo, um contingente que não expressa a vocação do nosso povo que luta por direitos, que não traduz os anseios de libertação, de democracia e de humanização. Um contingente que, de forma arbitrária e autoritária almeja tirar proveito da dominação, até porque segmentos deste contingente se acham levados pela falta de consciência crítica, de um conhecimento mais aprofundado acerca dos diferentes projetos políticos existentes e, sobretudo, pela alienação de parcela

significativa, arrastados, inclusive, pela onda desagregadora e intencional dos Fake News.

Estamos vivendo um momento de crise política, econômica, social e, sobretudo sanitária, marcada pela pandemia que nos assola e que tem ceifado quase 600 mil vidas, matando sonhos, desagregando famílias, provocando danos irreparáveis à sociedade, atingindo os diferentes setores da economia, retirando da mesa de muitas famílias o pão de cada dia. Realidade esta que encontra sua culpabilidade no governo federal, pelo seu negligenciamento e seu negacionismo, colocando-se contra a ciência, denegando as medidas sanitárias propostas pela medicina, através da OMS. Ressalte-se que esse notório negacionismo constitui marca da proposta neofascista advogada pelo planalto, associada à defesa do armamento, colocando a arma como seu grande símbolo e que tem provocado danos à sociedade brasileira. A liberação do armamento se constitui num grande perigo, concorrendo para acirrar assaltos, crimes e levantes, traduzindo-se numa lição nociva às crianças, adolescentes e jovens, nossos alunos, influenciando-os à prática do crime. As palavras de Paulo Freire, ratificam tal perigo: “não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho e inviabilizando o amor”.

Como educadores que assumimos uma posição crítico-transformadora, assentada nos valores inalienáveis da vida humana, na afirmação intransigente da democracia e da cidadania, na defesa dos direitos humanos e sociais, na liberdade como condição da afirmação da dignidade da pessoa humana, na solidariedade entre os seres humanos e entre os povos e que assumimos como tarefa fundamental a formação de crianças, jovens e adultos pautada na conscientização, na criticidade, na liberdade de pensamento e opinião e na possibilidade de nutrir sonhos, estamos sendo convocados a denunciar o quadro que se nos apresenta, sobretudo na educação do nosso povo. Exercitar, portanto, a nossa rebeldia é salutar rumo à defesa dos nossos propósitos educacionais.

A análise discursiva e da prática que vem sendo adotada pelo governo federal evidencia a tentativa de desmonte do nosso sistema educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino, apelando para o sucateamento e desprovimento

das condições necessárias à viabilização da ação educativa das escolas e universidades. Uma breve análise da proposta que o governo federal tenta impor ao sistema educacional nos apresenta alguns elementos dignos de nota e que intencionam inviabilizar e amordaçar escolas e universidades públicas, objetivando silenciá-las e eliminar seu papel crítico-transformador. Dentre tantas outras medidas, podemos enunciar: a repressão da liberdade de expressão, de opinião e de opção de toda ordem, recorrendo a métodos típicos de um estado de exceção; a implantação da ideologia e da prática da escola sem partido, uma forma de alienação e passividade; a desvalorização do papel social da escola, advogando o formato remoto de ensino; nomeação biônica de reitores em nível nacional, desrespeitando a prática democrática das eleições diretas, grande conquista das universidades federais; determinação pelo MEC da tomada de medidas punitivas contra processos de mobilização e atos político-partidários; censura ao trato de temáticas que representaram conquistas no âmbito da educação, a exemplo da ideologia de gênero, questão que foi objeto de projeto de lei; militarização das escolas, propondo como modelo as escolas militares, denotando a defesa do disciplinamento, da obediência servil e da falta de liberdade de expressão; tentativa de acabar com o FUNDEB, retirando cerca de 16 bilhões das escolas públicas tendo em vista realocar tais recursos para escolas privadas, confessionais e filantrópicas; censura aos livros didáticos, retirando dos mesmos temas políticos como golpe militar de 64 e sexualidade, questão que vem ganhando espaço na formação dos alunos; negação do papel das ciências humanas no currículo haja vista a sua possibilidade de formação do senso crítico dos estudantes e tantas outras medidas que não comportam nesta breve reflexão. Nelas, buscamos comprovar as medidas reacionárias, autoritárias, acríticas e comprometidas com a lógica do projeto de homem, de sociedade e de estado advogada pelo fascismo, ou seja, a tentativa de introdução da fascistização na educação, ratificando a intervenção da política encampada pelo aparelho de estado, em nível federal, no campo da educação.

Temos em nossas mãos uma poderosíssima arma, a de agregar e congregar nossos alunos e a comunidade educativa em geral, em torno de um projeto emancipatório em que eles sejam os protagonistas de mudanças substantivas edificadoras de uma escola e de uma universidade produtoras de

conhecimentos significativos para a vida e para a sociedade, de práticas pedagógicas compatíveis com seus interesses e expectativas, de espaços de uma sociabilidade prazerosa e de relações intersubjetivas firmadas no diálogo, na amorosidade, no respeito mútuo, na construção da autonomia e na solidariedade humana. Uma escola e uma universidade que tornem cada estudante partícipe da construção histórica de nosso querido Brasil, uma utopia possível e urgente. Tal missão nos instiga à prática da **dialética entre denúncia e anúncio**, denunciar o que existe de incompatível com nossas convicções ideológico-políticas e anunciar aquilo que defendemos como valores inscritos numa ética planetária de centralização na pessoa humana e na defesa da vida como bem inalienável. Anunciar propostas pedagógicas capazes de contribuir para a efetivação de um projeto de homem e de sociedade mais humano e mais feliz.

Como educadores estamos, portanto, conclamados a exercer a nossa tarefa de tornar viva a utopia, a força mística que alimenta a nossa capacidade de ousar, de exercitar a rebeldia com vistas à construção da emancipação humano-social, mediante a realização de práticas educativas capazes de atender aos anseios de uma formação humana preñe de possibilidades de efetivação de sonhos, da alimentação da esperança de uma sociedade justa, igualitária, fraterna e mais equânime, onde o respeito às diferenças, a valorização da diversidade cultural e a defesa da mãe terra sejam seus imperativos.

Urge, portanto, defendermos o Estado Democrático de Direito, uma escola pública laica e inclusiva e uma universidade autônoma, democrática e aberta à maioria.

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira

Universidade Federal de Pernambuco

Itamar Nunes da Silva

Universidade Federal da Paraíba

DUAS PEDAGOGIAS EM DISPUTA NO LIMIAR DA TERCEIRA DÉCADA (2021-2030): QUEM EDUCA O EDUCADOR?

A promulgação da Constituição Federal de 1988 tem sido definida como um marco, não somente legal, mas sim como uma vigorosa referência política, para a Sociedade e para a Educação brasileiras. Há 28 citações, na Constituição do Brasil, da palavra “Educação”. O mais radical e definitivo conceito que embasa a Educação, como prática social, é a determinação de que a Educação seja “direito de todos e dever do Estado e da Família” (Art. 205). Temos considerado, em muitos espaços de atuação e de intervenção formativa, que a Educação, como disposição de direito, é igualmente, um processo antropológico e histórico, de Hominização e de Humanização, conceitos que se integram na dialética do reconhecimento da prática social da educação, da cultura e da escola. Nessa trilha, temos buscado sensibilizar e esclarecer, a nós mesmos e às pessoas que conosco partilham a existência e a profissão de Educadores, a definição de Educação como processo de Humanização. Muitas vezes somos muito bem recebidos nesta tarefa. Noutras vezes recebemos questionamentos, sempre acolhidos, no sentido de deixar mais claro este conceito. Para tanto, valhemo-nos de alguns pressupostos retirados da ontologia do ser social. No sentido que não nascemos prontos, não temos uma identidade ou essência *a priori*, fixista e determinista. A condição humana é condição aprendida, isto é, social e historicamente produzida. A mais radical definição dessa nossa inalienável identidade reduz-se à consideração de que somos seres que aprendem, que produzem sua identidade a partir das condições objetivamente constituídas. Nesse sentido nunca estamos prontos, nunca estamos "acabados", no sentido de finitude ou na consideração do término de um processo de fazer-se pessoa. Estamos sempre em constantes mudanças, com muitas e cumulativas sínteses, plurívocas disposições! Educar e Humanizar, nesta consideração, são sinônimos, como definimos. Há, no entanto, a possibilidade de distinguir uma articulada relação dialética: enquanto o processo de "fazer-se ser humano" pode ser definido como "Hominização", a construção ou o engendramento de si, a partir dos condicionantes históricos, culturais, sociais, diante das apropriações subjetivas do mundo que existe fora de nós. Doutra sorte, o conceito

de "Humanização" pode representar a exteriorização das características humanas no mundo, na realidade, no campo histórico, na prática social. Assim, ambas dimensões se articulam, fazer-se homem, constituir-se pessoa humana, Hominização! Projetar as características humanas no ambiente, ao redor de si, na sociedade e no mundo - Humanização! Hominizar- se constantemente humanizar o mundo!

Como processo histórico e político, derivado do *estado de direito* duramente conquistado em 1988, as complexas forças sociais do Brasil constituíram dois contraditórios e contrapostos projetos de formulação de políticas públicas educacionais, decorrentes de duas concepções de sociedade e de duas tipologias de compreensão das esferas públicas e educacionais em enfrentamento, desde os anos 1980, senão antes, 1930, no país. De um lado vimos ser constituída a concepção de Educação como o conjunto das disposições práticas de preparação para a inserção subserviente no mundo do trabalho, na nova realidade das transformações do sociometabolismo do capital, padronizado na pauta do Consenso de Washington (1989). Essa primeira política pública de educação engendrou-se ao redor da expressão *Pedagogia da Competências e Habilidades*, inspirada na reforma educacional de Nova Iorque e nos dispositivos reformistas efetivados naquela década, na Espanha, sob a batuta de Felipe Gonzalez e de suas adesistas práticas neoliberais. A dramática situação em que se encontrava a educação brasileira, depois da perversa experiência do regime de exceção consignado na ditadura empresarial-militar de 1964 a 1985, deixara marcas de uma educação dividida, clivada, entre a preparação das camadas trabalhadoras para a empregabilidade subserviente e subalternizada e a escolarização privada das camadas médias e médias altas, *grosso modo*, destinadas pela narrativa nebulosa da meritocracia, para o conseqüente acesso às universidades e às profissões neoliberais em gênese e concurso. Os dispositivos práticos e neotecnicistas que foram sendo engendrados nessa política neoliberal foram fazendo volume: avaliativismo frenético, mensurativismo estatístico de diversidades escolares e de sistemas educacionais, alinhamento ao Banco Mundial, avaliação externa comparativa sob o critério do exame internacional da OCDE, privatista, denominado PISA, cantilena de acusações contra a Escola Pública,

supostamente acusada de falta de qualidade, desarticulação curricular, arremedos didáticos, improvisações formativas, entre outras. Essa política pública de Educação, neoliberal e neotecnicista, teve seu auge jurídico na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/1996), minimalista e hoje completamente anacrônica, e na promulgação do Primeiro Plano Nacional de Educação do milênio, Lei 10.172/2001, que vigorou de 2001 a 2011, com rupturas e continuidades.

De outro lado, sob o protagonismo de forças sociais emergentes, vimos ser engendrada uma *Pedagogia do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem*, amiúde constituída pela disputa entre os movimentos sindicais, os universos democráticos e as amplas forças vanguardistas sociais que se articulavam na direção de efetivar conquistas jurídicas e educacionais historicamente negadas ou mistificadas, com o próprio aparato do Estado brasileiro, consignado no Ministério da Educação e nos órgãos nacionais e estaduais de gestão da Educação. A conquista do Piso Nacional Docente, a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, tanto as Gerais quanto as respectivas Diretrizes para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, no nível da Educação Básica, a ampliação das vagas e a criação de novas universidades federais, a articulação sistêmica dos Institutos Federais Tecnológicos, a nova ordenação do ENEM e a criação do SISU, o Programa Mais Educação, de ampliação de jornadas na perspectiva da Educação Integral, os conteúdos da história afrobrasileira nos Currículos, a consolidação do FUNDEB, a Lei Brasileira de Inclusão (lei 13.146/2015) e a destinação de 75% do Pré-Sal para a Educação, entre outros, são os dispositivos mais patentes dessa Pedagogia do Direito à Educação. As Conferências Nacionais de Educação (CONAE, de 2010 e 2014) e a aprovação do segundo Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 13.005/2014) ainda vigente, destinando 10% do PIB para a Educação, são os marcos jurídicos dessa combativa pedagogia crítico-social e democrático-propositiva de educação e de escola, para todos os brasileiros e brasileiras.

O golpe de estado impetrado contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016 foi o violento processo de ataque à essa esperançosa Pedagogia dos Direitos de Aprendizagem. O inescrupuloso congelamento de recursos sociais efetivada pela

PEC 95, denominada PEC da Morte, atingia centralmente as áreas sociais e, entre elas, a Educação é a mais ampla e sensível. Um amontoado de desmontes foram sendo perversamente orquestrados.

Estamos no limiar da terceira década do terceiro milênio. Teremos que reconstituir a memória histórica e disputar politicamente o projeto de educação e de escola que acreditamos ser Direito de todas e de todas. Teremos ainda que organizar práticas políticas e disputar decisões coletivas, eleitorais e democráticas. A tarefa que nos responsabiliza é enorme. Não cabe o pessimismo prático nem o idealismo ingênuo, a velha lição de Gramsci se reconfigura: “ aliar a crítica prática da razão e o otimismo da vontade”, na direção de uma Educação e Escola na qual caibam todos, todas e *todes*.

César Nunes

FE e PAIDEIA, UNICAMP SP

DO POÇO AO POSSO: PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALAMOS...

Somos feitos de carne, mas temos de viver como se fôssemos de ferro.

Sigmund Freud

Escrevo para me desengasgar das palavras presas, para libertar o pensamento e as sensações vividas neste corpo que muitas vezes fica em carne viva de tanta dor e indignação. Escrevo para ter certeza de que navego em correntes contrárias ao desse desgoverno e seus gritantes retrocessos na educação, saúde, meio ambiente e na vida.

Estou viva, sinto, vejo, leio e busco superar os sentimentos de vazio e desamparo no quais me encontro. Me apego ao meu desejo de seguir, lutar e resistir a posição de objeto que tentam nos colocar. Como aprendi com um dos meus mestres, Bernard Charlot: *“Educar é educar-se (...) não é possível aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal (...)”* essa mobilização que me levou à educação, através dela passei do *poço* ao *posso* da linguagem, por isso escrevo, para me agarrar ao meu desejo, esse desejo intrínseco que me lembra da minha *incompletude humana*, tão mostrada pelo nosso educador Paulo Freire *“Onde há vida, há inacabamento (...)”*, há possibilidade, há desejo de ir-e-vir, nessa dinâmica de aprender consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Estou viva, então sinto, vivo e onde vivo, luto e não cesso de falhar... falhar e aprender a falhar melhor melhor.

Escrevo para me desengasgar, para fazer partilha junto aos meus pares. Palavra presa na garganta vira doença no corpo, vira desânimo, paralisção e nós da *Uniprosa* não nos permitiremos isso, compartilhamos palavras que puxam palavras viram debates, rodas de conversa, textos, dissertações que viram ciência, que viram vacinas que vira VIDA. Já dizia Clarice Lispector: *“Escrevo para me manter viva.”*

E nesse movimento de escrita, é que fomos nos entrelaçando saberes, esse e-book é um movimento de vida, de puxar palavras para fazermos laços e nos sustentarmos neles. Escrevemos pela democracia, pelo nosso direito de falar,

expressar e lutar por uma educação que humaniza, que sensibiliza e acolhe todos e todas. Há alguns anos atrás, escutei uma frase que jamais esqueci, um senhor que cumpria pena e teve pela primeira vez a possibilidade de aprender a ler e escrever, e me dizia: *me senti amado e sabe né dona, do "AMOR NINGUÉM FOGE"* naquele dia entendi a democratização da educação que chegava até ali, aquele senhor havia experimentado o amor de quem ensina, mais um brasileiro que podia desfrutar de seu direito á educação.

O momento é de luta, pensar nas minorias, momento de aposta na vida. Colocar a palavra em circulação, nos manter vivos e não permitir esmorecer naquilo que acreditamos.

Preconceitos e discriminações tomam conta nosso Brasil, quem não se lembra que no dia 16 de setembro de 2018, durante o intervalo de um clássico de futebol em Belo Horizonte, a torcida Atleticana cantava: *"Ô cruzeirense, toma cuidado: o Bolsonaro vai matar viado"* e assim o canto homofóbico vai sendo incorporado por várias torcidas que orgulhosos seguem cantando e recebendo a tão esperada infantil aprovação do Pai da Horda: *"Nosso Presidente colocará ordem no Brasil" e nos livrará dos viados; "viado bom é viado morto", "Bandido bom é bandido morto"*, e frases como essa se tornam constantes e acabam contaminando pais e filhos em uma luta constante de sobrevivência e subnotificação da violência que vem assolando crianças, jovens e mulheres negligenciados pela ausência de políticas públicas e impedidos de acesso aos poucos direitos conquistados.

Ao longo do ano de 2020 até o momento presente, criei um canal social de atendimentos psicanalítico, onde acolho e escuto pessoas em estado de sofrimento psíquico e que não podem pagar por esse serviço. A maior parte desses atendimentos referem-se a mulheres e jovens que buscam ser escutados em sua dor de existir. Mulheres que sofrem violência doméstica e mesmo assim tentam buscar forças para seguir, jovens que pensam em tirar a própria vida por acreditarem ser aberrações da natureza... (não me sinto encaixado nesse mundo). Quero ressaltar que o suicídio já é a terceira causa de morte entre jovens brasileiros, e que em minha escuta junto a essa população me sinaliza uma *crise de sentido, crise de sentido frente a vida, frente a escola e ao seu futuro.*

“Como meus pais não foram bem sucedidos na vida, eles também não me influenciavam, não me davam força para estudar. Achavam que quem entrava na universidade era filho de rico. Acho que eles não acreditavam que o pobre também pudesse ter conhecimento, que pudesse ser inteligente. Para eles, o máximo era terminar o ensino médio e arrumar um emprego: trabalhador de roça, vendedor, alguma coisa desse tipo. Acho que nunca me sonharam sendo um psicólogo, nunca me sonharam sendo professor, nunca me sonharam sendo um médico, não me sonharam. Eles não sonhavam e nunca me ensinaram a sonhar. Tô aprendendo a sonhar.” A declaração do estudante (Felipe de Lima (Nova Olinda/CE), depoimento no documentário – Nunca me sonharam).

Voltando a crise de sentido. **“Eu estou aqui sem estar aqui” você me entende?**

S. 36 anos, mãe solteira de V.13 anos, aluno de uma Escola Estadual de Belo Horizonte, mobilizada com seu processo de aprendizagem, estudioso e que acredita ser a educação sua passagem para um mundo mais humano. V. quer ser Professor, igual ao seu Professor Júlio, vítima da COVID. *“Ele sempre me disse: você será um bom professor, gosta de ler as pessoas, o mundo e acredita nele”*. Esse professor virou estatística no seu lugar entrou um sistema de envios e recebimentos de atividades... Voltando a sua mãe S. muito triste, ela me relata que seu filho não quer mais saber da Escola, desacreditou de aprender e continua, estou sem dinheiro, sou manicure (salão fechado), não consigo alimentar meu filho, pagar o aluguel e muito menos imprimir as atividades (exigidas pela escola), além de imprimir as atividades, pego dois ônibus para deixar elas no escaninho da Escola, se não o fizer, ele não recebe a tão sonhada cesta básica composta de 5kg de arroz, uma lata de óleo e verduras vencidas. O áspero da angústia que encontra partilha em alguém que se colocou à disposição de escutar. Eis meu inacabamento.

Como, já disse acima, escrevo para não adoecer e fico aqui pensando, quando o garoto V. retornar à escola, se é que ele irá retornar, que tipo de dificuldade individual, será atribuída a ele? **Nossa educação vale essa cesta?** Ou já será efeito do nosso DESGOVERNO que diz na pessoa perversa de Jair Bolsonaro: sugiro que a população compre fuzil ao invés de feijão!

Recentemente, participei de um caderno de entrevistas no Estado de Minas: *Os invisíveis na Pandemia*, onde revelaram violações de direitos de crianças e adolescentes, que se agravaram e foram mascaradas pelo isolamento social. Nesse triste cenário, outro sinal de violência e descaso se mostra em forma de sonho roubado.

“Ele tinha apenas 6 anos e como toda criança nessa idade gostava absurdamente de brincar. Morava com a avó, responsável legal depois da morte precoce da mãe, quando o menino ainda tinha 1 ano e meio de idade. Era feliz, mas lhe faltava o cuidado e proteção da família e, na falta do abraço materno, não entendia por que não podia encontrar conforto no aconchego do pai, morador de Caratinga, cidade vizinha à sua Santa Bárbara do Leste, no Vale do Rio Doce. A exemplo das relações que via na TV ou nas ruas, queria também estar ao lado do pai. Em um dos dias em que conseguiu, o pequeno Elias Emanuel Martins Leite sorriu pela última vez. O pai agrediu o garoto, que não resistiu. O motivo: ter errado o dever de casa. Elias entrou para a lamentável estatística de agressões, maus-tratos e mortes subnotificadas nos últimos 18 meses”.

Assim como o garoto do interior de Minas, um incontável número de crianças e adolescentes são vítimas diariamente de crueldades física e sexual, mas, agora, além de sufocados pela violência, estão imobilizadas também pelos efeitos colaterais do novo coronavírus, longe de suas escolas e professores.

Neste enodamento do real, do simbólico (empobrecido) e do imaginário é que nos colocamos como agentes transformadores do caos atual, onde através dos nossos escritos e escuta possamos ajudar emergir um sujeito que está aprisionado no medo e desesperança. O momento pede capacidade para lidar com as instâncias egoicas e superegoicas, desse desgoverno com o amalgamento das pulsões de morte. Qual a minha responsabilidade frente ao caos instalado? Vou buscar uma pista em Hannah Arendt em seu livro: *Entre o Passado e o Futuro - A crise na Educação*: *“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o*

bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos".

A minha é me responsabilizar pelas novas gerações, fazer com que a pulsão de vida se sobressaia à pulsão de morte, na construção do saber de si para reconhecer o saber do outro e assim podermos continuar vivos enquanto espécie humana amando, trabalhando e resistindo. E que possamos juntos *Esperançar*. Para não dizer que não falamos que a democracia está ameaçada!

Jane Patrícia Haddad
Mestre em Educação. Psicanalista

RESISTIR, RECONHECER AS CONTRADIÇÕES E PROMOVER A MUDANÇA

Hoje no Brasil, os principais projetos em andamento no campo da educação são escolas cívico-militares, escolas especiais para estudantes com deficiência, exclusão da educação sexual e das questões sobre gênero e raça dos currículos, educação domiciliar e intervenção político-ideológica na gestão das universidades públicas. O mais perturbador para as forças progressistas no país é que esta agenda foi promessa de campanha não só do Presidente eleito em 2018, como também da sua base de apoio no Congresso e de vários governos estaduais. Talvez seja ainda mais perturbador o fato de que quanto mais escolarizados, mais os brasileiros votaram nesta agenda.

Se queremos derrotar as forças que hoje estão no poder e sua agenda nada oculta de promoção da violência, intolerância e negação do diferente, opressão de raça e gênero, degradação ambiental e priorização dos interesses do capital, temos que reconhecer seu apelo popular e transformar as condições que levaram a isso. Neste sentido, a estratégia da resistência é insuficiente e, em algumas situações, até mesmo contraproducente. Contraproducente porque faz parecer que se resistimos às mudanças é porque considerávamos que antes estava bom, em franca contradição com a necessária crítica que setores progressistas sempre fizeram ao *status quo*.

É preciso que a resistência à agenda da extrema direita se apresente com a crítica ao que está estabelecido e com propostas que realmente sejam capazes de transformar este estado de coisas em favor do bem comum. Nesta perspectiva, trato a seguir de alguns temas em debate hoje.

O primeiro é o currículo. A Base Nacional Comum Curricular imposta em decreto durante o governo Temer, depois transformada em Lei obrigando os governos seguintes à sua implementação. O governo federal atual é contrário à BNCC porque traz as questões de gênero e prioriza a visão científica. Parte das forças progressistas a defendem justamente por isso, a despeito de ser uma lista interminável de itens desconexos e reforçadora da pedagogia bancária, tão bem descrita e criticada por Paulo Freire.

A questão curricular é, sem dúvida, relevante. O obscurantismo cresce em relação direta à ignorância. É muito importante conhecer a história, principalmente as tragédias humanas, para que elas não se repitam. Todos os cidadãos precisam conhecer os conflitos e processos que levaram à destruição de povos indígenas, escravização de povos africanos, ascensão do fascismo, às ditaduras, ao holocausto, o aquecimento global, todos os temas, enfim, que grupos específicos tentam negar para poder repetir. Os que defendem a BNCC o fazem em nome disso.

Mas, há entre os setores progressistas, os que a criticam justamente por verem na BNCC um enfraquecimento do aspecto conteudista da escola, sobretudo em relação à mudança que ela propõe ao ensino médio, organizando-o por áreas, não mais por disciplinas. Aqui é que as forças progressistas se mostram mais conservadoras do que esperaríamos, defendendo a manutenção de um currículo formado por 13 disciplinas e silenciando sobre o fracasso deste projeto, que também se revela em números: mais de um terço dos jovens de 25 a 34 anos no Brasil não tem o ensino médio, dos cerca de 3 milhões que entram nessa etapa de ensino, aproximadamente 700 mil não o concluem, e dentre os que concluem, são insuficientes os níveis de aprendizagem, satisfação e impacto em suas vidas. Menos ainda este projeto de ensino médio tem sido capaz de formar uma geração de pessoas que valorizam, defendem e promovem a democracia.

A estrutura disciplinar e conteudista é claramente incapaz de garantir a formação de cidadãos que valorizam e promovem a democracia. Isso porque a democracia não é apenas uma escolha pragmática por certa forma de organizar a vida pública. A democracia é também valor e cultura, dimensões da experiência humana que são construídas nas práticas, nas experiências, nas relações. As organizações educativas precisam se organizar inteiramente sob a égide da democracia. Isso se dá quando os ambientes acolhem a todos, favorecendo o diálogo, o convívio e a cooperação. A gestão se orienta pela transparência e participação efetivas de estudantes, educadores, funcionários e famílias, responsabilizando-se coletivamente por todos e pelo bem comum. As relações se constroem sobre a base da confiança, da solidariedade e da colaboração. Os

métodos estimulam a participação, a criatividade e a colaboração na transformação positiva da sociedade.¹

No que se refere especificamente ao currículo, é preciso que ele seja contextualizado, promova o diálogo entre os saberes científico e comunitário, valorize as diversidades das histórias, expressões e visões de mundo. O negacionismo da ciência, amplamente difundido no contexto da pandemia que varreu o mundo nos últimos dois anos, precisa ser enfrentado não só com a defesa da ciência, mas também com o reconhecimento de que, muitas vezes, a forma como ela é ensinada nas escolas e universidades, produz um distanciamento em relação às comunidades em que estas instituições estão inseridas e até mesmo reforça os discursos coloniais, racistas e machistas, com uma seleção muito restrita de autores, tecnologias e visões.

Outra temática muito importante nos debates no campo da educação é sobre seu caráter público. Para tratar deste tema, é preciso diferenciar público de estatal, comunitário de privado. A dimensão pública se garante com o acesso universal e a ampla participação dos diversos segmentos que compõem as comunidades escolares e universitárias na gestão e no controle da qualidade dos equipamentos e serviços. Neste sentido uma escola ou universidade pode ser estatal e não ser pública, quando seus processos seletivos são baseados em mérito, sua gestão é burocrática e seus objetivos respondem a lógicas tecnocráticas, como resultados em avaliações externas. De outro lado, uma universidade ou escola comunitária ou filantrópica (de direito privado, portanto) pode ser pública, se sua gestão é democrática e seu compromisso é com o bem comum. Muitas vezes a postura de resistência obscurece este aspecto do debate, aludindo a processos imprecisos e genéricos de “privatização da educação”. Outras vezes os setores progressistas desqualificam as instituições de ensino superior privado, onde estão

¹ Esta visão orienta uma agenda para o ensino médio que foi construída em processo participativo envolvendo estudantes, educadores e pesquisadores de diversas partes do país e sistematizada em FEUSP/ASHOKA/Campanha Nacional pelo Direito à Educação: *Por um Ensino Médio Democrático, Inclusivo, Integral e Transformador: construção coletiva de propostas para o Ensino Médio*. São Paulo, Fundação Santillana, 2019. Disponível em <http://www4.fe.usp.br/construcao-coletiva-de-propostas-para-o-ensino-medio-por-um-ensino-medio-democratico-inclusivo-integral-e-transformador>

75% dos estudantes, sendo que dentre eles a maioria formou-se na escola pública e trabalha para garantir renda de até dois salários-mínimos.

Na mesma perspectiva, é preciso defender a justa e histórica luta das forças progressistas, que garantiu relevante porcentagem do orçamento para a educação e um importante mecanismo de distribuição dos recursos, o Fundeb. Mas é preciso também reconhecer os limites das estruturas gestoras destes recursos – Ministério e Secretarias da Educação – que reduzem educação a escolarização, menosprezando a educação de caráter público realizada pelas comunidades e as necessárias articulações intersetoriais para a garantia da perspectiva integral da educação.

Superar as contradições e os bloqueios que encurralam os discursos progressistas é fundamental e a forma de fazer isso é a abertura, o diálogo e a construção coletiva de propostas, reconhecendo e envolvendo as diversas juventudes, as famílias e os educadores dos múltiplos e diversos projetos deste país. Propostas que tragam novas referências e efetivas possibilidades de superação do obscurantismo que hoje se instalou no poder, com a necessária transformação das condições que levaram a isso.

Helena Singer

Movimento de Inovação na Educação

NOTAS SOBRE INFÂNCIAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO EM TEMPOS PANDEMÔNICOS

Hans Christian Andersen no livro infantil *A roupa nova do imperador* brinda o leitor com a capacidade das crianças de enxergar as coisas reais e simples da vida, por meio da curiosidade e da imaginação, sem as amarras das convenções, ao descrever a situação de uma criança que afirma que o imperador está nu, caminhando pela rua, ao contrário dos adultos que, movidos por diferentes interesses, insistem em afirmar o contrário, sendo que todos na cena sabiam que, de fato, o rei estava nu (GOMES, 2018).

Com esse episódio Andersen nos ajuda a refletir sobre a essência do contexto que atravessamos no país em tempos de pandemia do Covid 19 e do (des)governo federal que, de forma intencionalmente demoníaca e irresponsável, provoca o desmonte generalizado de direitos, arduamente conquistados nas últimas décadas, o descaso com vidas humanas, o leilão do patrimônio público e a omissão diante da urgente necessidade de um Estado de proteção social (dentre outros aspectos), ficando a nu velhos problemas que exigem novas respostas, entre eles, a forma como a sociedade vê as infâncias e seus direitos.

O Brasil caracteriza-se por ser um país desigual, colonizado, de capitalismo periférico, que conta historicamente com ensaios democráticos (ou ondas) e apresenta dificuldades para concretizar direitos (que são universais). O (des)governo brasileiro no contexto da frágil e abalada democracia que vivemos na atualidade trabalha na direção de um determinado projeto de país (para poucos) - especialmente pela forma como trata as infâncias - no plural (entendida pelos diferentes modos de ser criança e de dar sentido à vida).

Na história do Brasil, as infâncias, especialmente as oriundas de famílias de menor poder aquisitivo, tiveram seus direitos garantidos devido à mobilização, lutas e demandas de movimentos populares de mulheres, de movimentos feministas e de pesquisadores, que colocaram na ordem do dia as demandas por acesso e permanência em instituições educativas (superando visões assistencialistas e de caridade).

Gradativamente, o debate social ampliou-se com relação à qualidade educacional, uma vez que não bastava ampliar a cobertura de atendimento, mas de assegurar um padrão de qualidade em creches e pré-escolas (como primeira etapa da educação básica) e em escolas de ensino fundamental - de forma integrada - como condição indispensável à construção da cidadania, de alargamento das possibilidades de leitura e interpretação do mundo pela criança, com o necessário financiamento público para a existência de instituições educativas com condições materiais, infraestrutura, pessoal especializado (com formação em nível superior e formação contínua), para dar conta das especificidades das etapas educacionais elementares - como ambientes de educação-cuidados, experiências, interações, percepção de alteridades, bem-estar, diversidades, presença do lúdico, a relação com a natureza, a sustentabilidade e o legado histórico de conhecimentos.

Assim, de ser assujeitado as crianças passaram a ser consideradas sujeitos de direitos, entendendo o direito não como dádiva, mas fruto de luta e de resistência.

Como se não bastassem as desigualdades educacionais pré-existentes - fruto das desigualdades socioeconômicas - o Estado de proteção social (que encontrava-se engatinhando no país ao final dos anos 1980 e cuja desconstrução anda a passos largos também no mundo, na atual fase do capitalismo) foi desmontado, engendrado pós-golpe político, primeiro com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e depois em 2018, com a eleição de Jair Bolsonaro, escancarando o compromisso político dos “novos” governantes com o abandono dos direitos sociais fundamentais, previstos na Constituição Federal de 1988, com a redução deliberada das finanças públicas, especialmente para as áreas de Educação, Saúde, Cultura, Ciência e Tecnologia e, no caso da Educação, ampliou-se a presença de atores a quem foi conferida autoridade para gerir a Educação pública como os grupos e Fundações privadas, ficando comprometidas as funções crítico-emancipatórias e a autonomia das instituições educativas.

Contudo, é no aspecto do controle sobre a Educação que o Estado pandemônico atual se manifesta de forma mais perversa, primeiramente por meio do Projeto da Escola sem Partido, pela dimensão moral/religiosa das relações de gênero e de sexualidade e que, mesmo não aprovado pelo Supremo Tribunal

Federal (STF), se espraiou em diferentes ações políticas no país. De forma integrada, o projeto que prevê o *homeschooling* e a possibilidade de oferta de *vouchers* para as famílias poderem escolher as escolas de seus filhos, dá continuidade à agenda da 'moralidade e dos bons costumes', associado ao princípio liberal de liberdade, deslocando para o âmbito privado a responsabilidade familiar pela educação escolar das crianças.

Tanto a Escola sem Partido (que na verdade, tem Partido), como o *homeschooling*, contribuem para desfigurar a dimensão pública e o caráter protetivo das instituições educativas, como nos casos de violência e de abusos domésticos e que impedidas do convívio, vínculos afetivos e interações nos ambientes institucionais educativos, as crianças permanecem à mercê desse nível de violência.

Soma-se a esse estado de coisas as escolas cívico-militares, formuladas por sistemas de convênios com Estados e Municípios e apresentadas como "novidades" de garantia de segurança e disciplinamento e que passam a convencer a população, no vácuo da ausência de segurança pública e das precárias condições de vida de crianças e jovens na sociedade.

Como se não bastasse, vivemos retrocessos com as padronizações curriculares de desenvolvimento e educação de crianças, com orientações mecânicas de preparação para a escola, como é o caso da alfabetização com métodos pedagógicos ultrapassados e das orientações para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dirigido à educação infantil, contemplando conteúdos que vão na contramão de orientações legais para a área nas últimas décadas.

Tais imposições se alinham à padronização também da formação de professores e de produção de material didático que se expandem para grupos empresariais, na tentativa de conferir feições de empresa às instituições públicas educacionais. Em suma - interesses privados que subtraem direitos públicos.

No transcorrer da pandemia as crianças em idade escolar obrigatória fotografam a estrutura social brasileira que dificulta a concretização de direitos sociais e da real proteção às infâncias, pela falácia de que o Estado Protetor não cabe no orçamento público, o que traz consequências para a ampliação das desigualdades e da exclusão social, com forte desestruturação do tecido social.

Dessa maneira, é urgente compreender e afirmar o direito de todas as crianças poderem ser crianças, não adultos em miniatura, seres abstratos e romantizados, mas seres que desejam, que projetam sonhos, que ressignificam o mundo e a vida e que produzem sentidos em face de encontros, experiências, curiosidades, afetos e mediações.

Também é imprescindível (em meio ao contexto de luto, de pesar pelas vidas perdidas na pandemia, de sentimentos de isolamento, de tristeza e de condição de terra arrasada) a continuidade da luta pelo direito à uma educação que contemple uma formação humana integral, integrada e emancipatória, como compromisso político com as novas gerações, da parte da sociedade coletivamente e dos sujeitos, em particular, de preferência, escutando crianças, famílias e os territórios de pertença sobre seus mundos, perspectivas e soluções (que por vezes, nos tiram das nossas certezas), na busca pela transformação do que se vive hoje, forjando as condições objetivas para a construção de territórios educativos e redes intersetoriais, na perspectiva de um mundo mais igualitário, civilizatório e garantidor de direitos. Nesse aspecto, as instituições educativas (necessariamente reinventadas pós- pandemia) têm papel central.

“É preciso uma aldeia para educar uma criança”, diz o provérbio africano.

Assim como a criança no conto de Andersen, desvelar a roupagem que encobre a essência dos fatos atuais, apresenta-se como tarefa fundamental.

O rei está nu!

Referência

GOMES, M.O. **Entre as políticas para as infâncias e as pesquisas com crianças.** In PASSEGGI, M.C. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em Educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares.** Natal: EdUFRN, 2018. Disponível em: [Pesquisa auto biográfica em educação - Miolo.indd \(uminho.pt\)](#)

Marineide De Oliveira Gomes

Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos/SP

FAKE NEWS, CONFLITOS E VALORES: O PULSO AINDA PULSA

A velocidade e a enorme quantidade de informações que recebemos todos os dias por meios virtuais corroboram a visão de que não estamos vivendo uma época de mudanças, mas uma mudança de época. Atualmente há um mundo virtual, as informações estão nas “nuvens” e faz parte desse contexto a imensa produção de Fake News, que são mentiras sobre acontecimentos cotidianos e que costumam ser partilhadas nas redes sociais com o intuito de “viralizar”. Este tipo de informação rapidamente dissemina sentimentos de revolta e as consequências são muitas. Incentiva preconceitos, o ódio, a violência e implica em prejuízos morais, econômicos, institucionais e políticos. Mais grave ainda, conforme estamos assistindo no cenário de pandemia da Covid 19 no Brasil, veicula notícias assustadoras e falsas sobre vacinas e ações preventivas e, em consequência, provoca a morte de milhares de pessoas. A constatada irresponsabilidade de ações, gestos e discursos de governantes, principalmente do atual presidente da nação, eleito fazendo uso de fake news e que abdica do conhecimento científico e de orientações sanitárias seguras, levaram o país a presenciar, até o momento, a banalização e morte de quase seiscentos mil pessoas. Estamos testemunhando diariamente o poder de intencionais “hackers” genocidas. Trata-se da maior catástrofe humana e ética já vista no Brasil desde a escravidão.

De acordo com o *Reuters Institute Digital News Report*, o Brasil está entre os três países que mais consomem fake news. Sendo assim, a ausência de uma visão crítica sobre essa trágica comédia humana que assolou nosso país está internalizada no pensamento de grande parte da população brasileira. A disseminação da ideologia do ódio e da violência alimenta o egoísmo em detrimento do coletivo e tem gerado conflitos interpessoais e políticos profundos. Diante dessa triste realidade, o que fazer? Como redirecionar as pessoas e as instituições para enfrentar essa crise moral e ética? Sendo a escola (e faculdades, institutos e universidades) uma instituição educadora, que papel pode desempenhar na construção de valores que possam responder a esta realidade?

Tem sido frequente ouvirmos falar sobre a ausência e superficialidade do debate político democrático, do agravamento de conflitos interpessoais, da crise de valores e da necessidade de facear a presente situação político-econômica e sanitária. Porém, quando surgem no meio educacional propostas que podem favorecer a organização de uma educação formadora, empenhada na construção de valores coletivos desejáveis, é comum ouvirmos professores e professoras dizerem que propostas desta natureza são inviáveis no contexto no escolar no qual trabalham.

É compreensível que atualmente profissionais da educação não reajam bem a propostas deste tipo, pois a maioria dos docentes trabalha em escolas nas quais prevalecem modelos instrucionais de ensino que não favorecem a abstração reflexiva e o debate de temas políticos. Numa outra vertente, nossas observações e experiências revelam que projetos políticos pedagógicos direcionados para a construção de valores éticos e resolução de conflitos são viáveis e significam uma oportunidade para se investir numa educação formadora, inclusiva e comprometida com a diversidade e a democracia.

Para esclarecer esta nossa visão, partiremos de algumas questões: o que são valores? Qual a relação entre valores e conflitos de ideias e interpessoais? Como a resolução de conflitos pode se tornar uma oportunidade de aprendizagem para a construção de valores éticos no ambiente escolar?

Valores são construídos a partir de investimentos afetivos e cognitivos que fazemos quando nos relacionamos com objetos, ideias e pessoas. Permeados pela cultura e pela linguagem, vão sendo constituídos nas interações que realizamos nos lugares que frequentamos e vivemos, pois onde existem interações humanas circulam valores. Portanto, é inevitável que valores estejam presentes no cotidiano das escolas. De maneira semelhante, conflitos também fazem parte das relações humanas. Por isso, não se constituem em algo externo ou estranho à escola, mas são inerentes ao convívio humano e escolar.

Partindo do pressuposto de que valores e conflitos fazem parte do cotidiano das relações nas instituições escolares, acreditamos que ao definir um projeto político- pedagógico, o mais importante não é perguntarmos se devemos ou não

investir na formação de valores no contexto escolar, mas nos perguntarmos: Quais valores queremos construir?

A construção de valores e a resolução de conflitos envolvem ações inter-relacionadas. Para desenvolvermos projetos com estes propósitos a escola precisa incorporar em seus ideais princípios que levem em consideração uma concepção de indivíduo ativo, na qual razão e emoção, cognição e afeto são dimensões indissociáveis do funcionamento psíquico e do conhecimento humano. Somente assim poderemos despertar o interesse dos educandos e transformar informações em conhecimento.

Quem vivencia a realidade escolar sabe das dificuldades que os educadores, funcionários e alunos encontram para lidar com informações falsas, conflitos interpessoais e formação de valores. Quando surge um conflito, o procedimento mais comum é buscar resolver “o problema” de forma disciplinar, sem levar em consideração aspectos importantes que estão presentes na situação: o que pensam, o que sentem e o que desejam as pessoas envolvidas. Na resolução de um conflito é preciso analisá-lo, verificar seu conteúdo, os elementos que o compõem, torná-lo transparente e não camuflá-lo. Mapear a história do conflito e os elementos envolvidos na situação possibilita levantar hipóteses para sua resolução. Não é função do professor ou professora “solucionar” os conflitos, mas sim possibilitar estratégias que propiciem aos estudantes a reflexão e o levantamento de hipóteses para definir ações que conduzam à resolução. Só é possível construirmos novas ideias se refletirmos sobre ideias existentes.

De um modo geral, no contexto escolar, os valores e conflitos são vistos sob a ótica racional. As emoções e os afetos que os constituem geralmente são desprezados. Desse modo, se atua como se as pessoas fossem divididas em duas metades: a cognitiva e a afetiva. A escola se volta para os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos são considerados de competência familiar. Sendo assim, a construção de valores e a origem dos conflitos pertencem à esfera externa, mesmo o estudante passando muitos anos na escola.

É preciso reafirmar que razão e afetividade são dimensões indissociáveis do ser humano e estão presentes nos conflitos e na formação de valores em qualquer lugar. Sabemos que não existe fórmula mágica para a resolução imediata

de conflitos políticos, ideológicos, interpessoais e para a construção de valores éticos. No entanto, há anos observamos nas escolas, que trabalhos temáticos com grupos (em sala de aula ou não) têm mostrado resultados satisfatórios para debater temas políticos e/ou de qualquer natureza. Também a análise coletiva de conflitos “hipotéticos”, relacionados às ocorrências institucionais e/ou no cotidiano da sociedade, transforma os conflitos em motivos de aprendizagem e construção de valores. Com esta perspectiva, podemos analisar criticamente situações que envolvem direitos e deveres, justiça e injustiça, conceitos e preconceito, amor, paixão, desejos, violência e ódio, democracia e fascismo, liberdade e ditadura etc.

Incentivar a reflexão sobre as possibilidades de resolver conflitos de ideias e interpessoais contribui para a construção de valores éticos e para a formação de sujeitos ativos, críticos, solidários e democráticos. Essa perspectiva, com certeza, não faz parte dos desejos presentes no panorama político do governo do atual messias.

Acreditamos que o compromisso com um projeto político-pedagógico que vise o debate e uma educação em valores é um caminho para a tomada de consciência e transformação da realidade política e econômica nociva de nosso país. Façamos a nossa parte. Há condições para isso e podemos alterar essa realidade. Afinal, entre os educadores, o pulso ainda pulsa.

Mário Sérgio Vasconcelos
FCL/Assis/UNESP

A PEDAGOGIA HOMEOPÁTICA DE BERNARD SHAW E A BUSCA DE UMA VACINA CONTRA AS FAKE NEWS

“Evite um campeonato de gritos. Lembre-se de que a direita radical precisa de uma guerra cultural, e a gritaria é a forma discursiva da guerra cultural. O discurso cívico é a forma discursiva de uma moralidade nutritiva. Você conquista uma vitória quando o discurso se torna cívico. Eles ganham quando eles conseguem te fazer gritar” (George Lakoff¹)

“Se, no passado, o jogo político consistia em divulgar uma mensagem que unificava, hoje se trata de desunir da maneira mais explosiva. Para conquistar uma maioria, não se deve mais convergir para o centro, mas adicionar os extremos” (Giuliano Da Empoli²)

“Uma mentira pode dar a volta ao mundo enquanto a verdade ainda está amarrando seus sapatos” (Frase erroneamente atribuída a Mark Twain³)

O irlandês George Bernard Shaw (1856-1950) é considerado um dos grandes escritores da língua inglesa e sua obra lhe valeu o Prêmio Nobel de Literatura, em 1925. Shaw tornou-se conhecido principalmente pelo humor e ironia de suas peças de teatro e pelos ensaios que, publicados em artigos, livros e em longos prefácios às suas peças, defendiam posições políticas, filosóficas e científicas polêmicas. Ele era, por exemplo, um antidarwinista convicto e um socialista antimarxista.

Em um de seus famosos prefácios, à peça “Back to Methuselah” (“Volta a Matusalém”) de 1921, Shaw apresenta o conceito de “educação homeopática”, que irá nos interessar aqui, exatamente um século após sua formulação. Shaw começa com uma metáfora, que nem é muito boa, para introduzir a ideia de uma educação diferente:

¹ Traduzido de: George Lakoff. *Don't think of an Elephant! Know your values and frame the debate.* White River Junction (EUA): Chelsea Green Publishing, 2004, versão Kindle, loc. 1956.

² Giuliano Da Empoli. *Os Engenheiros do Caos.* SP: Vestígio, 2020, p. 163.

³ As origens e transformações dessa frase famosa são discutidas em um artigo encontrado em um site de nome “Quote Investigator”: <https://quoteinvestigator.com/2014/07/13/truth/>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

“Diz-se que se você lavar um gato ele jamais voltará a lavar-se sozinho. Isto pode ou não pode ser verdade: o que é certo é que se você ensinar alguma coisa a um homem ele jamais a aprenderá”¹

“Se você ensinar alguma coisa a um homem ele jamais a aprenderá” pode parecer uma afirmação radical – eu teria várias objeções a ela, mas o resto do argumento é original e brilhante - mas nem é tão radical assim se nós a situarmos em relação à rigorosa e doutrinária escola inglesa do começo do século XX. Para Shaw, a educação tradicional inglesa era “alopática”, e aqui as metáforas que ele usa começam a se tornar interessantes:

“As doses de falsa doutrina administradas nas escolas públicas e universidades são tão grandes que elas sobrepujam a resistência que uma pequena dose provocaria.”

Interessante, ao lermos isso, é a percepção de que hoje, em 2021, as “doses de falsa doutrina” são produzidas fora das escolas, com extrema perfídia e cuidado, por grupelhos de extremistas de direita milionariamente financiados, e distribuídas de forma excepcionalmente eficiente, levando à catastrófica “emergência de uma nova forma política moldada pela internet e pelas novas tecnologias”², como resume Giulano Da Empoli em uma obra que explica com clareza a origem e disseminação das teorias conspiratórias que inspiram medo e ódio. Tenhamos isso em mente, ao retomarmos o resumo da reflexão de Bernard Shaw.

Os educadores deveriam inspirar-se não na medicina alopática, mas nos médicos que praticam a homeopatia, pois eles, segundo Shaw, “dão a você uma dose infinitamente atenuada. Se eles dessem o vírus com força total ele iria sobrepujar a sua resistência e produzir efeitos diretos.”

Na verdade, podemos perceber que o conceito, tal como Shaw o explica, está muito próximo do princípio que levou à invenção das vacinas: inocular doses

¹ Todas as citações de Bernard Shaw são traduzidas de: Back to Methuselah. London: Penguin, 4ª ed., 1954, p. 11 e 12.

² Giulano Da Empoli. Idem, p. 40.

mínimas da “doença”, levando o organismo a desenvolver mecanismos de imunização específicos para o vírus inoculado.

Se um dos grandes males do mundo é o ensino doutrinário então é preciso inoculá-lo em doses mínimas, para que alunos e alunas desenvolvam defesas contra a doutrinação. Na “educação homeopática” professores fariam coisas como “contar mentiras sobre a história, com o objetivo de serem contestados, insultados e refutados”. Para Bernard Shaw, contar pequenas mentiras cuidadosamente inventadas “certamente causaria menos dano que os nossos atuais educadores alopatas”.

A ideia é para lá de interessante: professoras e professores que contam pequenas mentiras criteriosamente selecionadas, relativas às suas áreas, e que preparam suas classes não apenas para receber conteúdos, mas também para buscar contradições, que não esperam apenas respostas certas, mas que incentivam a análise crítica de seu próprio discurso, para encontrar o que está errado.

Uma escola que conta mentiras para ensinar a detectá-las e que estimula a busca de elementos para confirmar, ou não, a veracidade das informações suspeitas. Do ponto de vista didático, é importante ressaltar que a atitude de “procurar mentiras” é um estímulo para que estudantes tenham um papel ativo, contestem, façam buscas em livros e na internet o que, no fim do processo, leva a uma compreensão melhor das verdades que se contrapõem às mentiras contadas na sala de aula e, esperamos, fora dela...

De forma complementar podemos mencionar um dos inspiradores da pedagogia da Emilia Romana, Gianni Rodari (1920-1980), que foi um ferrenho defensor das virtudes pedagógicas da mentira intencionalmente relatada e, mais ainda, do envolvimento de estudantes na produção intencional de mentiras¹. Rodari nos inspira a fazer propostas como a da realização de “campeonatos de mentiras” sobre temas específicos. A pergunta “Vamos ver quem – ou qual grupo – inventa a melhor mentira sobre _____?”, pode gerar engajamento, mobilizar recursos e gerar pesquisa, debate e produção de textos dignos da melhor pedagogia de

¹ As idéias de Gianni Rodari aparecem em um pequeno e importante livro: A gramática da fantasia. SP: Summus, 9ª ed.,1982.

projetos. E também ajudar a promover aprendizagens e competências importantes para o convívio em um mundo em que “um dos efeitos da propagação das redes sociais foi o de aumentar estruturalmente o nível de cólera já presente na nossa sociedade”¹.

Concluindo: existem diferenças entre o mundo de Bernard Shaw e o nosso, mas a capacidade de reconhecer as mentiras por trás de doutrinas e de propagandas enganosas tornou-se muito mais importante, e até fundamental. A sobrevivência da liberdade política e a capacidade de lidar com as imensas crises ambientais que se anunciam sofrem com as mentiras e com o negacionismo difundido nas redes. Paradoxalmente, essa questão praticamente não é trabalhada em nossas escolas.

Ao defender as virtudes pedagógicas de pequenas mentiras premeditadas, Bernard Shaw nos dá uma ideia que tem uma importância e relevância ainda maior do que em 1921. É uma sugestão fácil e divertida de experimentar na prática, em aulas de qualquer área do conhecimento, e que merece e precisa ser incorporada também à reflexão sobre a autoria de materiais didáticos.

Vivemos um momento em que se pode afirmar objetivamente que “o mundo está sendo destruído por mentiras”, e até nossa escola está sendo ameaçada seriamente pela enxurrada de mentiras com a qual se revelou, até hoje, incapaz de lidar.

Não parece motivador? Não vale a pena buscar formas de experimentar essa e outras ideias para que tenhamos uma “pedagogia da mentira”? Não seria mesmo esse um dos caminhos que a educação para a inteligência e a liberdade de escolhas deveria trilhar?

Será verdade esse pequeno bilhete endereçado aos que resistem à mentira, à ignorância e à infâmia como política de Estado, em 2021?

Luca Rischbieter

Mestre em Educação – Paris V; Casa Labirinto

¹ Giulano Da Empoli. Idem, p. 79.

O IMPACTO DA PANDEMIA NA VIDA DOS JOVENS, DAS FAMILIAS, DOS PROFESSORES E DA ESCOLA

APRENDIZAGENS DE UMA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia trouxe, a reboque, a minha volta para a escola. Minha família, quase toda formada por professores, tem um colégio que ajudei a fundar em 1978 e participei ativamente dos 15 primeiros anos. Em meados dos anos 90 fiz a escolha de me afastar da escola e me dedicar, na época, integralmente a dar aulas na graduação e a cursar o doutorado. Não voltei mais. Ajudava à distância quando a escola enfrentava algum problema ou fazendo alguma palestra para os professores no início do ano letivo, mas sempre com um olhar de fora para dentro, um olhar consultor que analisava, avaliava e prescrevia.

Dois meses após o início da pandemia fui surpreendido com o convite (quase uma súplica) para que eu assumisse a escola que se encontrava em grande dificuldade financeira, agravada pelo momento que se vivia. Fui inexplicavelmente arrebatado por um sentimento de que aquilo estava escrito no roteiro de minha história e que tinha que abraçar essa “missão” com todas as minhas forças. Aqui estou eu, um ano e meio em pandemia depois, gerindo uma escola familiar, tentando entender qual a melhor maneira de promover aprendizagens nesses tempos de exceção, fragilidade e ameaças à democracia.

A pandemia colocou uma imensa lente de aumento em diversas questões preexistentes que esperamos, deixe boas lições como resultado. A fragilidade da relação do humano com a biosfera talvez seja a primeira delas. Precisamos, urgentemente preparar crianças e jovens que se reconheçam biosfera e não apenas parte dela. Isso é urgente pelo simples fato de que, ao contrário, não teremos mais biosfera para habitar. Outro destaque nas lentes de aumento da pandemia foi a desigualdade social, revelada através da negação à afirmação ingênua de que a pandemia colocou todos num mesmo barco. A tempestade pode ser a mesma, mas temos alguns seguros e luxuosos transatlânticos navegando ao lado de pequenos barcos sem motor, furados e sem remos. A ampliação dessa enorme ferida social evidencia o desemprego estrutural tecnológico e a escandalosa realidade em que a

escola não consegue formar para o trabalho digno, que é aquele que não pode ser substituído por máquinas e nem por sistemas.

Mas voltando à minha experiência na escola em pleno período pandêmico, vou me deter aqui tão somente às questões de ordem socio-psico-pedagógicas dessa aventura quase insana que começa com a resistência dos pais em relação ao tal ensino remoto, para seguirem as “determinações” que a escola, em sua ingênua convicção, insistia em impor. Demorou um pouco para percebermos, na prática, que as regras escolares só valem no espaço da escola e a escola estava sem território, “invadiu” as casas dos alunos que por sua vez tem suas regras próprias. Diante desse dilema, só o diálogo empático pôde atenuar a situação e deixar claro o porquê não se faz escola sem dar voz à comunidade que a compõe.

Uma ação urgente na escola foi comprar laptops para emprestar aos professores e ajudar a melhorar as condições de internet, visando uma estrutura adequada ao ensino remoto. Essa aprendizagem da escola refere-se a uma lição que há décadas nos é distorcidamente ensinada e que, talvez, por isso, insistíamos em não aprender: a tecnologia pode e deve ser incorporada ao cotidiano da escola como instrumento de aprendizagem. O problema é que isso tem que se tornar, primeiramente, políticas públicas (em nosso caso, política privada) que criem condições para essa mudança de paradigma. A pandemia foi contundente com relação à necessidade do uso de tecnologia e observamos que esse quesito é o mais citado por professores quando perguntados sobre qual deverá ser o maior legado da pandemia para a educação.

A trancos e barrancos, chegamos ao final de 2020, cheios de incertezas, medos, mas também esperança de que 2021 seria um ano melhor. A possibilidade de começarmos o ano com aulas presenciais nos encheu de medo, insegurança, mas também de boas expectativas com relação à possibilidade de encontrarmos os alunos e, com isso, termos condições de estabelecer uma real relação de aprendizagem (para os dois lados). Iniciamos as aulas presenciais de forma escalonada no dia 1º de fevereiro de 2021 e, ao contrário de que esperávamos, os pais deram mais trabalho do que os alunos, em especial os que eram ideologicamente contrários ao uso permanente de máscaras durante o tempo de permanência na escola. Quiseram “aproveitar” a voz que lhes foi dada através da

implementação de uma cultura democrática na qual passamos a discutir com os pais sobre qual o melhor caminho a ser tomado no período remoto para reivindicar não seguir os protocolos de cuidado. A solução foi relativamente simples e contundente: ou seguia os protocolos ou permanecia no modo remoto.

Os professores retornaram num misto de motivação e medo e estão, até hoje, tendo que enfrentar alguns fantasmas e mudar alguns paradigmas de forma abrupta. Descobriram que usando máscara e *face shield*, faziam um esforço muito maior para dar aulas expositivas em função do abafamento da voz e isso os confrontou com a dificuldade de colocar em prática técnicas individualizadas de ensino, mesmo com um número reduzido de alunos. Percebi que poucos alunos em sala talvez assustem mais do que uma turma muito cheia, pois desarticula o modelo instrucionista de escola tão fortemente construído em nós, além de nos confrontar com nossa falta de habilidade de atuar numa pedagogia diferenciada.

Nas primeiras semanas de aulas presenciais, percebemos que a escola estava estranha, triste e que as pessoas não estavam se relacionando como de costume. Alunos sentados e distantes dois metros uns dos outros na hora do recreio, surpreendentemente silenciosos, corredores sinalizados com marcas sobre as quais cada aluno deveria ficar, mantendo o afastamento protocolar, além de professores indo direto para as salas de aula sem usar a sala dos professores para evitar aglomeração. Descobrimos que havíamos “matado” a essência da escola: o relacionamento. Discutimos com os alunos como poderíamos tornar os recreios mais calorosos, mantendo os protocolos sanitários. Daí nasceu a playlist do recreio, lista de músicas escolhidas por eles, as atividades recreativas dirigidas e o aumento da duração do intervalo (e a conseqüente redução dos tempos de aula). Os recreios ganharam vida e mesmo os professores que discordaram, preocupados com a “reposição de conteúdos”, logo puderam perceber que uma boa dose de alegria facilita a aprendizagem. Com relação aos docentes, reativamos a sala dos professores, ampliando a mesa e a disposição dos móveis de forma a garantir os protocolos nos horários de recreio (agora ampliados). Descobrimos que tanto alunos como professores estavam precisando mais de recreios do que de aulas, mais de encontros do que de diagnósticos e que essa é a essência da escola.

Outro aspecto digno de registro que nos parece essencial para a construção de uma escola mais democrática e humanizada é a ação da escola para uma urgente mudança de atitude dos estudantes, em especial dos adolescentes, com relação ao ato de aprender. Essa relação parece ter se deteriorado por completo durante o período de pandemia em que vivenciamos o ensino remoto. Essa questão tem sido confirmada por diversas escolas públicas e privadas que tenho acompanhado mais de perto nesse período. O ato de aprender através de atividades remotas e presenciais de forma intercomplementar, o que é uma das características da modalidade híbrida de ensino, exige a adoção de princípios de uma pedagogia ativa, caminho para a construção de uma relação amigável entre alunos e aprendizagem, mas objeto de uma quebra de paradigma radical e ainda conflituosa para muitos professores.

A pandemia me levou de volta para uma escola que se consagra necessária não somente enquanto espaço de desenvolvimento cognitivo, mas também enquanto espaço de proteção psicossocial da criança e do adolescente, como confirmam nossos atendimentos e encaminhamentos. Uma escola combatida, com sequelas, mas que ainda se mostra fundamental para acolher, ajudar a elaborar a realidade e dar suporte para que sigamos em frente.

Júlio Furtado

Sygnus Assessoria Educacional/UNIABEU-RJ

AS CÂMERAS PRECISAM ABRIR!

Em março de 2020, em função da pandemia do Covid-19, o Brasil parou e, junto com ele, a educação. Não que ela estivesse muito “movimentada”. Pelo contrário, ainda hoje se arrasta, presa às incertezas advindas da falta de visão, planejamento e propostas de sucessivas e desastrosas gestões frente ao Ministério da Educação. Para minimamente voltar a caminhar, a educação precisou se adaptar rapidamente. O modelo de escola do século XIX, se já não funcionava, mostrou-se totalmente obsoleto nesta nova realidade virtual.

Momentos desafiadores pedem ações rápidas, eficientes e inovadoras. Em situações de crise, nas quais precisamos mitigar danos, sofrimento e desigualdades, estas ações tornam-se ainda mais urgentes. Infelizmente, tudo o que não temos hoje, em nossa administração Federal, é rapidez, eficiência e inovação.

A educação é nossa lide diária e o trabalho com outros professores, uma constante. Juntos, nos educamos. E juntos partilhamos as dores deste caminho que se constrói na soma de conhecimentos. Cada professor é (ou deveria ser!) um contador de histórias. E um bom contador de histórias sabe que a melhor história nem sempre é aquela dos clássicos, aquela que alguém construiu e você é apenas o transmissor da informação. A melhor história é aquela onde você é o protagonista. Aquela que você ajuda a construir. E que faz os olhos de seu interlocutor brilharem a cada lance de ação, emoção, amor ou suspense.

É claro que a história que os professores contam pode ser uma aula de Biologia. Ou uma de Língua Portuguesa, sobre pronomes. Mas poderia ser uma história mais vivencial e significativa como uma aula invertida, uma resolução de problemas da sociedade ou um projeto com interação, descobertas e construção coletiva.

Nós (Adriana e Paulo) construímos hoje, um caminho juntos, na vida e na educação. Esta construção é profícua e nos permite estabelecer uma partilha permanente de observações de nossas experiências e histórias. Algumas vezes elas são individuais. Em outras, se entrecruzam harmoniosamente por conta de nosso trabalho, afinidades e projetos.

Num desses cruzamentos frequentes, onde conversávamos sobre nossas dores (que são também dores dos educadores na pandemia), Paulo comentava sobre um desalento: *o fechamento das câmeras*. Com o agravamento da pandemia, as escolas fecharam. E, como num passe de mágica, abriram-se as câmeras de videoaulas. Dormimos analógicos e, no dia seguinte, nos obrigaram a acordar digitais. Pouquíssimos estavam preparados para esta realidade. E, se para nós, professores - teoricamente com um maior nível de entendimento e uso das tecnologias educacionais - já foi muito difícil, coloquemo-nos no lugar dos estudantes.

Neste contexto, Paulo expressou o desconforto de prepararmos aulas (na medida do possível) interativas, interessantes, adaptadas a este novo normal e, ainda assim, termos como retribuição as câmeras de nossos estudantes fechadas. São frequentes as reuniões e aulas virtuais nas quais o professor fica ali 30, 40 minutos falando sozinho, sem resposta, sem interação. Ninguém abre a câmera! Neste momento, Adriana interveio dizendo: *"As câmeras já estavam fechadas no presencial. Os alunos já estavam desconectados do professor."* Esta frase ressignifica o momento que vivemos como educadores. E passamos vários dias refletindo sobre isso.

Os olhos são lentes pelas quais nossos jovens lêem o mundo. Esta leitura se dá numa fotografia que expressa o *momento*, a realidade onde vivem, muitas vezes diferente daquela vivida por seus pais ou seus avós. Hoje as tecnologias estão presentes e completamente indissociáveis do nosso dia a dia. Ninguém mais *pensa* em usar um discador para acessar a internet; já chegamos em casa e nossos dispositivos estão conectados na internet de alta velocidade. Você dá ordens e seu celular obedece, pesquisando no Google sobre algum tema. Sua televisão é inteligente e guarda na memória os programas que você mais gosta. Você assiste ao jornal ou à novela que perdeu, a qualquer momento do dia. Do conforto de sua casa, pode pedir (via aplicativos) comida, bebida, roupas, medicamentos. Pode trabalhar em casa, via internet. E, claro, pode estudar conectado ao mundo.

Porém, ainda que seja um retrato do momento atual, de parte da população, infelizmente está longe de ser a vivência de muitos de nossos jovens,

principalmente no que se refere aos recursos necessários para minimizar o impacto de uma pandemia que tira o estudante do contato diário com a escola.

Quando passou a ficar em casa, esse estudante enfrentou, muitas vezes, um cenário diferente daquele que descrevemos: o pai ou a mãe estavam desempregados, existiam apenas dois celulares na casa (às vezes nem existia!), não havia banda larga, não havia computador. Muitas vezes, este jovem trabalhava para ajudar no sustento. Neste retrato do Brasil de hoje, a pandemia veio como um fator crítico de desestabilização e agravamento das condições mínimas de humanidade, sociabilidade e esperança no futuro.

A câmera fechou porque, em muitos casos, ela simplesmente não existia. Esse retrato das tecnologias educacionais e das tecnologias do dia a dia, não foi vivido em plenitude por uma grande parte de nossos estudantes - para os quais a realidade é muito mais dura. No presencial, minimamente havia um material de estudo e um professor a explicar um pouco da vida. Ainda assim, esta mesma vida fazia com que as preocupações fossem outras: *Será que o pai conseguiu emprego? Será que seremos despejados? Será que teremos o que comer hoje?* Automaticamente a câmera fechava - aquele capuz sobre a cabeça, talvez um óculos escuro, raramente um fone de ouvido e tudo isso lá no fundo, longe dos olhos do professor. Coloque isso no virtual e aí temos uma vastidão de câmeras fechadas - isto, quando havia uma câmera para fechar.

A educação não pode ser vista como *custo*, numa linha de planilha onde tenta-se justificar cortes *porque temos um país continental, porque temos prioridades, etc.* Se não passarmos rapidamente a considerar a educação como um investimento, não teremos nunca o que na economia se chama ROI (*Return Over Investment* ou *retorno sobre o investimento*). E aqui cabe um destaque à desastrosa visão da atual gestão Federal sobre diversos temas relacionados à educação: demonização de Paulo Freire, alçado a símbolo máximo na *caça às bruxas* do “comunismo brasileiro” e da “escola doutrinadora”; censura no ENEM; criação de escolas cívico-militares; desrespeito à vontade popular na escolha dos reitores das Universidades Federais; sucateamento da pesquisa básica e seu fomento; divulgação do negacionismo científico e das *fake news* em diversos

campos; e, finalmente, afirmações lamentáveis como “*universidade é para poucos*” e “*crianças deficientes atrapalham*”.

Por que é tão difícil seres pensantes, que raciocinam, habitarem este governo? Com certeza serão cunhados como a gestão que mais andou na contramão da história. Mas neste momento precisamos de ações concretas, que não estejam na contramão da lógica e do bom senso. Ações pontuais, de fácil implementação, poderiam mitigar os danos e retrocessos que nossos estudantes enfrentaram nesta pandemia. Um único exemplo: no lugar de, diuturnamente, atacar a maior emissora de televisão do país, o presidente poderia (sim, pois emissoras de rádio e televisão no Brasil são concessões) determinar que as emissoras estabelecessem, mediante planejamento realizado pelo MEC, uma grade de conteúdos (falando das áreas do conhecimento, temas instigantes e significativos sobre a natureza e a sociedade, Projeto de Vida e Tecnologia, por exemplo) a ser exibido durante um turno. Poder-se-ia distribuir entre as emissoras tanto as temáticas como as faixas etárias atingidas (determinada emissora cuidaria da educação infantil, outra dos anos iniciais e assim por diante).

As câmeras precisam abrir! Precisamos trazer novamente a esperança e o acolhimento aos jovens e às crianças, esses que sofrem no Brasil os desastrosos efeitos da falta de cuidado, saúde e educação. Para que isto aconteça, mais vozes devem se juntar às nossas. Vozes que ecoem e, juntas, num uníssono, gritem à sociedade: *BASTA!* E que este grito ajude na abertura das câmeras. Não aquelas dos computadores, mas aquelas que permitem aos nossos estudantes lerem o mundo e construírem novas possibilidades. E não pelo susto e controle, mas pelo entendimento que estas vozes gritam por sua liberdade. Que, no fim das contas, também é a nossa.

Adriana Beatriz Gandin

Pedagoga, Especialista em Tecnologias Educacionais
Diretora Pedagógica da EADes envolvimento humano

Paulo Santos Lima Júnior

Biólogo, Mestrando em Educação na Universidade Federal do Rio Grande

ACOLHER, CUIDAR PARA PROMOVER APRENDIZAGENS

Esse texto é resultado de um esforço coletivo de resistir às tentativas de desmonte da escola, das estruturas que tentam desconsiderar as dimensões do humano, e apontar para um outro olhar – o das pessoas que precisam aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo ao qual pertencem.

A pandemia da Covid (2020/21) escancarou o que muitos de nós já sabíamos, e muitos outros tentavam encobrir com peneiras de todos os tipos: não estamos no mesmo barco, vivemos diferenças impensáveis e, apesar de todas as dificuldades e críticas, a escola afirmou-se como um espaço de encontro para muitas crianças e jovens, mesmo se devemos repensar, com urgência, a qualidade desses encontros-desencontros.

A constatação do sofrimento e das perdas que a pandemia deflagrou, com o distanciamento físico, dentre tantas outras dores, e de que muitos alunos desligaram os elos que, tenuemente, ainda existiam entre eles e suas escolas. Feita a constatação, e sem o necessário cuidado e análise, fez-se do “acolhimento” a palavra mágica capaz de trazer de volta os alunos que se “evadiram”, abrir as portas da escola e dos corações dos estudantes e professores.

Bem, ninguém se evade de um bom lugar, onde se tem sentimento de pertença, em que se sente visto, ouvido, percebido e onde se aprende. Ouvi ao longo da pandemia muitos alunos que se referiam com saudades à escola, relembando-a como um lugar de afeto, de conversa, de encontros ou de silêncios vazios, sem sentido, de distanciamento, de incompreensão: “Lá em casa não tenho lugar pra estudar, a vó cozinha a manhã toda e a tarde ela passa roupa, a mesa nunca está vazia e a coordenadora ainda disse pra mãe que me falta dedicação e boa vontade...”. Uma jovem de 14 anos relata: “Gosto muito da minha profe de Geografia, ela se importa com a gente, pergunta, olha. Bem legal ela. Sinto falta até dos brincos grandões que ela sempre usava”. Na mesma reunião, um jovem da mesma idade e ano escolar, lamentou: “Não posso mais ver meus amigos, nos intervalos nós sempre estávamos juntos, conversando. Agora é tudo bem mais difícil”.

Esses jovens voltarão à escola e serão recebidos ou acolhidos por seus professores? A escola irá considerar que tão importante quanto aprender a ler, a escrever é dividir experiências, emoções e histórias vividas? Que uma pessoa se motiva a escrever quando tem um leitor que se importa com o que foi escrito? E os alunos e alunas que não sabemos onde estão? Como acolhê-los(as)?

Eu acho que o acolhimento deve ser entendido como fazendo parte do plano de ensino. Sabemos que a escola tem de recomeçar de forma diferente, que o retorno tem de ser algo que atenda ao que é necessário acolher: as pessoas sofreram faltas, perdas, vazios, abandonos. Pensar uma escola que compreenda o acolhimento como um compromisso de produzir respostas adequadas e eficientes às necessidades dos aprendizes que nos procuram.

Destaco que é um compromisso e, por isso, afirmo que o acolhimento mora no mesmo lugar que o cuidado, brincam juntos, no mesmo quintal, pois entendo o cuidado como sendo uma atitude de ocupar-se, de zelo e desvelo, de envolvimento afetivo. Uma formação humanizadora passa pela relação que se estabelece através da possibilidade da escuta, da atenção, de comunicar, de expressar, por palavras e outras artes, suas histórias, e essas narrativas compõem o grupo e cada um que dele faz parte.

Responsabilizar-se pelo(a) aluno(a) que precisa aprender, cuidar para que encontre um clima e temperatura emocional favorável requer mais que intencionalidade, necessita de conhecimento e atitudes na mesma direção do que se teoriza. A psicogenética de Henri Wallon nos ensina que o clima afetivo em que uma criança se desenvolve vai formando sua personalidade, ao mesmo tempo que ela se conscientiza do outro como um importante interlocutor. O sujeito parte de movimentos impulsivos, que são pura manifestação da afetividade e vai amadurecendo para ações que estão sob o controle da inteligência, que é uma síntese desse todo indivisível e multifuncional que é o ser humano. É inevitável deduzir que a temperatura emocional em que uma criança se desenvolve dinamiza sua atividade cognitiva, pois a construção da inteligência está relacionada ao desenvolvimento da afetividade, que alicerçam o ser humano. Nesta perspectiva, não se pode imaginar nenhum processo de ensinar/aprender que não esteja

revestido de um clima afetivo emocional favorável à aventura, para muitos perigosa e desestabilizante.

Paulo Freire, nosso querido e grande mestre, nos ensinou a vivermos no diálogo, como instrumento social para mudarmos a nossa realidade, criando conteúdo e dando sentido à existência humana, evitando que nos tornemos “falsos seres para si”.

Para aprender o sujeito precisa mover-se em direção ao objeto a ser conhecido, encorajar-se a fazer essa travessia, que será mais fácil se a sala de aula estiver num clima afetivoemocional repleto de respeito, de olhares que fortalecem o sujeito.

Uma pessoa não aprende em qualquer lugar e com qualquer pessoa, e também, às vezes, aprende apesar das pessoas que estão com ela. As crenças na autoeficácia são importantes porque regulam o funcionamento cognitivo, motivacional, afetivo e a tomada de decisões, assim como o contrário, pois sentir-se desconsiderado afeta o modo como o sujeito age/interage diante das dificuldades, e igualmente na escolha de seus caminhos. Ou seja, daí a importância e o lugar do educador instrumentalizado para entender, acolher e cuidar de cada aluno(a), promovendo clima afetivoemocional para que a aprendizagem possa se realizar.

Espero que cada professor(a) possa dar um sentido próprio a esse pequeno texto, que ele ajude a formular em perguntas mobilizadoras ao estudo, à observação de si em processos de ensinar, ou seja, que promova aprendizagem e práticas educativas mais humanizantes.

Escrevemos todos nós, nesse e-book, para uma escola que precisa renascer. Quanta coisa sem sentido ainda é feita dentro dos muros das escolas... Precisamos de uma escola que faça sentido às nossas crianças e jovens, assim como para os(as) professores(as). Um espaço em que as palavras, as narrativas denunciem um sentido, o conhecimento, que sejam a palavra sentida... e daí é só aceitar o convite e entrar!

Isabel Cristina Hierro Parolin
Psicopedagoga e pesquisadora do GAE-PUCPR

EDUCAÇÃO EM SAÚDE. DIÁLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO NOS MAIS DIVERSOS ESPAÇOS DE CUIDAR, CUIDANDO-SE, EDUCAR, EDUCANDO-SE

Nas últimas décadas, destaca-se um desenvolvimento significativo de propostas de incentivos para impulsionar as mudanças na formação dos profissionais de saúde, e crescentes reorientações das reflexões, tanto teóricas como metodológicas sobre educação nos trabalhos em saúde, incluindo os espaços formativos formais e informais, nas instituições de ensino e nos cenários de práticas da saúde. Nestes aspectos pode-se destacar: As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2001; Programa de Educação pelo Trabalho na Saúde - PET em 2008; Residência multiprofissional em saúde; Articulação do Ministério da Saúde e da Educação para aproximar as instituições de ensino (IES) das necessidades de qualificação do Sistema Único de Saúde (SUS); A criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTS) e aprovação da Política de Educação e Desenvolvimento para o SUS.

Embora se reconheça que nas reorientações destas reflexões e mudanças de práticas, a educação em saúde seja vista como uma área de competência composta por necessidades de aprendizagem individuais e coletivas; do pensamento científico e crítico; promoção e socialização de conhecimento; e ainda promoção de novos conhecimentos, também se reconhece a necessidade de uma análise retrospectiva que nos faça compreender que a educação é uma das práticas mais antigas em saúde, voltadas principalmente, para prevenção das doenças.

No início do século XX, surgiram as práticas de hábitos higiênicos, totalmente impositivos pelas autoridades sanitaristas. Apesar de nos anos de 1920 tenha sido chamada de educação sanitária, manteve-se o caráter normativo voltado para assimilação de hábitos e comportamentos adequados. Nesta abordagem o enfoque é voltado para o controle do processo saúde-doença através da transferência de conhecimento, de alguém detentor do saber científico, para alguém sem conhecimento, uma prática de educação tradicional, bancária, que segundo Paulo Freire (1987) nesta abordagem, os educandos em saúde são os depositários, e os educadores depositantes de informação de saúde. A rigidez

desta posição nega a educação e o conhecimento como processo de busca. O contrário desta posição somente se efetiva na educação dialógica, quando o encontro do educador com educando evidencia que não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos. Nesta dimensão destacamos a Política de Educação Popular em Saúde (PNEPS) que anuncia o diálogo entre a diversidade de saberes, valoriza o saber popular, a ancestralidade, o incentivo à produção individual e coletiva de conhecimentos e a inserção destes no SUS. Entre os seis princípios desta política destaca-se como primeiro - o diálogo - compreendendo-o, como um encontro de conhecimentos construídos historicamente e culturalmente por sujeitos que contribuem para os processos de transformação e de humanização.

Desta forma, a preocupação em mudar a nomenclatura de educação sanitária para educação em saúde, ou na saúde, compreendendo a formação em saúde, é paradigmática; neste sentido Souza e Jacobina (2009) afirmam que o objetivo da educação em saúde não é informar para a saúde. A prática educativa, nesta perspectiva, deve desenvolver a autonomia e a corresponsabilidade dos indivíduos no cuidado com a saúde, buscar esta prática através do diálogo e na interação. Ficou evidenciada nestes tempos de pandemia esta necessidade. Os autores citados anteriormente ainda chamam atenção, que segundo os princípios da integralidade, a abordagem dos profissionais de saúde não deve se restringir à assistência curativa, e sim buscar dimensionar fatores de risco à saúde e, por conseguinte à execução de ações preventivas e de promoção em saúde. É nesse espaço que encontramos sentido para a educação em saúde, na perspectiva do cuidar, cuidando-se, educar, educando-se ou cuidar/educando em comunhão nos mais diversos espaços.

Neste contexto, podemos inferir que as atividades de educação em saúde estarão incluídas nas responsabilidades dos profissionais de saúde, permeando todas as atividades e os níveis de prevenção, promoção, recuperação e tratamento. Responsabilidades reafirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, 2014) como eixo comum e básico de competências das formações em saúde nos cursos: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional. Exigindo assim, olhar

complexo multidimensional integrador, para os conhecimentos relativos à formação e a atuação em saúde, envolvendo práticas de ensino, serviço e comunidade, necessitando que haja algo para além da graduação, que possa tornar os profissionais em formação permanente, e em equipes interprofissionais o diálogo possa acontecer no cuidar cuidando-se, educar, educando-se de forma integral, fazendo acontecer encontros humanos. Como temos percebido durante a pandemia, quando encontros humanos acontecem, os resultados evidenciam a vida. Pois, nunca fomos invocados a promover a saúde, e através da imunidade individual e coletiva, mesmo com as desorientações de autoridade que não colocam a vida humana para além dos seus interesses pessoais.

A compreensão de que a educação, de uma forma ou de outra, está explícita ou implícita nos documentos referentes à formação em saúde e no próprio exercício da profissão, foi consolidando-se na minha trajetória profissional, embora minha formação em nível de graduação tenha sido em pedagogia e não especificamente de forma direta neste contexto. Meu interesse pela área da saúde como campo de estudo e atuação surgiu nos anos 2000, quando participei do Programa de Mestrado em Psicologia, e tive contato com várias temáticas significativas. As disciplinas cursadas trouxeram-me reflexões sobre saúde, doença, dor, sofrimento, cultura contemporânea e medicinas alternativas, o nascimento da clínica e o sentido de adoecer como novos paradigmas em saúde no final do século XX.

Estes estudos fizeram-me acreditar e buscar estreitar o diálogo entre educação e saúde, como docente, e pesquisadora no campo de Saúde Coletiva ancorando-me no ensinamento de Morin (1996, 1998) quando o autor exprime como um dos desafios do século XXI, a religação dos saberes e acentua que a ideia de religação engloba tudo aquilo que faz comunicar, associar, solidarizar, fraternizar; se opõe a tudo o que fragmenta, desloca disjunta (corta qualquer comunicação), reduz (ignorância do outro, do vizinho, do humano, egocentrismo, etnocentrismo).

Com amparo nessa compreensão, e situando-me integrante da área da educação e como tal social e humana por natureza, foi então que reconheço a Educação Permanente em Saúde, estratégia fundamental às transformações do

trabalho no setor, para que venha a ser lugar de atuação crítica, reflexiva, propositiva, compromissada e tecnicamente competente, havendo necessidade de descentralizar e disseminar a capacidade pedagógica por dentro do setor, entre os gestores de ações, serviços e sistemas de saúde de modo geral.

Assim, tal ação nos permite estabelecer o SUS verdadeiramente como uma rede-escola. Mas nós sabemos que no momento, mesmo o SUS tenha sido na visão e na defesa de muitos a redenção dos brasileiros, também nós não podemos deixar de denunciar o que tem sido feito com este sistema, por isto acredito que não podemos tratar de Educação, Democracia e Humanização sem incluir, nesta reflexão, a necessidade de estreitarmos o diálogo entre Educação e Saúde, tornando os princípios como: equidade, igualdade, integralidade, comuns, para promovermos a vida humana, e em uma visão ampla de saúde e educação uma ação humana inerente a vida, possamos vê-las como dois lados de uma mesma moeda essencial para preservação do humano da humanidade. Por isto convido todos os leitores para cuidar, cuidando-se, educar, educando-se em qualquer espaço em prol da vida para além das pandemias e descasos de quem não promove a saúde a favor da sua e da vida do coletivo!

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MORIN, E. Epistemologia da Complexidade. In: SCHNITMAN, D. F. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORIN, E. Ética do Sujeito Responsável. In: CARVALHO, E. A. et al. **Ética, Solidariedade e Complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.
- SOUZA, I. P. M. A.; JACOBINA, R. R. Educação em saúde e suas versões na história brasileira. **Rev. baiana saúde pública**, v. 33, n. 4, p. 618-627, 2009.

Maria do Socorro de Sousa

Mestrado Profissional Ensino na Saúde - CMEPES
Universidade Estadual do Ceará

LUTAR PARA UMA ESCOLA EMANCIPADORA E DEMOCRÁTICA

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESCOLA SOCIALMENTE JUSTA

Este texto tem por objetivo trazer considerações sobre o que pode ser uma escola socialmente justa, partindo-se do princípio do direito à educação. O direito de todos à educação é um dos mais importantes princípios da sociedade democrática. De acordo com o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “toda a pessoa tem direito à educação [...] A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos [...]”. Portanto, compreender a educação como direito significa, também, considerá-la como requisito para outros direitos à medida que capacita os indivíduos para exigir condições efetivas para o exercício da cidadania mais plena.

Pode-se dizer, assim, que o primeiro critério de justiça social na educação é o atendimento ao direito antropológico à educação. Esse direito se apresenta, ao menos, em dois sentidos. O primeiro é o direito de todos de se beneficiarem da educação, por exemplo, o direito ao acesso e à permanência na escola. O segundo refere-se ao aspecto pedagógico, ou seja, como se assegura esse direito nas práticas organizacionais da escola, no trabalho com os conteúdos e nas formas de organização do ensino. No entanto, para falarmos do direito à educação e do que pode ser uma escola socialmente justa, é preciso saber que finalidades educativas são postas para a escola. Ou seja, é preciso que tenhamos uma resposta à pergunta *para que servem as escolas?* Se considerarmos as diferentes respostas a essa pergunta, vamos concluir que a definição de finalidades educativas é hoje um terreno de disputas tanto no campo político quanto no campo acadêmico.

Do ponto de vista político, há um fato incontestável na atualidade que é a disputa no mundo todo entre duas visões de finalidades e funções da educação escolar contrapostas, a neoliberal e a progressista, duas visões que levam a diferentes modos de conceber o funcionamento da sociedade, duas visões acerca do destino humano das pessoas. A *visão neoliberal*, em plena vigência no sistema educacional brasileiro, quer uma escola para a formação de capacidades produtivas visando preparação para o trabalho conforme interesses do mercado e da

economia globalizada, por meio de um currículo de resultados de cunho utilitário. A *visão progressista*, ao contrário, está voltada para a educação para a emancipação humana, visa o desenvolvimento das potencialidades humanas dos alunos por meio dos conteúdos da ciência, da arte, da estimulação do senso crítico, da valorização da sensibilidade, do desenvolvimento de valores sociais e morais coletivos e de formas criativas de participação na vida social, profissional, cultural.

Do ponto de vista acadêmico, é preciso dizer que finalidades educativas escolares e funções das escolas são, também, objetos de disputa teórica e político-ideológica dentro das ciências humanas e no próprio campo da educação, do que resultam diferentes percepções do papel das escolas, dos conteúdos, das formas de organização e gestão e das formas de viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As disputas no âmbito acadêmico em torno de finalidades e funções das escolas têm gerado acentuados dissensos no campo da educação que levam a significados muito difusos de “qualidade de ensino” e do papel das escolas, dificultando formas de luta política frente ao claro posicionamento das políticas neoliberais para a educação.

Tendo em vista os dois planos de análise, o político e o acadêmico, a grande variedade de respostas à pergunta “para que servem as escolas”, principalmente a escola para a camada empobrecida da sociedade, traz posições conflitantes acerca do que pode ser a escola socialmente justa. *Na perspectiva neoliberal* ela é vista como preparação para a empregabilidade imediata e qualificação profissional e ajustamento do comportamento dos indivíduos aos valores sustentados pelo mercado. Essa concepção é posta em prática pela atual BNCC. *Na perspectiva progressista* as finalidades e funções da escola são vistas de duas maneiras. Na primeira, a escola visa ao atendimento à diversidade sociocultural em que o critério de justiça social é a atenção à diferença, às identidades culturais. Na segunda, a escola tem como finalidade a formação cultural e científica articulada com a diversidade sociocultural, entrelaçada com as condições sociais, culturais e materiais das vivências dos alunos.

Neste texto é assumido o último posicionamento a partir do qual a educação escolar mais justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das potencialidades humanas por meio da apropriação, pelos alunos, dos saberes

sistematizados constituídos social e historicamente, como base para o desenvolvimento das capacidades humanas e a formação da personalidade. Considera-se, ademais, que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos escolares às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos. Trata-se, assim, de uma escola que provê os meios cognitivos, afetivos, morais, para os alunos alcançarem autonomia, liberdade, capacidade de participação e intervenção na realidade social.

Essa visão de finalidades educativas e de currículo reconhece e valoriza as práticas socioculturais vividas pelos alunos no seu cotidiano, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos. A razão para isso é que, sem se apropriarem dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e jovens não terão assegurado o seu direito a se desenvolverem, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos nas esferas do local, do comunitário, do global, do planetário.

Neste posicionamento, escola socialmente justa é a proposição de uma escola que vai além da declaração genérica do direito à educação, oferecendo ações pedagógico-didáticas efetivas para superação de desigualdades escolares e desigualdades sociais e todas as formas de injustiça e discriminação. Com isso, ela atende ao princípio ético-político de assegurar a todos o direito ao desenvolvimento de suas potencialidades humanas, condição de igualdade entre os seres humanos, e ao mesmo tempo, considera o princípio da diferença, enquanto atributo constitutivo da universalidade do ser humano.

Para que isso aconteça é preciso levar em conta dois meios: a organização do ensino e a organização da escola. A organização do ensino diz respeito a como propiciar a cada aluno a possibilidade do máximo aproveitamento de suas capacidades humanas nos planos cognitivo, social e pessoal, mantendo-se uma base igualitária comum de conhecimentos e, ao mesmo tempo, considerando as desigualdades sociais e escolares e a diversidade sociocultural com as quais os alunos se apresentam na escola manifestas no repertório de experiências com que

chegam à escola, nos seus modos de aprender, na sua cultura, nos seus valores, nos traços de suas etnias. A questão-chave é como prover uma escolarização igual para sujeitos diferentes. Em outras palavras, como organizar a escola e o ensino de modo que se possa assegurar a todos os alunos, considerando sua origem familiar e sua condição socioeconômica, aprender aquilo que é necessário aprender como condição da igualdade entre os seres humanos e, ao mesmo tempo, considere a diversidade humana e social desses alunos no processo de ensino-aprendizagem. O caminho para enfrentar esse desafio é trazer as condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos para dentro dos conteúdos, de modo a interligar conceitos cotidianos e conceitos científicos. É assim que a diversidade sociocultural é introduzida no currículo e se articula com a formação cultural e científica.

Quanto à organização da escola, é preciso conceber e efetivar práticas institucionais que promovam o ambiente social necessário para promover a dupla função da escola: propiciar formação cultural e científica em articulação direta com a diversidade social e cultural. Essas práticas podem promover ou inibir o desenvolvimento dos alunos nos seus motivos e capacidades de lidar consigo mesmos, com os outros e com a vida.

Em síntese, a organização do ensino e a organização institucional na escola socialmente justa devem assegurar as condições para pôr em prática um currículo de formação cultural e científica, aberto e flexível, junto com a adoção e aplicação de ações pedagógico-didáticas efetivas que compensem as desigualdades sociais de origem e as desigualdades escolares, com metodologias adequadas, com sistemas de apoio permanente para atender e compensar dificuldades surgidas no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, pois, de uma escola que se organiza internamente para minimizar as desigualdades escolares para que elas não aprofundem as desigualdades sociais.

José Carlos Libâneo
PUC Goiás

ALARGAR OS HORIZONTES DO POSSÍVEL: ESCOLA E ESPERANÇA

Em 1987, Pierre Bourdieu, enquanto relator de um texto, intitulado «Propostas para o ensino do futuro», da responsabilidade do Collège de France, defendia que nas escolas se deveriam “tomar todas as medidas necessárias para dar aos mais desfavorecidos boas condições de formação e contrariar todos os mecanismos que conduzam a colocá-los nas piores”. Apesar do que se tem feito e aprendido, a reivindicação de Bourdieu mantém-se tão atual e pertinente como há trinta anos atrás, justificando que se pergunte o que poderemos fazer, de acordo com as circunstâncias e os recursos que temos à nossa disposição, para que a Escola possa ser um espaço mais influente e significativo na vida dos seus alunos, sobretudo na vida daqueles alunos que são oriundos de comunidades marcadas pela pobreza e pela exclusão.

Não sendo este um desafio que diga respeito apenas aos professores, é, contudo, um desafio que também lhes diz respeito. Se é verdade que as desigualdades nas escolas não poderão ser dissociadas das desigualdades do berço, também sabemos que a nossa existência como seres humanos tem vindo a depender da nossa capacidade de superarmos todo um conjunto de obstáculos e adversidades que, num primeiro olhar, pareciam ser intransponíveis. A Escola não é uma exceção a esta regra, como se comprova pelos inúmeros testemunhos que mostram como, para muitos de nós, houve professores que foram decisivos para sermos quem somos, contribuindo, a seu modo, para que fosse outro o nosso destino. Falamos de mulheres e de homens que, como aprendemos no Brasil, se mostraram capazes de tirar leite da pedra. Uma expressão cuja eloquência sempre nos fascinou, já que esta é uma expressão que, em vez de definir uma impossibilidade, evidencia, sobretudo, tanto as exigências como a amplitude de um desafio que, à partida, não parecia estar ao nosso alcance.

Na sequência de uma pandemia tão dramática e assimétrica como aquela que nos afeta ou na sequência do desinvestimento em políticas públicas capazes de contribuir para a afirmação de escolas mais inclusivas e culturalmente significativas, o que poderemos fazer, a partir da nossa condição de docentes?

Sabendo que a resposta a esta questão é, sempre, uma resposta que obriga a ter em conta as pessoas e os contextos, arriscamos, mesmo assim, a propor um conjunto de recomendações, uma espécie de bússola que, ao contrário de qualquer GPS, não prescreve caminhos limitando-se, antes, a definir direções que permitam decidir o rumo a seguir.

Perante a questão atrás enunciada diríamos que a primeira condição de qualquer mudança relaciona-se com a possibilidade de os professores acreditarem que é necessário, e possível, contribuírem para a afirmação de uma Escola mais inclusiva onde os estudantes possam realizar aprendizagens culturalmente significativas. Será esta crença que alimentará o desejo de mudança e lhes permitirá, por um lado, mostrarem-se capazes de valorizar as mudanças que vão ocorrendo, nomeadamente as pequenas mudanças, e, por outro, preservá-los dos efeitos corrosivos da desilusão perante as inúmeras dificuldades a enfrentar e os insucessos que tenham vivido. Não se pode, contudo, pensar esta crença como um acontecimento prévio ou como uma pulsão. Estamos perante uma crença que é necessário construir e robustecer, o que, desde logo, nos obriga a repensar quer as escolas como contextos educativos quer o papel dos docentes.

O que sabemos é que a Escola, enquanto instituição, não pode continuar a ser um cemitério cultural, onde muito do que se ensina, e eventualmente se aprende, só tem valor para ser usado nos exercícios e nos testes culturalmente estéreis com que os alunos são aí confrontados. Daí que a Escola não cumpra o seu papel como instância de socialização cultural pertinente, plausível e significativa para todos os alunos que a frequentam, nomeadamente para os alunos oriundos das classes socialmente desfavorecidas.

Para estes últimos a situação agrava-se quando a alternativa que se tem vindo a propor se circunscreve ao desenvolvimento de projetos pedagogicamente assistencialistas. Projetos que, em vez de excluir esses alunos das escolas, contribuem para os excluir das oportunidades de formação que estas lhes poderiam oferecer. Projetos cuja pertinência se explica, apenas, em nome da necessidade de tais alunos, por um lado, adquirirem comportamentos adequados e aprenderem a respeitar regras tidas como necessárias à vida em sociedade e, por outro, sentirem-se apreciados pelas aprendizagens instrumentais minimalistas

que realizam, as quais se justificam, em última análise, pela centralidade curricular que se deve atribuir aos seus saberes e aos seus interesses. Deste modo, estamos perante projetos curriculares onde o reconhecimento das diferenças constitui, apenas, um meio de legitimar a perpetuação das desigualdades.

Por isso, é que recusamos a ideia de que as necessidades, os interesses e os saberes dos alunos devam constituir o centro das atividades educativas nas escolas. Em vez disso, defendemos que tais necessidades, interesses e saberes são uma condição a ter em conta no âmbito do que é, em termos educativos, verdadeiramente, fundamental: o desenvolvimento da relação que esses alunos deverão estabelecer quer com outras leituras e visões do mundo quer com outros modos de pensar e de agir.

Por isso, é que recusamos, também, as abordagens que tendem a opor o desenvolvimento das competências cognitivas, socioemocionais e éticas à apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e tido como socialmente necessário. Na nossa perspetiva, trata-se de uma oposição insensata que impede que se compreenda que o desafio que os professores têm pela frente consiste em criar as condições para que a apropriação daquele património constitua, de facto, uma oportunidade de desenvolvimento daquelas competências.

Finalmente, recusamos identificar o papel dos professores com o papel de facilitadores propondo, em alternativa, abordá-los como interlocutores qualificados, já que a função dos professores, dada a complexidade da mesma, não pode ser circunscrita à criação de condições e ao fornecimento dos recursos que são necessários para suscitar as aprendizagens dos alunos. Se é necessário que, através de um poema, um estudante se confronte com um mundo que ainda desconhece, redescobrimo-se, de algum modo, a si próprio nessa interpelação, é necessário, para que isso aconteça, que haja uma intenção educativa prévia e um conhecimento substantivo do que está em jogo, por parte dos seus professores, os quais terão de ter em conta, igualmente, os alunos nas suas singularidades pessoais e culturais, de forma a que a sua relação com aquele poema possa constituir-se como uma oportunidade formativa. Para além disso, importa reconhecer que estamos perante momentos de partilha, de discussão e de

cumplicidade que favorecem a possibilidade de uma tal atividade ser identificada como uma oportunidade de formação pessoal e social mais ampla. Substitua-se, então, a leitura que realizamos sobre o impacto educativo da apreciação de um poema, pela mobilização do conceito de fotossíntese, no âmbito da reflexão sobre a relação entre a luz solar e a vida na Terra, ou a realização de um trabalho sobre um determinado acontecimento histórico, que permita entender o significado de um feriado nacional, e compreender-se-á melhor a complexidade da dinâmica das situações educativas que justifica que os professores se definam como interlocutores qualificados.

Sabemos que um papel profissional tão exigente implica que nem sempre se seja bem sucedido ou que se tenham soluções imediatas para todos os desafios que os professores decidirem enfrentar. Aliás, seria estranho que assim fosse, tendo em conta que, na abordagem acabada de propor, as aprendizagens constituem mais uma possibilidade que se oferece do que uma situação que se pré-determina. Dito de outro modo, o ato de ensinar nas escolas, visto como um ato que designa a especificidade dos atos educativos protagonizados pelos professores, é, sobretudo, a súpula de momentos de comunicação que, podendo assumir dinâmicas diversas, implicam, sempre, o reconhecimento dos alunos como interlocutores e as vicissitudes de um tal processo como desafios e não como problemas.

Por fim, gostaríamos apenas de acrescentar que esta é uma aprendizagem que os professores muito dificilmente realizarão sem ter o apoio, pelo menos, dos seus pares. Trata-se, na verdade, de um processo formativo que exige partilha de soluções, de avaliações e de reflexões, o qual exige disponibilidade para apoiar ou ser apoiado e cumplicidade quanto baste.

Alargar os horizontes do possível, para que as escolas sejam contextos de esperança é, hoje, uma necessidade para que alunos e professores atribuam significados mais gratificantes às tarefas e ao trabalho que lhes diz respeito.

Ariana Cosme e Rui Trindade
Universidade do Porto, Portugal

ALCÂNTARA, 1 DE SETEMBRO DE 2041

Queridos netos,

O início dos anos vinte foi marcado pela instabilidade política. A administração educacional agia com laivos de autoritarismo. No agosto de há vinte anos, quando a covid ainda ceifava centenas de vidas e menos de vinte por cento dos brasileiros estavam vacinados, o negacionismo decretava o “regresso às aulas”. Prudentemente, o CNE se manifestara por manter aquilo a que chamavam “ensino remoto”, até ao mês de dezembro. A administração dependente dos caprichos de um ministro negacionista fez orelhas moucas à sábia recomendação.

Outro ministro da educação admitira que o ensino médio “estava no fundo do poço”. No 3º ano do ensino médio, só 4% dos alunos sabiam o que deveriam saber no domínio da matemática. E o índice de proficiência em língua portuguesa ia pelo mesmo caminho. Naquele tempo, os professores do Ensino Superior queixavam-se dos baixos índices de proficiência dos alunos do “ensino inferior”. O “preparo” do Ensino Médio era condicionado pelo Enem. O Ensino Médio projetava a culpa no Fundamental. O Fundamental atirava culpas para a Educação Infantil. E esta responsabilizava as famílias, não podendo as famílias responsabilizar... o Criador.

Há vinte anos, já tinham passado pelo ministério da educação médicos, advogados, políticos de carreira, empresários, jornalistas, contabilistas, militares, engenheiros, economistas, teólogos, administradores de empresas, pastores... cerca de meia centena de homens e apenas uma mulher. Raros foram os pedagogos, que passaram pela função. Raríssimos foram aqueles que, tendo usado da cadeira do poder, algo útil fizeram. E. quando o fizeram, não tiveram tempo de aquecer a cadeira ministerial.

Enquanto alguns **incorriam no equívoco de atribuir os males do sistema a uma “pedagogia romântica”,** que ninguém praticava, que nenhuma escola adotara, que nem o ministro saberia dizer qual fosse, outros atribuíam a causa dos males aos seus predecessores. Num breve tempo em que participei de grupos de trabalho e percorri corredores de ministérios da educação, quase só vi burocratas a passear papéis. Nas reuniões, quase sempre prevaleceu um discurso rasteiro,

eivado de senso comum pedagógico. Para funcionários e ministros, as ciências da educação ainda eram ciências ocultas. Não se falava de educação no ministério da educação.

Por esse tempo, me lançaram um desafio. Talvez por malícia, talvez não. Convidaram-me para redigir um prefácio para um livro que dava pelo título de *Arte da Aula*. Logo a mim, que me livrara de dar aula, há mais de meio século!

Nunca recusei um desafio. Aceitei-o e agradei.

Considereei um privilégio me terem sido dados a ler depoimentos de mestres da arte de “dar aula”. Eram exercícios de uma escrita sensível, reflexos de uma tomada de consciência do destino da escola e da necessidade de humanização do ato de ensinar.

Falavam-nos do ofício de professor universitário e das marcas que esse exercício imprimiu nas suas vidas e nas dos seus alunos. Sobretudo, demonstravam uma verdade nem sempre evidente: havia professores que não usavam a pedagogia como mera ciência, mas como a arte de ensinar a viver.

Mesmo exercendo o seu múnus profissional num tempo em que não tiveram que competir com máquinas inteligentes, não ficaram imunes à necessidade de transformação da educação. Apenas se decepcionavam com a falta de interesse de muitos alunos, que, inertes, prenunciavam o surgimento de uma crise de relações humanas, o anúncio da falência de um determinado modelo de sociedade e de escola.

Isto escreveu um dos insignes mestres, já na situação de jubulado:

“Eu me esforço para dar uma aula muito concentrada. Mas, ao longo desses anos todos, enfrentei muitas vezes a apatia dos alunos. Os alunos mudaram muito. Não sei o que faria hoje, se tivesse que voltar a dar aula na universidade. Tenho a impressão de que os alunos não me respeitariam nem um pouco. É outra geração, outro tipo de gente. Você precisa de técnicas de como despertar a atenção deles. É difícil, viu? Como lido com a apatia na sala de aula?”

Mais de metade dos docentes não se sentia profissionalmente realizada, não se sentia valorizada e apontava causas do desgaste como: “turmas com elevado número de alunos”, “comportamento indisciplinado”, “desmotivação”, “falta de apoio”. Não identificava a raiz do “burnout”.

Uma metáfora de Saramago diz-nos que o grande crime é não cegar quando todos já são cegos. Do *Ensaio sobre a Cegueira* ao *Ensaio sobre a Lucidez*, Saramago não faz outra coisa que não seja lembrar-nos a tragédia edipiana, que nos fala daqueles que, tendo olhos não vêem, e de cegos que conseguem ver.

Meio século decorrido, Bauman falava-nos de uma cegueira moral, de uma cegueira ética, a cegueira daqueles que veem, enquanto Saramago metaforicamente se referia a uma cegueira social, quando apelava ao dever moral dos que enxergam.

No seu *Ensaio sobre a Cegueira*, usou a expressão “cegueira branca”, não se referindo à cegueira física, mas à cegueira moral, a uma peculiar “patologia”. O termo foi usado para representar o recusar ver:

“O medo cega, o medo nos cegou, o medo nos fará continuar cegos”.

Sendo a cegueira social uma sutil forma de alienação, Saramago nos convidava a uma reflexão sobre o estarmos cegos:

“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

Talvez fosse intenção do autor recorrer à palavra “repara” numa dupla conotação: ao ato de “ver, claramente visto”, como Pessoa diria; mas, também, ao ato de “reparar”: posicionar-se, agir para corrigir.

Decorria o mês de maio de 1968, quando Agostinho da Silva assim falou perante os deputados da Câmara:

“Na Universidade, o professor tem sido um sujeito que entra para dar aulas. A Universidade ficou no século XIX e os alunos já estão no século XX”.

Meio século decorrido, a Universidade permanecia vetusta, instrucionista. Milhões de alunos estavam em situação de abandono intelectual. Professores adoeciam. A OCDE promovia inúteis cimeiras sobre o “bem-estar dos professores”. O que se discutia nesses encontros era a manutenção de um profundo mal-estar.

Um secretário-geral afirmou:

“Não se deve perder a oportunidade de colocar o bem-estar dos professores no centro das políticas de todos os países. O bem-estar terá de ser percebido como um tema político de primordial importância”.

Estava eminente o “bem-estar dos professores”, porque já se anunciava o “canto do cisne” da velha escola.

A tentação da disseminação em escala de paliativos do instrucionismo e de mostrar efeitos de curto prazo provocavam cegueira branca naqueles que detinham os recursos e o poder de decidir. Mas, o que mais concorria para a manutenção da “escola da modernidade” era o obscuro silêncio dos universitários das ciências da educação. Não denunciavam. Nada anunciavam.

Dirigi-lhes convite para um debate construtivo, fundamentado, fraterno. Em vão o fiz. Alguns eram inacessíveis, pois habitavam o Olimpo da teorização. Outros eram como freirianos não-praticantes. Cultuavam Habermas, Papert, Freire, publicavam literatura de ficção científica, dado que a teorização de teorizações não fertilizava as práticas do chão de escola.

Antes de voltar para Portugal, o Agostinho, mestre universitário criador do primeiro instituto da Universidade de Brasília, deixou-nos um recado:

“Portugal desembarcou na Ásia, desembarcou na África, Portugal desembarcou na América. Só falta Portugal desembarcar em... Portugal.”

Agostinho acreditava que chegaria o tempo de um novo Renascimento, sem resquícios de pragas colonialistas. E a profecia se cumpriu. Durante mais de meio século, cansamo-nos de ouvir falar de uma mítica “educação do futuro”. E, enquanto a UNESCO retomava retóricos debates, essa educação se fazia presente em novas construções sociais de aprendizagem... no Brasil.

Num triste setembro dos idos de vinte, uma avenida ficou repleta de bonsais humanos, subprodutos de um modelo educacional imposto por ridículos tiranos. Talvez esse incidente tivesse sido o despertar da consciência da necessidade de gestar uma nova Educação para o mundo.

O “desembarque” anunciado na década de sessenta do século XX viria a concretizar-se no século XXI. O “tsunami” de uma “suliadora” Educação Presente, adiada por mais de cem anos, invadiu o hemisfério norte.

Desses prodígios vos falarei em próximas cartinhas.

José Pacheco
Escola da Ponte

PANDEMIAS DA EDUCAÇÃO

A educação pública tem muitos problemas. A Covid-19 agravou muitos deles, como a dificuldade de presença física nas escolas. Mas há outras pandemias. Friso aqui duas outras: a pandemia da falta de aprendizagem nas escolas públicas; a pandemia do abandono dos docentes básicos. A BNCC, de modo intempestivo (em ato falho), pede a “recriação da escola”, ao introduzir o Ensino Médio, pois reconhece, mesmo num texto conservador, que a escola vigente perdeu o sentido. Ao manusear alguns dados sobre o aprendizado adequado do QEd para 2019, mesmo questionáveis, pude perceber: i) num estado, 55% dos municípios têm aprendizado adequado de 0% e 1% em matemática, no Ensino Médio; ii) em outro estado, o Ideb de matemática no EM foi de 4% em 1995 e de 3% em 2017 – há 22 anos as aulas de matemática, na média, são irrelevantes ou inúteis; iii) são recorrentes municípios nos quais a escola pública existe *pro forma*: as cifras do aprendizado adequado são de tal modo precárias, que não vale a pena frequentar; iv) em muitos municípios a oferta estadual no EM chega a ser tão ruim, que atrapalha o município; v) num estado, 36% dos municípios não têm dados no EM, porque se nega informação, imaginando que a defesa imprescindível da escola pública se faz melhor, escondendo as pandemias; vi) é regra o efeito desaprendizagem na escola: os AF destroem, em grande parte, o que se faz nos AI, mesmo dentro da mesma oferta municipal, como se fossem dois mundos antípodas. Há exceções, naturalmente, em especial em municípios do Ceará, que hoje tem os melhores Anos Iniciais do país: além de 2 municípios com Ideb acima de 9 (Mucambo e Independência), tem 12 com aprendizado adequado nos Anos Iniciais acima de 90%, em 2019. Nem São Paulo tem isso. Dentre os 10 municípios com melhor Ideb em 2019, metade é cearense nos AI; nenhum no Sudeste. Nos AF, com exceção de 2 alagoanos, os outros são cearenses. É preciso salvar a escola pública. Paulo Freire não precisa ser expulso; não mora lá. Se estiver por lá, é de enfeite. O ensino desapegou-se por completo da aprendizagem – conteúdos são repassados, mas aprendizagem não ocorre, pois esta não depende de aula (ocorre na mente do estudante, em condição autoral). Cuida-se do conteúdo curricular, não da aprendizagem. No Enem de 2020, 28 candidatos tiveram nota máxima em

redação (dentre 3 milhões) – por que ninguém sabe redigir? Porque leitura e elaboração não existem na escola; só aula. A escola privada exclui 80% dos estudantes, pois não podem pagar. A escola pública onde 1% aprende matemática de modo adequado no Ensino Médio exclui a quase todos. Não podemos aceitar que escola pública seja escola pobre para o pobre. Mas existe uma escola pública supimpa: da rede federal; é facilmente melhor que a escola privada; sua cobertura é, porém, de menos de 1%, para uma ínfima plateia seleta, superior, supremacista. Não se trata de pedir sua extinção, mas de bradar que todos têm este direito.

Para recriar a escola, tarefa que parece mais viável em municípios, não nos estados ou na União, é imprescindível valorizar os docentes. A mudança na escola só pode ser obra docente, não como vítimas de mudança imposta de fora, mas como protagonistas. No último Anuário da Educação Básica (Todos pela Educação), de 2021, consta que o salário médio docente está por volta de três quartos da média salarial de outros profissionais com diploma superior (R\$ 4.131 vs R\$ 5.262). Se a economia neoliberal reconhece que educação incide em até 80% no salário, salário docente precisa demonstrar isso no próprio docente, validando que professor é a prova de que educação vale a pena. Ao mesmo tempo, consta também que a matrícula em EAD de cursos voltados à docência são 75% - embora a presença virtual não seja o problema, necessariamente, o que preocupa é sua qualidade, que já é péssima nos cursos com presença física. Teríamos de rever totalmente os cursos de formação docente, pois professores hoje precisam ser autores, cientistas, pesquisadores, para que, sendo profissionais da aprendizagem, não de mero ensino, possamos formar alunos autores, cientistas, pesquisadores. Essas habilidades, dizem grandes educadores, como Piaget e Montessori, começam no pré-escolar. Entre nós, só no mestrado. Professor precisa urgentemente ser valorizado, tanto como profissional devidamente remunerado, quanto como profissional da aprendizagem, capaz de transformar o aluno marginalizado em autor, cientista, pesquisador, ou capaz de alfabetizar os alunos com os maiores déficits de aprendizagem. É o papel da escola pública, que carrega nas costas a cidadania popular, junto com seus maestros, os professores. Somos todos responsáveis pela escola pública, um dos maiores patrimônios da democracia e da república. Em muitos municípios, as condições de trabalho são terríveis, porquanto

a escola pública existe no papel apenas. Professor precisa continuar estudando, se renovando, se superando, muito além de jornadas pedagógicas motivacionistas. É seu direito.

Câncer pode ter cura, se houver diagnóstico minimamente decente. Todo diagnóstico é questionável, por definição, porque condições humanas são tão complexas que toda avaliação é apenas aproximativa, tentativa. Avaliamos para cuidar, não para denegrir, excluir. Cuidar da escola pública implica encarar suas mazelas, que são agoniantes. Frequentar não basta; é preciso aprender. Muitos clamam pela volta às aulas. Não resolve voltar ao nada. Precisamos voltar à aprendizagem.

Pedro Demo

Universidade de Brasília - UnB

RECIFE, 19 DE SETEMBRO DE 2041

Eram tempos sombrios aqueles de que vos falei na cartinha de ontem. Decorria o mês setembro de 2021. No dia em que Paulo Freire completaria cem anos de idade, uma amiga celebrava a memória do insigne Mestre, como se com ele estivesse falando: *“O educador tem o dever de não ser neutro”*. Essa minha amiga tinha consciência da quota parte de responsabilidade que aos educadores cabia pela situação política de então. Ela acreditava ser possível a humanização da escola, mas entristecia com situações com que deparava:

“A tristeza embaça nossa visão. Deixamos de enxergar a responsabilidade que temos em meio a todo esse caos”.

Era imenso o seu desejo de oferecer o melhor de si àqueles que com ela conviviam e aprendiam. Havia compreendido que não se tratava de “dar boas aulas”, mas de se assumir professora indignada, sensível, ética, esperançosa.

Na “Pedagogia da Esperança” Freire disse-nos que os educadores brasileiros deveriam suliar (e não nortear) as suas reflexões e práticas. E afirmava: *“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*.

Na “ação-reflexão”, reafirmava o Mestre. Não propunha a acadêmica teorização de teorias teorizadas, produzida por freirianos não-praticantes. A dialética freiriana partiria de uma prática geradora de reflexão e de... ação. Educar seria assumir responsabilidade social por seres geneticamente sociais e geneticamente históricos criadores de vínculos. A arte de conviver (viver com) exigia uma atitude de abertura, o reconhecimento do outro e o respeito pela pessoa do outro. Mas onde se poderia aprender essa arte? Onde concretizar o Amor e a Coragem? Na Escola?

Fazer escola à maneira freiriana seria alimentarmo-nos da esperança enquanto necessidade ontológica, de uma esperança que, nas palavras do Mestre, requeria uma práxis, para se tornar concretude histórica. Freire havia dito que a escola não mudaria a sociedade, que a escola mudaria as pessoas e que as pessoas mudariam a sociedade. Porém, na situação de secretário de educação, se apercebeu que, se a sociedade não mudasse a escola, onde estaria a escola que

mudaria as pessoas? Onde encontrar pessoas capazes de mudar a sociedade? Como seria possível interromper o círculo vicioso dos “regimes de medo”?

Nos idos de vinte, talvez já fosse tempo de escutar Freire, realçando na sua fala a urgência de expulsar o sarro da velha escola, ao invés de importar *novos modelos de aula* enfeitados com pandêmicos “híbridos”. De nos falar da capacidade do ser humano se relacionar com o seu semelhante, da capacidade de inter-relacionamento, do diálogo, do encontro entre sujeitos e na relação entre o sujeito e objeto. Mas, nesses sombrios tempos, a ignorância prosperava onde ocultos interesses denegriam a memória de Freire, uma récula política e burocrática o execrava. Apelava-se ao “regresso às aulas”, ao regresso a um passado de onde a educação brasileira nunca havia saído, à mesmice instrucionista, antípoda da proposta freiriana.

A esperança me foi devolvida por um motorista, quando paramos num semáforo, onde um bando de meninos de rua mostrava habilidades malabaristas. Comentou, num brasileiro que adapto para português de Portugal, com prejuízo da perda do ritmo e da doçura da fala:

“Veja o senhor ao que chegou este país! Estes meninos não deveriam estar na escola?”

Compreendi que aquela era uma pergunta retórica, pois nem sequer tive tempo para ensaiar a resposta.

“Mas eu imagino que tenham razões para não ir. E acredite que não será só por necessidade. Eles não gostam mesmo de ir à escola. A escola não lhes diz nada. Eu sei que é assim, porque também se passou comigo. Quando era da idade deles, empurraram-me para fora da escola. Mas eu também quis sair. Aprendi a ler por necessidade. Não foi a escola que me ensinou”.

Por estarmos a chegar ao nosso destino, rematou a conversa:

“Quando li os livros do Paulo Freire, que é um educador do meu país de que o senhor talvez já tenha ouvido falar, é que eu entendi o mal que algumas escolas fazem a muitas crianças. E até me deu vontade de chorar”.

Vivíamos num tempo em que havia quem pugnassem por “tirar Paulo Freire das escolas”. Muitos o detestavam, porque denunciava a opressão, a exclusão, a reprodução de uma educação “bancária”. Lideranças tóxicas, uma administração

autoritária e ridículos tiranos não perdoaram ao Mestre ter evidenciado a natureza política (e amorosa) do ato de educar. E abusavam da liberdade de expressão, para causar a sua segunda morte – a da memória.

Em Pernambuco, terra natal do Mestre, o fanatismo de alguns energúmenos chegou ao ponto de ousar retirar o seu nome, que havia sido dado a uma escola. E o amigo Zé Eustáquio até chegou a afirmar que Paulo Freire nunca fora aplicado na educação brasileira, que, nas universidades, era apenas título de biblioteca, ou nome de salão.

A educação caíra em mãos negacionistas. Mas, nesse tempo, ainda havia professores resistentes. E me recordo até de os ouvir invocar um esperançoso provérbio oriental, que eu recitava no tenebroso tempo da ditadura de Salazar, para não desesperar:

“Homens fortes criam tempos fáceis; tempos fáceis moldam homens fracos; homens fracos fazem tempos difíceis; mas tempos difíceis produzem homens fortes”.

Nos idos de vinte, ainda havia freirianos, graças a Deus! Apercebendo-se da sua incompletude, de serem seres humanos em permanente estado de projeto, cuidavam da reelaboração da sua cultura pessoal e profissional. Nesse tempo, eu pressentia atitudes de denúncia e de anúncio em educadores, cujos projetos de comunidade acompanhava e que o Mestre verbalizara no “Professora, sim; tia, não”:

“Como esperar de uma administração de manifesta opção autoritária (...) considere, na sua política educacional, a autonomia das escolas? Que considere a participação real dos e das que fazem a escola, na medida em que esta se vá tornando uma casa da comunidade?”

Comunidade! Porque ninguém aprendia sozinho, mas na intersubjetividade, como Lauro, também, dissera:

“Inserido o indivíduo no contexto, é o contexto todo que deve ser objeto da ação educativa. É hora de começarmos a pensar em outro tipo de escola. É renunciar a que o corpo docente e não a comunidade é que educa.”

Quando assistíamos à degradação do ambiente natural e das relações humanas, raramente nos apercebíamos de que tais fenômenos eram

consequências de uma determinada visão de mundo e da escolarização da sociedade. Mudanças operadas no tecido social refletiam uma profunda inversão de valores, a perversão das práticas sociais. Nem o escolanovismo se instalara e era já insustentável o obscuro silêncio das ciências da educação perante o descalabro.

Em pseudo-inovações, hipotecávamos destinos. Entre os “cursinhos” e a propaganda enganosa de sistemas de ensino, pessoas eram transformadas em bonsais humanos. Gurus do digital e empresários se apropriaram da palavra “inovação” e a deturparam. Adulterado o conceito, converteram-no em slogan para fins mercantis. E a educação virara mercadoria.

Em conversas com professores, muitas vezes escutei expressões deste tipo:

Eu gostaria de mudar a minha prática, mas...

Eu respondia com uma rude interpelação:

O que o impede de mudar? Gostaria, ou quer? Decida!

Havia quem quisesse, mas não quisesse; quem tentasse e hesitasse, embalando a incoerência num blá, blá, blá autocomiserativo. Desisti de me preocupar com auleiros instrucionistas, investi toda a minha energia na fraterna ajuda àqueles que concretizavam princípios. A coerência entre teoria e prática reorientava a ação humana. A vivência dos valores enformava o caráter, projetava-se nas atitudes, operava transformações, desenvolvia uma “ética universal do ser humano”, como diria o saudoso Paulo.

Queridos netos, quando já contava setenta anos, me proibi de desistir, decidi reaprender a freiriar. Me amparei nos saberes dos companheiros e companheiras da UniProsa. Acompanhei educadores éticos, que, na década de vinte (finalmente!), ajudaram Paulo Freire a voltar do exílio. No chão das escolas, reassumimos avoengos exercícios de amor e coragem, que nos conduziram à freiriana escola deste ano da graça de dois mil e quarenta e um.

José Pacheco
Escola da Ponte

A PANDEMIA E O ESPERANÇAR DE NOVAS ALTERNATIVAS PARA A EDUCAÇÃO

Em março de 2020 uma surpresa extremamente inusitada nos foi imposta pela Pandemia do Covid 19, o fechamento das escolas. A princípio todos permaneceram esperançosos, com expectativa que seria um momento breve. Os dias foram se passando, as incertezas aumentando e a vontade de fazer algo para as crianças e suas famílias foi invadindo a vida dos educadores.

Não existia mais o espaço físico da escola com a lousa, carteiras, salas de aula, sinal. A recomendação era: “cada um em sua casa”.

Os educadores precisavam encontrar maneiras de adentrar na casa de cada um de seus estudantes e se fazer presentes. Foram se reinventando, entraram no mundo da tecnologia como num passe de mágica, encontraram metodologias e estratégias para superar a ausência do espaço físico da escola e levar a construção da aprendizagem para a casa das famílias.

Emergiram os assuntos: inovação, rever práticas, formar professores para uma educação transformadora, estudantes como protagonistas, desenvolver autonomia, desenvolver habilidades socioemocionais, metodologias ativas.

A pandemia trouxe o esperançar de uma nova escola que vence a rigidez das disciplinas, com sua estrutura baseada nos anos letivos, salas de aula, conhecimento fragmentado e provas,

Explodiu nos corações de muitos educadores, a possibilidade de superar um século de escola desvinculada da vida, abstrata, formalista, autoritária, passiva e que na prática não teve nenhuma mudança. Surgiu a possibilidade de trazer à tona a complexidade do trabalho da escola, a necessidade de abandonar a alienação dos modelos de “receitas prontas”, das pressões e exigências vindas de cima, e encontrar meios para realizar um trabalho significativo e transformador, superar a alienação no sentido de que as práticas escolares ainda são como rituais desprovidos de sentidos, crenças equivocadas, tradição instrucionista.

O momento sugere a implementação de uma “educação para todos” baseada nos princípios de equidade, inclusão, sustentabilidade e contemporaneidade. Uma proposta pedagógica que acredita que a educação

acontece em todos os lugares, em todos os momentos, em todas as horas, e que o ponto de partida são as pessoas e as relações que estabelecem entre si e com o mundo.

É urgente criar espaços e dispositivos para discussão e reflexão. Como a comunidade escolar está vivendo essa pandemia? Como estão se relacionando com as atividades escolares? Quais os cuidados que estão tomando no seu dia a dia? Será que é importante para essa comunidade o retorno das aulas presenciais? Quantos alunos realmente acompanharam as atividades remotas? O que nossas crianças aprenderam com essa pandemia?

Diante de tudo que vivemos, que educação queremos para nossas crianças? O que é importante aprender nesse contexto? Que futuro estamos esperando? .

Chegou a hora da Educação se rever, sair do “da programação mecânica”, enfrentar os conflitos internos e externos, reconfigurar sua prática, realizar um trabalho consciente, crítico, criativo, significativo.

Numa perspectiva de ressignificação e mudança, de efetivar uma prática humanizadora e emancipatória, onde o alunos realmente sejam o centro, procurando caminhos para a efetivação de práticas pedagógicas que contemplem o direito de educação para todos, independentemente de condição econômica, social, intelectual ou emocional. Uma educação para a igualdade, sem deixar de atender as especificidades de cada um, uma educação sem discriminações, que respeita cada ser em sua singularidade e, nesta medida avança para a equidade.

Depois de séculos, chegou a hora de criar uma outra estrutura escolar, com corpos livres das carteiras enfileiradas, sem salas fechadas por longas horas, com rodas de conversas em áreas livres, estudantes de diferentes faixas etárias podendo trocar conhecimentos, experienciando o ajudar o próximo, a viver as diferenças humanas, a superar conflitos. Com metodologias e estratégias que possibilitem que o aluno decida sobre os temas dos seus estudos, contribua no planejamento de suas atividades, pesquise, pergunte, interaja, dialogue, solucione problemas, mobilize a criatividade, use novas tecnologias.

Uma escola que a criticidade, esteja presente no cotidiano, fazendo com que os alunos percebam a realidade de diversos pontos de vista e façam relações

entre os assuntos ampliando a visão de mundo. Que a construção dos conhecimentos se iniciem com problemas da comunidade e se relacionem com todas as partes do mundo, que seja apresentado como um processo amplo, complexo, que considera não apenas o que se deve saber, mas como e também o para que e por que aprender.

Realizar mudanças significativas no interior da escola, requer uma formação em serviço, diária e permanente, onde os referenciais teóricos sejam confrontados com a prática para a construção de conhecimentos, estratégias e instrumentos pedagógicos que deem uma nova dimensão ao trabalho escolar. Professores mediadores de conhecimento e não mero transmissores de informações, estimulados a trabalharem em equipe, rompendo com o paradigma do modelo de escola onde cada professor tem sua sala, sua turma e faz o seu trabalho isoladamente. Essa construção redimensiona o papel dos docentes para competências mais amplas do que as do processo de ensinar, a transformação das práticas individualistas para um trabalho coletivo e interdisciplinar e uma nova cultura escolar envolvendo a família e a comunidade no processo educativo.

É urgente a compreensão e domínio dos vários aspectos da tarefa educativa, para que o educador se liberte das pressões e dos modelos impostos, se tornando agente de mudança, deixando de ser um mantenedor de práticas obsoletas e ultrapassadas. Chegou a hora de o professor se rever, sair do “piloto automático”.

É hora de novas alternativas para educação!

Mila Zeiger Pedroso
E.M. Antônio Coelho Ramalho – Ibiúna – SP

EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERSPECTIVAS E CONTEXTOS

“Numa democracia nenhuma obra supera a da Educação. Haverá, talvez, outras, aparentemente mais urgentes ou imediatas, mas estas mesmas pressupõem, se estivermos em uma democracia, a educação. Todas as demais funções do estado democrático pressupõem a educação. Somente esta não é consequência da democracia, mas a sua base, o seu fundamento, a condição mesma para sua existência.” Anísio Teixeira

Há algum tempo fui convidada para escrever o verbete “escola de tempo integral” para o *Dicionário da Ação Docente* pelos colegas da UFMG. Eram anos em que vivíamos a possibilidade de reconstruir a educação brasileira, sobre bases alargadas e democráticas, com diálogo entre os atores da educação pública, aporte de recursos orçamentários e apoio institucional do Ministério da Educação.

De modo muito objetivo propus a seguinte definição:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (MOLL, 2010)

Construíamos, desde 2007, o Programa Mais Educação, uma estratégia política e pedagógica, que a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), também daquele ano, permitiu a retomada da agenda de uma educação em jornada ampliada que recuperava aspectos importantes de experiências educacionais brasileiras, de outros períodos democráticos, na perspectiva de uma possível educação integral.

Marcávamos, naquele momento, a experiência histórica da educação brasileira com possibilidades inimaginadas, pela maioria das comunidades escolares, em relação à ampliação da jornada escolar diária, à autogestão em relação a decisões pedagógicas e curriculares com o financiamento correspondente, à articulação com outras políticas públicas, o diálogo horizontal entre escolas e universidades, entre outros aspectos.

Em que pese a atual LDBEN apontar claramente, em seu artigo 34, a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, o tempo

ampliado não se constituiu como propósito e perspectiva efetiva para a educação brasileira, restringindo-se a algumas experiências, em escolas de redes públicas estaduais e municipais e escolas privadas.

O tempo de escola naturalizou-se, no Brasil, como o tempo do turno, o tempo parcial, assim como a organização pedagógica do trabalho escolar naturalizou-se centrado em conteúdos mínimos e trabalhados, em geral, de modo arcaico, pela verbalização, pela repetição e pelo treino. Assim como naturalizaram-se os processos de exclusão, as reprovações e múltiplas repetências, as saídas extemporâneas, sem a conclusão das etapas da educação básica, sobretudo entre estudantes provenientes de grupos populares, geograficamente periféricos, no campo e nas cidades, e socialmente invisíveis por sua condição racial e sua condição de pobreza e miséria.

Considerando tal contexto e o compromisso histórico de sua superação, a perspectiva de educação integral que provocamos e desenvolvemos, no Ministério da Educação do Brasil, no período de 2007 a 2016, organizou-se a partir dos seguintes eixos: as referências históricas na área, a singularidade do projeto político e pedagógico de cada escola e a intencionalidade do governo federal, definida a partir do preceito constitucional do *pleno desenvolvimento da pessoa* e materializada no aporte de recursos e meios para execução de outra agenda educacional.

Estes eixos nos levaram a considerar as perspectivas de ampliação da jornada diária como ampliação do tempo educativo, com o desafio de reorganizar os tempos e os espaços escolares, com a possibilidade de articulação de diferentes instituições e políticas públicas no campo da cultura, das artes, das tecnologias, dos esportes para expansão das experiências formativas e considerando o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, entretidas a partir da tríade *corpo, mente e espírito*, no horizonte dos saberes, conhecimentos, experiências estéticas, culturais, esportivas, tecnológicas, de iniciação a ciência, entre outras.

Tratou-se da educação integral como um horizonte em expansão, desafiado a quebrar as estruturas rígidas e imóveis de uma escola encurtada no seu tempo, organizada em períodos de 45 a 50 minutos, verticalizada através de

relações de ensinar e aprender centradas na figura do professor ou da professora, silenciadora das diversidades étnicas, raciais, religiosas, culturais tão presentes e importantes na nossa configuração societária e, ainda, no desafio de enfrentar a rigidez das listagens de conteúdos desnudados da vida real e hierarquizadas sob a ótica do colonialismo, que caracteriza a histórica subserviência do Brasil as potências sempre prontas a submeter e espoliar.

Tal projeto, embebido nas matrizes históricas engendradas nas lutas pela educação universal, pública, laica, gratuita e como dever do estado, buscou nos Manifestos de 1932, dos Pioneiros da Educação Nova e de 1959, dos Educadores (Mais uma vez convocados), elementos para o alargamento da amplitude da proposta, posta em ação, através do Programa Mais Educação, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, que buscava ampliar os horizontes da experiência educacional ao longo do ensino fundamental:

é impossível realizar-se em intensidade e extensão, uma sólida obra educacional, sem se rasgarem a escola aberturas no maior número possível de direções e sem se multiplicarem os pontos de apoio de que ela precisa para se desenvolver, recorrendo à comunidade como a fonte que lhes há de proporcionar todos os elementos necessários para elevar as condições materiais e espirituais das escolas. (...), a escola deve utilizar, em seu proveito, com a maior amplitude possível, todos os recursos formidáveis, como a imprensa, o disco, o cinema e o rádio, com que a ciência, multiplicando-lhe a eficácia, acudiu à obra de educação e cultura e que assumem, em face das condições geográficas e da extensão territorial do país, uma importância capital. (AZEVEDO, 2006, p.202)

A partir desta perspectiva, e em diálogo com os desafios da contemporaneidade brasileira, articulou-se a compreensão de territórios educativos, a partir dos quais torna-se possível a construção de mapas pedagógicos e de interfaces entre a escola, as praças, os parques, as bibliotecas, os espaços culturais e esportivos e outros lugares possíveis de converterem-se em fontes de experiências e vivências significativas, para o desenvolvimento das infâncias e das juventudes.

A história democrática da educação brasileira, sempre interrompida, é pontuada por políticas educacionais que são expressões pedagógicas desta compreensão, alargada e generosa, dos processos educativos. Entre estas grandes obras estão as Escolas-Parque/Escolas-Classe na Bahia e em Brasília (DF), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) no Rio de Janeiro, os Ginásios

Vocacionais em São Paulo, sob a coordenação, respectivamente, de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Maria Nilde Mascelani.

Na visão e na ousadia de Darcy Ribeiro apresentam-se os requisitos para uma escola pública popular de qualidade que, muito bem, desenham a perspectiva de uma educação integral:

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo largo período de escolaridade, tanto para as crianças quanto para as professoras. O tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudos Dirigidos, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério. (RIBEIRO, 1995, p. 22).

As experiências mencionadas possibilitaram, no âmbito do Programa Mais Educação, a construção de um outro patamar de reflexões e de procedimentos pedagógico-curriculares, que desencadearam exercícios interdisciplinares e a organização de macrocampos, aglutinadores de atividades ligadas tanto as aprendizagens indispensáveis na trajetória de formação escolar, nas diferentes áreas do conhecimento, quanto em campos dialogantes com a vida como a cultura e as artes, o esporte e o lazer, a comunicação, o uso de mídias, a cultura digital e as tecnologias, a educação em direitos humanos, a promoção da saúde, entre outras.

Em seu conjunto, tais processos permitiram vislumbrar uma experiência escolar reinventada, que trouxe para o centro dos processos pedagógicos os estudantes, seus contextos de vida e os sonhos desencadeados por aprendizagens e vivências pedagógicas diferenciadas, promotoras de novos patamares de compressão da realidade e outros modos de viver no mundo.

A educação integral constitui-se, portanto, como expressão de uma inserção, materialmente, qualificada nas trajetórias escolares e, qualitativamente, significativa em termos de acesso a um amplo universo de conhecimentos e experiências, possibilitadoras de processos escolares qualificados, continuados e completos.

Reduzir esta amplitude a ampliação do tempo, sem este conjunto de compromissos, pode constituir-se em fator motivador do aprofundamento das exclusões e do cansaço de professores e estudantes em relação a vida escolar.

Trata-se, sobretudo, de compreender, no âmbito dos processos escolares, a relação inexorável entre a leitura do mundo e a da leitura da palavra, como nos ensinou o mestre Paulo Freire, nos exercícios dialógicos dos círculos de cultura, desde os longínquos anos 50/60 pelos sertões do Brasil.

Referências

- AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: a reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo.** Revista *HISTEDBR* On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006, p.188–204
- MOLL, Jaqueline. **Escola de tempo integral.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.
- RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. **Autonomia para educação.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, jul./ago. 1947, p. 89-104.

Jaqueline Moll

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

UMA RODA DE PROSA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVO- INOVADORA EM TEMPOS DE INDIFERENÇA: POR UMA “ÉTICA DO CORAÇÃO”

Esta é uma prosa que integra a Roda das Prosas deste e-book organizado pela UniProsa¹, constituída por “educadores que amam o que fazem: Educar. E se educam com o que amam: a educação humanizadora e emancipatória”. O tema da conversa também é de conhecimento e vivência de cada um e cada uma que nos lê: é sobre educação, vida e amor. Entendendo que “Eu sou porque nós somos” (*ubuntu*), por analogia, que não construímos nossos conhecimentos de forma completamente inédita e isolada de nossos contextos, convidamos para a Roda outros e outras que nos ajudaram e continuam nos ajudando na reflexão e nas proposições sobre a “arte de ensinar (quicá, tudo a todos)”. Nos humanizamos por meio dos demais e mediatizados pelo meio em que convivemos; o que cada um e cada uma faz, ou deixa de fazer, tem consequências na vida dos demais. Assim, para começar os trabalhos, convidamos Terezinha Rios² para abrir a prosa, como ela prefere chamar, ciranda: “gente da melhor qualidade”. Como ela nos ensinou, chamamos outros e outras para a roda, que vão nos auxiliando a abordar os assuntos. Inspirada em Terezinha, chamando a tantos e tantas, esta prosa tratará sobre a “educação como construção da humanidade”. Sim, é sobre isso que queremos prostrar.

Pautamos o primeiro plano da conversa dizendo que tudo o que prostraremos neste espaço tem a ver com o tempo muito desafiador que estamos vivendo, no qual a pecha do conservadorismo e da anestesia da indiferença reinam sobre nossas vidas. Desafiador para nós, educadores e educadoras, e para isso a roda está, então, aberta! Começamos retomando Freire: educar é um “ato de amor” (1987)³, dizemos, de coragem - *courage*, derivada de “cor” (ter coração). “Enquanto educadores e educadoras (...), nosso papel é provocar. Provocar

¹ Este texto foi escrito para integrar o presente ebook, organizado pela **UniProsa - Universidade que versa a prosa**: <https://www.facebook.com/groups/168688751936697>. Setembro, 2021.

² Disponível em “Prosa aberta com Terezinha Azeredo Rios”, Canal MoANE (Movimento Alternativas para uma Nova Educação - <https://www.youtube.com/watch?v=q6VLi8Q6W48> . Acesso em: 01 set. 2021.

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

sentimentos e reflexões, nos outros e em nós mesmos, com vistas a melhor entender e interpretar a sociedade e a nossa função, lugar e papel nessa sociedade" (comenta Terra Silveira, em 2015¹).

Desta feita, a tarefa por uma nova educação nos exige fundamentos novos, e "não mais do mesmo"; assim, não basta apenas o apelo da provocação racional para esta tarefa, destacada na disjunção dicotômica parida pelo velho mundo - mente racional x mente emocional, ou, o império da razão sobre a emoção, como coloca na roda Edgar Morin (2000)²: dizemos que é preciso fazer-sentir, fazer sentido, trazer sentido ao ato educativo anestesiado neste processo de "desestetização" do mundo, de perda da condição estética da espécie humana, tanto na perspectiva ontogenética como filogenética de seu desenvolvimento histórico-natural, ocasionada especialmente pela racionalidade instrumental que separa o sujeito e o objeto e atravessa o universo de um extremo ao outro: alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade, finalidade/causalidade, sentimento/razão, liberdade/determinismo; existência/essência.

Nesse mesmo assunto, Humberto Maturana³, ao enfrentar o tema da supremacia da razão sobre a emoção na época atual, coloca que vivemos esta cultura de desvalorização das emoções em função de uma supervalorização da razão pelo desejo do homem em distinguir-se dos outros animais, ou seja, nós (os humanos), nos diferenciamos dos demais por sermos racionais; porém, somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na e pela emoção. Deste modo, nossas emoções criam dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação nos quais nos movimentamos; assim, nada (nos) ocorre que não esteja definido como uma ação que foi possível por uma certa emoção que, por sua vez, tornou a esta a possibilidade de ocorrência.

A pandemia da *enfermedad de la razón* (colocada por Lurima Estévez)⁴ nos exige a presença das emoções no resgate da condição humana, na perspectiva de

¹ TERRA SILVEIRA, Wagner. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

² MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

³ MATURANA, Humberto. **El sentido de lo humano**. Santiago: Dolmen Ediciones, 1993.

⁴ ESTÉVEZ, Lurima Alvarez. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as)**. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2017.

uma educação sensível, baseada em valores – uma reforma nessa mentalidade racionalista de origem cartesiana. Precisamos buscar alternativas e fomentar a inovação na educação, com a recuperação da capacidade estética, da capacidade de sentir, de desanestesiarmos, em uma profunda relação ético-estética, como anunciou Freire¹: “ensinar exige estética e ética”, postura alicerçada nas lutas com esperança sem raiva, sem odiosidade, porém, evadidas de indignação.

Consideramos que inovar é, também, “(...) agir contra um modelo político que impõe não raras vezes, a homogeneização como paradigma” (aqui, uma outra mulher educadora chega conosco, Maria Isabel da Cunha²). Romper com o paradigma da exclusão sócio educacional é optar por incluir a todos e todas e, para tal, precisamos mais do que técnicas, teorias e conhecimentos; é necessário identificar e quebrar barreiras ao desenvolvimento, à participação e à aprendizagem de todos/as estudantes, sejam barreiras arquitetônicas, programáticas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais e, especialmente, atitudinais; estas, são barreiras sociais geradas, mantidas, fortalecidas por meio de ações, omissões e linguagem produzidos ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações, resultando no desrespeito ou impedimento de direitos, limitando ou incapacitando para o exercício de direitos e deveres sociais: as barreiras atitudinais são abstratas para quem as produz e concretas para quem sofre seus efeitos (essas importantes reflexões foram trazidas por Lima e Tavares³).

Romeu Sasaki⁴ entra na Roda e contribui; ao reconhecer barreiras, dispomos de artefatos de acessibilidade e desenho universal para a quebra das mesmas, o que tem o efeito de promoção da inclusão a qual, em última análise, é um instrumento de equidade (promoção de iguais oportunidades para os membros

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

² CUNHA, Maria Isabel da. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. In: MELLO, E. M. B. et. al. **Anais...** Seminário de Inovação Pedagógica “Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre a Educação Básica e Educação Superior”. Uruguaiana: Repositório UNIPAMPA, 2018.

³ LIMA, Francisco J.; TAVARES, Fabiana 2007. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola, 2012. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html> .

⁴ SASSAKI, Romeu. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

de um grupo, considerando-se as diferenças entre as pessoas). A acessibilidade, nesse entendimento, é “uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana”. É um “não” à homogeneização, é um “sim” à diferença e à diversidade humana.

A inclusão é um paradigma de sociedade pelo qual os sistemas sociais comuns são adequados para toda a diversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos. Isto só é possível quando ocorre uma mudança sensível do “olhar”, nos termos proferidos pelo inesquecível José Saramago: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”. Repara, no outro. Aceita, o outro. A tarefa do amor na biologia do conhecer é a própria “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”, sendo este fenômeno o próprio sentido do educar; o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de modo que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência, ocorrendo, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os/as estudantes confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os/as educadores/as, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao serem educados/as no educar. Assim, inevitavelmente, como vivermos é como educaremos, e conservaremos no viver o mundo que vivermos como estudantes; e educaremos outros e outras com nosso viver com eles e elas, o mundo que vivemos no conviver (dito por Maturana¹).

Com Freire, novamente, aprendemos que é na “convivência amorosa” com os/as estudantes e na postura curiosa e aberta que o educador e a educadora assumem, ao mesmo tempo, provocando aos/as estudantes a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, que se pode falar do respeito à dignidade e autonomia dos/as estudantes.

Para ampliar a compreensão, chamamos Hannah Arendt², que nos brinda com o conceito de “amor mundi”; por meio dele, o/a educador/a assume o papel de mediador/a entre os/as estudantes e o mundo, procurando despertar nestes o

¹ MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

² ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

amor pela mãe Terra e a si mesmos e aos outros com quem convivem. Nesse sentido, o ato de incluir pressupõe o desenvolvimento do amor social, como se achega Leonardo Boff, o qual nos permite estabelecer um laço afetivo com a realidade e o espaço-tempo em que vivemos. Uma educação inclusivo-inovadora é aquela que demonstra e produz excelência ao unir cabeça e coração, pois é neste em que a excelência faz morada.

No fechar deste espaço de conversa, com a reflexão de Ivanio Dickmann¹, vamos concluindo que “educar com amor é ser resistência”. É ser testemunho de uma nova forma de ser educador e educadora. É rejeitar a opressão e suas manifestações na escola e outros espaços educativos. Que possamos nos manter unidos e unidas nesta luta permanente pela educação amorosa e crítica.

Para incluir, é preciso inovar (renovar, reolhar, mirar por outras vistas). Para ambos, **amar. Para tudo, lutar e resistir**, com a chama do legado freireano: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

“Ninguém nasce humano, torna-se humano”, parafraseando e fechando a Roda com Simone de Beauvoir: acreditamos que a educação inclusivo-inovadora cumpre importante papel na reconstrução da nossa humanidade, que é a educação.

Francéli Brizolla

Movimento Alternativas para uma Nova Educação – MoANE
Grupo INCLUSIVE – UNIPAMPA

¹ DICKMANN, Ivanio (Org.). **Educar é um ato de amor**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

MOVIMENTO DE ALTERNATIVAS POR UMA NOVA EDUCAÇÃO (MoANE) E AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA PRÁTICA SOCIAL

*“Num país como o Brasil,
manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”*
Paulo Freire

A imersão neste tempo longo de pandemia - SARS/COV 19 - que se estende em 2021, com perspectiva de alongar-se ainda mais, mexeu com as nossas emoções e reflexões. Desvelou de forma contundente as condições de precariedade em justiça social e consciência do ser/estar/conviver humano. Uma parte das perguntas que nos mobilizaram ganham espaço neste texto instigado e potencializado pelo diálogo Uniproseano.

Temos algo a dizer àqueles cujas circunstâncias de inserção ou não inserção profissional os coloca na mediação entre demandas sociais institucionais e aquelas exigências e emergências de desafios pessoais e familiares de múltiplas ordens? Quais perdas os tocaram, nos tocaram? Quais faltas falta sentir, simbolizar?

Podemos afirmar algo que enlace uma ação comum, aponte caminhos, resgate a construção coletiva de utopias diante desta avalanche do Real que nos desafia o Simbólico e o Imaginário? Ou seria precisamente neste ponto que o **esperançar** pode ser revolucionário e genuinamente transformador?

Regressaremos? Regressaremos à que? Aos antigos hábitos? Ao “sabido”? O que ainda persiste, insiste, vale a pena manter? Somos os mesmos? Nossa comunidade é a mesma? Nossos valores mudaram? Este sopro de vida que temos tem o mesmo significado?

Nós, que tanto nos mobilizamos pela mudança, o que fazemos com estas mudanças que, se de um lado se impõem, de outro, nos desafiam a compreensão? Parte de nossa ignorância e/ou arrogância foi reposicionada pelo descortinamento das injustiças sociais, da precariedade de pensamento crítico e excesso de manipulação nas esferas de poder, pelos imperativos da pandemia?

Enquanto as perguntas inundavam nossos pensamentos e conversas no ano de 2020, esboçando arremedos de respostas, nos encontramos diante da escolha de “seguir construindo o caminho no caminhar”, juntando aquilo que tínhamos. Entre os nossos recursos: a convicção sobre a força transformadora de processos educativos emancipatórios; a potência das trocas, das conversas, das amizades; a confiança nas possibilidades de diálogos entre os diferentes saberes entrelaçados pelas suas semelhanças e diversidades; os acúmulos de aprendizados de caminhadas compartilhadas; a disponibilidade para rever práticas e seus formatos pedagógicos construindo cooperativa e solidariamente outros caminhos; o desejo de saber e aprender; a impossibilidade de nos deter à espera de...

Regados em encontros semanais, fomos nos constituindo “movimento” com o entrelaçamento de coletivos marcados por conexões “Inter’s, quiçá, Multi’s ou Trans’s”... Saberes, Culturais, Experienciais, Geracionais, Institucionais e Territoriais.

O MoAne procura entrelaçar memórias, saberes, vínculos de amizade, de confiança, de partilha, de cooperação, de solidariedade no contexto de interações virtuais combinado com o esfacelamento de nossas rotinas e marcados por ausências e perdas reais. Guarda em suas memórias as conversas, as articulações e as ações conjugadas e mutuamente apoiadas de Educadores Esperançosos que, com um forte sentido de respeito à vida e às práticas educacionais – dentro e fora da escola - com um senso de compromisso com as práticas democráticas e solidárias, dedicam-se em mobilizar aqueles que, juntos, de mãos dadas, em relações diversas, desejam somar-se e, quem sabe, multiplicar-se, em uma rede potente de decolonização, emancipação e transformação.

Guardamos também marcas de nossas origens e interlocuções mais potentes – O Projeto Político Pedagógico emancipatório e integrado com as comunidades locais da UFPR – Litoral (desde 2005) e seus desafios; os encontros nacionais e regionais da CONANE - Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação (desde 2013) e sua intencionalidade de constituir-se em um território de diálogos; o ENA - Encuentro Nuestra América que, marcado pela educação democrática e pelo resgate dos saberes originários, congrega diálogos e intercâmbios com e nos países da América do Sul e Caribe, desde 2012.

Sem conviver com a multidiversidade em vários sentidos, corremos o risco de discriminar, de construir verdades absolutas e de estimular preconceitos. A educação não pode abdicar das muitas dimensões da realidade para criar possibilidades de emancipação responsável, solidariedade, democracia, dignidade e diversidade. Afirmamos a nossa convicção de que os espaços educativos contra hegemônicos, marcados pela heterogeneidade, guardam uma atenção especial para as dimensões de interconexões que a seguir elencamos:

a) **INTERSABERES:** o modelo educacional hegemônico tem se esgotado em função de muitas variáveis. Uma delas é a presença de disciplinas desconectadas, no ato do ensino-aprendizagem, causando uma noção precária e parcial da realidade, além de comprometer o diálogo com a diversidade. Para contribuir com uma Educação mais integral, contemplando o humano e o (meio) ambiente, os processos educacionais formais e não formais precisam romper com o currículo disciplinar e avançar com propostas potencialmente capazes de gerar análise dos problemas existentes/constituintes dos sujeitos e das comunidades, de modo a favorecer o desenvolvimento local e a emancipação das pessoas que coabitam.

b) **INTERCULTURALIDADE:** essa dimensão contempla relações de cooperação, respeito e aceitação, entre diferentes culturas e sujeitos, visando dessa forma, preservar raízes de pertença, tirar da invisibilidade, conhecer e compreender as identidades culturais, e, sobretudo, propiciar a troca de experiências e o enriquecimento mútuo. No Brasil temos uma riqueza cultural ímpar, destacando-se povos originários indígenas, quilombolas, caiçaras e brancos de diversas etnias. É importante que, além de estudantes diversos, as escolas convivam com a comunidade do entorno e seus sujeitos, muitas vezes oriundos de diferentes populações.

c) **INTERGERACIONALIDADE:** é necessário promover a convivência entre diferentes gerações. É através da aprendizagem por meio da comunicação com os nossos semelhantes (de todas as gerações) e da troca de conhecimentos, princípios, técnicas, valores e memórias que nos tornamos humanos. A subdivisão e classificação da sociedade, indicando os espaços em que cada um deve estar, contribui para o individualismo, a indiferença e o distanciamento entre as gerações, criando um impacto negativo nas relações intergeracionais. Os vínculos

entre avós, pais, filhos, netos vão, por vezes, fragilizando e distanciando as relações interpessoais e afetivas, ainda que a família se encontre no mesmo espaço de convivência. É importante que sejam cultivados espaços de trocas amplas e afetivas entre gerações.

d) **INTERTERRITORIALIDADE:** a conceituação de território é muito ampla, mas aqui consideramos a área sócio política, delimitada sob elementos organizativos formais ou não, de convivência e/ou atuação de um grupo, de uma organização ou de uma instituição. A interterritorialidade é, então, o encontro entre membros de diferentes territórios o qual possibilita a análise crítica de diversas questões ampliando a compreensão da realidade concreta. É importante analisar a ampliação de articulações entre o local e o mais distante que impacta o local, às vezes subliminarmente, de forma quase invisível, e que precisam ser problematizados, potencializando parcerias e transformações significativas.

e) **INTERINSTITUCIONALIDADE:** essa dimensão contribui para a formação de redes colaborativas e pode promover o fortalecimento de ações entre as estruturas de ordem social que mediam o comportamento de um conjunto de indivíduos dentro de uma determinada comunidade. Num mesmo bairro, frequentemente, há mais de uma instituição como uma ou mais escolas, uma associação de moradores, uma igreja de intensa integração comunitária, uma universidade. Ou seja, construir parcerias para o bem comum do bairro ou da cidade gerará, conseqüentemente, um fortalecimento comunitário que propiciará muitas melhorias locais e, principalmente, um maior cuidado com as crianças, jovens e idosos.

f) **INTEREXPERIENCIALIDADE:** a ampliação de pontos de vistas históricos e críticos pode se dar através da troca de experiências diversas já que humanos são fontes cognitivas de informações a partir das interações entre fatores biológicos, emocionais, comportamentais, individuais ou coletivos. Um ambiente interexperencial favorece a ampliação do repertório de comportamentos e significantes pessoais e coletivos, fortalecendo grupos e comunidades de modo geral. Ainda, permite a ampla expressão dos sujeitos, na dimensão das trocas humanas, valorizando valores como empatia, respeito, acolhimento, segurança, dentre outros.

Essa é uma síntese das dimensões estruturantes do MoANE, que sustentam nas suas conexões os princípios de **autonomia**, **responsabilidade** e **solidariedade**. Seguimos a inspiração de Paulo Freire quando afirma que: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” e na reflexão de Rosa de Luxemburgo: “Quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem”. E, porque em tempos de dificuldades e desafios, não podemos paralisar, mas avançar em alternativas e **esperançar**, nos reunimos em muitos coletivos temáticos, territoriais ou por atribuições, embriões de cuidado e transformação.

Progressivamente o MoANE vem se expandindo como movimento com ações abertas à comunidade, numa forma de teia emaranhada de saberes, culturas, gerações, territórios, instituições e experiências.

Convidamos os interessados a conhecer e integrar esse Movimento de Alternativas para uma Nova Educação.

Valdo José Cavallet

Universidade Federal do Paraná – UFPR Litoral
Movimento de Alternativas para uma Nova Educação - MoANE

Lenir Maristela Silva

Universidade Federal do Paraná – UFPR Litoral
Movimento de Alternativas para uma Nova Educação - MoANE

Francéli Brizolla

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
Movimento de Alternativas para uma Nova Educação – MoANE

Susan Regina Raittz Cavallet

Movimento de Alternativas para uma Nova Educação – MoANE

PROSAS E FAZERES PLURIEPISTÊMICOS EM UM TERRITÓRIO CHAMADO CONANE

A Conane sempre foi e é um território de encontro para educadoras e educadores de todo Brasil. Ao longo dos últimos oito anos, suas quatro edições foram pautadas pela diferença pluriepistêmica das mais de duas mil pessoas que as transformaram, profundamente, com suas participações. Inicialmente pensada como uma “Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação”, hoje, sintetiza-se em um simples e potente significante: Conane. Um nome que comporta esperança, luta, boniteza e alternativas para vivermos outra educação.

A educação ocupa centralidade na prática e na discussão teórico-reflexiva da Conane. A defesa dos direitos sociais, humanos, culturais e políticos, mais do que antes, tem pautado as ações da Conane nacional e das Conanes regionais, espalhadas por todo país. Esse território de diálogos livres se movimenta por uma educação antirracista, interseccional, que faz frente e resistência às práticas que engessam corpos, mentes, tempos e subjetividades, especialmente, das crianças brasileiras, com ou sem deficiências, que frequentam nossas escolas. A Conane se configura como um grande evento de educação que reúne centenas de pessoas, a cada edição, para apresentar diferentes reflexões, ações e trocas de experiências. Além disso, podemos dizer que há um alargamento que se desdobra dos encontros promovidos pela presença das pessoas que fazem a Conane acontecer.

A Conane, então, sempre foi um lugar para conversar e compartilhar fazeres, um espaço de r-existências criativas, autônomas e solidárias. Talvez possamos dizer que sempre fomos um não-lugar de saber-todo, um coletivo ampliado, tecido pela diferença humana de pessoas que fazem e sonham um mundo mais comunal, que resista à coisificação do humano e dos não humanos e à colonialidade de poder global, que vemos aumentar a partir de discursos e ações intolerantes e perversas. Mas, sem dúvida, podemos dizer que nos somamos às iniciativas que promovem espaços docentes de troca e construção de outros fazeres pedagógicos e educacionais.

Neste ano de 2021, em nosso país, 70.000 crianças vivem nas ruas, 9,4 milhões de crianças vivem em situação de extrema pobreza, 2,8 milhões de

crianças e adolescentes estão fora da escola e 19 milhões de brasileiros passam fome. Não se pode creditar esses fatos apenas ao período pandêmico que atravessamos, eles são persistentes em nossa história. A escola não pode ignorar esta realidade social, uma vez que é para onde todos esses desafios confluem, suportados por restrições financeiras e o menor investimento em educação básica da última década. Em meio à maior crise sanitária vivida pela humanidade, milhares de educadores e educadoras foram às ruas do país todo, arriscando a vida, para entregar cestas básicas às famílias, para ajudar as pessoas a se cadastrarem em um auxílio emergencial que permitisse a sobrevivência, para impedir que crianças sofressem violências domésticas. Em resposta aos números, vimos em várias escolas do Brasil, equipes inteiras dedicadas a combater a fome, a evasão provocada pela migração de famílias atrás de trabalho e a falta de sentido em um ensino de emergência mediado pelas telas.

Uma das muitas histórias vividas neste período é extremamente significativa para nós. A educadora, que atua em uma escola de periferia, chega à casa da criança, um menino com 10 anos e encontra a mãe acamada. O menino cuida da mãe e da irmã com 6 anos. Ao se deparar com sua professora, que estava ali para saber sobre a criança e levar as atividades impressas convencionais, o menino diz: *professora, eu preciso aprender a fazer arroz e feijão para nós, porque minha mãe não pode se levantar*. A professora, então, compartilha o fazer arroz e feijão, o saber para a vida. É esse o fato que prescinde de qualquer teoria educacional. Essa criança sintetiza o vivido por outras tantas, que se depararam com a cruel realidade empobrecida e, não raro, vitimadas pela necropolítica instalada na estrutura que ratifica a desigualdade, tornando-a ainda mais desigual para nossas crianças.

Estamos exaustas de debates sobre o futuro da educação brasileira, queremos o diálogo profundo sobre o presente da educação. Sobre as inúmeras iniciativas exitosas, denominadas, às vezes, pejorativamente, de *alternativas* por estarem contra a corrente ontológica hegemônica. Queremos descobrir e divulgar, dentro e fora do país, as iniciativas que estão acontecendo, ainda hoje, na rede pública, apoiadas por secretários e secretárias de educação que exercitam o caminho para mudar de via. Que se divulguem também aquelas que iniciaram,

apontaram caminhos, entusiasmaram educadores e educadoras e foram simplesmente encerradas, sem maiores explicações, por burocratas que ocupam cargos com esse poder.

Queremos o debate aberto, transparente, sobre as políticas do Ministério da Educação, que desde o golpe de 2016, apenas reafirmam a conhecida frase de Darcy Ribeiro, sobre a crise de educação no Brasil, ser um projeto. Projeto cada vez mais visível e tangível, ao qual a maior parte dos educadores e educadoras assistem com poucas reações efetivas, entorpecidos pela incredulidade. Assistir ao desmonte da pesquisa em nosso país, do efetivo cumprimento do Artigo 205, da Constituição Federal, que afirma: “(...) a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...) visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (*grifo nosso*), provoca-nos a reunir forças para, em uníssono, resistir e promover encontros que fortaleçam ações que transformem e emancipem.

Para isso existe a Conane, um território de diálogos que reúne a esperança na mudança por meio da educação crítica e transformadora. Um território constituído em nosso Brasil, em nossa América. Parceira do Encuentro Nuestra América (ENA), do Movimento de Inovação na Educação, participante do MoANE – Movimento de Alternativas para uma Nova Educação, da ANE – Pós-graduação de Alternativas para uma Nova Educação (UFPR Litoral), da UniProsa, da Rede Nacional de Escolas Democráticas, dos Românticos Conspiradores. Um espaço de escuta e compartilhamento de saberes com todo e qualquer movimento, educadora ou educador que se posicione no exercício de uma educação democrática, inclusiva, humanizadora e potente.

É por meio deste espaço – a Conane – construído a milhares de mãos, que acreditamos, como Morin, na necessidade de *substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une* (2004, p.89) e, dessa forma, ser possível *viver segundo a necessidade poética de amor, da comunhão e do encantamento estético* (2020, p. 80). Seguimos em frente, alicerçadas na esperança freireana, compartilhando outros fazeres e outras “prosas”, unindo pessoas, epistemes, histórias, lutas, naturezas e almas comprometidas com a pluralidade de saberes que dá sentido à existência de um tempo de “conanear”.

Referências

- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.
- MORIN, Edgar. Benedetti, Ivone C. **É hora de mudarmos de via – as lições do coronavírus.** Rio de Janeiro: Bertrand, 2020 (Eletronic book).

Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Sonia Goulart
Coordenação Geral da Conane

ARTIMANHAS DA EXCLUSÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O PROVE E A INSPIRAÇÃO DE PAULO FREIRE COMO ALTERNATIVAS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A QUESTÃO

Uma breve observação do cotidiano escolar nos revela de imediato o quanto práticas apoiadas na simples utilização de formas de proceder e realizar determinadas atividades desprovidas de fundamentação pedagógica séria é frequente e causador de problemas enraizados na prática escolar e provocadores de problemas sérios no processo de ensino e aprendizagem e conseqüentemente geradores de conflitos nas relações interpessoais entre estudantes e grupos de educadores/as.

Neste texto, a abordagem inicial em foco coloca em destaque a organização das turmas de estudantes, especialmente quando o número de alunos e alunas de cada ano escolar requer que se organize uma ou mais turmas para funcionar ao longo do ano escolar. Os critérios mais utilizados têm sido a utilização dos resultados do aproveitamento escolar, ou seja agrupar numa mesma classe os de melhor aproveitamento na aprendizagem, os mais estudiosos, os de melhor comportamento como referência inicial e, dependendo do número de turmas, outras serão compostas de alunos com aproveitamento mais baixo, problemas de disciplina, necessitando de maior atenção e dedicação dos professores, menor atenção e cuidado das famílias, etc. Ou seja, os critérios utilizados até então, baseados exclusivamente no senso comum, de início colocam em foco a exclusão e o descrédito quanto à capacidade de aprender e construir conhecimentos por todos os alunos e alunas, o “desinteresse” que manifestam diante do que a escola lhes oferece e mesmo o preconceito manifesto dos educadores e educadoras pelos estudantes considerados “problemáticos, indisciplinados, desinteressados, etc.” Para educadores freireanos, e me incluo entre eles e elas, é uma questão difícil de ser enfrentada e tolerada especialmente em se tratando seja por parte de escolas públicas como também de escolas privadas. Pode-se mesmo dizer que, em relação às escolas em sua organização e funcionamento, são elas mesmas que criam o arcabouço para o desenvolvimento de uma prática escolar difícil e problemática.

Neste sentido, o ambiente difícil e desestimulante para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é, na maioria dos casos, engendrado no interior das unidades escolares, que não consideram com a devida atenção e cuidado as características dos sujeitos que ali estão para receberem os ensinamentos e cuidados que buscam e merecem. Assim era o perfil da escola pública onde fui trabalhar como Coordenadora Pedagógica, a EMEF Mauro Faccio Gonçalves – Zacaria, na periferia da zona sul da cidade de São Paulo, em 1997. Era minha primeira experiência de trabalho numa escola pública e a realidade que encontrei retratava bem o que se dizia das escolas públicas, especialmente as da periferia. Minha leitura inicial da unidade escolar gradativamente foi me possibilitando compreender os mecanismos nefastos que davam suporte ao processo de ensino e aprendizagem e em que pontos eu poderia começar meu trabalho. Em minha primeira reunião pedagógica com o grupo de docentes falei-lhes de minha angústia em não apenas mudar aquela situação, mas transformá-la em termos de qualidade e eficiência, torná-la um ambiente mais acolhedor e prazeroso. Diante da situação que começava a compartilhar com eles e elas, juntos poderíamos buscar um sentido e significados novos e, de forma enfática, disse-lhes que com o que cada um/a sabia e compreendia tínhamos que **ensinar e todos os alunos e alunas tinham que aprender; este era o nosso primeiro compromisso e dele não podíamos abrir mão**. Mas algo precisava ser feito e era extremamente importante que juntos começássemos a mudar a cara da escola, que desaprendêssemos utilizar os gritos para chamar a atenção dos alunos para se dedicarem à aprendizagem e ao respeito entre todos. A escola não era uma “coisa” do governo mas nossa e da comunidade. Apesar do descrédito em que me ouviam e olhavam, contei-lhes porque estava ali e dos sonhos que me alimentavam.

Apesar da desconfiança inicial em relação a mim, a questão da formação continuada de professores e professoras, tão salientada e proclamada por Paulo Freire, foi logo percebida como uma necessidade urgente trazida em gestos, falas e pedidos de ajuda pelos próprios docentes. Um movimento novo se iniciava e foi nesse contexto que o PROVE começou a ser gestado e discutido entre a gestão da escola na época e as escolas vizinhas, convidadas por nós. Um projeto que

oportunizasse a discussão e análise da prática docente através de cursos desenvolvidos por formadores de fora e alinhados com nossos objetivos.

O interesse e o desejo de professores e professoras por aprender e discutir/analisar a própria prática foi desde o início do projeto o eixo forte do trabalho no PROVE e durante os 24 anos de atividade até hoje. Seria ingenuidade esperar que a proposta do projeto de formação fosse de início abraçada por todos os docentes; no entanto, a aceitação empolgada foi maior do que a esperada por nós. A não imposição da formação, como também a escolha dos formadores, podem ser considerados os fatores garantidores do êxito do PROVE desde o início.

Diferente dos projetos de “capacitação” oferecidos a professores e professoras seja do poder público seja do setor privado que buscam embasar os grupos com inovações e propostas pedagógicas em voga, nos cursos do PROVE, a partir da reflexão em torno dos problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem pelos grupos de docentes, pela reflexão em torno destes problemas são levantados os conteúdos que serão trabalhados a partir de um trabalho de reflexão e análise da prática cotidiana desenvolvida e vivenciada pelos professores e professoras envolvidos/as nos grupos de formação do PROVE. “A seiva que alimenta o PROVE é o fato de ser um projeto que não abre mão da teoria porque ela é parte importante da produção do conhecimento, mas que coloca como eixo central estar inserido na prática do ensino público.” (Prof. Edson Ravásio, professor de Geografia).

O PROVE, como projeto de formação do educador, ao privilegiar a reflexão e análise da prática e não simplesmente a abordagem de modelos teóricos para serem estudados e colocados em prática tem se desenvolvido na contramão do que tem sido feito dentro e fora das redes públicas. O formato do PROVE encanta mas assusta e, devido a isso, não tem tido a credibilidade e o reconhecimento que merece pelos resultados passíveis de serem conferidos, seja em relação aos docentes envolvidos, seja em relação à educação escolar vivenciada nos espaços das escolas do grupo, seja na quantidade de ex-alunos/as cursando universidades públicas e particulares em cursos muito prestigiados e concorridos.

Enfim, “é um formar que se forma e se reforma e que toma forma a cada encontro. É uma aprendizagem que nos atravessa e nos faz atravessar barreiras

para encontrar a vida de nossas crianças. Lutar para se humanizar e humanizar a sala de aula” (Profa. Joyce de Moraes Santana).

Em 2020 quando o mundo inteiro teve que enfrentar as consequências da COVID-19, a força do PROVE se mostrou tão forte que ele se organizou e aconteceu num modelo on-line e por ter assumido esse formato, se expandiu para outros grupos, e de outros locais atingindo um número de mais ou menos 300 professores e professoras. O PROVE tem mostrado e provado que professores e professoras da rede pública não são pessoas desinteressadas pelo que fazem, que apesar de muitas vezes as condições para um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico não estarem à disposição, no coletivo sempre encontram uma forma de contornar as situações difíceis, de inventar e criar soluções aos problemas que surgem.

“Até então, eu ‘só estava professora’. Tive consciência disso quando comecei a trabalhar na Escola Zacaria e a participar dos cursos de formação do PROVE. Lembro-me do primeiro dia do Curso de Práticas de Registro e de como foram abordados os temas que ficaram marcados e me acompanham em minha prática docente até hoje: conhecer meu aluno, ter um olhar diferenciado para com ele e fazê-lo protagonista do seu saber. Algo que para alguns pode parecer tão simples, naquele momento me pareceu uma grande descoberta. Era a primeira vez que trabalhava com um primeiro ano e estava totalmente perdida...” (Profa. Lidineia Franklin). Educadores e educadoras sujeitos do próprio fazer e pensar conscientes das escolhas feitas para trabalhar no ensino público, encantam pelo trabalho que fazem, pela dedicação que manifestam, pela criatividade que demonstram na invenção cotidiana do próprio jeito de ensinar, merecem ser acolhidos e incentivados no próprio sonho e desejo de se dedicar à educação das criança e jovens. Como bem disse Paulo Freire no livro *Educação na cidade*, “será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultante do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação – reflexão – ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.”

Já se passaram 24 anos e em 2021, o PROVE continua mantendo firme a convicção sobre a necessidade da formação continuada dos docentes e comprovando que os que se dedicam à educação das crianças e jovens das escolas públicas, especialmente das periferias das grandes cidades, contribuem e muito com o seu ofício na formação de cidadãos que por certo terão um desempenho cidadão de gente humanizada e solidária.

Olgair Gomes Garcia
PUCSP; SMESP; PROVE

O FAZER NA ESCOLA:
PARA ALÉM DE UMA
QUESTÃO TÉCNICA

EPISÓDIOS DO FAZER E FAZER-SE HUMANO

Na história da arte se popularizou um episódio atribuído a Michelangelo. Dizem que ao terminar de esculpir Moisés, o artista se afasta e diante da sua obra, satisfeito com o que realizara, exclama: parla! (fala!).

Dizem, também, que Michelangelo, ao esculpir o David, se deparou com uma falha no mármore, o que lhe obrigou a mudar o ponto de apoio da escultura, sob pena de poder vê-la rachar com o tempo.

Tomo estes dois episódios da história da arte para ilustrar a proposição marxiana sobre o desenvolvimento do homem: o homem se faz ao fazer o seu objeto. Onde está o fazer-se humano ao fazer o seu objeto nesses dois episódios da história da arte? Está em todo o processo que vai da idealização de sua atividade até a sua objetivação.

Diz Leontiev, que o objeto produzido contém toda a história da atividade que resulta na sua objetivação. Assim, é na unidade da atividade que está o processo de desenvolvimento do homem, de modo a consubstanciar outra máxima leontieviana: a vida é feita por atividades.

Quando Marx afirma que o resultado do processo do trabalho já existia idealmente na cabeça do trabalhador antes de objetiva-lo ele nos dá a dimensão do processo de formação da consciência pelo trabalho. Ao nos afirmar que a vida é feita por atividades, Leontiev reafirma esta máxima marxiana e amplia a nossa possibilidade de nos colocar como sujeitos da atividade considerando que na nossa relação com o objeto que idealizamos estamos sujeitos às condições sócio-históricas onde a atividade se realiza. E mais, que nesse processo de realização, eu, sujeito da atividade, mudo qualitativamente a minha consciência

A máxima marxiana sobre o modo humano do homem se fazer humano pelo trabalho em que fica claro o papel do uso do instrumento extracorpóreo, certamente é mais facilmente compreensível quando se observa o processo de aprimoramento do ofício pelo artífice. No campo da arte também é possível identificarmos o processo de aprimoramento do artista no desenvolvimento de sua arte. E na educação como atividade, onde o conceito está desencanado do processo

sócio histórico de sua significação, quais os episódios que podem nos mostrar o modo humano de nos fazermos humanos?

Eis mais um episódio ilustrativo do aprender em atividade. Desta vez, da atividade pedagógica. É um daqueles muitos que presenciei como professor de metodologia de ensino e que tem o estágio para a docência como uma de suas atividades de formação.

Em uma das atividades do estágio, que um grupo de quatro jovens licenciandos havia planejado, estava previsto o uso de um vídeo que deveria ser baixado do YouTube. A atividade seria desenvolvida com 16 crianças do segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental. No dia previsto para a sua realização, a internet, que era o recurso fundamental para desencadear o processo de ensino, não funcionou.

As crianças, ao não terem o que havia lhes sido prometido no encontro anterior, ficaram muito desapontados e uma bagunça geral se instaurou na sala de aula. As várias tentativas de improvisação tiveram pouco resultado para o que virou objetivo das atividades improvisadas: o controle disciplinar das crianças.

Como era de praxe, ao final das atividades do dia, os estagiários, reunidos em um grande grupo, deveriam relatar o que haviam realizado. Costumeiramente eu lhes fazia uma pergunta: o que aprendemos hoje sobre ser professor? O relato feito pelo grupo que se viu sem condições de realizar a sua atividade por não ter considerado as falhas da internet, rendeu muitas reflexões. Deixo para a imaginação de vocês arrolarem as ponderações feitas ao grupo, tendo como referência a atividade pedagógica como uma unidade da atividade de ensino (do professor) e a atividade de aprendizagem (do estudante). A referência para a análise era, portanto, como aluno e professor se desenvolvem na atividade pedagógica.

Na aula seguinte, o mesmo grupo trouxe o vídeo gravado como precaução ao problema de uma possível falha da Internet. O que observamos em termos de aprendizagem da docência? Que houve uma mudança de qualidade da ação pedagógica. Vê-se claramente o movimento de formação presente na realização da atividade pedagógica em que o processo de reflexão permitiu a organização da ação seguinte com previsibilidade.

Vejamos um episódio protagonizado por uma de nossas companheiras Uniprosistas.

Em uma de nossas reuniões, ainda presencial, nossa companheira, relata que como diretora do centro de Educação de uma universidade federal de São Paulo, ao saber que um dos alunos havia tentado suicídio, vai visita-lo no hospital. Lá encontra os familiares do jovem que demonstram muito apreço por aquela visita. Isso fica evidente pela fala do pai para a nossa colega. – Professora, a senhora não tinha nenhuma obrigação de ser humana!

Diante desse relato de nossa amiga-companheira, ficou para mim a pergunta: o que será que esse pai queria expressar com essa frase? Pensei comigo (reflexão): certamente aquele gesto da diretora foi visto como sendo algo mais que uma ação protocolar de um agente público. Ali estava um ato solidário e afetivo que demonstrava ser aquele jovem relevante para a comunidade que estava sob a sua direção. Impactou aquele pai que viu no gesto algo fora do padrão do mundo em que vive. Ali, naquele momento terrivelmente trágico de tentativa de afastamento do convívio humano, coube um gesto de busca de retomada da vida pela sua valorização pelo afeto, que procurava fundir objetivos consensuados naquele momento pela necessidade primeira do humano: a consciência do papel do coletivo para a constituição e desenvolvimento da humanidade.

O relato da nossa companheira me impactou. Provocou reflexão sobre o papel da gestão comprometida com a valorização de todos que fazem a comunidade educativa. Um autêntico gesto de formação pelo exemplo de que todos importam na educação como atividade, em que afeto e cognição formam unidade para o desenvolvimento humano.

Manoel Oriosvaldo de Moura
FE-Universidade de São Paulo

DIREITO À ALEGRIA NA ESCOLA

A alegria é a prova dos nove
Oswald de Andrade

“Antigamente a escola era risonha e franca. (...) Por fim, tudo mudou”.

Essa afirmação se encontra no poema “O estudante alsaciano”, de Acácio Nunes, poeta português, nos anos 1940, a propósito da escola em seu país. Isso quer dizer que ele se referia a uma situação anterior a esse momento e que desde então o sorriso/riso não encontrava lugar na escola.

O verso foi usado exaustivamente no Brasil, em muitos momentos. Até hoje, alguns recorrem a ele para expressar o desalento diante das mudanças por que tem passado a instituição escolar.

Queremos uma escola risonha? Digo que queremos uma escola *alegre*.

É uma tarefa desafiadora explorar o tema da alegria, principalmente o da alegria na escola, num tempo em que somos ameaçados constantemente pela tristeza. Tempo de educação maltratada, de cidadania machucada. Tempo difícil para a vida de pessoas de todos os lugares do mundo, principalmente aquelas que são submetidas a discriminações de todos os tipos, sofrendo com a violência gerada pelos preconceitos e pela intolerância, num claro rompimento com as propostas de afirmação dos direitos humanos.

A educação é sempre construtora de humanidade – é isso que constitui sua essência, uma vez que é pelo processo educativo que vamos nos tornando humanos. Entretanto, nem toda educação dá à humanidade uma configuração positiva, indo ao encontro da concretização da cidadania democrática, da realização dos direitos dos indivíduos e dos povos. O que esperar, por exemplo, de uma educação que favorece o ensino da discriminação, que estimula a violência e o ódio?

No Brasil, vivenciamos, especialmente no campo da educação, um clima de apreensão diante da ausência de definição de políticas claras sobre todos os segmentos, ou de anúncio de posicionamentos que rompem com conquistas alcançadas e já consolidadas pelas instituições educativas. As declarações do atual Ministro da Educação, além de causarem espanto e perplexidade, trazem também

um sentimento de tristeza, frente ao desrespeito com que são tratados os profissionais da educação e os estudantes.

O respeito é o princípio nuclear da ética. É necessário, portanto, que os educadores, longe de se desanimarem, resistam e rompam com as atitudes antidemocráticas, criando alternativas para enfrentamento da ignorância e dos desacertos, e realizem esforços no sentido de fazer valer aqueles valores fundamentais da convivência, indo ao encontro da construção da educação e da escola de boa qualidade, que é o objetivo de uma sociedade justa e democrática. E alegre, por que não?

Falar em alegria nos remete à dimensão estética de nossa vida social, à presença da sensibilidade em nossas ações e relações. Especialmente nas relações. A alegria é um sentimento experimentado em situações positivas, em momentos de fruição, de prazer, de entusiasmo, e sempre envolve o outro, outras pessoas.

Muitas vezes, a alegria é apresentada como o contrário de seriedade. Nada mais equivocado – a alegria é irmã da seriedade. Ela é distinta, sim, da sisudez, da rigidez da formalidade. bell hooks, escritora americana, confirma isso quando afirma que “às vezes é importante lembrar os alunos que a alegria *pode coexistir com o trabalho duro*. Nem todos os momentos na sala de aula trarão necessariamente um prazer imediato, mas isso não exclui a possibilidade da alegria nem nega a realidade de que aprender pode ser doloroso.”

No Brasil de hoje, em que a vida parece valer menos, em que a escola e os educadores são desrespeitados, é preciso tentar garantir a presença do respeito mútuo, da justiça e da solidariedade, guardados no conceito de dignidade humana.

Reafirmo a crença na possibilidade de uma educação efetivamente criadora de uma vida plena, que requer a presença de todos os elementos que nos constituem como humanos – razão, imaginação, memória, sentidos e sentimentos. Mente e corpo. No caso do professor, corpo docente. No caso do aluno, corpo discente. Na relação pedagógica – corpo a corpo – em que docentes e discentes ensinam e aprendem lições construtoras de humanidade, para além dos conteúdos formais propostos por diretrizes pedagógicas.

Jorge Larrosa faz menção ao riso, olhado com desconfiança na escola “de cara fechada”, supostamente “séria” – veja-se, por exemplo, a rígida disciplina nas

escolas militarizadas. Larrosa fala do riso como um elemento essencial da formação do pensamento sério, de um riso que é transgressão na escola de cara fechada, que se infiltra por toda parte num contexto moralista e reacionário. É por aí que se reafirma a ideia de que a consciência do significado da presença da sensibilidade pode levar a uma transformação no papel do trabalho pedagógico, a uma recuperação do entusiasmo.

Não quero ser ingênua ou romântica. Não deixo de considerar as condições precárias do trabalho dos professores, que limitam e muitas vezes impedem a presença dos aspectos característicos da alegria: divertimento, animação, celebração. E não me esqueço também da seriedade e do rigor, obrigatórios no processo de fazer aula. O que conduz minha reflexão é a ideia de *vida boa*, associada à de ética. Se queremos construir educação como prática da liberdade, apoiando-nos no trabalho de Paulo Freire, devemos pensar que a história que está sendo construída em nossas escolas ganhará mais sentido se nos empenharmos em estimular a aventura de criar espaço para invenções e descobertas gratificantes, de que participem todos os envolvidos. E ao percebermos crítica e criativamente as múltiplas articulações nas relações professor/aluno, todos aprendemos, todos ganhamos.

Que forma toma o gesto de transgressão, não sabemos com certeza. Podemos buscar algumas indicações, alguns roteiros, algumas receitas. E, para os que se recusam a buscar receitas, vale recorrer a um “inventador” da melhor qualidade: Francisco Marques, o Chico dos Bonecos. Em seu livro *Muitos dedos: enredos*, num conto que se chama “Receitas e moldes”, Chico nos conta: “Minha vó e minha mãe sempre labutaram na culinária e na costura. Duas criativas e irreverentes costureira e cozinheira. Cresci entre gigantescas folhas de moldes e grossos cadernos de receitas. Apesar de tantas receitas e moldes, vovó e mamãe sempre foram de inventar moda, alterar ingredientes, inverter os cortes, desmanchar, desconfiar, descobrir”.

É sempre válido recorrer a experiências bem-sucedidas que funcionem como inspiração para o trabalho na escola, ainda que sejam modificadas e ajustadas a gostos e necessidades particulares. Lembrando, contudo, que não é possível fazer bolo de cenoura sem cenoura... É o que chamamos de ingrediente

básico de uma receita. É preciso identificar o que é básico para o trabalho na escola e aproveitar criativamente as “receitas” que encontram. E até inventar outras a partir delas, o que comumente acontece. Quem sabe, aceitando esses convites os educadores conseguem trocar receitas, partilhar vivências e saberes e trazer mais sabor e beleza às tarefas do cotidiano escolar?

Acredito firmemente – tanto quanto se possa encontrar firmeza em nossas crenças tão transitórias! – que as escolas que estamos construindo com nosso trabalho só irão ao encontro dos objetivos que temos proclamado quando seu corpo docente tiver clareza da necessidade de trazer para o espaço da escola a alegria e o prazer. Fico pensando que ser professor é promover o encontro de uma porção de contribuições à descoberta, ao crescimento e à alegria dos “aprendizes” com quem se partilham o conhecimento e a construção do mundo.

Não queremos a escola risonha, romantizada nostalgicamente. Nossa luta é pela escola que mereça seu nome, cumprindo seu papel de construir uma educação de boa qualidade para todos, espaço em que possamos rir juntos. Mia Couto, escritor moçambicano, diz que “rir junto é melhor que falar a mesma língua. Ou talvez o riso seja uma língua anterior que fomos perdendo à medida que o mundo foi deixando de ser nosso”. O que se requer da escola é que ela possa ser sempre nossa, que nela esteja sempre presente uma atitude *crítica*, um olhar profundo e abrangente, para ver o que deve permanecer e o que precisa ser modificado, com humildade e coragem, virtudes próprias da *sabedoria*, em busca da qual empreendemos nosso esforço de educadores.

Referências

- hooks, bell. ***Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade***. São Paulo: Martins Fontes, 2ª. ed., 2017.
- LARROSA, Jorge. **Elogio do riso**. In _____. ***Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 167-182.

Terezinha Azerêdo Rios
GEPEFE – FE/USP

SE ANDARMOS PELOS MESMOS CAMINHOS, CHEGAREMOS AOS MESMOS LUGARES. PELO SONHO É QUE VAMOS

A crise na educação requer de nós um exame que se processe em, no mínimo, dois sentidos. O primeiro, o caminho que percorremos para chegar até aqui. O outro, para onde queremos ir. Resultados diferentes na educação necessitam de processos de ressignificação profundos para a busca da conscientização do papel de cada ator envolvido. A educação integral, ou uma nova educação, tem o compromisso de superar o modelo tradicional, claramente falido, e pode trazer novas formas de construção de uma educação com sentido, para a vida, que desperte em cada educando a sua essência e potência de vida, avivando o desejo e a vontade de aprender, de construir e de transformar o que for preciso.

Quando iniciamos um processo de ressignificação da educação em duas escolas públicas de ensino fundamental, no interior de São Paulo, não tínhamos ideia do que aconteceria, mas havia dentro de nós a certeza de que queríamos dar passos em direção a novos cenários. Acreditamos que as falhas dos programas de formação podem se justificar pelos princípios errôneos utilizados para a criação e execução desses programas, ou seja, pela crença equivocada de que transferir conteúdos aos professores de forma linear e esperar deles uma mudança tal que reformulem sua prática educativa é, no mínimo, um contrassenso. Assim como isso ocorre em sala de aula, ocorre também nos programas de formação continuada de professores, uma vez que esses programas reproduzem a prática transmissiva como estratégia de ensino e aprendizagem.

Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a da coerência. Como, na verdade, posso eu continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância. Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de

quem não luta por seus direitos e não protesta
contra as injustiças? (FREIRE, 1996, p. 26)

Era preciso ressignificar a prática, refletindo sobre a função do educador e da escola e dialogando sobre a função social na formação de cidadãos. E fazer isso com investimento em uma educação que extrapolasse as paredes das salas de aula e os muros da escola, para que esta interagisse com outros cenários, com a comunidade e a família. Em outras palavras a educação deve ser vista como um processo para a formação humana que se constrói pela interação dinâmica das esferas de vida em que as pessoas atuam.

Foi preciso traçar um objetivo, eleger princípios e construir a utopia do ponto de chegada; foram essas as coordenadas que nos guiaram, sempre sob a certeza de que teríamos muitos desafios e muita disposição.

Dessa forma, pudemos organizar a proposta de ressignificação escolar cogitando sobre alguns caminhos condizentes com o intuito de estabelecermos um ambiente propício para a mudança, no qual educadores poderiam sentir-se confiantes para vencer os desafios impostos pelas condições em que a escola se encontrava.

Elegemos um caminho que foi determinado pelo acolhimento e pela amorização; pela construção da utopia; assunção de responsabilidade pelo processo e construção do núcleo de ressignificação – o coletivo de educadores. Esse processo se fez sempre em grupo, fortalecendo a importância da construção coletiva e da força do apoio grupal em momentos de tomadas de decisões. Pudemos presenciar frustrações, medos e inseguranças, mas também muito entusiasmo, coragem e construção em equipe, qualidades fundamentais para um caminho com altos e baixos e curvas acentuadas. Esse mesmo caminho conduziu-nos ao ponto em que vislumbramos o seguinte cenário:

A metodologia de ensino havia sido mudada para que as interações e construções conjuntas fossem estimuladas; adotamos a Aprendizagem Cooperativa para tanto. O ambiente escolar passou a ser visto como um contexto de aprendizagem, não se resumindo apenas à sala de aula. As crianças passaram a participar da escolha dos projetos que queriam estudar, o que produziu ótimos resultados, sem excluir os alunos que eram considerados como fracassados dentro do sistema escolar. Os educadores se arriscaram em uma nova metodologia e

conseguiram chegar ao fim do ano com mais disposição e menos cansaço. Foi construída uma comunidade mais democrática onde ocorrem rodas de conversa, assembleias, trabalhos em grupo, envolvimento dos funcionários nos projetos educacionais bem como a participação da comunidade.

É preciso deixar aqui registrado que nem toda inovação pode ser considerada uma ruptura paradigmática. Incorporar novos elementos à velha estrutura não nos interessava. Importava-nos, sim, realizar um processo transformador como nos lembra José Pacheco:

[...] um processo transformador, que promova ruptura paradigmática, mesmo que parcial, com impacto positivo na qualidade das aprendizagens e no desenvolvimento harmônico do ser humano. Consiste em superar aquilo que se manifesta inadequado, obsoleto. Significa trazer à realidade educativa algo efetivamente novo, ao invés de não modificar o que seja considerado essencial. Pressupõe, não a mera adoção de novidades, inclusive as tecnológicas, mas mudança na forma de entender o conhecimento. (PACHECO, 2019, p. 50)

Ainda há muito trabalho a ser feito, mas seguimos com Sebastião da Gama, sonhando, semeando e colhendo:

Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.
Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia a dia.
Chegamos? Não chegamos?

– Partimos. Vamos. Somos.

O que nos move em direção a uma nova educação é a certeza de que o caminho se faz caminhando e de que estar de braços dados com outros desviantes nos leva muito mais longe. Sigamos!

Referências

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

Cristiane Paiva Alves
FFC/UNESP – MARÍLIA/SP

Marcos Rogerio Silvestri Vaz Pinto
Arujá/SP

EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM PROBLEMA DE ORDEM TÉCNICA?

O ano era 2019, um passado recente cronologicamente, mas que pode parecer já um tanto longínquo levando-se em conta a intensidade de tudo que vivemos nesses dois últimos anos. O presidente, recém-empossado, coerente com a agenda defendida em campanha no ano anterior, propunha a redução de verbas para os cursos de Filosofia e Sociologia no Brasil. Essa era uma bandeira defendida pelo então ministro da educação, o segundo a assumir essa pasta em apenas quatro meses de governo. Seu chefe, nas redes sociais, endossava a proposta afirmando que "*a função do governo é respeitar o dinheiro do pagador de impostos, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta.*"¹

A referida proposta, bem como a infeliz declaração do presidente, teve repercussão na sociedade à época, mobilizando estudantes, professores universitários, educadores em geral e setores da imprensa comprometidos com valores democráticos. Esse foi apenas um entre tantos outros episódios igualmente aviltantes no que se refere à condução das políticas públicas em educação na história recente do nosso país. Por que então o retomo aqui?

O faço por considerá-lo muito representativo de uma visão absolutamente reducionista de educação escolar que em vez de ser superada face às imensas transformações sociais e tecnológicas que estamos vivendo, parece ganhar força junto a uma parcela expressiva da população que comprou a tese descabida de que a escola havia se transformado em espaço de doutrinação ideológica. Empunhando a bandeira de um insano movimento denominado *Escola sem Partido*, passaram a demonizar expressões como "desenvolvimento do pensamento crítico" e a defender um instrucionismo arcaico (com traços de fundamentalismo religioso), fazendo crer que é possível trabalhar com os conteúdos das disciplinas de forma neutra.

¹ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>

Sabemos que não há neutralidade em educação. Mais do que isso - e conforme apontado por Paulo Freire - educar é sempre um ato político. Ainda que se defenda que à escola cabe apenas ensinar e não educar, sabemos que quando a escola ensina a ler, a escrever e a calcular, por exemplo, o faz sempre lançando mão de uma forma de relação com os estudantes e com o saber. Essa forma tem uma função educativa. Por meio dela os alunos aprendem muito mais do que apenas os conteúdos escolares. Eu diria até que, por vezes, nem aprendem os conteúdos que foram objeto de ensino, mas aprendem outras coisas decorrentes da forma como se deu esse ensino.

Permita-me fazer um recorte bem específico para analisarmos essa questão. O presidente quer que a escola ensine fazer conta. Pois bem, será que a forma como a escola ensina uma criança a calcular não promove outros aprendizados para além do cálculo em si? Seria possível que assim não fosse?

Para alguns, esse seria apenas um problema técnico, pois se trata de ensinar um conjunto de passos que devem ser aplicados numa determinada sequência e que efetuados de forma correta levarão ao resultado. Fazer conta, nessa perspectiva é aplicar um algoritmo ensinado pelo professor. Há algo de político nisso? É claro que há, e muito!

Quando ensinamos uma criança a calcular por meio de algoritmos convencionais (as ditas "contas armadas") estamos ensinando-lhes a repetir mecanicamente procedimentos que lhes garantem ser bem sucedidas na obtenção de resultados. O cálculo é mecânico e não pensado. Se as crianças não compreendem como e porquê os procedimentos usados funcionam ou não, elas ficam dependentes destes algoritmos e de seus professores. Sabem efetuar cálculos, mas não são capazes de validar os resultados, esperando que essa validação venha do professor. Sabem efetuar cálculos, mas não são capazes de mobilizá-los para resolver problemas. Decorre daí a famosa pergunta tão ouvida nos anos iniciais diante dos chamados problemas matemáticos: *é conta de mais ou de menos?*

Ensinar dessa forma é uma opção, nem sempre consciente, por um modelo de ensino autoritário. Por meio dele os estudantes aprendem a obedecer e a acreditar no professor. Acreditar no sentido de aceitar que algo é verdadeiro

simplesmente porque foi dito por ele, ainda que não compreendam o seu significado ou sua razão de ser. Pode haver nesse modelo, inclusive, uma certa arrogância didática, quando se pressupõe que basta explicar os significados para que o estudante aprenda. Ensinar assim é desconsiderar que a criança aprende por meio da sua própria ação, (que pode ser provocada pelo professor).

Mas há outra forma de ensinar que leva em conta a enorme gama de conhecimentos que as crianças já possuem, fruto de suas interações com o meio, e que, portanto, incentiva-as a inventar seus próprios procedimentos de cálculos como ferramenta para resolver problemas significativos e ligados à sua realidade concreta. Nesse modelo, as crianças são encorajadas a comparar diferentes procedimentos, a explicar suas ideias e a validá-las com seus pares, com a mediação do professor. Parte-se do pressuposto de que aprender não é acumular informações novas, mas realizar um processo de construção de conhecimento por meio da integração, modificação, transformação e (re)elaboração. Que aprender é algo que *não se pode fazer pelo outro*.

- Desejamos que nossos estudantes acreditem naquilo que ensinamos como se fossem verdades inquestionáveis? Precisamos estar conscientes que mesmo ao ensinar algo tão básico quanto “fazer contas” podemos estar persuadindo nossos estudantes e dessa forma conduzindo-os à *crença*. Vale lembrar que para fazer crer todos os meios são válidos, como por exemplo fazer-se valer do *status* de professor, intimidar, chantagear, seduzir e recompensar.

A racionalidade deve estar na base da relação pedagógica. Se desejamos que nossos estudantes aprendam a pensar por si mesmos, precisamos convencer e não persuadir, para que eles absorvam o saber porque o tem, sem constrangimento nem influência, por verdadeiro, porque compreenderam suas razões e para que o processo de conhecer não seja um ato de conformismo ou aceitação por parte dos estudantes.¹

¹ A *intenção racional* como forma de relação com o outro, na escola, é uma tese defendida por Bernard Rey no livro *As Competências Transversais em questão* (Artmed).

Quando um estudante se sente acolhido em sua forma de pensar, quando ele é ouvido e incentivado a se expressar livremente e a discutir com seus pares sobre ideias matemáticas, ele também aprende que errar faz parte do processo de aprendizagem e que aprendemos com os outros que nos ajudam a rever ideias, a considerar outros pontos de vista. Porque se aprender é uma construção que se dá pela ação, ela igualmente se apoia nas representações, especialmente na linguagem usada também nas discussões matemáticas. Ensinar dessa forma é, antes de tudo, respeitar o estudante como um outro legítimo na relação pedagógica, é trazer a afetividade para essa relação.

Ouvir o outro, aprender em comunidade, concordar e discordar com base em argumentos racionais, valorizar as diferenças, tudo isso pode ser aprendido quando a escola ensina um estudante a calcular. Parece-me evidente que estes não são valores caros ao atual governo, para o qual ensinar a ler, escrever e calcular são questões meramente técnicas e supostamente neutras.

Muitos são os professores que discordam das políticas públicas em educação do atual governo, por - entre outras coisas - considerarem-nas autoritárias. É muito bom que haja essa discordância. Cabe a nós, entretanto, compreender que podemos, mesmo que de forma inconsciente, reproduzir essa relação autoritária em nossas escolas, a depender da forma como ensinamos os conteúdos específicos das disciplinas curriculares. Essa compreensão é o primeiro passo para a transformação da nossa prática, para que ela fique cada vez mais próxima do nosso discurso ou, nas palavras do nosso querido mestre Paulo Freire, para *"diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, a dado momento, a tua fala seja a tua prática."*

Que ensinemos a fazer contas, como sugere o presidente, mas de tal forma que esse nosso fazer pedagógico seja um verdadeiro ato de resistência contra o projeto do seu governo de fazer do Brasil um país mal educado!

Ana Ruth Starepravo
Numeraliza, Florianópolis/SC

EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO SÉCULO 21

Educação: Neste novo milênio, a educação vem sendo apontada como agente de transformação da humanidade, capacitando-a para os novos desafios da globalização e dos avanços tecnológicos. É um denominador comum nos discursos eleitorais se referir a educação como sendo uma prioridade. Passada as eleições os eleitos são acometidos por uma amnésia aguda esquecendo inteiramente os pronunciamentos de seus discursos. Indicadores recentes revelam uma forte crise em nosso sistema educacional. Uma crise não deve ser considerada somente como estado caótico e turbulento. De modo geral ela é também construtiva já que permite a criação de novos caminhos para a sua superação. Já Anísio Teixeira ao analisar a importância da educação, como centro de uma política de desenvolvimento social, criticava nossos sistemas arcaicos de ensino, com seus métodos obsoletos, as falhas na organização das escolas e a formação equivocada dos professores. Talvez é chegada a hora de colocarmos a educação como prioridade e iniciarmos a uma verdadeira revolução educacional.

Educação Científica: A Ciência é o melhor caminho para se entender o mundo. O conhecimento científico é o capital mais importante do mundo civilizado. Investir em sua busca é investir na qualidade de vida da sociedade. A educação científica em conjunto com a educação social e ambiental proporciona a oportunidade para as crianças explorarem e entender o que existe ao seu redor nas diferentes dimensões: humana, social e cultural. A educação científica desenvolve habilidades, define conceitos e conhecimentos estimulando as crianças e jovens a observar, questionar, investigar entender de maneira lógica os seres vivos, o meio em que vivem e os eventos e os eventos do dia a dia. Além disso, estimula a curiosidade e imaginação e o entendimento do processo de construção do conhecimento. Investir no conhecimento científico contribuirá para que os seus resultados estejam ao alcance de todos. Além disso, é fundamental para que a sociedade possa compreender a importância da ciência no cotidiano. Ela também representa o primeiro degrau da formação de recursos humanos para as atividades de pesquisa científica e tecnológica.

Educação científica no Brasil: No Brasil a importância da educação científica vem sendo apontada há décadas. No Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), o tema já era discutido: “O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve prosseguir os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente alcança por toda a parte o estudo científico e experimental da educação, a libertaram do empirismo, dando-lhe um caráter e um espírito nitidamente científico e organizando, com corpo de doutrina, uma série fecunda de pesquisas e experiências”. Em nossos dias, a educação em ciência tem como desafio a formação de profissionais para uma sociedade em mutação, o que requer, cada vez mais, compromissos sociais, éticos e uma abordagem interdisciplinar. Sendo assim, há que se pensar em estratégias de educação que promovam um esforço no sentido de estimular o desenvolvimento da criatividade no ensino de ciências da natureza, bem como a interação horizontal entre as diferentes áreas do saber.

A educação científica, na forma de ensino de ciências é ministrada no ensino médio através de disciplinas como física, química, biologia, etc. O ensino deixa muito a desejar. A baixa qualidade é devida a múltiplos fatores tais como: formação deficiente dos professores e ausência de meios e estímulos na sua atualização, material pedagógico desatualizado, ausência de laboratórios equipados e a falta de reconhecimento da função social do professor.

No Brasil historicamente várias iniciativas no campo da educação científica podem ser identificadas. Entre outros: 1. Programa de Iniciação Científica / CNPq (década de 50) 2. Fundação Brasileira para o Desenvolvimento de Ensino da Ciência, FUNBEC; UNESCO (década de 60); 3. Iniciativas de Sociedades Científicas (Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Química, Sociedade Brasileira de Genética, Sociedade Brasileira para o Ensino de Biologia, Associação Brasileira para Pesquisa em Ensino de Ciências, etc.); 4. Programa de Vocações Científicas do Instituto Oswaldo Cruz; 5. Projeto Mão na Massa (Academia Brasileira de Ciências); 6. Projeto: Ciência, Arte e Magia (Universidade Federal da Bahia); 7. Instituto Sangari (2003); 8. Centros de Educação Científica de Natal e Macaíba (Rio Grande do Norte / Instituto Internacional de Neurociências, Edmundo e Lili Safra).

Considerações finais: A celebre frase de Paulo Freire: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” aponta a importância da educação científica para as crianças que de posse de um conjunto de conhecimentos facilitam a realização da leitura do mundo onde vivem. A visão do mundo é construída a partir da infância, na família, e tem o seu ponto de inflexão na escola. No passado o professor com as suas preleções era a principal janela através da qual o estudante tinha acesso ao conhecimento. As tecnologias modernas de comunicação e informação fizeram com que a informação vinda do professor tenha uma importância menor. Muitos professores não atentaram para essa nova realidade. É cada vez mais frequente o professor ter estudantes em suas aulas com conhecimento mais atualizado sobre o assunto que o próprio professor. Diante das novas necessidades da educação em ciências no século 21, a escola pode ser percebida como tendo um potencial riquíssimo de encontro humano, desperdiçado pela repetição secular de uma pedagogia tradicional. Dessa forma a educação como um todo necessita ser repensada. A leitura do mundo que começa na infância continua em toda a vida. O mundo não é estático e se transforma constantemente. Se considerarmos que a curiosidade da criança é o principal vetor do aprender e que é através da ciência que se pode entender melhor o mundo, a primeira infância seria o momento ideal para se começar a educação científica. Com uma base sólida de conhecimentos científicos adquiridos nos primeiros anos de vida o ser humano será capaz de entender melhor o mundo durante a sua existência e acompanhar o fantástico desenvolvimento científico contemporâneo que provavelmente será mais intenso no futuro. Bola para frente.

Isaac Roitman

Professor Emérito da Universidade de Brasília

IMPRESCINDÍVEL PARA TRANSFORMAR ENTIDADES SOCIAIS: PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

O planejamento é natural para a inteligência. Como há inteligência no mundo, há planejamento em todo ser vivo. Os seres humanos planejamos a todo momento. Pensamos antes de fazer; pensamos enquanto fazemos; se pensamos mais organizadamente, chegamos a melhores resultados. Os animais planejam: dá gosto vê-los olhando e calculando, ver se vão ganhar um regalo, se conseguem ou não alcançar a presa. Quanto ao diagnóstico, fazem-no melhor que muitos seres humanos. Agora estou descobrindo que as plantas também usam essa qualidade da inteligência universal: planejam.

Pena que a Pedagogia rejeitou o planejamento. Já não falo mais daquele planejamento que é algo inato. Falo daquele que faz o ser humano ir além de si mesmo, usando uma ferramenta que lhe permite trabalhar com outros, pelo menos tanto como as leas que o usam para abater uma presa de maior porte. Mais do que isso: penso no planejamento que nos permite construir utopias e tocá-las na prática, que nos facilite dar vida a instituições, que compreenda a participação muito além dos instintos, como instrumento de aprendizagem contínua e de eficácia em nossos empreendimentos.

Repito, reformando os termos: pena que a Pedagogia (junto com outras entidades cujo primeiro fim NÃO é ganhar dinheiro) resistiu ao planejamento organizado, aquele que, além de aumentar a eficiência, nos permite a eficácia na transformação para a criação de um novo futuro, mesmo na presença de inimigos que chamamos de outros atores.

É fácil entender essa resistência: quem primeiro estruturou um processo de planejamento com princípios baseados em ciência, criando modelos e metodologias, foi a União Soviética, no momento da solidificação comunista. Logo, a partir do fim da segunda grande guerra, a Europa e os Estados Unidos, mesmo com características um pouco diferentes, espalharam o planejamento no mundo. No seu conteúdo, esse planejamento carregava duas características ideológicas que preocupavam quem trabalhava, talvez ingenuamente, para um mundo melhor: era apenas econômico e era autoritário. Para a Pedagogia, o planejamento na educação

era arma das autoridades para manobrar a prática educacional. Só a partir da segunda metade do século 20 é que se cogita de uma ferramenta, hoje bem construída, chamada Planejamento Participativo. Entre o medo de assumir a maturidade, através da adoção da nova estrutura de planejamento, compelida pelas determinações estatais – leis, pareceres, resoluções, sugestões “obrigatórias” – a Pedagogia, em nossas faculdades de educação e em nossas escolas de ensino básico, fez pior: resistiu ao planejamento e passou a criar teses estranhas, como, por exemplo, de que os planos devem ser flexíveis, de que devem estar sempre em construção, de que deve haver um pleno B.

Como consequência, nossas escolas concentraram-se no planejamento que chamo do “como e do com que” fazer, que inclui o quando e o quem fará. Às vezes nem chegam a isso e raramente ultrapassaram a elaboração de projetos. Na verdade, deixaram de lado, pressionadas por autoridades e pela sociedade capitalista, o planejamento do que e, sobretudo, do para que fazer. Embora deva existir, o planejamento do “como e do com que” fazer, para uma escola, quase nunca precisa ser escrito, porque o principal que é o plano de aula é simples, repetitivo e passageiro como o plano para um piquenique que cabe perfeitamente na memória, sobretudo quando é um só que planeja. Nunca se deveria acentuar o foco nesse tipo de plano às custas do que mais importa, o plano dos resultados que queremos, de um diagnóstico claro e preciso de nossa prática para esses resultados e uma proposta factível em termos de ações, rotinas, atitudes e regras que iremos aplicar.

Esqueceram, talvez nunca tenham ouvido isto na universidade, os cinco pontos essenciais do modelo básico do Planejamento Participativo para ser usado pelas entidades cujo primeiro fim não é ganhar dinheiro. Muitas universidades e raras escolas de ensino básico começam a usar o Planejamento Estratégico, surgido um pouco antes para entidades cujo primeiro fim é ganhar dinheiro, que não permitirá nunca, por seus conceitos, modelos, técnicas e instrumentos, estruturar empreendimentos educacionais que alcancem visão global da sociedade existente e da sociedade desejada nem tenham possibilidade de utopias sociais e pedagógicas nem de diagnósticos da prática e, muito menos, de propostas

concretas, com ações e rotinas, com atitudes e regras aptas a levar à prática as ideias, pelo menos em conquistas gradativas.

Antes de concluir, insisto que o Planejamento Participativo tem, como essencial, além de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos próprios, uma metodologia assentada na participação que se chamou “aprender fazendo”, mas que eu gosto de aproximar à pesquisa participante ou à pesquisa-ação. É bom lembrar-se que um dos sonhos de Paulo Freire era que a prática educativa fosse alicerçada no conceito de ação-reflexão. O Planejamento Participativo, nos seus primeiros suspiros no ELAP do Chile, trouxe essa riqueza operacionalmente viável.

Sem utilizar termos técnicos próprios do Planejamento Participativo que, contudo, são aconselháveis, incluo um modelo básico de plano global de médio prazo para uma escola. Ele mostra os conteúdos necessários e suficientes de um plano plurianual – geralmente de 3 ou 4 anos.

1. **Situação do mundo e do nosso país.** Como sentimos a realidade global existente? Responder, buscando uma visão global, não só da educação. A educação deve entrar como os outros campos de interesse. Não se trata de um diagnóstico, mas de um sentir o que vai bem e, sobretudo, o que nos parece mal, com possíveis causas, muitas vezes como hipóteses. Agir como quando se conversa com o médico pela primeira vez, informando o que nos aflige, o que nos traz desconforto.
2. Frente ao que sentimos e a tudo que teorizamos, somado ao que cremos, qual **sociedade e qual pessoa humana queremos** ajudar a construir? Falemos em relações, em governo, em economia, em política, em religião, em cultura de um modo geral, enfim em todas as características que fariam nossa **sociedade desejada**. Construamos, no pensamento, a nossa utopia, sem pensar, ainda, o que vamos fazer concretamente.
3. Coerentemente com essa utopia, tracemos nossa **realidade desejada em matéria de educação e de pedagogia**. Quais as grandes linhas pedagógicas que seguiremos para ter resultados em nossa proposta política? Quais nossas prioridades educativas? Em que princípios basearemos nossa prática? Não se trata de responder cada pergunta isoladamente, mas de elaborar três textos, com a metodologia do

“aprender fazendo”, adotada pelo Planejamento Participativo, dando, a cada texto, a unidade, a precisão e a clareza necessárias. É ao conjunto dessas primeiras três partes do Plano Global de Médio Prazo que se deve dar o nome de Projeto Político-Pedagógico.

4. **Como está nossa prática em relação ao projeto pedagógico que temos?** Até que ponto nossa prática segue e/ou alcança o que desejamos ser e fazer, segundo nosso projeto pedagógico? Em que falha nossa prática em relação ao cumprimento de nosso projeto pedagógico? Quais são as causas das falhas? O que existe interna ou externamente que aprofunda as falhas e o que existe, interna ou externamente, que ajudará a superar as falhas?
5. O que vamos fazer e como vamos nos comportar durante o tempo de duração do plano? Mais concretamente: **que ações, que rotinas, que atitudes, que regras incluiremos em nosso plano?** Essas são as quatro maneiras de transformar a realidade, onde o mais importante é a nossa prática. É preciso partir das necessidades que aparecem no diagnóstico – convém elaborar uma lista, tirada do que resultou no item 4. Necessidades são estados ou situações exigidas pela realidade para que nossa prática e nossos resultados nos aproximem do que desejamos nos itens 2 e 3. Por isso, ao escrever ações, rotinas, atitudes e regras, alcança-se mais eficácia se acrescentarmos, em cada uma, um “para quê”, isto é, o resultado que esperamos daquela proposta, sempre retirado dos itens 2 e 3. Nesse momento, deve-se propor apenas o que é exequível, no todo ou em parte.

Sem poder estender meu texto, chamo a atenção para um artigo no primeiro número da revista digital www.curriculosemfronteiras.org e à minha bibliografia, quase toda publicada pela Editora Vozes, e à de Celso dos Santos Vasconcellos, nas quais pormenorizamos cada passo para elaborar e executar planos claros, precisos e eficazes.

Danilo Gandin

Mestre em Educação e Especialista em Planejamento Participativo

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL, DE SISTEMA – A SERVIÇO DE TODOS

O ato de avaliar é constitutivo do ser humano. Cotidianamente, praticamos três atos que são universais, isto é, todos os seres humanos no Planeta Terra, os praticam 24 horas por dia, segundo a segundo. São eles; (1) **conhecer** o que é e como funciona a realidade, tanto através do senso comum como do senso crítico; (2) **avaliar** que se define como investigar e, conseqüentemente, conhecer os valores e as qualidades da realidade; (3) tomar decisões e **agir** com base nos *dois* conhecimentos anteriores – o que é a realidade/como ela funciona e qual sua qualidade.

Praticamos esses três atos vinte e quatro horas por dia, segundo a segundo, na busca da melhor solução para os atos da vida cotidiana. Afinal, três atos universais constitutivos do ser humano, estabelecidos *no* e *por* seu processo evolutivo.

O ato de avaliar na prática educativa não foge a essa compreensão epistemológica universal. Com base nos conhecimentos que temos (1) do que é e de como funciona a prática educativa, assim como de seus recursos metodológicos e (2) pela qualidade que trazem à vida, (3) escolhemos agir.

Então, o ato de avaliar em educação – o segundo essa sequência própria da vida humana – tem a função de subsidiar decisões, as mais adequadas, em busca daquilo que desejamos.

Tendo em vista tratar da avaliação em educação no âmbito escolar e da formação acadêmica, importa tomar a compreensão acima e aplicá-la - no caso que nos interessa no presente texto - em três âmbitos próprios das atividades educativas institucionais: (1) ensinar-aprender em sala de aula, (2) administração de cada instituição educativa, (3) administração do Sistema de Ensino, tanto público quanto privado.

A *avaliação da aprendizagem* está comprometida com a sala de aula, onde o professor/a investe nos cuidados com a aprendizagem individual de cada um dos seus estudantes.

A *avaliação institucional*, por sua vez, está comprometida com a unidade de ensino, seja ela da Pré-escola, do Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Vale sinalizar que a avaliação em educação, quando tem por seu objeto de estudo o desempenho de uma *turma* de estudantes, já está atuando no âmbito da Instituição Escolar e não mais no que se refere ao desempenho de cada estudante individual.

E, por último a *avaliação do Sistema de Ensino* tem por objetivo investigar a qualidade do desempenho dos diversos sistemas de ensino – municipal, estadual, federal, particular - no que se refere aos cuidados com ao atendimento de suas finalidades institucionais, sociais e políticas.

Como sinalizamos acima, os resultados do ato investigar qualidade dos resultados da atividade educacional – ocorra ela na sala de aula, na escola como Instituição ou nos Sistemas de Ensino – tem por objetivo subsidiar os gestores desses âmbitos de atividades educativas a tomar as decisões mais adequadas tendo em vista garantir resultados positivos para a vida individual dos cidadãos e, em consequência, para a vida social como um todo.

Para a prática da avaliação em educação, nos três níveis anteriormente sinalizados, importa que seus gestores se sirvam de recursos epistemologicamente adequados – compreensão teórica, recursos investigativos e leitura adequada dos dados da realidade - tendo em vista subsidiar decisões a favor da educação e desenvolvimento de *todos* os cidadãos.

Os dados gerais relativos aos resultados da atividade educativa institucional no Brasil são devastadores. De cada 100 estudantes que ingressam anualmente no Ensino Fundamental, somente em torno de 20, ou menos que esse quantitativo, obtém um diploma universitário 16 ou 17 anos depois, passando por 9 anos de Escolaridade Básica, 3 anos de Ensino Médio, 4 ou cinco anos de Universidade. Da 1ª série o Ensino Fundamental à obtenção do diploma universitário, contamos com uma exclusão de 80%, ou um pouco, mais de nossos estudantes entre o ingresso no Ensino Fundamental e a obtenção de um diploma universitário. Quantitativos devastadores!

Importa, pois, que cada um de nós educadores, em seu posto educativo de trabalho – sala de aula, instituições de ensino, Sistema de Ensino – assumamos

conscientemente nosso significativo papel e nossa significativa tarefa na formação dos cidadãos e, pois, na constituição de uma sociedade mais saudável.

O ato de avaliar - quando praticado adequadamente como ato de investigar a qualidade da realidade - é um ato parceiro a nos avisar da qualidade dos resultados de nossa ação, no caso, de nossa ação educativa. As decisões adequadas em nossos atos educativos - no ensino em sala de aula, na instituição educativa, assim como no Sistema de Ensino - têm a parceria da avaliação a nos revelar a qualidade da realidade. As escolhas e decisões por investir na busca de resultados adequados e satisfatórios dependem de nossas escolhas comprometidas com nossas atividades profissionais.

Para todas essas ações, importa uma compreensão epistemologicamente adequada do ato de avaliar, assim como de investimentos efetivos em sua prática metodológica, e, por último, *essencial*, usar seus resultados a serviço de uma ação bem-sucedida a favor de todos, uso que está para além dos atos de aprovar-reprovar comuns em nossa vida cotidiana escolar. Importa a filosofia de colocar a avaliação à serviço da busca dos melhores resultados para todos e pois, a serviço da vida, individual e coletiva.

Cipriano Luckesi

Professor aposentado, Universidade Federal da Bahia

**RESISTIR E CONSTRUIR:
O MANIFESTO POR UMA EDUCAÇÃO
DEMOCRÁTICA E HUMANIZADORA**



Manifesto por uma Educação Democrática e Humanizadora

Brasil, 07 de setembro de 2021

Nós, educadores(as) envolvidos(as) em projetos e ações para uma educação democrática e humanizadora, expressamos aqui nossas preocupações em relação ao trabalho dos educadores em face do que vem acontecendo, neste momento, em nosso país, na política, na economia, no ambiente, no tratamento aos povos indígenas, na saúde e, principalmente, na educação.

A educação é um processo complexo que se realiza pelo que as gerações herdaram e pelo que constroem. Cada geração recebe o que foi realizado, construído, sofrido, festejado, esperado, pensado e expresso pelas gerações anteriores, numa incessante aventura humana de reprodução e transformação. É assim que vão se constituindo os saberes, a arte, a literatura, a ciência, a filosofia, a tecnologia, conquistas que irrigam e alimentam a vida humana. Pela educação, cada sujeito humano se estrutura e constrói a si mesmo, amparado na sua família, nos seus grupos sociais e nas suas culturas. A educação é, também, o processo pelo qual o sujeito humano aprende a amar a si mesmo e aos outros, a respeitar as diferenças individuais, sociais e culturais, a recusar os preconceitos e as discriminações, e a reconhecer a dignidade de todo ser humano. A educação emancipa e humaniza, sem ela propagam-se o ódio e o ressentimento, abrindo-se as fendas da barbárie. Reivindica-se, assim, o direito antropológico à educação exigindo-se do Estado a garantia a todos do acesso significativo, criativo e crítico ao conhecimento que possibilita a participação consciente na vida social, fundamento da democracia. Esse direito somente pode ser promovido quando existe uma escola que reconhece o valor da ciência, que respeita a dignidade de cada criança, adolescente e adulto, e que ajuda cada um a crescer e a se desenvolver.

Em nome desses princípios e valores que compartilhamos em relação à vida e à educação, queremos expressar neste Manifesto nosso profundo desacordo com o que vem acontecendo em nosso país no campo político, econômico, cultural, sanitário e educacional e, ao mesmo tempo, chamar a atenção dos educadores brasileiros sobre os retrocessos atuais, principalmente nas áreas da educação e da escola. O momento requer nosso posicionamento crítico face aos retrocessos que vimos presenciando em relação ao desmonte de históricas conquistas alcançadas pelas políticas públicas e pelas lutas dos educadores em prol de uma educação pública emancipatória, democrática, e sintonizada

com os anseios da maioria da população. Entendemos como retrocessos da educação brasileira nos últimos cinco anos:

- A desconsideração e o desprezo por parte das autoridades do governo e de políticos do Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação 2014-2024. A ruptura política e institucional de 2016 interrompeu o processo de produção social de uma política pública educacional na perspectiva do Direito à Educação e dos Direitos de Aprendizagem que vinha sendo construído em longos anos de amadurecimento político, pedagógico, curricular e institucional. A BNCC (de 2017 e complementada em 2018), considerada no seu conjunto, representa o arranjo descritivo e impositivo de uma política educacional de resultados de caráter avaliativista e meritocrático, alinhada às disposições do capitalismo globalizado.

- Os grandes cortes orçamentários e a exiguidade de recursos para a educação que situam o Orçamento Público muito abaixo do que deveria ser em face das carências históricas da educação brasileira, em particular nestes momentos de crise sanitária, econômica e social.

- A participação de grupos empresariais/fundacionais na definição de políticas públicas em que a educação é alinhada a interesses privados e tratada como mercadoria, esvaziando sua função na esfera pública.

- A orientação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2022) para a Educação Infantil de atribuir a esse nível escolar características de escolarização precoce e com função preparatória ao Ensino Fundamental, muitas vezes marcada pela fragmentação de saberes, metodologia passiva e avaliação classificatória e excludente.

- As orientações neotecnicistas e pragmáticas para a formação de professores expressas na Resolução CNE/CP n. 2, de 20/12/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as quais retiram a capacidade reflexiva e emancipatória da atividade docente.

- A reforma do Ensino Médio que, ao prever a flexibilização curricular e a escolha de itinerários formativos pelos estudantes em escolas sem meios e recursos para isso, desconsidera as necessidades formativas desta faixa etária e promove o aligeiramento do ensino para a maioria da população adolescente e jovem do país, em um contexto de desemprego e trabalho precário. Desse modo, mais uma vez se postergam, na prática, para o conjunto da população, "o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

- O debilitamento das Universidades e Institutos federais que as empurra à falência, enquanto se alastram cada vez mais as redes de estabelecimentos privados.

- As frequentes tentativas de interromper os programas de ações afirmativas, de inclusão, de assistência e de permanência estudantil. Tais iniciativas podem ser constatadas em projetos de lei que anseiam pelo fim da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas no Ensino Superior, bem como promover alterações no Decreto 7234, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Cabe observar alguns exemplos: o PL 1531/19, que propõe acabar com a Lei das Cotas, o Ofício circular 16/2019/MEC/SESU que interfere na autonomia das instituições de ensino superior na

administração dos recursos destinados ao PNAES, e a Emenda Constitucional 95 que impõe limitações orçamentárias ao PNAES e a outros programas de ações afirmativas.

- A nomeação autoritária de reitores de Universidades Federais, contrariando a tradição democrática de o Presidente da República nomear o primeiro nome da lista triplíce decorrente de consulta interna democrática com a comunidade acadêmica.

- O apoio do governo e de políticos às pautas defendidas pelo movimento ideológico Escola sem Partido que instaura nas escolas a censura ao trabalho dos professores e abre espaço à perseguição política, coibindo o desenvolvimento do pensamento crítico.

- A tentativa de introduzir como dispositivo legal a educação domiciliar, conhecida como “homeschooling” que, alegando um suposto direito da família em educar seus filhos conforme suas convicções, quer impedir as crianças e jovens da experiência de socialização na escola privando-as da convivência com diferentes culturas e crenças e de vivências de respeito à diversidade, propiciando, também, o crescimento do fundamentalismo religioso e dos preconceitos.

- A criação de escolas cívico-militares na própria estrutura da educação pública, pautadas em projetos pedagógicos autoritários valendo-se de mecanismos de intimidação e violência contra os estudantes que, no mínimo, contraria a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20/12/1996 que estabelece, no artigo 3º, os princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

- A recusa do governo em financiar o acesso gratuito à Internet por estudantes em situação de vulnerabilidade social, fato que evidenciou ainda mais as desigualdades em nosso país, assim como o não fornecimento de subsídios federais para outras melhorias da infraestrutura das escolas no retorno às aulas presenciais.

- O desmonte total das políticas federais indutoras da Educação Integral em jornada ampliada na Educação Básica que haviam atendido em torno de 60 mil escolas e mais de 7 milhões de estudantes:

- O negacionismo e o desprezo pela vida humana difundidos sob formas estarrecedoras tais como a recusa em admitir a gravidade do COVID 19, a insistente imposição de medicamentos ineficazes apesar de conclusões em contrário das pesquisas e da OMS, a disseminação irresponsável de dúvidas sobre a eficácia das vacinas, as tentativas de desvalorização da ciência em nome de ideologias sem qualquer legitimidade no campo da saúde.

- A ausência de uma política pública para contemplar a adolescência (o Brasil é o terceiro país com o maior índice de suicídio entre os jovens de 10-24 anos) e o descaso com a juventude que vive em favelas e periferias, em situação de pobreza e desrespeito a seus direitos fundamentais.

- A ausência de uma política pública de Saúde Mental com funções de acolher, escutar e tratar o sofrimento psíquico do sujeito, na perspectiva dos direitos humanos.

Além dos retrocessos mencionados, queremos repudiar veementemente as recentes declarações do Ministro da Educação, Milton Ribeiro, divulgadas na imprensa de que diploma universitário não adianta “porque não tem emprego” (9/08/2021) e de que

alunos com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros estudantes (17/08/2021). Não, Senhor Ministro, a universidade é para todos e todas, a sociedade tem o dever ético de criar as condições do pleno emprego para a população e se sabe, no mundo inteiro, que a educação superior é fonte de desenvolvimento do país. Não, Senhor Ministro, as crianças com deficiências não atrapalham as turmas, elas são um desafio e uma oportunidade educativa para elas e para os demais! Com elas, aprende-se, em particular, a importância da solidariedade, do humanismo, da diferença radical e constituinte do humano. Juntamo-nos às vozes docentes que defendem uma educação inclusiva, anticapacitista, antirracista, para resistirmos a um modelo rígido, linear e homogeneizador de escola. Defendemos uma escola pública, gratuita, integral e promotora de novos fazeres, radicalmente comprometida com todas as crianças, com ou sem deficiência.

Em síntese, queremos compartilhar com os educadores brasileiros de todos os níveis de ensino nossa crença pelo direito humano à educação como condição de desenvolvimento de capacidades humanas para o exercício de outros direitos como os sociais, políticos, econômicos, civis, de segurança, de moradia, entre tantos outros. As creches, as escolas, as universidades, não são um peso e uma ameaça para o Brasil. Ao contrário, são os melhores lugares para a promoção e o desenvolvimento das capacidades humanas. Por isso, são o presente e o futuro do país, um caminho poderoso e promissor para um país mais próspero, mais feliz, mais unido, orgulhoso de si mesmo. E livre.

O Brasil não merece a aceitação passiva desses retrocessos estarecedores, com consequências presentes e futuras desastrosas. Fomos, somos e seguiremos sendo educadores(as) comprometidos(as) com a liberdade, a justiça, a democracia, os direitos humanos e sociais e com uma visão de educação e de escola voltada para a democracia e a humanização!

O presente Manifesto, dirigido aos educadores brasileiros, é iniciativa de professores e pesquisadores integrantes da UniProsa, coletivo coordenado pelos professores Celso Vasconcellos e Valdo Cavallet. O texto foi elaborado pela cooperação de numerosos membros do grupo, com a especial participação dos professores Bernard Charlot e José Carlos Libâneo.

Assinam pela UniProsa:

(Pedagoga e Especialista em Tecnologias Educacionais)
Ana Ruth Starepravo (Numeraliza, Florianópolis/SC)
Ariana Cosme (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
Arquillau Moreira Romão (Colégio Pessoa, Franca/SP)
Bernard Charlot (Universidade Federal de Sergipe-UFS)
Carlos Henrique Carrilho Cruz (ex-professor da Universidade Estácio de Sá)
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira (Universidade Federal de Pernambuco-UFPE)
Celso dos S. Vasconcellos (Libertad-Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica)
César Nunes (Universidade Estadual de Campinas-Unicamp)
Cipriano Luckesi (Educador/Autor)
Custódio Almeida (Universidade Federal do Ceará-UFC)
Danilo Gandin (aposentado que trabalha)

Fátima L. Vidal Rodrigues (Universidade de Brasília-UnB; Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação-CONANE)
Francéli Brizolla (Movimento de Alternativas para uma Nova Educação-MoANE; Universidade Federal do Pampa-Unipampa)
Helena Singer (Movimento de Inovação na Educação)
Isaac Roitman (Universidade de Brasília-UnB)
Isabel Parolin (Clínica Ellos; Pesquisadora do GAE-PUCPR)
Itamar Nunes da Silva (Universidade Federal da Paraíba-UFPB)
Jane Patrícia Haddad (Mestre em educação e Psicanalista)
Jaqueline Moll (Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS)
José Carlos Libâneo (Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC Goiás)
José Pacheco (Escola da Ponte)
Júlio Furtado (Sygnus Consultoria Educacional)
Laura Monte Serrat Barbosa (Síntese-Centro de Estudos da Aprendizagem; GAE-PUCPR)
Lenir Maristela Silva (Universidade Federal do Paraná-UFPR Litoral)
Luca Rischbieter (Mestre em Educação-Paris V; Casa Labirinto)
Manoel Oriosvaldo de Moura (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP)
Maria do Socorro de Sousa (Mestrado Profissional Ensino na Saúde-CMEPES, Universidade Estadual do Ceará-UECE)
Marineide de Oliveira Gomes (Universidade Católica de Santos/SP)
Mario Sérgio Vasconcelos (Universidade Estadual Paulista-UNESP)
Mila Zeiger Pedroso (E.M. Antonio Coelho Ramalho, Ibiúna/SP)
Miriam Augusto da Silva (EPG Evanira Vieira Romão, Prefeitura Municipal de Guarulhos/SP)
Olgair Gomes Garcia (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP; Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade-PROVE)
Paulo Santos Lima Júnior (Biólogo e Mestrando em Educação na FURG)
Pedro Demo (Universidade de Brasília-UnB)
Rui Trindade (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto)
Sonia Goulart (Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação-CONANE)
Susan Regina Raittz Cavallet (Movimento de Alternativas para uma Nova Educação-MoANE)
Terezinha Azerêdo Rios (GEPEFE-Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores-FE/USP)
Valdo José Cavallet (Universidade Federal do Paraná-UFPR Litoral; Movimento de Alternativas para uma Nova Educação-MoANE)

A UniProsa é a Universidade que versa a prosa. A prosa que humaniza e dá sentido ao viver, numa sociedade complexa e contraditória. Uma entidade educacional Comunitária e Informal. Integrada por muitos educadores que amam o que fazem: Educar. E se educam com o que amam: a Educação Humanizadora e Emancipatória. São educadores de diferentes gerações, diferentes culturas, diferentes saberes e diferentes experiências e vivências nos Territórios Educacionais. uniprosa.universidade@gmail.com