

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO:

**“TEORIAS DA EDUCAÇÃO
MODERNA E CONTEMPORÂNEA”**

Vol: 1

**Élika Oliveira de Lana
Neuzimar Santana Campos e Silva
Vanuza Gomes Lima Machado
Renata Martins Gornattes**

► Organização



TERRIED

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO:

**“TEORIAS DA EDUCAÇÃO
MODERNA E CONTEMPORÂNEA”**

Vol: 1

**Érika Oliveira de Lana
Neuzimar Santana Campos e Silva
Vanuza Gomes Lima Machado
Renata Martins Gornattes**

► Organização



TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Reflexões sobre educação: Teorias da educação moderna e contemporânea, volume: 1 [livro eletrônico] / Renata Martins Gornattes, Vanuza Gomes Lima Machado, Neuzimar Santana Campos e Silva, Élika Oliveira de Lana. -- 1. ed. -- Alegrete, RS : Editora TerriED, 2023.

PDF-

ISBN 9 7 8 - 6 5 - 8 4 9 5 9 - 3 9 - 2

1. Educação

CDD-370-1

23-147990

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-39-2



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA: UM INSTRUMENTO DE CONTRIBUIÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NEOLIBERAL.....	8
---	----------

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim

doi: 10.48209/978-65-84959-39-0

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E SUAS CONCEPÇÕES.....	19
---	-----------

Edinéia Ribeiro de Almeida Amâncio

doi: 10.48209/978-65-84959-39-1

CAPÍTULO 3: PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR HUMANIZADORA: DIÁLOGO, VALORIZAÇÃO DOS EDUCADORES, FORMAÇÃO DO SUJEITO COLETIVO.....	30
---	-----------

Daniel Pereira dos Santos

doi: 10.48209/978-65-84959-39-X

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO E O ATO EDUCATIVO: É POSSÍVEL DIFERENCIAR.....	42
--	-----------

Dárlen karina Gomes Alcântara

doi: 10.48209/978-65-84959-39-3

CAPÍTULO 5: DA PRÁTICA PEDAGÓGICA MECANIZADA A PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA-RADICAL DE RESISTÊNCIA.....	51
---	-----------

Elisangela Ricci

doi: 10.48209/978-65-84959-39-4

CAPÍTULO 6: EDUCAÇÃO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO PERMANENTE.....	64
--	-----------

Graciela Moraes de Souza

doi: 10.48209/978-65-84959-39-5

CAPÍTULO 7: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA.....77

Elika Oliveira de Lana

Neuzimar Santana Campos e Silva

Renata Martins Gornattes

doi: 10.48209/978-65-84959-39-6

CAPÍTULO 8: QUAL ESCOLA TEMOS, PRECISAMOS E QUEREMOS? UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....91

Júlia Francielli Alves do Nascimento

Neuzimar Santana Campos e Silva

doi: 10.48209/978-65-84959-39-7

CAPÍTULO 9: A RECONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA E EMANCIPADORA: CONFRONTOS E RESISTÊNCIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EDUCACIONAIS.....103

Kelly Joana Ferreira

doi: 10.48209/978-65-84959-39-8

CAPÍTULO 10: O PAPEL DAS TEORIAS MODERNAS PARA O TRABALHO DOCENTE.....115

Laura Brandalise Borges

doi: 10.48209/978-65-84959-39-9

CAPÍTULO 11: AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E A EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR DEFICIENTE VISUAL.....122

Liandrina de Oliveira Pereira

Wesley Silva Mauerverck

doi: 10.48209/978-65-84959-39-A

CAPÍTULO 12: EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA.....134

Luzitânia Tamanho Lopes de Assunção

doi: 10.48209/978-65-84959-39-S

**CAPÍTULO 13: O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES.....152**

Michele Cristina Ferreira Pombo
doi: 10.48209/978-65-84959-39-D

**CAPÍTULO 14: A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
DIÁLOGO REFLEXIVO COM A TEORIA CRÍTICA.....164**

Élika Lana Oliveira
Júlia Francielli Alves do Nascimento
Neuzimar Santana Campos e Silva
Renata Martins Gornattes
doi: 10.48209/978-65-84959-39-F

**CAPÍTULO 15: O MOVIMENTO #FICAESPANHOL COMO EXPRESSÃO
DE INTELECTUAIS CRÍTICAS/OS: DERROTAR O DESALENTO E
VIABILIZAR A ESPERANÇA.....176**

Renata Martins Gornattes
Elika Oliveira de Lana
Neuzimar Santana Campos e Silva
doi: 10.48209/978-65-84959-39-G

**CAPÍTULO 16: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA
VERDADEIRA TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA.....193**

Mariana Polon de Carvalho Caldeira
Soili Pacheco da Silva Barbosa
doi: 10.48209/978-65-84959-39-H

**CAPÍTULO 17: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS
MOBILIZADORES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ATUAL
CONTEXTO EDUCACIONAL.....204**

Simone Bortoluzzi Camargo
doi: 10.48209/978-65-84959-39-J

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PERMANENTE CENTRADA NA ESCOLA: UM INSTRUMENTO DE CONTRIBUIÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO DA RACIONALIDADE TÉCNICA NEOLIBERAL

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-0

Resumo: Este artigo ancora-se em alguns teóricos, dentre eles: Adorno (1995), Almeida (2007), Arendt (1989; 2009), Carvalho (2005; 2019), Feix (2018), Freire (1991; 2001; 2002), Lima (2007), Marx (1994), Mizukami (2002), Nóvoa (2014). Inicialmente, problematiza e reflexiona sobre o papel da Modernidade enquanto um marco histórico responsável por trazer avanços fundamentais para a contemporaneidade definindo nossa maneira de observar o mundo. Em seguida, desvela a racionalidade em duas versões dando enfoque para as consequências que a racionalidade técnica industrial traz para a população desfavorecida economicamente e não politizadas. Outro ponto relevante do artigo é o destaque sobre a importância da formação continuada centrada na escola como um momento de refletir as ideias e caminhos para soluções de problemas sem se embasar no senso comum visando mudanças significativas para a transformação dos atos da barbárie.

Palavras-chave: educação; emancipação da racionalidade técnica; barbárie; desbarbarização; formação centrada na escola.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFR) na Linha de Pesquisa Política, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Abstract: This article anchors itself in some theorists, among them: Adorno (1995), Almeida (2007), Arendt (1989; 2009), Carvalho (2005; 2019), Feix (2018), Freire (1991; 2001; 2002), Lima (2007), Marx (1994), Mizukami (2002), Nóvoa (2014). Initially, problematizes and reflects on the role of Modernity as a historical milestone responsible for bringing fundamental advances to contemporaneity defining our way of observing the world. Next, he unveils rationality in two versions, focusing on the consequences that industrial technical rationality brings to the economically disadvantaged and non-politicized population. Another relevant point of the article is the highlight on the importance of continuous formation centered in the school as a moment to reflect on ideas and paths for solutions to problems without relying on common sense aiming at significant changes for the transformation of the acts of barbarism.

Keywords: education; emancipation from technical rationality; barbarism; debarbarization; school-centered training.

Introdução

Pensar a formação humana como instrumento para emancipação da racionalidade técnica industrial e politização da cultura política para a consciência de classe, é avaliar de antemão sobre qual modelo político de educação está posto na nossa sociedade que carrega marcas profundas em desigualdades sociais, dominação, privilégios, pobreza e exploração.

Ademais, se faz indispensável refletir sobre a Modernidade que se revela como um marco histórico responsável por trazer avanços fundamentais para a coexistência e conduz nossa maneira de ver o novo mundo. É Problematizar, sobretudo desvelar, a racionalidade que emergiu dessa modernização. Uma racionalidade capaz de levar a humanidade tanto à emancipação quanto a barbárie subdividida em duas versões.

A primeira versão, firmada na subserviência, crueldade, tortura e dominação instaurada desde os primórdios. A segunda, alicerçada pelo modelo econômico que progressivamente aspira a produção e o consumo descomedido de invenções e inovações, trazendo à tona o cálculo das cifras que de instrumento

passou a ser um meio de conhecimento que mascara a condição do ser humano, viabilizando mais poder e dinheiro na sociedade burguesa moderna que produz sujeitos unilateral, dependentes, conformistas e secundários.

Em linhas gerais, a modernização globalizante difundida pela ideologia dominante, trouxe a acumulação de bens, inesgotável caça ao lucro pelo capital e a exploração e dessubjetivação do trabalho, no qual o homem é considerado como objeto da tecnologia. O Estado em contrapartida, diante da apatia e do isolamento político do povo, exerce controle e o gerenciamento da sociedade no intuito de transformá-la em massa de manobra.

O povo por sua vez, sem fazer análise do que está posto entrelinhas pelo Estado e pelo capitalismo contemporâneo no marketing digital e mídias sociais, para se ter uma visão ampla da situação, saem em defesa de ideias e posições que desconhecem por completo e quase sempre o fazem por ideologia, interesses pessoais ou posição social.

Segundo apontamentos de Arendt (1989),

As massas não se unem pela consciência de um interesse comum e falta-lhe aquela específica articulação de classes que se expressa em objetivos determinados, limitados e atingíveis. O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto (ARENDR, 1989, p. 361).

É oportuno destacar que as massas deixam-se levar pela ideologia do Estado, do capitalismo contemporâneo e monopolista. Esse comportamento, provoca a paralisia e exclusão social, assim como, o silenciamento, o apagamento subjetivo e influencia diretamente na alienação e invisibilidade do ser humano, sobretudo, os desfavorecidos economicamente e os não politizados, colocando-os em estado de abandono, seja, do mundo social ou de sua própria humanidade. Tratados

como lixo humano, refugio e excedentes não empregáveis, não terão certamente, chances de participar de alguma forma do alpinismo social. A justificativa para tanto disparate seria a ingenuidade no sentido de ignorância, motivo pelo qual o Estado burguês capitalista se mantém no poder.

O fato é que essa situação de vulnerabilidade e condição humana desigual junto com a falta de políticas públicas sociais, colocam essa parte da população em desvantagem à racionalidade técnica industrial, que sorrateiramente e traiçoeiramente causam a dominação. Somando isso ao desamparo do Estado, que deveria cumprir o papel de dialogar com a sociedade e servir o seu povo, essa população que não se encaixa nas propostas e promessas do capitalismo, são adjetivadas como a escória, excluídos tanto por esse regime político quanto pela racionalidade técnica industrial que tem o saber e o conhecimento como sinônimos de poder.

No âmago da racionalidade técnica industrial e aceleração da vida em função do capitalismo, Marx (1994) destaca que

[...] todos os métodos para elevar a produtividade do trabalho coletivo são aplicados às custas do trabalhador individual; todos os meios para desenvolver a produção redundam em meios de dominar e explorar o produtor, mutilam o trabalhador, reduzindo-o a um fragmento de ser humano, degradam-no à categoria de peça de máquina, destroem o conteúdo de seu trabalho transformado em tormento; tornam-lhe estranhas as potências intelectuais do processo de trabalho na medida em que a este se incorpora a ciência como força independente (MARX, 1994, p. 748-749).

Logo, o modo de produção voltado para os movimentos do capital financeiro e na circulação de bens incorpora a “acumulação de riqueza num polo e ao mesmo tempo acumulação de miséria, de trabalho atormentado, de escravatura, ignorância, brutalização e degradação moral no polo oposto.” (MARX, 1994, p. 749).

Diante da inércia e da política excludente do Estado que detém controle sobre a vida, que escolhe quem deixa nascer ou morrer e sobre qual povo e corpo

incide o discurso do cancelamento e da segregação, podemos afirmar que a modernidade globalizante pode nos levar ao abismo?

Para (ARENDT, 2009, p.19), “o fato de que o homem é capaz de agir significa de que se pode esperar dele o inesperado”. Isso nos remete ao pensamento de que o homem já está tão habituado a exceder os limites da produção e da dominação, que considera normal produzir para além da subsistência e ser supressor com seus pares. É indiscutível e inegável que esse cenário presente no capitalismo contemporâneo, promove para além da acumulação de capital, a legitimação da dominação econômica e política.

Considerando a complexidade sobre o tema modernização globalizante e racionalidade técnica industrial, necessário se faz repensarmos qual o modelo de Educação estamos utilizando para problematizar as práticas pedagógicas junto aos estudantes. Isto posto, imprescindível se faz pensar a educação como forma de emancipação, formação humana, e ferramenta para politizar e incentivar a cultura política. Emancipação no sentido de promover a libertação que implica na mudança da sociedade quanto ao pensar e agir.

Contudo, é necessário considerar previamente a formação contínua e reflexiva do professor centrada na escola, como um instrumento teórico-metodológico que se afaste da racionalidade técnica e se aproxime da subjetividade dos indivíduos que a compõem. Antes, porém, é fundamental pensar a ação educativa enquanto ato político para libertação. Afinal, a práxis educativa caracteriza-se pela ação intencional e reflexiva da prática e implica em pensar, transformar e criar. Nesse sentido, Freire (2002) sinaliza que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2002, p. 43-44).

Coadunando a esse contexto, (CARVALHO, 2019, p. 21) destaca que “o foco é a formação centrada na escola ancorada em pressuposto teórico-metodológico que instiga e provoca a crítica, visando a organização do trabalho pedagógico que possibilite uma docência de melhor qualidade”. Isso nos remete aos questionamentos de: Qual educação queremos? O que podemos fazer na educação que temos?

De fato, toda educação emancipadora possui intencionalidade política centrada na prática, portanto, é imprescindível que o professor para responder a tais questionamentos tenha uma boa formação teórica para embasar a autoria da sua prática no sentido de resgatar no sujeito a autonomia e emancipação política para a transformação *in loco*.

Formação permanente dos professores como ferramenta para a desbarbarização

A Educação antes de tudo, é um ato político, um esclarecimento que forma para a autonomia. Por meio dela pode-se haver mudanças significativas e transformação dos atos da barbárie. Adorno (1995) nos alerta sobre o papel fundamental da educação na formação da nova geração, no sentido de construirmos uma sociedade que se oriente pela razão, autonomia e emancipação.

O autor em outras palavras, descreve a importância da reestruturação do sistema educacional colocando-o de fato como base para a transformação, a equidade, a inclusão e a socialização na construção do conhecimento e do saber do estudante à vida social, de modo que, os seus impulsos agressivos sejam canalizados positivamente para o meio, respeitando os indivíduos que nele vivem.

O fato é que se a barbárie não for desbarbarizada a humanidade não resistirá. É preciso esclarecimento intelectual, social e cultural que permita de fato a politização. Em vista disso, (ADORNO, 1995, p. 121) declara que “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Em relação a emancipação, Adorno (1995, p. 143) destaca que necessário se faz que seja “inserida no pensamento e também na prática educacional”. Contudo, ressalta que a ideologia dominante que mascara a realidade como ela é na tentativa de fazer com que a humanidade se comporte da forma como pensa, são obstáculos para promover a emancipação para a libertação.

No sentido de tentar impedir processo de barbarização ostentado em nossa cultura, inevitável se faz que o exercício da formação permanente dos professores seja repensado desde o contexto do trabalho docente às suas necessidades formativas. Afinal, “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie” (ADORNO, 1995, p 131).

Para (MORIN, 2007, p. 18), a “condição humana encontra-se totalmente ausente do ensino atual, que a desintegra em fragmentos desconjuntados”. A educação, nesse sentido, precisa trabalhar a racionalidade para a reflexão. Seu papel fundamental é de conscientizar o ser humano para a libertação das amarras da racionalidade técnica industrial. Daí a importância de se trabalhar a ciências da natureza e a cultura humanista.

Pensando por essa ótica, vejo que o grande desafio está em promover a formação continuada aos professores com foco em suas necessidades frente a complexidade plural do âmbito educacional. Aqui considero o espaço da formação continuada centrada na escola uma possibilidade de o professor junto com seus pares reflexionar sua prática e formação política.

Ressaltando que a formação continuada conforme Mizukami (2002), acontece ao longo da vida e se articula aos saberes experienciados, vivenciados e teorizados na formação centrada na escola. A formação centrada na escola, por sua vez, dá crédito ao contexto do trabalho docente, levando em conta as especificidades e necessidades formativas dos professores.

Para Carvalho (2019), a formação

[...] se caracteriza pela possibilidade de conceber a escola como espaço de luta, de diálogo, de desenvolvimento da consciência política do professor. O foco é a formação centrada na escola ancorada em pressuposto teórico-metodológico que instiga e provoca a crítica, visando a organização do trabalho pedagógico que possibilite uma docência de melhor qualidade (CARVALHO, 2019, p. 21).

A Educação necessita ser contínua e permanente, ao contrário não pode ser denominada Educação. Para tanto, a escola como instituição social, se firma como um espaço de diálogo sobre a prática pedagógica com base em teorias para a transformação. Um lugar de reflexão das ideias, discussão de caminhos para soluções de problemas sem embasar-se no senso comum.

É nesse espaço que se indaga: Quais ideias estão sendo propostas nas práticas pedagógicas? São ideias que promovem a libertação ou levam à dominação? De que ideologia estamos falando quando contextualizamos nossas falas? De uma ideologia que cria possibilidades para a libertação ou a alienação? E por último e não menos importante é preciso refletirmos: Quem são os professores que estão em sala de aula? Os oprimidos ou os dominantes?

Partindo da lógica de Freire (1991) de que a escola não é somente um espaço físico, mas também um local de organizações políticas, a formação continuada centrada na escola, se torna viável, necessária e urgente. É nesse momento que o professor tem a oportunidade em pensar estratégias para a mudança do cenário da educação.

Nesse sentido Freire (2001) enfatiza que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p. 37).

A escola, portanto, é o espaço ideal para dialogar sobre qual a base teórica está orientando a prática desse local e, se os conteúdos aplicados ali, estão

centralizados no contexto científico de maneira que consideram a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e dialogam com a justiça social. Todavia, “não adianta almejar mudanças e transformações maiores, se não se inicia por mudar e transformar os espaços de que se dispõe.” (LIMA, 2007, p. 112).

Vale ressaltar, que a formação do professor deve enfatizar o aspecto crítico-reflexivo, para tanto, se faz indispensável formação política para que esse profissional se constitua enquanto sujeito político que promove a politização por meio de práticas pensadas a luz de ideias defensoras da democracia emancipadora. A não politização é um ataque aos nossos direitos e interfere prontamente na realidade de um povo, e o resultado é “[...] uma sociedade com profundas desigualdades sociais, pobreza, exploração, dominação, privilégios etc.” (FEIX, 2018, p. 25).

A escola nesse viés, se transforma em um espaço privilegiado para a formação permanente do professor, posto que aponta para o exercício da reflexão sobre a práxis. Nessa perspectiva, a formação centrada na escola apodera-se de “práticas [...] investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2014, p. 53).

Saliento a relevância de o professor reconhecer-se como formador de si e de seus pares, dado que é crucial que estes, se coloquem como agentes políticos com vistas a romper com as amarras e mordidas impostas pelo Estado e pelo capitalismo burguês que silenciam, engessam e destroem o sonho da educação emancipatória.

Considerações finais

Analisar a importância e a influência da educação como instrumento de libertação e emancipação da racionalidade técnica industrial, é entender de antemão que a educação é um ato político e que sua função não é apenas preparar o estudante para o mercado de trabalho. Em outras palavras, é preciso compreender a educação para além de sua contribuição para a economia.

Sendo a educação uma maneira de politização e formação para a autonomia, seu papel deve ser de esclarecimento sobre a barbarização desenhado com muita perspicaz pelo marketing digital e mídias sociais como propostas de emancipação econômica e empoderamento que afeta e mapeia por meio da aculturação indireta a maneira da massa em pensar e agir frente às políticas opressoras de um Estado capitalistas, burguês e excludente.

Em suma, a escola não pode ser mais um espaço para a reprodução da barbárie e a educação se limitar a instrumentalizar os estudantes para o mundo do trabalho. Desse modo, se faz urgente que os professores em um processo dialógico, definam o contexto da formação continuada centrada na escola no intuito de refletir e transformar a práxis, afinal “o professor se faz no processo, a sua formação é permanente, na prática e na reflexão sobre a prática” (CARVALHO, 2005, p. 64).

Posto isso, imprescindível se faz destacar que a formação continuada centrada na escola, possibilita ao professor traçar caminhos para a formação crítica para a inteligibilidade e não para a alienação e dominação. Esse é o espaço para a cultura de formação política, onde os professores e todos os autores envolvidos no processo do ensino-aprendizagem façam o exercício de reflexão sobre a própria prática.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**, Trad. De Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard Assis (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios / Edgar Morin**. 4. ed. São Paulo: Cortez:2007.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento cotidiano da sala de aula.** Cuiabá, MT: EdUfmt, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: espaço do professor.** Curitiba: CRV, 2019.

FEIX, Plínio José. **Conversa sobre Política.** 1ª ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

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

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

MARX, K. **O Capital. Crítica da Economia Política: livro 1.** 12 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1994. V. I e II.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A.M. de M. R.(org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores.** Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

CAPÍTULO 2

A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E SUAS CONCEPÇÕES

Edinéia Ribeiro de Almeida Amácio¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-1

Resumo: Este presente artigo tem por objetivo abordar as concepções críticas, existente na Pedagogia do Oprimido e suas concepções. Entretanto sua concepção bancária da educação como instrumento da opressão e seus pressupostos, tem sua crítica com as relações do educador-educando, e o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e sua imutável circulação da procura do ser mais e, a Dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade. Pois, sua temática é narrar, sem narrar, ou seja, os conteúdos são retalhados da realidade, são palavras ocas, insana, visto como, alienada e alienante. Ela é a única margem de ação que oferece aos educandos depósitos de arquivos, por que busca fora da práxis uma visão de educação que não tem criatividade na transformação do saber. Contudo, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e suas concepções, ressalta a questão do problema que se estabelece na seguinte pergunta: como o oprimido pode expressar o papel de opressor e respectivamente dentro da relação educador e educando? Assim, nessa visão bancária da educação, o ser oprimido pode se comportar como um opressor trazendo uma nova perspectiva de mundo em todas as relações, e principalmente na relação pedagógica entre educador e educando. De acordo com a metodologia, este artigo está relacionado em uma revisão bibliográfica de fontes que possam dialogar com a obra de Paulo Freire, expondo uma discussão acerca do conteúdo da obra.

Palavra-chave: Pedagogia do Oprimido. Concepções Bancárias. Educação.

¹ Aluna especial do mestrado em educação – UFR/MT.

Introdução

Este presente artigo tem como objetivo abordar sobre as concepções e as críticas, existente na Pedagogia do Oprimido. No entanto, na concepção bancária da educação como instrumento da opressão e seus pressupostos, tem sua crítica com as relações do educador-educando, homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e sua imutável circulação da procura do ser mais e, a Dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade. Pois sua temática é narrar, sem narrar, ou seja, os conteúdos são retalhados da realidade, são palavras ocas, insanas, visto como, alienada e alienante.

Segundo Freire (1987), na sua obra *a Pedagogia do Oprimido*, a Educação é a prática da liberdade que aborda assuntos que nos parecem de fundamental importância. Pois, o oprimido pode expressar os papéis de opressor e opressores nas relações de educador e aluno, respectivamente. Assim, os homens são mais uma vez desafiados pelo drama do nosso tempo a se verem como um problema. Eles descobrem que poucas pessoas entendem a si mesmos e seu lugar no universo, e anseiam por saber mais.

Além disso, reconhecer o pouco que sabem sobre si mesmo é um dos motivos dessa exploração. Quando se estabeleceram, foi uma descoberta quase trágica, que sabiam tão pouco sobre si mesmos, questionavam, discutia, argumentavam, e suas respostas os levavam a fazer novas perguntas.

Revivendo a mente da era refinada de Paulo Freire, o processo de opressão demonstra que percebemos a urgência de formar formadores de professores que possam compreender a brutalidade, da exploração de milhões de estudantes em escolas públicas. Com isso, vamos ser interrogados por Paulo Freire, em seu livro *A Pedagogia do Oprimido*.

Deste modo, na Pedagogia do Oprimido, a questão de sua humanização sempre foi sua resistência central do ponto de vista da axiologia, e hoje tem uma característica distinta de preocupação. Analisar essa questão significaria, evidentemente, conferir a desumanização não somente como uma contingência ontoló-

gica, entretanto também como uma realidade histórica. Possivelmente com apoio nessa dolorosa constatação, as pessoas questionem outras possibilidades de se humanizar.

Porém, nesse tipo de conceito bancário, o comportamento de precipitação e transmissão de valores faz com que o educador se torne aquele que fala com os alunos e aquele que escuta mansamente, e o educador se torne aquele que disciplina os alunos e a pessoa quem é disciplinado. O educador também é quem escolhe e prescreve sua escolha, e o aluno é quem age de acordo com os regulamentos, então o educador é o ator do aluno porque é ele quem tem ilusões sobre suas próprias ações e conteúdo para que os alunos que nunca ouviram falar dessa opção fiquem satisfeitos.

Então, igualar a autoridade do saber do educador à sua autoridade funcional vai contra a liberdade do aluno, que deve se adequar à decisão do educador sujeito do processo, deixando o aluno como mero objeto. Assim, nessa visão bancária, o educador deve levar mais conhecimento aos alunos.

Desenvolvimento

A Pedagogia do Oprimido tem sua contradição problematizadora e libertadora da educação de seus pressupostos de ser um educador humanista, intrigante, não há de esperar esta possibilidade, pois, sua ação identifica-se, desde já, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos.

No senso comum, educação e ensino são tidos por sinônimos: ambos se reduzem à passagem de conhecimentos ainda quando se tratem de valores ou atitudes. O importante é sempre o conteúdo, o educador é simples provedor de conhecimentos e informações e o educando o mero receptáculo a tais conteúdo. (PARO, 2008, p. 9)

Para as ciências humanas, a educação em sentido amplo seria a apropriação da cultura, condição básica para a formação do homem em sua totalidade, lidar com isso pressupõe uma explicação prévia do sentido que a cultura passa a ter. No entanto, tais questões só podem ser abordadas depois de explicitada a

especificidade histórica dessa pessoa, que é o objetivo e o sujeito mais concreto da educação. Depois o autor, que passa a examinar o homem, a história, a cultura.

No entanto, essa jornada do homem é fascinante, como transformador da natureza que lhe é externa e chega ao homem inovador de seu próprio caráter. Com isso em mente, ele examina o homem como autor da história e produtor apropriado da cultura que a cria e recria, o que confronta a formação humana do futuro com o enorme desafio de encontrar uma nova identidade em uma economia tecnológica que dispensa a presença de um ser humano.

No entanto, a questão que se coloca especialmente para a educação hoje é qual é o significado do outro, qual é o sujeito em cujo nome podemos anexar nossas demandas, formular nossas dúvidas, construir nossa identidade, resistir e moldar as novas gerações.

Segundo Gambi (1999, p. 326), diz que:

À educação é delegada a função de homologar classes e grupos sociais de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais).

Como resultado, a educação desde então adquire um papel central na vida social e na formação individual e coletiva do indivíduo, expandindo-se nos séculos seguintes e abrindo caminho para a institucionalização da pedagogia como arte e ciência destinada a modelar os indivíduos de acordo com os imperativos da razão.

De acordo com (FRANCO, 2008, p.6) descreve que:

A educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que em da emerge a dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser apreendida por meio de estudos metodológicos que congelam alguns momentos de sua prática. Deverá o método dar conta de aprendê-la em sua dialeticidade, captando não apenas as objetivações de uma prática real concreta, mas a potencialidade latente de seu processo de transformação.

Contudo, a educação é um objeto de estudo que se transforma parcialmente quando se tenta aceita - lá, assim, como, na medida em que é adequada, produz

alterações naquele que dela se ajustou. Aqui enfatiza a precisão da atitude dialética pressuposto a essa ciência, no significado de considerar como prioritária a inclusão da subjetividade construindo a realidade da educação dentro do aspecto da interpretação coletiva.

Concepção “bancária” e a contradição com educador e educando

Na concepção bancária e a contradição educador-educando causa, além dos interesses mencionados, outros sentidos que implicam a falsa visão dos homens. Apesar disso, a educação libertadora, problematizadora, já não é capaz ser o ato de depositar, ou de descrever, ou de adiar, ou de conduzir conhecimentos e importâncias aos educandos, mas um ato de se conhecer.

Entende - se que

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, ou seja, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, pois, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos (FREIRE, 1970, p. 44).

De acordo com os teóricos KANT; PESTALOZZI; HERBART apud; LIBÂNEO. (2021, p. 7), ressaltam que o homem não pode torna-se um verdadeiro homem senão pela educação, ele é aquilo que a educação faz dele. Note-se que ele só pode receber essa educação de distintos homens, os quais a receberam igualmente de outros. Deste modo, as faltas de disciplina e de instrução em certos homens os tornam mestres muito ruins de seus educandos.

Embora, o homem como um indivíduo inserido, informado de sua inserção, e seu permanente movimento de busca do ser mais, termina por desconhecer como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Porém, este conceito implica uma prática que interessará apenas aos opressores, e eles serão os denominadores. Quanto mais pacífico, mais pessoas se encaixam neste mundo. Ainda mais preocupante são os homens que questionam mais o mundo.

Entende-se que:

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. (FREIRE, 1970, p. 37)

Consequentemente, pensar só tem significado desse modo, se sua origem está na ação no mundo que permeia a consciência na comunicação, então o homem não pode ser justaposto ao homem. Essa sobreposição é uma das notas básicas da importância educativa que repreendemos, ele situa também como uma prática de dominação. Pois, é dele, que surge uma falsa concepção dos homens, extintos a meros fatos. Isso faz que a opressão tenha um controle avassalador, isto é, uma necrófila, em que se mantêm do amor à morte e não do amor à vida.

Conforme (FRANCO, 2008, p.8) ressalta que:

As situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo muitas vezes permitindo uma reconfiguração da situação educativa.

Sendo assim, um procedimento científico, ao estudar educação, necessita oferecer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao pesquisador, também sujeito ao método.

O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e sua imutável circulação da procura do ser mais

A ideia e o exercício da bancária, da irregularidade, da repreensão acabam por ignorar os homens da história que nela existe, e o questionamento parte da historicidade e historicidade do homem. É por isso, que os reconhece como seres que estão sendo, seres que não se completam, o inacabado estão na realidade, e na realidade, como história, também está inacabada. Na verdade, ao contrário de outros animais, que são apenas inacabados e não históricos, e o homem tornou-

-se que não está feito. Eles percebem sua própria incompletude, esta é a raiz da própria educação, como expressão única do ser humano. Ou seja, nas conclusões e na consciência das pessoas tem, assim, a educação uma tarefa eterna, perpétua, devido à inacabada a formação do homem e a realidade. Embora, a concepção “bancária” dá evidência à continuação, na concepção problematizadora que reforça sua transformação.

De acordo com (FREIRE, 1970, p.42) destaca que:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para traz não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

No entanto, entende-se que o ponto de partida desse movimento é o próprio homem. Mas como não há mundo sem pessoas, sem realidade, o movimento surge da relação do homem com o mundo. Certifique-se de que este ponto de partida sempre existe entre as pessoas que estão aqui e agora, inventando a situação em que estão agora submerso, às vezes flutuando, às vezes inserido.

Embora tenhamos dito que a prática da “bancária” enfatiza direta ou indiretamente a visão fatalista das pessoas sobre sua situação, a prática da problematização faz o contrário, apresentando às pessoas que sua situação é um problema. Ele propõe a eles que sua situação é um acidente de seu comportamento cognitivo pelo qual será possível para eles superar sua percepção mágica ou ingênua dele. A percepção ingênua ou mágica da realidade que leva a uma postura fatalista dá lugar a uma percepção que pode perceber a si mesmo. Porque ele é capaz de perceber a si mesmo enquanto percebe uma realidade que lhe parece implacável, ele é capaz de objetificá-la. Deste modo, aumenta a consciência da

situação, da qual o homem se apropria, por causa disso, a realidade histórica pode ser alterada por eles.

Assim, para a prática da “bancária”, é fundamental aliviar a situação, mas enxugar a consciência para a educação problematizadora, como tarefa humanística e emancipatória, é importante que o ser humano lute pela sua libertação. Por essa razão é que esta educação, em que educadores e alunos se tornam sua própria matéria processual, dominando o intelectualismo alienígena derrotando, o autoritarismo do professor e o bancário supera também a falsa consciência do mundo.

Dialogicidade - essência da educação como prática da liberdade

A dialogicidade da educação são análises realizadas anteriores, em que nos diz respeito à problematização da educação, parece necessário experimentar algumas dessas reflexões sobre a natureza do diálogo. Reflexões com as quais aprofundemos a respeito do tema Educação como Prática da Liberdade. Deste modo, essa busca nos leva a descobrir duas dimensões; ação e reflexão, de forma solidária, uma interação radical que sacrifica, mesmo em parte, um delas é instantaneamente ressentida a outra. Não há palavra verdadeira que não seja prática. Então, dizer que a palavra verdadeira é transformar o mundo.

Deste modo, o fenômeno humano, é algo que já temos nos revelado quando tentamos entrar em diálogo podemos dizer para ser você mesmo a palavra. Mas quando encontramos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais do que um meio de fazê-lo, devemos também buscar seus elementos essenciais.

Conforme (FREIRE, 1970, p. 42) diz que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

É por isso que o diálogo não é possível entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem eles negam aos outros o direito de falar e aqueles que se veem negados certo. Acima de tudo, aqueles a quem é assim negado o direito inicial de falar palavra, recupere isso proibindo a continuação deste ataque desumano.

As semelhanças homens-mundo, os temas causadores e a ideia programática desta educação

A escolha do conteúdo curricular é uma das preocupações que perpassa as áreas dos cursos e as discussões sobre políticas públicas. Essa situação atual, existente e concreta, refletirá os desejos das pessoas, seremos capazes de organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política.

Deste modo Paulo Freire (2005) evidencia a incoerência de haver uma prática educativa sem conteúdo, ou seja, sem objeto do conhecimento, e explica, garantindo que a prática educativa é espontaneamente gnosiológica. Então, é importante que o ensino dos conteúdos permaneça anexo a uma leitura crítica da realidade que manifeste a razão dos inúmeros transtornos sociais.

Segundo (FREIRE, 1970, p. 49) ressalta, que:

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível intelectual, mas no nível da ação.

Colaborando com esse conceito, GIROUX; SIMON; apud: FREIRE (2008, p. 6) certifica ser necessário, em qualquer discussão sobre pedagogia e educação na perspectiva crítica, trabalhar o conceito de diferença, pois entendem as práticas culturais populares como processos vividos por diferentes grupos, na vida cotidiana, que refletem a capacidade criativa e, por vezes, inovadora das pessoas. No entanto, os autores apontam que, apesar dos múltiplos estudos de diferentes expressões culturais, a cultura popular ainda é vista como inferior e não merecedora de legitimidade acadêmica porque existe na vida cotidiana.

Portanto, o que realmente deve ser estudado não são as pessoas, como se fossem fragmentos anatômicos, mas a linguagem de seus pensamentos que lida com a realidade, de seu nível de percepção dessa realidade a sua visão que é parte do mundo que envolve o tema gerador.

Considerações finais

Neste texto buscamos evidenciar as concepções críticas, existente na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, em que está sempre em movimento com diálogo do pensamento. Esses elementos forma a proposta da concepção bancária da educação como instrumento da opressão e seus pressupostos, a crítica e com as relações do educador-educando, o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e sua imutável circulação da procura do ser mais e, a Dialogicidade a essência da educação como prática da liberdade.

No entanto, a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire e suas concepções, ressalta a questão concepção de educação que contribui para a constituição de um currículo que possibilite aos sujeitos tomar consciência das limitações das estruturas sociais que alienam e oprimem um currículo baseado na compreensão do mundo, do ser humano e da sociedade como uma unidade dialética que se move em uma interação-relação de complementaridade.

Sendo assim, essa compreensão crítico-emancipatória possibilita pensar o currículo na direção de um projeto social que possa trabalhar em conjunto para a emancipação de homens e mulheres, bem como subsidiar a orientação de novos caminhos para o desenvolvimento de políticas curriculares voltadas para ações educativas em consonância com a proposta de educação libertadora.

Referências

FRANCO, M, A. R, Santos. **Pedagogia como ciência da educação**. ed. Cortez, São Paulo, 2008.

GAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

LIBÂNEO, C, José. **Pedagogia como Ciência da Educação: objeto e campo investigativo**. ed. Cortez, São Paulo, 2021.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em:< SciELO - Brasil - Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório>. Acesso em: 29 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: FREIRE, Paulo – Pedagogia do Oprimido (usp.br)>. Acesso em: 29 jun. 2023.

CAPÍTULO 3

PARA UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR HUMANIZADORA: DIÁLOGO, VALORIZAÇÃO DOS EDUCADORES, FORMAÇÃO DO SUJEITO COLETIVO

Daniel Pereira dos Santos¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-X

Resumo: O presente artigo é resultado do estudo da disciplina Teoria da Educação Moderna e Contemporânea desenvolvida no PPGEdu-UFR e tem como objeto apresentar uma reflexão teórica sobre a educação básica no Brasil com relação às necessidades de melhoria da educação humanizadora que visa uma aprendizagem de qualidade por meio da Ação Dialógica. Tem-se como base teórica alguns autores que se destacam na área da educação: Baal (2014), Carvalho (2021), Charlot (2020), Freire (1987;2011), Paro (2008), além de consultas em bases de informação governamental como site do Ministério da Educação (MEC) e Senado Federal. O estudo fundamenta-se numa perspectiva de educação que engloba o diálogo, a problematização, a conscientização, o respeito às diferenças e a formação do sujeito social coletivo, abordando a realidade atual da educação brasileira e as possíveis atuações de transformação humanizadora no ambiente escolar. Também traz alguns aspectos importantes sobre a educação brasileira do ponto de vista da relação docente/discente, da valorização dos professores, da infraestrutura escolar, da desigualdade social e do neoliberalismo dentro da escola.

Palavras-chave: educação; escola pública; diálogo; valorização de professores; qualidade de aprendizagem.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT (ICHD/UFR), graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), polo de Rondonópolis.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teórica sobre a educação básica no Brasil com relação às necessidades de melhoria da educação humanizadora que visa uma aprendizagem de qualidade por meio da Ação Dialógica, que engloba o diálogo, a problematização, a conscientização, o respeito às diferenças e a formação do sujeito social coletivo.

A escola pública deve ser um espaço de aprendizado democrático, inclusivo e acessível a toda população, além de ser responsável por garantir a educação de qualidade, independentemente das condições financeiras ou sociais de quem atende. Bem como, o acesso à educação de qualidade é um direito fundamental humano reconhecido pela legislação nacional como diz o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Nesse sentido, a qualidade da educação brasileira é, infelizmente, um tema que suscita muita preocupação e debate. Pois, as deficiências na educação básica pública ainda são inúmeras: falta de investimento em infraestrutura; desvalorização de professores e professoras; falta de formação continuada centrada na escola; pouco incentivo a participação e o engajamento dos pais e/ou responsáveis; ausência de estímulo a inovação pedagógica; falta de recursos materiais; currículo desatualizado e pouco conectado com a realidade dos estudantes; alta evasão escolar; entre outros aspectos.

Os impactos da violação do direito humano à alfabetização são dramáticos, tanto na continuidade da trajetória escolar dos estudantes, quanto nas suas correlações com o mundo, no que diz respeito ao aprofundamento da vulnerabilidade social, econômica, raça, gênero e credo.

Um outro desafio é a desigualdade social que atinge o país, onde crianças e jovens de baixa renda têm menos oportunidades na área da educação, pois muitas vezes não têm acesso a um desenvolvimento de qualidade em suas comunidades. Consequentemente a educação brasileira não consegue atender às demandas e necessidades da sociedade contemporânea, que exige cada vez mais habilidades e competências para ingressar no mercado de trabalho e para a vida em geral.

Não menos importante é a formação e a valorização de professores e professoras, que por muitas vezes não são capacitados adequadamente para atender às demandas da educação atual, bem como precisam lidar com turmas de números excedentes de alunos, além da falta de recursos pedagógicos e salários que não atendem às necessidades básicas que a sociedade capitalista atual exige.

Para além das preocupações citadas acima, é importante destacar que a melhoria da qualidade da educação é um processo que envolve não apenas as instituições escolares ou as esferas governamentais, como também a participação ativa da sociedade civil que é fundamental para garantir que as políticas educacionais sejam aplicadas adequadamente e que as necessidades das comunidades locais sejam contempladas.

Uma Prática Educativa Dialógica

A prática educativa dialógica é um método de ensino que busca promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem por meio do diálogo entre professores e estudantes. Essa abordagem pedagógica foi desenvolvida pelo filósofo e educador brasileiro Paulo Freire.

“A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.” (FREIRE, 2011, p.95).

De acordo com os dados obtidos no site do MEC, Atualizado em 08/06/2023, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), a partir das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apresentam que, a pro-

ficiência média das crianças submetidas à avaliação em 2019 foi de 750 pontos, já em 2021, essa proficiência média caiu para 725,90 pontos. Ainda em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, conforme escala definida pelo Inep em que há oito níveis de proficiência definidos como resultados da prova aplicada ao final do 2º ano, em contrapartida, em 2021 o percentual caiu para 49,4%.

Quando o assunto é ciclo de alfabetização por Unidade da Federação, em 2019, 8 estados do país, haviam alcançado a proficiência na alfabetização ao final do ano letivo do 2º ano, no entanto em 2021 somente em Santa Catarina esse resultado foi alcançado.

Os dados acima são reflexo de uma educação bancária que trata o aluno como um ser vazio, desprovido de historicidade e é nesse contexto que a educação básica se constitui sendo a etapa inicial da educação formal brasileira, que compreende desde a educação infantil até o ensino médio. Os seres humanos são resultado do que a educação privada, escolar sistematizada e até mesmo a comunitária faz conosco.

Embora o ser humano ensine conforme aprende e nesse caso, infelizmente, o que a geração atual docente aprendeu foi a educação bancária, o que se precisa formar hoje é um ser/criança que tenha disciplina intelectual, que possa aprender a pensar, a refletir e a sintetizar pensamentos críticos e assim poder ler um texto e criar outro inédito.

Diante dessa dicotomia problema/solução tem-se Bernard Charlot,

Quando aquele que aprende se sente alheio ao que aprende, essa relação é alienada. Quando aprende o que poderá lhe ser útil, essa relação é instrumental. Quando na própria atividade de aprendizagem, ele se sente humano, membro de um grupo social e cultural, e em construção de si mesmo, é uma relação de sentido; ele não pergunta mais “para que serve aprender isso?”, ele sente que “é importante”. (CHARLOT, 2020, p.291)

Para que o processo de ensino e aprendizagem tenha maior possibilidade de êxito é imprescindível uma relação de respeito mútuo entre docente e discente e nesse caso é fundamental que algumas atitudes sócio afetivas pedagógicas sejam

praticadas: a *escuta ativa*, em que os professores estejam abertos e disponíveis para ouvir os alunos, levando em consideração suas opiniões, além de ser uma oportunidade para compreender melhor suas necessidades.

Também há o *Feedback constante*, meio pelo qual os professores e professoras podem fornecer devolutivas sobre o desempenho dos seus alunos em relação as atividades, trabalhos e avaliações, podendo assim aproveitar a oportunidade de melhorar seu rendimento escolar; a *valorização dos alunos*, em que os educadores e educadoras, reconhecendo seus pontos fortes e seu potencial, incentivam os alunos a se sentirem mais confiantes e motivados a aprender.

Por conseguinte, a *comunicação clara*, em que os professores e professoras se comunicam de forma coesa e objetiva, o que facilita a compreensão dos estudantes e ajuda a criar um ambiente de confiança e transparência; a *conexão emocional*, em que os professores e professoras podem demonstrar interesse em suas vidas além da escola e em seus desafios, criando assim um ambiente mais acolhedor e empático;

E por fim o *comprometimento*, em que os educadores e educadoras devem estar comprometidos em ajudar seus alunos a alcançarem seus objetivos de aprendizagem, fornecendo suporte e orientação necessários.

Para além dessa relação entre docente e discente é preciso entender que as críticas ao formato da educação estão dentro da proposta de educação já concebida e não prevalece a mudança da mesma. O sujeito precisa criar uma nova teoria de conhecimento por meio da cultura letrada, mas também sob sua subjetividade, assim uma reelaboração acerca do objeto se constrói por meio da dialética.

Ainda nesse sentido, conforme Ademar de Lima Carvalho,

Compete ao professor/a, a formação, o conhecimento, o ato de ensino e aprendizagem a busca e construção permanente de outro paradigma de educabilidade social. A educação [...], precisa ser concebida e planejada para construção da qualidade desejada, no aspecto do conhecimento, político e eticidade[...]. (CARVALHO,2021, p.160)

Afinal, educação é também um ato político e de resistência por isso alguns elementos específicos no processo de ensino e aprendizagem para a construção de uma educação crítica na escola atual são necessários. Segue alguns pontos relevantes para esse desenvolvimento.

Estimular o desenvolvimento da curiosidade e do pensamento crítico: para isso, é necessário incentivar os alunos a fazerem perguntas, levantar hipóteses e refletir sobre os temas estudados, sempre contextualizando, de modo a não construir um saber isolado da realidade. É preciso práxis.

Valorizar o conhecimento produzido pela comunidade: é essencial que os alunos aprendam a conhecer e a valorizar a cultura e a história de sua própria comunidade, região ou país. Assim desmitificar as tendências burguesas que estão enraizadas na sociedade atual, principalmente as advindas da América do Norte e da Europa.

Promover o diálogo entre a diversidade de ideias e opiniões relativas à realidade: a escola deve ser um espaço plural, onde as diferenças sejam valorizadas e as opiniões dos alunos devam ser respeitadas e debatidas. Desse modo o comprometimento do educando com o processo do conhecimento, que implica em aprender a fazer, terá maior êxito, pois se sentirá pertencente aquele espaço de fala e escuta.

Desenvolver habilidades sociais e emocionais: a educação crítica também inclui desenvolver habilidades para lidar com emoções, criar relações de empatia e se comunicar adequadamente nas diversas relações sociais que se apresentam o cotidiano, de forma horizontalizada e não hierarquizada ou manipulável como prescreve, de modo velado, o neoliberalismo.

Analisar as diferentes fontes de informação: é essencial ensinar os alunos a identificar e avaliar as fontes de informação, a refleti-las, sobre as diferentes perspectivas e opiniões. Por isso para que uma ação comunicativa seja crítica é imprescindível o conhecimento embasado numa teoria, num referencial teórico, caso contrário se torna doxa, uma falácia do senso comum, especulação. Um

exemplo disso são as fake News, tão presentes no cotidiano de toda a sociedade contemporânea, uma lástima perversiva.

Articular a teoria e a prática: é importante que os alunos compreendam a relação entre a teoria e a prática, ou seja, que se percebam como produtores de conhecimento e agentes transformadores do seu meio. Afinal não há teoria sem prática, nem prática sem teoria quando o assunto é construção do conhecimento. Por isso, a práxis do ponto de vista de Paulo Freire, faz-se necessária.

Atualizar-se constantemente: a escola deve estar atenta às transformações sociais e culturais do mundo em que vivemos, renovando suas práticas educativas para atender às novas demandas da sociedade. A prática se refaz a partir da reflexão sobre ela mesma, por meio da dialética, num movimento permanente, inclusive na passagem do processo analógico para o digital que estamos vivenciando na sociedade da informação atual.

Para Paulo Freire (1987) uma educação crítica deve ser capaz de despertar o senso crítico, de promover o pensamento autônomo e responsável na busca da emancipação do ser humano, além contribuir efetivamente na construção de cidadãos conscientes e ativos politicamente capazes de lidar com os desafios que o mundo apresenta.

Outros Aspectos da Educação Escolar

Uma das principais causas da baixa qualidade de aprendizagem é a desigualdade educacional no país. O acesso à educação é ainda restrito em algumas regiões, principalmente nas áreas rurais e periféricas urbanas. Nesse sentido, é preciso investir em políticas públicas que possam melhorar o acesso as escolas rurais ou o trânsito seguro dos estudantes ali viventes até as escolas urbanas, também em infraestrutura das escolas, oferecendo recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, além de garantir a segurança e o conforto dos estudantes.

Isso inclui a construção e reforma de prédios escolares, aquisição de equipamentos e materiais didáticos, além de manutenção preventiva e corretiva das instalações existentes. Uma escola bem estruturada proporciona um ambiente

adequado para os alunos desenvolverem suas atividades e para os professores realizarem suas práticas pedagógicas.

As desigualdades econômicas e sociais também afetam as chances de ingresso em instituições de ensino superior e a continuidade dos estudos. Um exemplo claro de desigualdade social foi a situação vivida com a pandemia da COVID-19, que obrigou as escolas a fecharem as portas e adotarem o ensino à distância. Essa mudança foi especialmente difícil para escolas e alunos de baixa renda, que muitas vezes não tinham acesso à conectividade ou a equipamentos necessários para participar das aulas on-line o que veio a prejudicar os resultados de aprendizagem, não somente naquele período, como também nos subsequentes. O que remete aos dados obtidos pelo site do MEC já citados anteriormente nesse artigo. De acordo com Vitor Henrique Paro,

Não basta gostar do trabalho que exerce, é preciso ter consciência política de sua função e do que ela representa na construção de seres democráticos para uma sociedade democrática. [...], toda política educacional deve ser orientada para oferecer as condições tanto materiais (salário compatível, carreira, assistência profissional etc.) quanto didáticas (organização e funcionamento da unidade escola) que não só permitam, mas também induzam os professores a realizar uma educação de boa qualidade. (PARO, 2008, p.31 e 32)

Outra medida importante é a valorização dos professores do ponto de vista financeiro e de formação. É preciso garantir que estes profissionais recebam salários dignos, não só para sua sobrevivência básica, como também a manutenção do lazer e cultura de suas famílias, desse modo seria possível haver dedicação integral à atividade educativa, sem sobrecarga de trabalho ou pressão financeira.

Além de ter a garantia da formação continuada centrada na escola, para que possam atualizar seus conhecimentos com relação às novas tendências didáticas, metodológicas e se qualificar cada vez mais para a prática pedagógica. Afinal, o profissional que não domina teoricamente por meio da epistemologia a sua prática pedagógica está fadado a não desenvolver o novo, a não criar o inédito, conseqüentemente, atuar de forma reprodutivista e não crítica, o que nos dias de hoje seria fortificar o sistema neoliberal já existente nas escolas.

É importante também destacar que a formação centrada na escola tem por objetivo central a transformação crítica dos atores envolvidos na educação visando a emancipação humana no processo de ensino aprendizagem, por meio do conhecimento que se adquire, da problematização levantada, da relação educador/educando, da conscientização do mundo atual e da política vigente, condições básicas para a construção do sujeito coletivo social.

O neoliberalismo é uma corrente ideológica, econômica e política que surgiu na década de 1970 e ganhou força nas décadas seguintes. Na relação entre escola, sociedade e Estado, o neoliberalismo tem tido um papel importante nas políticas educacionais adotadas por governos de diversos países.

Em linhas gerais, o neoliberalismo defende a minimização do papel do Estado na economia e na organização da sociedade, o livre funcionamento do mercado e a valorização da iniciativa privada. Na educação, isso se traduz em um modelo de gestão e financiamento que privilegia a lógica empresarial, a competição entre instituições, a avaliação quantitativa e a individualização do processo de ensino. Conforme Stephen Jéfferson Baal (2014, p.64), “O neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios e a mercantilização da prática educacional”.

Na prática, a aplicação das políticas neoliberais na educação tem tido impacto significativo na relação entre escola, sociedade e Estado. Algumas das principais mudanças são: Privatização do ensino, Valorização da concorrência, Redução do papel do Estado, Submissão da educação aos interesses econômicos.

Em suma, o neoliberalismo tem sido um influente modelo de políticas educacionais em muitos países do mundo, influenciando a relação entre escola, sociedade e Estado em que o foco é a busca pela eficiência econômica que desconsidera a formação da cidadania crítica, a igualdade de oportunidades e a promoção da justiça social.

Algumas possibilidades de apoio do Estado a educação escolar são por meio de Políticas Públicas de Educação que devem ser planejadas, implementadas e avaliadas para atender às necessidades dos estudantes e garantir a igualdade

de oportunidades. Bem como, a melhor forma de promover a equidade e defesa da escola pública é pelo fortalecimento da democracia nas escolas, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Dentre as políticas públicas voltadas para a educação básica, destacam-se:

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação básica e superior em um período de dez anos. O PNE prevê investimentos em infraestrutura, formação de professores, democratização do acesso e qualidade do ensino.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também um programa do governo federal que oferece livros didáticos gratuitos para os alunos da educação básica das escolas públicas de todo o país.

O Programa Nacional da Merenda Escolar (PNAE), que é uma política pública destinada estrategicamente à garantia e melhoria da alimentação dos alunos da rede pública de ensino e o fortalecimento da produção rural, por meio da aquisição de produtos da agricultura familiar local.

Essas políticas públicas, entre outras, têm o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica no país. Além disso, é preciso que as políticas sejam implementadas de forma participativa, envolvendo os diferentes atores da comunidade escolar, para que possam ser criadas ações efetivas que atendam às necessidades de cada realidade local.

Considerações Finais

Para melhorar a qualidade da educação brasileira, é fundamental que haja um comprometimento conjunto dos governos, da sociedade civil e dos profissionais da educação. Nesse sentido, para que a educação escolar seja crítica e de qualidade é necessário o desenvolvimento de uma postura justa, igualitária e humanizadora capaz de oferecer oportunidades e condições adequadas que respeitem as diferenças para a formação integral dos seres humanos.

Ainda desse ponto de vista, é imprescindível investimentos significativos em melhorias na infraestrutura das escolas, no desenvolvimento dos professores

por meio da formação continuada centrada na escola e valorização salarial, na atualização do currículo e criação de programas que valorizem a escola, no fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos e na oferta de atividades extracurriculares, conforme as necessidades de cada comunidade, seguindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente.

Desse modo, é importante que o Estado, bem como as escolas, atue de forma comprometida e democrática com a melhoria da educação, buscando investir em áreas prioritárias e promovendo um ambiente escolar acolhedor e estimulante para os estudantes, que são o motivo pelo qual as escolas existem. Assim, ampliando e mantendo as Políticas Públicas Educacionais tão importantes para o desenvolvimento da educação brasileira.

No Estado de Mato Grosso em especial, alguns desafios são apontados para o contexto da escola pública, como infraestrutura precária, com salas de aula superlotadas, falta de materiais e equipamentos e até mesmo ausência de saneamento básico em algumas localidades do Estado. A formação de professores da rede pública de ensino em Mato Grosso não possui formação pedagógica centrada na escola o que dificulta a atualização dos seus conhecimentos pedagógicos, afetando a qualidade de ensino oferecido aos estudantes. Também há as desigualdades regionais devido as dimensões territoriais vastas evidenciando as diferenças entre as áreas urbanas e rurais, além da violência e falta de segurança no Estado, que afeta o ambiente escolar e prejudica o processo de ensino aprendizagem.

Embora os desafios sejam significativos, com o apoio do poder público, envolvimento da comunidade e implementação de políticas educacionais adequadas, é possível vislumbrar melhorias na educação pública de Mato Grosso, proporcionando oportunidades de aprendizagem de qualidade.

Em síntese, a qualidade da educação brasileira é um desafio que precisa ser enfrentado de forma urgente e com a mobilização de todos os envolvidos de forma coerente e por testemunho como diz Paulo Freire, a fim de construirmos educandos conscientes, curiosos, indagadores, problematizadores e assim chegar a sujeitos sociais coletivos.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF. <https://pne.mec.gov.br> . Último acesso em 21/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar.** Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16691-programa-nacional-de-alimentacao-escolar-pnae> . Último acesso em 21/06/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Livro Didático.** Brasília, DF. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> . Último acesso em 21/06/2023

BRASIL. Ministério da Educação. **Criança alfabetizada/contexto.** Brasília, DF, 2023. <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Último acesso em 17/06/2023.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília:DF, 1988. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Último acesso em 17/06/2023.

CARVALHO, Ademar L. O desafio da construção: outro projeto de educabilidade. In: BRANDT, Andressa G; MAGALHÃES, Nadja R.S; SILVA, Filomena L. G.R. (orgs.). **Didática e formação de professores:** desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume 2 [livro eletrônico]. Curitiba:Bagai, 2021. p.155-167. <https://doi.org/10.37008/978-65-81368-15-9.04.07.21>

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. ePub. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Adobe Digital Editions. ISBN 978-85-7753-226.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum de educação. São Paulo: Cortez, 2008.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E O ATO EDUCATIVO: É POSSÍVEL DIFERENCIAR

Dárlen karina Gomes Alcântara¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-3

Resumo: O texto discute a educação e suas interfaces na história da humanidade, tendo como enfoque a tentativa de explicar a diferenciação de educação em uma visão macro, versus uma educação escolar pedagógica. É utilizada como metodologia procedimentos de pesquisas bibliográficas, em que se faz uma análise desses conteúdos, visando estudos e orientações de como compreender a diferenciação entre educação e o ato educativo, e como essas concepções se faz presente dentro das instituições. O texto apresenta a diferenciação entre educação e o ato educativo, e defende a aproximação da educação é o seu protagonismo histórico, aproximando-a com o ato pedagógico, sem deturpar e nem tirar a responsabilidade de todos nós para com a educação humana e pedagógica.

Palavras-chave: Educação numa perspectiva histórica; ato educativo; ato pedagógico.

Abstract: The text discusses education and its interfaces in the history of humanity, focusing on the attempt to explain the differentiation of education in a macro view, versus a pedagogical school education. Bibliographical research procedures are used as a methodology, in which an analysis of these contents is carried out, aiming at studies and guidelines on how to understand the difference between education and the educational act, and how these conceptions are present within the institutions. The text presents the differentiation between education and the educational act, and defends the approximation of education and its historical protagonism, approaching it with the pedagogical act, without misrepresenting or taking away the responsibility of all of us for human and pedagogical education.

Keywords: Education in a historical perspective; educational act; pedagogical act.

¹ Pedagoga, mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e professora da Rede municipal de Primavera do Leste, com ORCID. 0009.0002.6670-8389

Introdução

A educação quando pensada de um ponto de vista restrito e de senso comum, logo direciona-se de imediato nosso olhar há uma educação escolar, carregada com todas as suas especificidade que requer as estruturas físicas, conteudistas e unilaterais de uma unidade escola, que são características pertinentes quando nós referimos a escola e toda a sua amplitude, pois muitos de nós, ainda somos desconhecedores da historicidade da educação e de sua concepção histórico social, mesmo sendo protagonistas dessa historicidade. E nos comportamos desconhecedores, quando não consideramos as sociedades primitivas e tribais que desde os tempos mais antigos já configurava no seu modo de viver práticas de educação e de ensino.

Desta forma Franco (2021), explicita ao dizer que a educação passa por muitas fragilidades, inclusive a de se afirmar como finalidade social, antes de qualquer finalidade existente ela deve ser vista como uma formação humana, nessa perspectiva Freire (2021), argumenta que a educação deve ser também emancipadora, que provoque no sujeito o envolvimento de todas as suas potencialidades, que o torne um ser livre e pensante.

Ter uma educação que respeite o sujeito e sua subjetividade, nós direcionamos a pensar uma pedagogia crítica, que tem como pressuposto ideológico a defesa em recriminar todos os tipos de opressão, as injustiças e desigualdades sociais. Sendo a educação um instrumento de liberdade que possibilita o sujeito ter uma formação “por meio de processos reflexivos de discursos”, (FRANCO, 2021, p.141).

Ao se falar em educação, é preciso compreender toda a sua trajetória no universo, numa perspectiva de formação humana, desde que o mundo é mundo, a educação está presente em nossas vidas com a ação de educar. Desde o momento que o homem se materializa, ele inicia um processo de aprendizagem, com ele e com o próprio mundo, aprendemos com nossos pais inúmeras ideologias de vida,

que é uma essência educacional da subjetividade do indivíduo carregada de uma moral é uma ética de ensinamentos familiar.

Este aprender ideológico é vivido desde a existência humana, o homem precisou compartilhar saberes para garantir sua própria sobrevivência, e a partilha, se dava por meio de trocas de experiências naturais. Nessa corrente de compreensão surge um saber carregado de historicidade, onde os mais sábios compartilhavam histórias místicas. Não mais conseguido explicar por meio do misticismo a realidade presente, a racionalidade ganha espaço para explicar o presente, surge nessa corrente histórica os primeiros educadores em que se configura na pessoa dos filósofos e sofistas da Grécia antiga.

Educação Numa Perspectiva Histórica

O século XVIII carrega muitas contribuições a se pensar e a contribuir com a educação mundial, que refletiu na educação brasileira, a iniciar com a Revolução Industrial (1760-1840) e pela Revolução Francesa (1789-1799), com as ideias iluministas muito difundidas na época em que revolucionou o pensar a educação, numa perspectiva racionalistas, em que coloca a ciência como fundamento científico, o sujeito passa a ser visto na sua subjetividade no que tange a muitos aspectos inclusive religioso.

Foi com as ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que via na pedagogia uma forma de defender o cidadão e a sua formação humana enquanto sujeito, em que defendia estratégias concretas que possibilitaria a compreensão desse sujeito no ambiente vivido, tamanha foi sua contribuição, que se presencia o uso dessas práticas pedagógicas difundidas até os tempos mais modernos. Nesse contexto nasce o espaço escolar na França no período pós-revolucionário. É nesse cenário de mudanças e contradições que emerge teoricamente uma escola laica, universal, gratuita e de direito para todos.

No Brasil a história da educação se materializa em 1549, com a chegada dos Jesuítas, estes tinham como objetivo de catequisar os povos que aqui já resi-

diam, os povos indígenas. Os jesuítas tinham como concepção de educação a escolástica, dona de uma abordagem liberal, tradicionalistas e conservadora, adotava práticas pedagógicas provenientes de livros e memorizações intermináveis.

Nessa perspectiva (DALBOSO, CASAGRANDE e MÜHL, 2008), esclarece que a escolástica era uma forma de conceber a educação, em que só era acessível para as pessoas consideradas livres e com disponibilidades para se dedicar exclusivamente a leituras de textos e obras sagradas da igreja, sendo ensinada nos monastério, conventos e mais tarde adere os espaços das universidades o que há caracteriza como uma educação mais voltada a classe do clero.

A explicação da história da humanidade está na temporalidade, e muitos foram os movimentos que aconteceu no campo educacional durante os séculos, contudo foi preciso retomar na historicidade da educação, para compreendermos o futuro a partir de um olhar transformador.

É nas concepções progressistas, libertadora de transformação de Paulo Freire intitulado o patrono da educação brasileira , e em especial na sua obra *Pedagogia do oprimido* (2021), em que defende uma educação emancipadora, humanizadora, tendo como premissa a dialética, em que mostra aos educadores como podemos transformar os oprimidos e os mais marginalizados em cidadãos críticos e participativos , nessa direção ter o ato educativo como premissa a participação e o envolvimento do aluno e primordial, compreendo o seu processo de desenvolvimento social, e apropriando-se da cultura .

Portando ao se falar em educação, muitas das vezes fazemos uma interpretação de senso comum a se conjugá-la em uma amplitude generalizada, não compreendendo que a educação é um agir que perpassa a todos os atos educativos da família, da comunidade, da igreja, ou seja em todos os ambientes sociais, que interfere em seu desenvolvimento subjetivo, transformando e aprimorando os saberes do indivíduo. Para Libâneo (2021) a educação também é um ato educativo, nessa perspectiva para Franco (2008), a educação também é uma prática social humana. Gatti, nos esclarece que;

No Brasil, temos o hábito de usar em larga escala e com amplos significados a palavra educação. Não nos preocupamos, por exemplo, com distinguir educação em geral - fato social que permeia a sociedade como um todo e seus vários instituídos - de educação escolar – aquela que a escola provê. Na maior parte dos trabalhos publicados falamos desta última, porém sem qualificar isto, criando um espaço um tanto vago de entendimento para diversos interlocutores. (GATTI, 2012 p.14 -15).

Nesse prisma dialógico compreende-se que o ato educativo escolar se configura em uma práxis pedagógica, em que é preciso uma ação pensada exercitada pelo educador, tendo como propósito o ensinar com qualidade, fazendo o aluno pensar e refletir suas ideias politicamente e se posicionando como tal. Nessa lógica, todo ato educacional e educativo, contudo, o que não pode acontecer é o professor reduzir a educação ao espaço escolar.

A Educação na Modernidade

É no início do século XVII, que as escola começa a ganhar delineamentos de uma instituição moderna com fortes influências populares, seguida por diversas revoluções sociais como a crise da reforma e da contrarreforma, seguida pela crise da escolástica está difundida no Brasil e por diversas revoluções sociais inclusive a da revolução burguesa, se agravando principalmente quando o estado passa a ocupar um lugar de destaque no cenário político e econômico, fazendo com que a igreja perca seu pedestal de controladora do estado, dando espaço para a modernidade começar a se caracterizar.

Desde muito cedo os propósitos burgueses promoveu uma escola separatista, com intuito de formar *gentleman*, em que se configura como sendo pessoas cultas e preparadas para se relacionar com uma sociedade mais escolarizada e intelectual. Em contrapartida temos a escola com ideias tecnicistas, onde o filho do homem é preparado para o mercado do trabalho, como assim o sistema capitalista exige, (PERREIRA, 2013).

Veja bem, a escola nasce separatista, onde os mais pobres deve se adequar a esta nova sociedade, em que se tinha saberes diferentes até mesmo os prédios com propostas curriculares diferentes e perspectivas educacionais muito dife-

rentes, assim contribui, (PERREIRA, 2013), o currículo e um eixo que tenta resolver a educação, fazendo todas as vezes que supostamente entramos em crise, modificações, o que não se compreende, e que a crise está na burguesia, que carrega uma essência extremamente radicalistas e individualista.

Essa visão de mediocridade e de submissão percorre nossas escolas e pior as ideias de muitos professores, alunos e familiares. O discurso de que nascemos pobres devido a vida querer assim, nós remetemos a sermos alienamos de nosso próprio existir.

O que não se pode deixar esquecido é que a modernidade nós trouxe um legado de extrema importância é que reflete nosso ato educacional deixando a ciência, a escola pública e a nossa liberdade em seus diferentes aspectos éticos e morais que não podemos abrir mão.

Ter a compreensão da historicidade da educação em seu sentido amplo, nos ajuda a esclarecer e diferenciar a educação numa perspectiva social, política e econômica, e do ato educativo escolar com reflexos muito profundo na prática pedagógica do educador. Por sermos desde sempre condicionados a fatores externos e subjacentes a eles, necessariamente o professor e o aluno estão inseridos nessa corrente histórica, em que se carrega por gerações tudo o que se acredita ser correto e verdadeiro, e isso é transferido e replicado.

É no chão da escola que a educação é cobrada e ao mesmo tempo incompreendida, como se o ato de educar fosse somente ensinar conteúdos e como se os protagonistas desse processo transformador do ser humano fosse da responsabilidade do professor.

A escola, espaço institucional precisa ter uma conectividade com o ato educativo humano a se pensar uma relação que vislumbra um pertencimento mútuo, em que se agrega, completa e unifica o desenvolvimento integral do aluno (CARVALHO, 2021).

Educação é o Ato Pedagógico

A educação é uma ação social que envolve toda a sociedade, tendo o compromisso social e engajamento político em favor de uma sociedade mais humana e justa para todos, “porque o papel da educação é pensar o ser humano por inteiro como sujeito de direitos sociais” Carvalho(2021,p.155), assim como salienta-se que “é papel da educação, como espaço de formação do sujeito, ajudar na formação do estudante para viver eticamente na sociedade e engajar na construção e efetivação de um novo contrato social”(idem,p.165).

Não é possível desassociar educação humana de uma educação escolarizada, digo humana pois perpassa a historicidade. Ambas se complementa e integra, o que é preciso compreender que a educação escolar é transferida em um ato pedagógico, por ela é sistematizada e pensada em todas as suas interfaces propositadamente para que provoque o senso critico e investigativo no estudante, buscando na ciências explicações para se compreender a realidade por um prisma científico e crítico, ai podemos falar em ação pedagógica.

Desde o início da ação pedagógica, a educação deve se configurar como um processo dialógico construído por meio da constante comunicação entre todos os sujeitos. Isso possibilita que todos tenham voz e, ao mesmo tempo, os ensina a ter ouvidos abertos a todos e atentos a tudo. O mundo também participa dessa comunicação coletiva na medida em que é pensado pelos sujeitos que nele estão inseridos (LOPES E CARBINATTO, 2023, p.3).

Nessa perspectiva, a ação pedagógica ganha espaço notório e de relevância, pois é direcionada, sistematizada e pensada para desenvolver no aluno o seu intelecto e sua inteligibilidade, aprimorando assim a sua subjetividade.

Considerações Finais

No decorrer do discurso buscou-se trazer para diálogo a compreensão do termo educação e sua generalização a que é vista, em que se compreende que seu significado é amplo, e ao se direcionar educação é preciso pensar em que perspectiva se pretende dissertar. Nessa mesma corrente de pensamento, foi posto em

pauta a significação que o termo educação e sua subjetividade trás para a escola, entrelaçando suas diferenças com ato educativo e o ato pedagógico.

A escola e os professores carregam um fardo muito grande, é que muitas vezes por incompreensão muitos defende como sendo verdade, a ideia de que, é na escola que a educação se materializa na sua totalidade, deixando muitas responsabilidades para a instituição e os educadores. O que deve ficar claro, que o educador diante desse contexto precisa se posicionar e compreender os papéis educativos da sociedade como um todo.

Nessa perspectiva este trabalho objetivou contribuir com a educação, buscando aproximar algumas concepções acerca da educação é o seu protagonismo histórico com o ato pedagógico, sem deturpar e nem tirar a responsabilidade de todos nós para com a educação humana e pedagógica.

Referências

BERNARDETE A. GATTI. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012

CARVALHO, Ademar de Lima. “O desafio da construção :outro projeto de educabilidade”. In: Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume II/Andressa Graziele Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva/orgs. / Curitiba: Bagai. 2021. P. 155-167.

DALBOSCO. Edison A CASAGRANDE, ELDON H MUHL/orgs. Campinas. Autores Associados. 2008. P.109-138.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. “pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna a racionalidade crítica”. In: Pedagogia: teoria, formação e profissão/Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolim de Lima Severo/orgs/ São Paulo: Cortez. 2021. P. 129-151.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2008. Cap.2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. “Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo”. In: *Pedagogia: teoria, formação e profissão*/Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolim de Lima Severo/orgs/São Paulo: Cortez. 2021. P. 153-187.

LOPES, P., & CARBINATTO, M.V. Princípios da pedagogia freiriana na extensão universitária em Ginástica para Todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28 e280008 2023, jun.2021 mai./2022.

PERREIRA, Valmir. **O indivíduo burguês e a crise da escola**. Jundiaí. Pacto editorial. 2013.

CAPÍTULO 5

DA PRÁTICA PEDAGÓGICA MECANIZADA A PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA-RADICAL DE RESISTÊNCIA

Elisangela Ricci¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-4

Resumo: A reflexão crítica permanente em relação ao processo educativo e as práticas que envolvem esse processo na intencionalidade de uma educação libertadora e para emancipação são questões cruciais discutidas nesse artigo. As ações educativas que permeiam o ambiente escolar podem atender a permanência reprodutivista dos pressupostos da racionalidade positivista, porém para uma educação emancipatória, práticas pedagógicas que incorporem a Teoria Crítica, por meio da problematização são vitais para acabar com as relações de opressão. Tendo como concepção a Pedagogia Crítica e a Pedagogia Radical que traz para centralidade o sujeito humano, o pensamento crítico e a subjetividade, busca romper com as estruturas de dominação existentes por meio de uma educação política que desvele as forças sociais e econômicas de opressão que impedem uma educação libertadora.

Palavras-chave: Emancipação. Pedagogia Crítica. Pedagogia Radical. Práticas educativas. Libertação.

¹ Mestranda em educação no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis/MT. Licenciada em Letras em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas. Especialização em Educação especial: Formação integrada pela Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranavaí/PR.

Introdução

Os intentos desse artigo nasceram dos estudos realizados durante as aulas da disciplina de Teoria da Educação, do Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho, ministradas no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Rondonópolis. Foram momentos de imersão enquanto sujeito histórico, social, cultural e político.

É importante esclarecer que os conhecimentos elencados aqui são pautados em autores da Pedagogia Crítica e o mote central é como a ação docente não pode ser apenas mera transmissão de conteúdos, mas uma práxis transformadora e comprometida com uma educação de qualidade social para todxs. Algumas questões são cruciais para construção da educação que almejamos: “como a prática pedagógica pode influenciar todo processo educativo e como desenvolver uma ação pedagógica que ofereça ao educando condições para que ele se faça sujeito do seu aprendizado?” Pensar essas indagações é considerar que a prática docente tem em vista realizar o seu trabalho com um ser-humano histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade.

Para entender como uma prática pedagógica pode e precisa ser emancipadora temos que entender o processo de construção de sociedade. A humanidade foi caminhando em sentido a uma racionalidade que desumanizava. A reificação do ser também se estendeu a reificação da cultura, assim as transformações na Modernidade ligadas ao surgimento do capitalismo como sistema econômico predominante foram conduzindo o modo de vida que considerava mais os resultados do que o processo.

Como a Modernidade é um período de desenvolvimento da técnica houve o surgimento das escolas que formassem os filhos da classe operária para atenderem as necessidades do mercado. Embora a escola pública laica, para todos, gratuita seja um legado deixado pela Modernidade, e tenha vindo como solução para o problema de formação integral da humanidade, postula uma ideia pedagógica carregada dos interesses políticos e econômicos do sistema capitalista. Esse

modelo vai além, encontra-se reproduzido na pós-modernidade e na contemporaneidade, algumas vezes com uma roupagem diferenciada, mas com a mesma essência, a de colocar a classe trabalhadora em condição subalterna e replicadora dos próprios meios que os oprimem. É urgente pensar em como esse processo sempre esteve permeado da racionalidade positivista que nega a subjetividade humana ocasionando uma educação conformista e passiva perante a realidade.

Fazer uma leitura crítica da própria prática é ação necessária para construção de uma pedagogia que traga para centralidade educativa o conhecimento humanizado. Que não dissocie o conhecimento do processo de transformação, a objetividade da subjetividade, a teoria da prática e a história e a cultura das relações sociais. Esse movimento dialético é fundamental para que a educação não permaneça submersa na opressão e como condutora na propagação de uma prática alienante. Além disso, refletir sobre os sujeitos que estão envolvidos nesse dinamismo faz-se tão necessário quanto, tendo em vista que o processo educativo se dá no coletivo e que, também, se realiza por meio da interação.

A reflexão crítica da prática impõe a professora e ao professor uma ação consciente do seu papel enquanto educador, para isso é preciso reconhecer-se na sua historicidade como ser político, social e cultural, tendo consciência de agente transformador da sua realidade para que na práxis se crie e recrie possibilidades de libertação e de autonomia do próprio processo de construção humana. O percurso a ser percorrido exige consciência crítica, clareza da condição de ser e estar no mundo. Os educadores precisam constituir-se críticos e interpretes da cultura e internalizarem que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 1996, p.17)

Diante destas concepções e a caminhada histórica de luta por uma ação pedagógica pautada nos pressupostos de emancipação humana ainda se torna indispensável o contínuo movimento de resistência que se encontra no trabalho docente os espaços de contradições favoráveis para atuação de transformação, rompendo com o ciclo de dominação que oprime e favorece as desigualdades.

Este artigo também buscará refletir em Henry Giroux, sobre os aspectos que levam ao desenvolvimento de uma pedagogia radical e consequentemente uma ação docente radical, que segundo Marcuse, uma pedagogia radical é contra todas as formas de dominação e busca a “necessidade de desenvolver modos de crítica moldados em um discurso teórico que serve como mediador da possibilidade para ação social e para transformação emancipatória.” (GIROUX, 1986, p.15). Ainda pretende-se discorrer reflexivamente, com base em Paulo Freire, sobre práticas pedagógicas que tragam na sua essência ações de resistência e luta frente a toda forma de desigualdade, opressão que inibe ou aniquila uma práxis para emancipação. Partindo da reflexão dialética entre subjetividade e objetividade pretende-se buscar possíveis caminhos que baseiem uma ação educativa emancipatória e libertadora.

Saudosismo Pedagógico

Não é difícil de encontrar no meio educacional educadores que, se pudessem, passariam horas recordando de como a educação no passado era melhor que a que temos hoje. A intensão aqui não é fazer uma crítica que extermine todo o processo, mesmo porque é preciso olhar para trás para ver com mais clareza o presente. O objetivo é refletir sobre a insciência pedagógica que impede uma postura crítica reflexiva em relação ao contexto vivido enquanto consequência da trajetória passada. Conhecer o passado, as concepções que vem norteando o processo educativo até aqui são imprescindíveis para construção de uma prática pedagógica que crie possibilidades de resistência às opressões. Embora as discussões e os estudos sobre o pensamento dialético e o pensamento crítico sejam seculares, o enfoque positivista que nega toda forma de subjetividade humana, também se fortaleceu e junto com o campo da política e da economia foi se enraizando na educação.

Entender esse caminho em consonância com o sistema capitalista revela como chegamos até aqui e desvela como, por meio das lembranças saudosas de alguns, os conceitos de neutralidade, passividade e conformismo vão ultrapas-

sando o tempo e tornando a escola um espaço de reprodução das desigualdades. Nessa perspectiva “a noção de dialética é crucial porque revela a “insuficiência e a imperfeição dos sistemas “acabados” de pensamento”. (GIROUX, 1986, p.34)

As discussões em torno de uma teoria crítica que rompa com as estruturas de dominação existentes e na tentativa de resgatar o sujeito humano com uma educação política surgem com os teóricos críticos da Escola de Frankfurt.

Nas palavras de Bruno Pucci,

Para Adorno, como os demais frankfurtianos, a Teoria Crítica era um sinal de resistência. Resistência aos irracionalismos da barbárie fascista, do autoritarismo stalinista, da semicultura capitalista. (PUCCI, 2007, p.33)

As contribuições da Escola de Frankfurt para uma pedagogia que não dissociasse o humano do conhecimento, a condição humana de fazer história e suas relações sociais por meio da dialética foram muito significativas, pois nos conceitos tradicionais e liberais as escolas são concebidas como locais apenas de instrução e desconsideram que também são locais culturais, políticos e são lugares de contestação, de luta entre grupos culturais e econômicos que tem diferentes graus de poder (GIROUX, 1986, p.17). Esta visão de escola que perdura por séculos emoldura este espaço educativo como um aparelho ideológico do Estado para reprodução das relações capitalistas formando os estudantes como mão de obra e transformando o conhecimento em um produto a ser alcançado. Dentro dessa “cadeia” produtiva não havia espaço para o questionamento, nem para um aprendizado que fizesse sentido e pudesse libertá-los da condição de opressão.

Os estudiosos da Escola de Frankfurt se opuseram a esse modelo e trouxeram para o discurso “a pedagogia dialética, incorporando o caráter histórico-crítico, fundamentada numa filosofia da práxis, tendo suas origens epistemológicas fundadas em Marx e Engels.” (FRANCO, 2021, p.731).

Como o enfoque na racionalidade positivista tem impregnado o meio educacional há a supervalorização ao ensino instrumental que destaca mais a técnica e os resultados do que o processo, prima pelo alcance às metas e a aquisição

do aluno aos conteúdos básicos por meio de competências e transformam a prática educativa em mero instrumento mecanizado na qual cabe ao professor apenas executá-la.

O processo educativo, com ênfase nos resultados segundo uma visão positivista e que tem como finalidade o atendimento aos anseios do sistema econômico reduz a prática pedagógica.

Segundo Gramsci,

... o trabalho docente transforma-se em uma prática pedagógica sem vida no momento em que tira a possibilidade do jovem formar-se intelectual e culturalmente, tomando-lhe, também, a possibilidade de ser dirigente, de dirigir-se e de ter autonomia e a capacidade de governar. (2011, p.114)

Diante de todo o exposto, é notório que uma prática pedagógica exija conhecimento teórico e esse conhecimento não pode estar desvinculado da prática. Teoria e prática precisam constituir uma unidade, uma relação de interdependência e as educadoras e educadores internalizarem que suas ações não acontecem no vazio. O processo educativo é carregado de intencionalidades e que a intenção a priori seja a da emancipação humana e uma formação para justiça social. Quando se pensa o processo educacional distante das teorias que a conduzem ao longo do tempo, de maneira estanque sem conexão com contexto cultural e político, e mais, não se percebe pertencente a esse processo na posição de agente sociocultural e à classe trabalhadora, tornam-se sujeitos mistificados que contribuem para reprodução de um ensino instrumental que não instiga para o questionamento crítico e dialético.

O pensamento dialético deve ser um ato pedagógico vital para se entender as tácitas nuances da linguagem utilizada pelos métodos educacionais disseminados pelos órgãos governamentais. Com isso, relembrar saudosamente de uma determinada época escolar pode explicar o quanto comprometidos com uma prática pedagógica cada sujeito se constituiu e vem se constituindo. A necessidade está em ter o esclarecimento em qual teoria se baseia a ação educativa, pois a

escola está situada em um determinado contexto socioeconômico-cultural e saber interpretar dialeticamente esse contexto e a linguagem imbricada nele são tarefas urgentes e que deveriam ser inerentes a atividade docente.

A indagação do início deste trabalho em como desenvolver uma prática pedagógica que torne o aluno sujeito do seu próprio aprendizado vem sendo apresentada numa perspectiva que leva a perceber a importância da prática pedagógica em sentido de “práxis”. Freire coloca que é a ação pensada,

é ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 2013, p. 52)

O que se realça é a importância do trabalho docente pautado em uma prática transformadora da realidade social e comprometida com os que estão marginalizados nesse processo. Para isso, a formação docente deve ser permanente, com intensa relação com o contexto cultural, econômico e sócio-político. Assim, nessa dialeticidade a ação pedagógica emerge para uma prática docente radical.

Do Saudosismo a uma Prática Pedagógica Radical para Emancipação

A ação docente precisa ser pensada conscientemente partindo dos conceitos e teorias metodológicas educacionais que vem envolvendo o ambiente escolar. Pensar conscientemente é a reflexão crítica entre a relação do conhecimento e o contexto real no qual estão inseridos, ainda questionar a ligação dos sujeitos nesse conjunto.

Percebe-se, nos dias de hoje, um enaltecimento do senso comum e uma retirada à formação sobre o conhecimento elaborado. A retirada do conhecimento elaborado acarreta o esvaziamento do currículo para dar lugar a um ensino baseado em competências e a racionalidade positivista, que põe de lado a dimensão social em detrimento do individualismo, vai se ancorando no processo educativo como caminho a ser seguido. A priorização do individualismo gera o vazio na

educação, pois o cerne da educação está na humanização pelo envolvimento com o outro, porém está se perdendo a ênfase nesse preceito da escola como formadora de sujeitos numa concepção humanística, ética, social e política. Hoje, a escola está servindo a geração da competitividade.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.(FREIRE, 1996, p.25)

A Escola de Frankfurt reivindicou a racionalidade fazendo uma releitura da história e colocou a questão cultural como forma de dominação, pois a racionalidade técnica reificou a cultura transformando-a em mais um produto a ser consumido. Os frankfurtianos defendiam que a cultura leva a pensar, a ver, a refletir e defendiam a racionalidade da emancipação em oposição a racionalidade técnica que aniquila a liberdade, a capacidade de refletir e criar.

A racionalidade humana é o que nos diferencia dos demais seres vivos. É preciso ter autonomia no pensar e no agir. Desenvolver uma reflexão crítica da realidade. Entender essa dialeticidade é a racionalidade emancipatória que precisa impregnar o sistema educativo. A escola vem sendo encarada metodologicamente como órgão reprodutivista, porém deve ser instrumento para reflexão, de problematizar a cultura. Paulo Freire (1987, p.56), em *Pedagogia do Oprimido*, vai dizer sobre a importância do pensar crítico, ação que nasce do diálogo. Enquanto no pensar ingênuo o importante é a acomodação, para o pensar crítico o importante é a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos seres humanos.

A educação é antes de tudo esclarecimento. É prática da liberdade. É preciso refletir como a escola vem metodologicamente desenvolvendo a educação, se para reprodução ou para o pensar, como esse ato está sendo desenvolvido, uma vez que a escola é parceira da sobrevivência intelectual.

Franco vai dizer que,

Precisamos que as escolas resgatem e construam espaços de questionamento; de diálogos formativos; de ressignificação da cultura escolar; de partilha de significados e de um currículo que expanda e fortaleça as oportunidades emancipatórias. (2021, p.739)

Para isso é preciso tomada de consciência da realidade, consciência crítica, e a saída dessa consciência ingênua para consciência crítica pode ser dolorosa, mas necessária para desbarbarização da educação como é colocado por Adorno, ou educar para rebeldia, para curiosidade, para resistência como promulgou Paulo Freire.

A Teoria Crítica prevê a emancipação humana, produz uma formação política, focada na autonomia. É o esclarecimento teórico para mudança de atitude e chegar numa ação libertadora. Uma ação libertadora implica o diálogo e a escuta humilde e amorosa com o outro, que nas palavras de Freire, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, P.54)

A escola também é um espaço dialógico, mas em face a atualidade é de extrema relevância observar se esses momentos dialógicos estão acontecendo e como deveriam ser.

A linguagem imbricada em todos os aspectos que envolvem este local está repleta de significados e cabe aos sujeitos compreenderem e desvelarem seus sentidos verdadeiros. Nesse sentido, em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire exprime que “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.”(1987, p.52;53). Para isso, a formação permanente centrada na escola, pautada numa construção coletiva é fundamental. O diálogo faz parte da própria exigência existencial e tem uma inter-relação entre a palavra, a linguagem e a cultura ao pensamento. O diálogo é um momento de criação à vida. O central é na pronúncia da palavra na qual só o humano é capaz de fazer isso.

Partindo da dialogicidade há a possibilidade da imersão crítica necessária nas contradições para uma práxis transformadora viável. Há urgência dessa ação.

Ação radical de resistência é agir reflexivamente nas brechas existentes diante de um cenário ríspido e autoritário que desvincula o sentido humano da educação de todo contexto cultural, social, econômico e político. Transformação pela práxis, insurgindo na ação e na reflexão sobre o mundo como Freire(1987) ensina. Isso se faz com caráter intencional, pois o ato educativo é ato intencional, é ato político que exige consciência crítica, um elemento fundante da educação.

Diante da hegemonia neoliberal é célere uma consciência crítica perante o contexto sócio político para uma prática metodológica radical de resistência à uma política educacional para perpetuação dos interesses econômicos do mercado que coloca a classe trabalhadora repetidamente em condição de subordinação. Somado a isso, a formação docente-permanente torna-se atitude imprescindível dos sujeitos desse processo educativo. Nesse espaço, o trabalho coletivo também é forma de resistência para uma professora ou um professor de prática pedagógica radical que é agente da sua transformação. O tempo e o espaço em que se encontra a escola e seus sujeitos precisam ser compreendidos dialogicamente por meio da dialética. A necessidade de mudar o olhar, rever sob outra perspectiva, a perspectiva do diálogo crítico para que as brechas da contradição oportunizem a transformação para uma educação humanizadora e democrática. É na práxis, com uma formação contínua, centrada na escola e no coletivo que se fortalecerá um ao outro. Também é notório que, face a atualidade, os momentos de formação estão sendo realizados, na sua grande maioria, por meio de plataformas digitais que ao mesmo tempo que a formação acontece no espaço escolar, entre os pares, ainda assim há um distanciamento enorme entre os educadores, dificultando o diálogo crítico e reflexivo para uma prática transformadora e resistente a qualquer forma de opressão. É importante salientar que a crítica feita aqui não é contra o uso da tecnologia, mas é refletir se a formação nesses moldes atende as necessidades dos educadores e se está a serviço de uma educação democrática. É preciso a reflexão crítica, constituída com a permanente formação da professora e do professor, centrada na escola e com o coletivo, compreender o discurso implícito, proposto na política pública de formação docente nos últimos anos ser desvelado sob um

olhar crítico e dialético. Isso implica uma ação metodológica permanente e necessária para os educadores que almejam uma educação emancipatória.

Alcançar a mudança pelo fazer educativo crítico e dialético exige esclarecimento, conhecimento que Freire chama de identidade epistemológica docente na qual impõe autoformação, comprometimento com a própria constituição da sua subjetividade.

Outro aspecto muito importante para constituição de uma postura crítico-reflexiva e que exige urgentemente comprometimento é a questão da busca da política de sua prática, que os educadores cientes do seu papel social precisam fazer. Compreender o micro e o macro numa condição dialética e se perceber historicamente no contexto atual e nesse processo de formação permanente coletiva e de autoformação que uma consciência crítica, tão necessária, vai se revelando e fazendo premissa para uma prática pedagógica crítica-radical de resistência para uma educação de emancipação humana. E Giroux (1986, p.303) traz que “os papéis que as escolas e professores poderiam ter no desenvolvimento de modos radicais de pedagogia só podem ser entendidos dentro das condições históricas, sociais e econômicas que caracterizam a sociedade maior”.

A visão de ser e estar no mundo deve permitir a possibilidade de uma práxis problematizadora, engajada em assumir o seu papel social enquanto educador com responsabilidade e compromisso. Sair da reprodução de uma prática educativa mecanizada e de dominação, impõe esclarecimento político dos educadores e comprometimento em relação a seu projeto.

Paulo Freire sobre educação problematizadora,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, P.45)

Uma prática desprendida da criticidade, sem engajamento político retira a possibilidade de emancipação e cria uma resistência ingênua evidenciando a neutralidade e a passividade ocasionadas pela estagnação e o imobilismo pedagógico. A saída dessa condição exige uma prática democrática, envolvida epistemologicamente como método dialógico dialético constante para educação que se almeja alcançar.

Considerações que não são finais, devem ser permanentes

Uma prática educativa radical e de resistência exige conceber a educação como práxis, que em relação recíproca com o próximo, concretize a luta para torná-la significativa e emancipatória. Sendo assim, exige compreender que a educação escolar é um direito e não pode ser reificada, pois a constituição do conhecimento elaborado e sua intrínseca relação com o meio é uma ação exclusivamente humana, não podendo ser tratada como mais uma mercadoria pronta e acabada para atender a projetos de dominação. Enquanto direito deve ser de excelência e que estabeleça as oportunidades de emancipação para todos e todas por meio de práticas educativas que fortaleçam o diálogo crítico no desenvolvimento do conhecimento elaborado em consonância com as subjetividades emergidas do coletivo.

O envolvimento comprometido através da pedagogia crítica ou da pedagogia radical, deve permitir aos educandos a capacidade de reelaboração do conhecimento dentro de uma concepção dele enquanto sujeito constituído historicamente e social.

A ação pedagógica consciente, pautada epistemologicamente no método dialógico dialético é luta permanente na insistência da construção de uma educação escolar libertadora e emancipatória, que de acordo com os princípios freirianos, a prática vira práxis quando envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Referencias

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. “A pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica”. In: Pedagogia: teoria, formação e profissão/Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolim de Lima Severo/orgs/São Paulo: Cortez. 2021. P. 129-151. _____, Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. Rev. Eletrônica Pesquiseduca. Santos, V.13, N. 31, Especial, p. 726-742, novembro 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1988.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis. Vozes. 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. “Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo”. In: Pedagogia: teoria, formação e profissão/Selma Garrido Pimenta e José Leonardo Rolim de Lima Severo/orgs/São Paulo: Cortez. 2021. P. 153-187.

PUCCI, Bruno. “Teoria crítica e educação”. In: Teoria crítica e educação: a questão de formação cultural na escola de Frankfurt. Bruno Pucci/org. 4.ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos:SP: EDUFSCAR, 2007. P.13-58.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2011.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO PERMANENTE

Graciela Moraes de Souza¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-5

Resumo: O presente texto é resultado de uma provocação crítica subsidiada por uma base teórica referenciada por pensadores que pesquisam e defendem a educação pública e de qualidade para todos, estudados durante as ministrações da disciplina teoria da educação moderna e contemporânea, disciplina, esta, que faz parte da grade curricular do Programa de pós-graduação mestrado em educação-UFR do corrente ano. Neste texto, apresenta-se uma reflexão sobre educação e escola com base em práticas pedagógicas que vem sendo utilizadas no estado de Mato Grosso pelos educadores e educandos. A partir daí surge a indagação de como é a transmissão do conhecimento na escola e como ela vê o indivíduo no processo educativo. Parto da compreensão de que o objetivo da educação é conceber o estudante como protagonista, como um ser capaz de produzir conhecimento e de participar do fazer educativo ativamente, por isso é importante refletir como a escola tem desenvolvido e pensado as pedagogias que propõe uma concepção de educação emancipatória que prepara os sujeitos para a vida.

Palavras chave: educação. escola. reflexão permanente. práticas pedagógicas

Introdução

A escola é o espaço social responsável pela inclusão e socialização do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. Nessa perspectiva, a ação educativa precisa atender os interesses dos estudantes, focar no desenvolvi-

¹ Mestranda em educação no PPGEdu da Universidade Federal de Rondonópolis/UFR-MT. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande, UNIVAG/MT. Especialista em educação infantil e séries iniciais.

mento de ações que despertem neles a reponsabilidade e o compromisso pelo envolvimento com o ensino-aprendizagem e desenvolvimento pleno da cidadania. Para atender esses objetivos as ações escolares precisam ser planejadas a partir de um contexto, levando em consideração o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender, os recursos necessários para ensiná-los e como utilizá-los, pois, ninguém aprende da mesma maneira. Portanto, os conteúdos escolares devem ser condicionados à realidade dos educandos e as intenções pedagógicas os levem a compreender e transformar sua realidade, desenvolvam o senso crítico e exerçam a cidadania, só assim a escola corresponde o caráter de sua existência.

O que se percebe é que a escola nos últimos anos tem sofrido impactos na organização do seu trabalho, principalmente, no que diz respeito a metodologia do trabalho pedagógico, formação continuada dos professores e composição da gestão democrática. O trabalho e autonomia do professor, bem como a gestão democrática tem sido alvo de muitos questionamentos e debates por parte de muitos profissionais da educação. Na atual política de educação do estado, percebe-se a motivação pela execução de propostas pedagógicas que fazem parte de um projeto educativo um pouco distante das práticas pedagógicas que era habitualmente utilizada nas escolas em outros tempos. Esse novo modelo pedagógico que a escolas tem sido desafiada a desenvolver e o controle sobre a utilização dos materiais impressos, cursos por meio de plataformas digitais e as metas a serem atingidas tem produzido muitas reflexões e críticas no meio educacional.

Como afirma, Carvalho (2019, p.18) “a educação é um direito social”. “Um ato político de cidadania que expressa a liberdade humana”.

Conforme a afirmação citada pelo autor, entende-se que a escola pública, na sua constituição histórica, é um espaço democrático, assim sendo, tanto os professores, quanto os estudantes são autônomos para expressar o conhecimento, manifestar opiniões e participar do fazer pedagógico, por isso a importância do ensino e aprendizagem. Para tanto, é necessário que as políticas educacionais possibilitem a liberdade para o professor e estudante participarem do processo de construção do conhecimento.

É sabido que a educação é um direito social, mas tem muitos desafios a superar para que isso se efetive na prática. As mudanças e inovações tecnológicas no contexto escolar, núcleo familiar e na sociedade em geral nos leva a pensar como a educação e a escola tem tratado tudo isso e tem se constituído no processo de formação de pessoas com diversas vivências preparando-as para a vida. Nesse sentido, o poder que a educação tem no processo de formação do sujeito autônomo e humanizado, que sabe situar-se no meio social, possuído de uma consciência crítica se constrói ao longo da vida, por meio de um conjunto de práticas pedagógicas, vivências e princípios que envolvem diálogo, solidariedade, justiça, ética, união, formação de professores centrada na realidade da escola, valorização dos interesses dos estudantes, trabalho coletivo, atividades que desafiam e estimulam os estudantes a realizar as atividades propostas com gosto e compromisso, o exercício de ações democráticas, entre outras. Entende-se que o grande desafio da educação é despertar o interesse do estudante pela aprendizagem, visando a transformação da sua própria realidade e do meio onde está inserido, a partir da socialização do conhecimento. Por isso, pensar em educação de qualidade que promove a equidade na escola é pensar em desenvolvimento intelectual e humano em sua totalidade, respeitar o ritmo de cada um e suas diferenças. Portanto, refletir sobre educação e escola é um exercício permanente e fundamental na busca pela qualidade do processo educacional.

Educação e escola: uma exigência de reflexão permanente

A escola não é a única instituição que ensina, porém é o espaço responsável pelo ensino formal de todos os seres humanos. Nessa perspectiva, percebe-se que para melhorar a qualidade da educação faz-se necessário uma escola humanizada, ou seja, que considera o que os estudantes trazem consigo, capaz de promover uma reflexão crítica sobre o que cada um tem a contribuir com o processo educativo e introduzi-lo no novo. Levando em consideração os meios de comunicações, as informações advindas de outras convivências, os valores que cada um acredita,

as relações sociais que influenciam na formação do cidadão, a escola é o espaço privilegiado de confronto com diferentes vivências e, portanto, faz-se necessário valorizar a integralidade das experiências dos sujeitos. Para tanto, para cumprir seu papel social, a escola precisa criar um currículo que trata de questões que são pertinentes à formação do cidadão carregado de particularidades, interesses e necessidades, só assim ela evita a reprodução de ideologias formadas por parte de quem domina o poder e desconecta da realidade da comunidade educativa.

De acordo com Saviani (2021, p.33)

Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática.

Carvalho (2010, p.20) diz, “que compreendemos que refletir sobre a qualidade da educação significa refletir sobre a razão do ser humano, pessoa, gente enquanto sujeito da produção e transformação do mundo.” São inúmeras discussões e teorias construídas ao longo da história da humanidade sobre educação e escola e, é necessário que isto aconteça, pois vivemos em constante processo de mudanças e evoluções da humanidade. Por isso, concordamos com o que o autor defende sobre o ser humano e a relação deste com a educação. Para este autor, o centro do diálogo sobre a qualidade da educação precisa ser o sujeito, a razão do seu existir e o que ele faz no mundo. Nesse sentido, compreende-se que o processo educativo se materializa em um movimento dialético e contínuo entre professores e estudantes.

Para que a escola desenvolva uma prática humanista, precisa de liberdade para agir e construir coletivamente caminhos que valorize as diferentes formas de pensar e de ser de cada um que faz parte dela. Isso se concretiza com a gestão democrática, nos momentos de reuniões com a comunidade educativa (estudantes, funcionários e família), formações centrada na escola e no processo de construção, monitoramento e avaliação do projeto político pedagógico.

Percebe-se que nos dias atuais há uma ausência de debates de cunho pedagógico centrado na escola, da valorização da gestão democrática, de um currículo e de práticas pedagógicas que prepara o indivíduo para a vida. O que vemos é o surgimento de novos discursos e práticas educativas pensadas por quem está no poder. Mesmo que tenhamos um projeto que apresenta inúmeras tentativas para melhorar a educação, há uma reflexão a se fazer sobre a eficácia da produção de materiais elaborados por empresas terceirizadas, formação continuada para os funcionários via plataformas, socialização de experiências entre os pares por meio de interações com as tecnologias (cursos on-line, lives, fóruns, etc.), projeção e recompensa por metas alcançadas por desempenho profissional de maneira individual e coletiva e sobre como cada instituição avalia esse novo formato de gestão e política educacional implantada atualmente. Para tanto, é importante levar em conta o projeto político pedagógico construído pela comunidade educativa no espaço da escola para que as ações não sejam lideradas verticalmente e haja o enfraquecimento da democracia e autonomia que os profissionais da educação tem na formação do sujeito e na produção do conhecimento. São muitas as indagações sobre a nova estrutura de ensino da atualidade. Entende-se que as escolas que não participam ativamente das decisões sobre as ações a serem desenvolvidas para a melhoria da qualidade da educação para todos, estão fadadas a reprodução de conhecimento e informações. Tendo em vista que a escola tem seu Projeto Político Pedagógico elaborado de maneira a valorizar a autonomia da comunidade escolar de participarem do processo educativo, ou seja, deliberar de maneira democrática sobre as dimensões humana, pedagógica, administrativa e financeira, isso precisa ser levado em consideração para que o projeto político pedagógico não seja apenas um instrumento burocrático.

Gadotti analisa a crise da escola,

Vivemos uma época de plena crise do sistema educacional. Só que, diante da organização da sociedade civil, o Estado já não tem condições de impor uma nova política educacional. O governo perdeu a legitimidade de todas as propostas porque não usa consenso para elaborá-las. Ao contrário. Utiliza-se da força para impô-las. [...] Por isso, as propostas alternativas em educação devem ser buscadas na sociedade civil. (Gadotti, 2003, 165).

Pereira, afirma que o autor acima citado, diz que a crise não é interna à escola, mas surge a partir da reorganização da sociedade que pressiona o Estado. (PEREIRA, 2013, p. 78). Partindo desse princípio, a escola se torna o espaço responsável por atender e trabalhar com as realidades advindas do externo.

Temos um modelo de educação aparentemente inclusiva, mas que não demonstra em sua totalidade a garantia de aprendizagem e de direitos que possibilite ao estudante a liberdade de escolha no processo de produção do conhecimento, pois nem todos que tem acesso a escola consegue sua emancipação e sucesso na vida. A história da pedagogia tradicional, é um exemplo de educação que promove a exclusão ao desconsiderar o homem como um ser integral e apenas como um recipiente. Mas, será que nos dias de hoje, isso ainda não acontece?

A educação tradicional entendida como transmissora de conhecimento restrito, não compreende o sujeito como alguém que aprende nas relações com o outro, com o meio onde ele faz parte, bem como não considera o desejo do outro pelo aprender e socializar o que sabe. Nesse modelo de ensino, que as experiências de vida dos estudantes são ignoradas, a escola é puramente uma transmissora de conhecimento.

Quando há desvalorização do processo de construção da gestão democrática, o impacto reflete até na sala de aula, pois é contraditório pensar na formação de um sujeito livre quando as práticas pedagógicas são engessadas a um sistema de ensino que conduz para tradicionalismo e autoritarismo. A escola precisa ser um local democrático de encontros e respeito às vivências de cada um, disseminadora e socializadora de culturas diferentes e não se preocupar apenas em resultados numéricos e melhorar rankings educacionais.

O dito que a educação é tratada como mercado, assim como outros mercados usa os triunfos que dispõe, dessa maneira, a educação quando valoriza o trabalho individual, a concorrência e disputa por melhor apresentação de resultados tende de deixar a especificidade de cada unidade de ensino de lado. Contudo, mascara questões fundamentais que é o processo de construção e execução do projeto educativo escolar baseado na realidade de cada escola. O sujeito que se

pretende formar seguindo essa lógica é alguém que domina competências e habilidades, age puramente mecânico, aniquila seus interesses e potencial.

Segundo Paulo Freire,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 21).

O ser humano nasce em um meio e vai adquirindo influências dele, e, a partir de seus interesses e necessidades, transforma e aprimora seu conhecimento em benefício próprio e da coletividade. Nesse sentido, a educação primada pela dialética e humanização precisa fazer parte do caminho para construção de uma educação emancipadora.

Nessa perspectiva, a socialização do conhecimento, as relações com o outro e com o meio social transforma realidades, não podendo se esquecer que a adaptação do homem no mundo se dá em rede, não só entre homens, mas homem e natureza, nos espaços virtuais por meio das tecnologias. E é nessa ligação com as redes que o homem e a educação têm se modificado mutuamente.

O sujeito compreendido como único, pois é ser dotado de particularidades, mas se constitui em contato com o outro. Ou seja, por meio de experiências que recebe do externo e das suas próprias experiências ele transforma e constrói sua própria identidade.

Paro, ao refletir sobre educação diz:

O homem faz história, produz cultura. E ele a produz como sujeito, ou seja, como detentor de vontade, como autor. A necessidade da educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem ao nascer encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida (PARO, 2008, p.24).

Somos seres passíveis de mudanças, ou seja, somos seres inacabados e em processo contínuo de construção e Paulo freire explica:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

Nesse sentido, a educação que valoriza a integralidade do sujeito, ela está engajada em um processo de humanização e socialização do conhecimento significativo, tendo em vista que a educação não se faz de forma isolada e sim por meio das relações, por isso faz-necessário unir os ideais dos estudantes com conteúdo sistematizado para fazê-los adquirirem compromisso com a educação e desenvolverem a disciplina intelectual. Por isso, a escola precisa promover o momento para pesquisa, para a exploração da curiosidade e a socialização de práticas de novas ideias.

Se ouve muito a pergunta nas escolas, “quando vou usar esse conteúdo?”, quando o estudante faz essa pergunta é por que ele não vê significado sobre o que é ensinado. Para que o estudante tenha consciência da importância da aprendizagem para sua vida, ele precisa participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, desempenhar o papel de pesquisador, dialogar com os pares e professor, apresentar suas ideias e fazer a relação entre o que é estudado com a realidade.

Considerando que a educação escolar tradicional, ainda, é um desafio a ser superado, pois, esse modelo de educação limita o desenvolvimento integral dos estudantes e impede o compartilhamento de saberes diferentes. A esse respeito utilizo Carvalho (2005, p.51) para exemplificar:

A educação escolar exerce um papel de vital importância no processo de formação do ser humano. É evidente que diante da atual estrutura educacional, a escola, como instituição formal responsável pela formação sistemática das crianças e jovens, tem funcionado como mecanismo de controle e seletividade, alicerçada num modelo educacional norteado pelo paradigma da razão instrumental, protagonista do esvaziamento da qualidade de ensino.

Refletir sobre o papel dos profissionais que atuam dentro da escola, também, é fundamental para entender a importância de cada um no processo educa-

tivo, pois escola é um espaço democrático, constituído de pessoas que pensam diferentes.

Libâneo ao refletir sobre gestão democrática, ressalta:

Na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual” (LIBÂNEO, 2001, p. 123-124).

A escola como instituição social, comprometida com o desenvolvimento humano integral e sua emancipação, tem como exigência colocar-se a escuta e a valorização da participação da comunidade educativa nas tomadas de decisões, com vistas no desenvolvimento de ações democráticas, a valorização da união e da solidariedade e o bem comum. Uma escola democrática possibilita a prática da justiça e a valorização do ser humano.

A educação escolar levou muitos seres humanos à exclusão, por isso a necessidade de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e normas educacionais implantadas nas escolas até hoje, saber se estão atendendo os interesses de todas as camadas sociais, se estão sendo capazes de motivar os estudantes a ter o desejo de aprender, construir conhecimento e se de fato estão todos incluídos no projeto de educação da atualidade. Porém, exige-se planejamento do Projeto educativo- PPP, pois é um instrumento democrático que possibilita a participação de todos os segmentos da comunidade educativa no processo de elaboração, monitoramento, avaliação e execução da proposta pedagógica. Nessa perspectiva, envolver os profissionais, alunos, e família dos estudantes é um movimento que possibilita autonomia para a escola definir estratégias visando atingir sua finalidade, evita os efeitos negativos impostos por uma gestão autoritária e centralizadora que impõe o que e como se deve fazer.

Conforme Libâneo

O importante hoje na educação escolar é a comunicação direta, transparência nas informações, a descentralização das decisões e nos resultados obtidos, envolvimento de cada um com os objetivos a serem atingidos e trabalho em equipe. (LIBÂNEO 2001, p.76 apud NUGLISCH, 2009, P.24)

Vale ressaltar a importância da reformulação permanente, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico no processo de melhoria da qualidade da educação.

Cada indivíduo constrói sua história ao longo da vida, o que a natureza lhe oferece quando nasce, não é suficiente para a sobrevivência em sociedade. Portanto, a escola desempenha um papel determinante nesse processo de convivência em sociedade, pois é nas interações que aprendemos coisas novas, lidamos com experiência que nos faz crescer e refletir sobre como vivemos e o que queremos na vida. E o conhecimento formal transmitido na escola permite que os conteúdos escolares nos liberta do senso comum e contribui para com o nosso desenvolvimento integral.

A educação transforma pensamentos, espaços e pessoas, influencia comportamentos e, é condicionante na formação de pessoas autônomas, criativas, e dotadas de competências e habilidades para melhorar a qualidade social. E isso é possível acontecer se houver compromisso e responsabilidade por parte da escola, governantes, sociedade civil e famílias, cada um cumprindo com as obrigações que lhe são inerentes e que faz parte do processo de melhoria da qualidade da educação escolar.

Sendo assim, é por meio da reflexão, do diálogo, da união de todos os segmentos da comunidade educativa, da elaboração de um bom Projeto Político Pedagógico que a educação e a escola se fortalece e contribui para a transformação da sociedade. Para tanto, a educação alicerçada em um referencial teórico que defende a liberdade do sujeito em participar do processo de ensino-aprendizagem de maneira ativa é uma condicionante para o crescimento intelectual do sujeito e a compreensão do seu papel no mundo. Como a concepção de educação defendida por Paulo Freire, uma educação que não oprime, mas que liberta, que considera a espécie humana um processo contínuo em construção, onde um aprende com o outro, que ninguém sabe tudo, que a transformação individual e social se dá por meio da manifestação da consciência crítica, do engajamento político e social na busca da liberdade humana, da solidariedade, sem desconsiderar a possibilidade

de que é possível enfrentar os desafios do mundo de forma passiva e harmoniosa, mesmos no embate com os antagonistas.

Assim sendo, a escola precisa levar em consideração o sujeito e tudo que pertence ao seu mundo pessoal e social, seu cotidiano, sua identidade e sua história para nessa interação entre sujeitos e sua historicidade, possa criar um leque de possibilidades para as aprendizagens significativas e o exercício da cidadania.

Considerações finais

Considerando a finalidade deste trabalho que é refletir sobre a proposta pedagógica implantada atualmente nas escolas da rede estadual de Mato grosso, motivada pelos estudos da disciplina teoria da educação moderna e contemporânea, ministrada no curso de pós-graduação mestrado em educação –UFR, partimos do princípio que falar de educação e escola é buscar o sentido das atividades educativas projetadas e efetivadas ao longo do percurso da educação nas escolas públicas, até hoje. Por isso, é importante refletir constantemente sobre o papel de cada um e de todos na trajetória de construção do processo educativo.

Observando o contexto atual da proposta pedagógica implementada no estado de MT, percebe-se que existe a necessidade da resignificação da importância e finalidade do projeto político pedagógico visando a garantia da qualidade social democrática da educação na escola.

O projeto político pedagógico é um planejamento democrático que desencadeia ações planejadas coletivamente com vista a formação de sujeitos emancipados. Ressaltando que o protagonista do processo educativo é o estudante e o professor o mediador das intenções pedagógicas, por isso, ambos não podem ficar à mercê de ações fora da realidade da escola, nem executar projetos idealizados que tendem a propagação de competências técnicas visando o desenvolvimento de habilidades para fazer algo mecanicamente. Para isso, a educação precisa mobilizar pessoas, usar recursos atrativos e adotar uma peda-

gogia inovadora que leva à inclusão e a valorização do diálogo, da socialização de experiências, principalmente, na era da tecnologia avançada, onde a transmissão de informações e do conhecimento estão acessíveis na internet e em outros canais de comunicação, sendo assim o professor não pode considerar o estudante como um recipiente que aceita tudo e nem compactuar com projetos para educação que não favorece o desenvolvimento integral dos estudantes e nem a liberdade pedagógica para mediar o conhecimento.

Enfim, a educação é uma fonte que não se esgota e precisa ser discutida com mais vigor dentro das escolas por toda a comunidade (gestores, professores, alunos e pais de alunos, funcionários, etc) visando a importância do papel de todos na construção de um projeto educativo que de fato contribui com a formação de uma sociedade melhor.

Nessa perspectiva, a formação centrada na escola precisa acontecer efetivamente, pois é o momento oportuno para tratar de questões que desafiam o bom andamento da escola. É durante esse momento que os gestores mobilizam a comunidade escolar para estudos dos pontos frágeis que são levantados durante a reformulação do ppp, bem como valoriza a escuta e participação de todos na elaboração da proposta pedagógica. A formação centrada na escola é uma estratégia importante de gestão pedagógica, pois é o momento que permite um aprender com o outro, compartilhar vivências, conhecer o novo e fazer alinhamento do projeto político pedagógico. Para falar sobre isso, utilizo Carvalho, 2006, p.188:

[...] a formação centrada na escola requer a construção de uma mente criativa, a consciência de se sentir sujeito, autonomia e do desenvolvimento da capacidade e ação coletiva, principalmente, a elaboração de uma concepção de educação, identidade e o modo de ser do educador (CARVALHO, 2006, p. 188).

Seguindo a linha de pensamento do autor, conclui-se que a formação centrada na escola contribui e é indispensável na formação da identidade profissional.

Referências

CARVALHO, Ademar de Lima. Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. A formação centrada na escola: a ponte edificadora do Projeto Político Pedagógico. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues (org.). Profissionais da educação: políticas, formação e pesquisa. ANPED, Centro-Oeste. Cuiabá: EdUfmt, 2006. p. 179-191.

CARVALHO, Ademar de Lima. A qualidade na educação: uma exigência possível. Campo Grande, MS, Série-Estudos, n. 29, jan./jun. 2010. p. 19-28.

CARVALHO, Ademar de Lima Carvalho. Organizador: A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor. Editora CRV Curitiba –Brasil, 2019.

FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997 a.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdutório à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. São Paulo: Cortez. Ed. Goiânia Alternativa, 2004.

PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino. São Paulo: Editora Ática, 2007.

_____. Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PEREIRA, Valmir, O Indivíduo Burguês e a Crise na Escola, Jundiaí, Paco Editorial: 2013, p.18.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia, 2021, p.33. 44 ed. Campinas, SP, Autores Associados 2021.

CAPÍTULO 7

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA

Elika Oliveira de Lana¹

Neuzimar Santana Campos e Silva²

Renata Martins Gornattes³

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-6

Resumo: O objetivo deste estudo é compreender como a gestão democrática transforma o momento de construção do PPP em um momento de participação da comunidade educativa, sua execução e sua vivência no âmbito escolar. Realiza-se um estudo de natureza bibliográfica (revisão de literatura), que está fundamentado nos pensamentos dos seguintes autores: Gadotti, Veiga, Ilma Passos, Ferreira, Bordenave, Dourado, Gallert e Araújo. O Projeto Político Pedagógico - PPP é carta política que apresenta a concepção de educação, ser humano e sociedade, organiza o trabalho pedagógico, por isso precisa ser compreendido pela comunidade educativa, como um instrumento de transformação na escola. Nele está norteado todo o sistema de ensino que a escola irá oferecer aos seus educandos. Quando a comunidade educativa não participa do processo de discussão e elaboração do PPP há um risco enorme que ele seja falho no sistema de ensino, uma escola em que há a gestão democrática, promove a participação da comunidade, profissionais da educação e alunos na construção dessa carta política, fazendo um elo entre o pensado e o desejado. Atualmente há grandes movimentos que buscam uma participação mais efetiva da família e comunidade nas discussões

1 Graduada em Letras – Língua e literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestranda em Educação (UFR).

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrando em Educação (UFR).

3 Graduada em Letras – língua portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduação em Letras – Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestranda em Educação (UFR).

sobre os instrumentos norteadores do sistema de ensino, isso significa que a escola que prima pela gestão democrática transforma o seu espaço em um espaço de diálogo e participação. A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Seu viés deve estar pautado na participação coletiva pois é tarefa imprescindível da escola democrática, ouvir a palavra de sua comunidade educativa. Participar consiste em colaborar e se funda no exercício do diálogo entre as partes, nesse sentido, participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Na análise compreendemos a importância do PPP sendo ele algo importantíssimo, tanto em relação ao aspecto pedagógico, quanto aos estruturais, e observa-se que é imprescindível o engajamento político da comunidade escolar nesse processo de construção e efetivação, pois a escola está inserida em um contexto social amplo, e a gestão democrática e o PPP são inseparáveis da essência do ato pedagógico e formação da cidadania.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Escola pública. Gestão Democrática. Participação.

Abstract: The objective of this study is to understand how democratic management transforms the moment of construction of the PPP into a moment of participation of the educational community, its execution and its experience in the school environment. A bibliographical study (literature review) is carried out, which is based on the thoughts of the following authors: Gadotti, Veiga, Ilma Passos, Ferreira, Bordenave, Dourado, Gallert and Araújo. The Pedagogical Political Project-PPP is a political letter that presents the conception of education, human being and society, organizes pedagogical work, so it needs to be understood by the educational community, as an instrument of transformation in the school. It guides the entire education system that the school will offer to its students. When the educational community does not participate in the process of discussion and elaboration of the PPP there is a huge risk that it is flawed in the education system, a school in which there is democratic management, promotes the participation of the community, education professionals and students in the construction of this political letter, making a link between the thought and the desired. Currently there are great movements that seek a more effective participation of the family and community in discussions about the guiding instruments of the education system, this means that the school that excels in democratic management transforms your space into a space for dialogue and participation. Democratic management is a principle enshrined in Article 206, item I, of the Constitution, and covers the pedagogical, administrative and financial dimensions. Its bias must be based on collective participation because it is an essential task of the democratic school to listen to the word of its educational community. Participating consists of collaborating and is based on the exercise of

dialogue between the parties, in this sense, participating means that everyone can and should contribute, with equal opportunities. In the analysis we understand the importance of the PPP being something very important, both in relation to the pedagogical aspect, as to the structural ones, and it is observed that the political engagement of the school community in this process of construction and effectiveness is essential, because the school is inserted in a broad social context, and democratic management and the PPP are inseparable from the essence of the pedagogical act and citizenship formation.

Keywords: Pedagogical Political Project. Public school. Democratic management. Participation.

Introdução

O Projeto Político Pedagógico - PPP é carta política que apresenta a concepção de educação, ser humano e sociedade, organiza o trabalho pedagógico, por isso precisa ser compreendido pela comunidade educativa como um instrumento de transformação na escola. Quando a sociedade não participa do processo de discussão e elaboração do PPP há um risco enorme de que ele seja falho no sistema de ensino. Percebe-se atualmente grandes movimentos voltados para que haja uma participação mais efetiva da família e da comunidade nas discussões sobre os instrumentos norteadores do sistema de ensino.

Toda escola tem suas características próprias, suas metas seus objetivos. E é através do PPP que se irá alcança-los, pode-se observar através das próprias palavras que compõe este nome: É projeto porque há propostas que reúnem ações concretas para serem realizadas durante um determinado tempo. É político porque a escola deve ser considerada um espaço de formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes de seus direitos e deveres, no individual e no coletivo, sendo responsável pelo caminho que irá seguir. É pedagógico porque organiza e define todo o sistema pedagógico da instituição.

A história da educação brasileira é marcada há décadas atrás por políticas educacionais extremamente centralizadoras e autoritárias, isso dificultava a participação da sociedade e da família nas tomadas de decisões, tornando o sistema de ensino não democrático, e a escola sem autonomia.

As mudanças no cotidiano estão acontecendo rápidas e a sociedade e a família não estão acompanhando tudo como deveriam, as instituições devem fazer parte destas mudanças constituindo um espaço democrático onde garanta a participação de todos, sociedade e família, e garanta aos alunos o direito de usufruir na construção do seu conhecimento, bem como oferecer aos professores ferramentas para que os mesmos possam se sentir valorizados e comprometido com a qualidade da educação.

A construção do Projeto Político Pedagógico, tem como objetivo principal reconhecer a capacidade da escola e comunidade de planejar e organizar sua ação política e pedagógica a partir da gestão participativa e democrática com todos os segmentos da comunidade escolar num processo dinâmico e articulado.

Nesse contexto, o intuito deste estudo é mostrar que o PPP construído através de diálogo na coletividade com as famílias e a comunidade escolar pode ser um instrumento que produz mudanças com êxito. Assim, para alcançar os objetivos propostos foram indispensáveis alguns procedimentos metodológicos, como a realização de uma ampla pesquisa bibliográfica referente ao tema exposto.

Para subsidiar a compreensão do objeto de estudo, este artigo se constitui em três partes estruturando o texto da seguinte maneira: tem-se o primeiro subtítulo que retrata O projeto político pedagógico e a gestão democrática. No segundo subtítulo significado do Projeto Político Pedagógico e sua importância para a instituição escolar, trás referencias teóricos que falam sobre Estado e Políticas de Reformas na Educação e Concepção políticas do projeto pedagógico na nova democracia. No terceiro Subtítulo Temos a conceitualização de gestão democrática na escola. Seguindo pelo título que remete breve contextualização da construção do PPP na escola. Por último, finalizando com as Considerações finais e referências utilizadas na pesquisa.

Todo esse estudo serve para compreender a importância do PPP sendo ele algo importantíssimo, tanto em relação ao aspecto pedagógico, quanto aos estruturais, e observar que é imprescindível o engajamento político da comunidade escolar nesse processo de construção e efetivação, pois a escola está inserida em

um contexto social amplo, e a gestão democrática e o PPP são inseparáveis da essência do ato pedagógico e formação da cidadania. O PPP constitui-se na constituição que ordena o plano diretor da escola.

O projeto político pedagógico e a gestão democrática

O projeto político pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola e construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa de toda a comunidade educativa, pois exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Para alcançar tal objetivo deve-se considerar o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. É necessário frisar que o gestor e coordenador escolar precisam atuar como balizadores nesse processo de construção, ação-reflexão e avaliação do PPP e isso ocorre através da gestão democrática.

A gestão democrática é um princípio consagrado no artigo 206, inciso I, da Constituição Federal, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Seu viés deve estar pautado na participação coletiva pois é tarefa imprescindível da escola democrática, ouvir a palavra de sua comunidade educativa. Participar consiste em colaborar e se funda no exercício do diálogo entre as partes, nesse sentido, participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades.

A gestão democrática deve ser compreendida não apenas como um princípio, mas também como um objetivo a ser atingido, para configurar-se como uma prática educativa inserida no contexto da escola.

Conceituando o PPP

No sentido etimológico, consta no PPP que a palavra projeto vem do latim *projectu*, *participio* passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante (FERREIRA 1975, p. 1.144). Ao se construir o PPP planeja-se o que se tem

intenção de fazer no futuro, naquilo que se quer intervir. Nas palavras de Gadotti (1994, p. 579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas.

O termo político indica o compromisso sociopolítico com a população a ser atendida na escola.

O termo pedagógico, por sua vez, indica a intencionalidade da ação educativa.

A Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9.394/96 prevê no seu artigo 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e o seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Para que haja entendimento sobre um determinado assunto, é necessário conceituar e definir o verbo entender.

Pois, quando se trata de leitura e estudos, a princípio, o PPP, como é conhecido, o Projeto Político Pedagógico, parece ser fácil de entender. Mas, ao elaborá-lo percebe-se que é necessário muito mais que reuniões para tais leituras, estudos e discussões, às vezes, se direciona para uma impossível sistematização.

É necessário perceber que para entender precisa analisar reflexivamente a totalidade do contexto em que se está inserido. Faz-se necessário ter conhecimento sobre os assuntos abordados. Além de crer, achar, pensar é necessário interpretar, buscando alcançar o sentido da ideia, ou seja, construir o PPP da escola através da sua equipe gestora tem que ter comunicação e diálogo para manter o engajamento e o envolvimento do grupo como um todo.

Para tanto, é necessário refletir sobre a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. São cidadãos que receberam educação para serem

críticos, democráticos, participativos, responsáveis, comprometidos e criativos, para que se tenha emancipação. Quando entendem que o PPP escolar é a própria organização do trabalho pedagógico na escola, em sua totalidade, se percebe que a escola é local mais apropriado para a concepção, execução e avaliação do seu próprio projeto educativo. O PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, por isso não pode ser algo construído e depois arquivado.

Veiga (1995, p.14) afirma que “[...] nesta caminhada será importante ressaltar que o PPP busca a organização do trabalho pedagógico na sua globalidade”. Mas, para caminhar construindo um projeto educativo coerente com o que se deseja, é preciso definir e ter a ideia clara do que é um Projeto Político Pedagógico.

Gallert e Araújo (2007 p.15) entendem que o:

PPP deve se constituir na referência norteadora de todos os âmbitos da ação educativa da escola. Dessa forma, sua elaboração requer a participação de todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Todavia, articular e construir espaços participativos, produzir no coletivo um projeto que diga não apenas o que a escola é hoje, mas também aponte para o que pretende ser, exige método, organização e sistematização.

O PPP ao ser construído em um processo democrático de decisões preocupa em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos.

Para Vazquez (1977, p. 34),

[...] a questão da práxis, compreendida como prática transformadora, já chamava a atenção para a necessidade de ações intencionalmente organizadas, planejadas, sistematizadas para a realização de práticas transformadoras. Para esse autor, discutir as dimensões político e pedagógico dos projetos de escola pode até parecer um assunto já esgotado.

Sabe-se que não são poucos os que acreditam que a proposta de construção de PPP nas e pelas escolas também já se esgotou, aderindo a novas linguagens, sempre oriundas do universo gerencial, consideradas mais “modernas”, “eficientes”, “técnicas”, para se resolver os problemas das instituições. (grifo meu)

Esclarecer os termos que fazem parte do projeto pode auxiliar a posicionar mais claramente a relação entre construção do PPP e gestão democrática da escola, especialmente em tempos em que uma pluralidade de orientações teórico-metodológicas tende a ser assimilada pelas escolas públicas, diluindo-se, muitas vezes, nas distintas vinculações políticas, ideológicas e organizacionais que lhes dão direção.

Conforme Gadotti (2000, p. 24 *apud* GALLERT e ARAÚJO, 2007, p.15) “não se constrói um projeto sem objetivos, sem direção; precisa ser uma ação orientada pela intencionalidade, com sentido explícito, com compromisso, e no caso da escola, faz-se necessário ter um compromisso coletivamente firmado”, para as autoras não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Dessa forma, todo projeto pedagógico da escola é também político, O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Analisar o caráter político e pedagógico do PPP leva a considerar alguns aspectos, segundo Gallert e Araújo, (2007 p.15).

A função social da educação e da escola em uma sociedade cada vez mais exclusiva, sabendo que a educação, como campo de mediações sociais, define-se por seu caráter intencional e político. Dessa forma, contraditoriamente, tanto reforçar, manter, reproduzir formas de dominação e de exclusão como constituir-se em espaço emancipatório, de construção de um novo projeto social, que atenda as necessidades da grande maioria da população. Faz-se necessário a organização entre o PPP e os anseios da comunidade escolar, implicando a efetiva participação de todos em todos os seus momentos (elaboração, implementação, acompanhamento, avaliação). Assim, o projeto se expressa como uma totalidade englobando todas as dimensões da vida escola.

É esse compromisso do PPP com os interesses da escola que materializa seu caráter político e pedagógico, posto que essas duas dimensões são indissociáveis, como destaca Saviani (1983, p. 93), ao afirmar que a “dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica”.

É fundamental o compromisso político e engajamento dos professores, dirigentes, pais e alunos, para construir a própria identidade da escola como

instituição social e assumir compromissos para criar um futuro melhor do que o presente.

A Gestão democrática na escola

Partimos do conceito de gestão democrática como uma prática participativa, “gestão é administração é tomada de decisão, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel” (FERREIRA 2006, p. 306). Portanto, discutir gestão democrática implica refletir os problemas enfrentados diariamente na escola, entendendo que esse movimento de organização do trabalho pedagógico corrobora ou impede o desenvolvimento de uma prática participativa.

Entendemos que a Gestão Democrática deve ser vista pela comunidade educativa como um instrumento de transformação da escola e da própria comunidade. Segundo BORDENAVE(1994, p, 27), “Democracia é um estado de participação”, tendo a democracia participativa como aquela em que os cidadãos fazem parte, possuindo real posição sobre ela e na sua condução. Por este entendimento, é salutar a articulação da Gestão Democrática com o conceito de autonomia na escola, princípio este invocado e reivindicado por diversos educadores. Para Dourado 2004, a autonomia significa gestão democrática construída por meio do conselho escolar, do projeto-político pedagógico como expressão da cultura e da comunidade escolar. Para o autor, a gestão democrática efetiva-se com a participação dos sujeitos sociais envolvidos, nos processos de decisão, de escolhas coletivas, e nas vivências de aprendizagem.

Para a compreensão da gestão democrática como direito de participação, precisamos antes, entender a escola como uma instituição social que, de acordo com a nossa legislação tem como função primeira a formação de cidadãos para participar conscientemente da sociedade em que vivem. Assim, para que a escola possa dar essa formação, ela precisa vivenciá-la no seu interior de forma concreta. Sendo a escola um lugar de diversidade e inclusão, faz-se necessário o fortalecimento de uma gestão afirmativa que valorize a diversidade, e a pluralidade dos

sujeitos que estão sendo atendidos ali, com o intuito de garantir uma equidade entre seus estudantes.

A partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constrói um projeto participativo.

A construção do projeto político da escola

O PPP- Projeto Político Pedagógico é antes de tudo, a verdadeira expressão de autonomia da escola com sentido de formular e executar sua proposta de trabalho. É dinâmico e exige esforço coletivo e comprometimento responsável, com a participação efetiva de todos os envolvidos na educação formal pública.

O PPP- Projeto Político Pedagógico é um documento reconhecido perante a Lei, com função de nortear e encaminhar as atividades desenvolvidas no espaço escolar, e principalmente, com objetivo de identificar e solucionar problemas que interferem no processo ensino aprendizagem, voltado diretamente para o que a escola tem de mais importante, o educando, e para aquilo que os educandos e toda a comunidade esperam da escola – um ensino de excelência.

Esse documento de identidade da escola, o PPP, é processo e pretexto para o crescimento na reflexão e na ação. Não se resume a um documento escrito por um grupo de pessoas, para se cumprir uma exigência. É acima de tudo um instrumento de luta de classes. É um caminho traçado coletivamente, o qual se deseja enveredar para alcançar um determinado objetivo.

Dessa forma, ele deve existir antes de tudo porque se define como ação que é anteriormente pensada, idealizada. É tudo o que se quer em torno de perspectiva educacional: a melhoria da qualidade do ensino através de reestruturação da proposta curricular da escola, de ações efetivas que priorize a qualificação profissional do educador, do compromisso em oportunizar ao educando um ensino voltado para o exercício da cidadania, da construção da criticidade.

Na sua construção é preciso enfrentar desafios e sermos ousados, propondo e buscando mudança e transformação, tanto na forma como a escola está organizada como na gestão que é exercida, o que implica o repensar da estrutura de poder da escola e da sociedade.

No seu processo de construção é necessário que se estabeleça momentos para reflexão sobre os objetivos, os programas e as metas que concretizam o processo pedagógico, e delineiam os caminhos para o futuro.

Considerações Finais

O PPP precisa ser construído num processo participativo e coletivo, entre os profissionais da escola, professores, pais e alguns seguimentos da comunidade, implementado anualmente.

Através da pesquisa sobre o PPP escolar pode-se dizer que o mesmo se caracteriza como documento máximo que sistematiza as diversas manifestações da comunidade escolar. O projeto exige uma reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educacional como destaca Veiga (2002, p. 01) ao afirmar que “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Verifica-se que a sua elaboração deve ser de maneira participativa e democrática, e isto, se constitui em mais um desafio a ser assumido por toda a comunidade educativa tais como: professores, coordenação pedagógica, direção, orientação e supervisão educacional, envolvendo também, neste processo, os alunos, as famílias, e os funcionários administrativos, e demais segmentos da sociedade, como médicos, conselheiros tutelares, comerciantes da localidade, presidente do bairro, agente comunitário saúde, enfermeiras, dentre outros que fazem parte da comunidade educativa.

Referências

- ALVAREZ, M. P. **LDB da “Conciliação” possível à Lei “Proclamada”**. Graphitte: Belém, 1998.
- BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FERREIRA, H. **Gestão democrática da escola pública**. Ática. 2006.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto.(Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**.São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir **“pressupostos do projeto pedagógico”**. In: Mec, Anais da Conferencia Nacional de Educação para todos,28/8 a 2/9/94.
- GALLERT, Adriana Ziemer & ARAÚJO, Fabíola Peixoto. Pesquisa na prática pedagógica I. **Projeto político pedagógico: instrumento de autonomia da escola**. Letras 2º período. Palmas/TO. 2007.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1983.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VEIGA, Ilma P.A. **“Escola, currículo e ensino”**. In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) Escola fundamental: Currículo e ensino. Campinas, Papirus,1991.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. **“A formação de profissionais da educação”**. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

Referências Consultadas

ANDRE, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação.** IN. Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (Orgs.). Ensinar a Ensinar. São Paulo, 2001.

Alves José Matias. **Organização, Gestão e projecto educativo das escolas.** Porto Edições Asa, 1992.

BOUTINET, J. **Antropologia do projeto.** 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CARDOSO, J. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira 5 ed., p.1.144.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, Mario Osorio. “**Projeto Pedagógico: A marca da escola**”. In: **Revista Educação e Contexto. Projeto Pedagógico e Identidade da Escola no 18. Ijuí, Unijui, abr./1990.**

MORAES. P. **Projeto político pedagógico e planejamento estratégico: é possível?** UNICAMP: São Paulo. 2006.

NERI. Maria Célia Silva & SANTOS. Maria Lúcia Guimarães. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO Uma Prática Educativa em Construção.** Pará: Universidade da Amazônia. 2001.

OLIVEIRA, V. M. **Possibilidades e limites de construção do projeto político pedagógico numa perspectiva democrática.** Ática. 1990.

RIOS, Terezinha. “**Significado e pressupostos do projeto pedagógico**”. In: **Série Idéias.** São Paulo, FDE, 1982.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?**. Caderno Cedes, v. 23, nº 61, Campinas, Dez, 2003.

_____. **A construção do projeto político pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995

CAPÍTULO 8

QUAL ESCOLA TEMOS, PRECISAMOS E QUEREMOS? UMA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

Júlia Francielli Alves do Nascimento¹

Neuzimar Santana Campos e Silva²

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-7

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de elucidar os caminhos trilhados pela educação, as teorias educativas postas em prática, suas contribuições, e também suas debilidades. Expõe a possibilidade de efetivação de uma educação que vise as relações étnico-raciais, viabilizando um caminho para a igualdade de classes, formando indivíduos críticos e pensantes no papel que os mesmos desenvolvem dentro da sociedade, a partir das práticas pedagógicas dentro da escola. A realização deste trabalho é resultado de uma reflexão a partir de uma análise de leituras de artigos e livros de grandes autores que tratam do tema teoria da educação como Saviani (1999), Goergen (2020), entre outros.

Palavra-chave: Educação, Escola, Relação Étnico-Racial.

Introdução

Educar significa orientar, produzir e receber conhecimento, ou hábitos que capacitam o indivíduo a viver numa sociedade, esses hábitos se iniciam na primeira infância e vai se ajustando de acordo com os padrões culturais como

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade de Mato Grosso (UFMT). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Rondonópolis (UFR).

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

afirma o autor:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. (BRANDÃO, 2007, p.9)

A educação escolar é um dos pontos de partida na formação do sujeito, sendo, portanto, um aparelho de ensino e conhecimento formal, mas não único. Pois a educação pode ser transmitida em diversos locais, tais como: em casa, na igreja, na rua; como também na troca de conhecimento entre pares sem distinção de idade. Desde o início da história da humanidade o ser humano precisou se adaptar buscando sua sobrevivência, o termo educação iniciado na Grécia antiga através da palavra Paidéia que é derivada de paidos (criança) chegando ao significado “educação das crianças”.

A educação nessa época tinha como missão a transmissão de valores repassados de geração a geração, como também as tarefas e afazeres que circundavam a sobrevivência da comunidade. Dessa maneira, a criança recebia até os sete anos de idade a educação advinda da família, após essa idade sua educação acontecia através do mestre-escola. Essa educação oriunda da Grécia antiga resultou no modelo de sociedade estruturada na oposição entre nobre e plebeu, rico e pobre, dando início a separação de classes.

Ao longo da evolução da sociedade é visível as mudanças ocorridas em prol da igualdade e do direito entre os povos, da mesma forma que as transições que resultaram pontos positivos são evidentes, as que resultaram, e ainda resultam, pontos negativos, também são perceptíveis. Uma das mudanças positivas é a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional afirma no artº3 a finalidade e os princípios da educação:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito

à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; (LBD, 2017, p.8-9)

Todavia, a educação não está a serviço da classe popular, ela está a serviço do capital, daqueles que ditam as leis, pois a educação não se desvincula da política, dessa maneira, suas propostas e formulações se incumbem de manter a classe popular onde está: na marginalidade. Enquanto isso a classe dominante é a única beneficiada, como ressalta o autor a seguir:

Não há liberdade no país e a educação não tem tido papel algum nos últimos anos para a sua conquista; não há igualdade entre os brasileiros e a educação consolida a estrutura classista que pesa sobre nós; não há nela nem a consciência nem o fortalecimento dos nossos verdadeiros valores culturais. (BRANDÃO, 2007, p.56)

Para tanto, a educação é um ato político e os problemas que nela residem devem ser compreendidos para além de seus muros, pois a mesma é apenas uma engrenagem social, não isenta de (re) produzir os estereótipos presente dentro da sociedade na qual está inserida.

Qual Escola Temos?

A escola pública, desde a sua criação, conforme Brandão (2007) evidencia é resultado das lutas pela democratização do ensino, que iniciaram nas primeiras décadas do séc. XXI, com o apoio de políticos e educadores liberais. Essa escola passa por diversas transformações que visam as melhorias, tanto da população quanto da sociedade, pois é a partir do sujeito que as mudanças ocorrem. Entretanto, como esperar e querer mudanças sociais se o indivíduo não possui uma base educativa sólida e de qualidade, da qual sem ela permanecerá nas margens da sociedade?.

As escolas do Estado do Mato Grosso estão organizadas há mais de duas décadas na estrutura de ciclo de formação humana, esta organização presume a inclusão de todos os alunos na idade certa, rompendo assim com a evasão escolar, fator que afeta a educação do Estado do Mato Grosso, e toda a educação brasileira. De acordo com Flickinger (2019), a reforma do sistema educacional vem ganhando força desde o fim do século XX, essas novas tendências políticas organizacionais tendem a mudar os rumos do sistema educacional, pois, elas podem contribuir para descaracterizar a educação como processo de formação humana.

Essa organização ciclada apresenta ineficácia ao ser posta em prática, os educandos não são estimulados a aprenderem, é uma educação que não forma indivíduos humanos/críticos, mas sim, competentes para o mercado de trabalho, continuando as margens da sociedade.

As reflexões a seguir sobre as teorias educacionais postas em práticas segue o pensamento de Saviani, onde o autor mostra tanto a forma de organização, como também de funcionamento dentro da escola onde as propostas pedagógicas embasadas pela teoria educacional estão sendo propagadas.

Saviani (1999) aponta que essa problemática circunda a educação, e as teorias educacionais não alcançam resultados positivos para a superação do problema, e que de outro modo, as teorias não-críticas, denominadas assim por Saviani, acabam por agravar ainda mais a questão da marginalidade, pois este grupo é formado por teorias educacionais que entendem a educação como instrumento de equalização social, ou seja, por meio delas é possível superar a marginalidade.

Para as teorias não-críticas a sociedade é harmoniosa e a marginalidade é um fenômeno accidental, uma distorção que, só não pode, como deve ser corrigida e a educação é o instrumento de correção dessas distorções, garantindo a integração de todos os indivíduos no corpo social. Tem-se a visão de que a educação tem autonomia diante da sociedade, onde seu papel é o de garantir a construção de uma sociedade igualitária.

Dentro das teorias não-críticas encontram-se a pedagogia tradicional, a nova e a tecnicista.

A tradicional baseia-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado, mas esse direito de todos é influenciado pelo tipo de sociedade que a classe dominante tinha interesse de construir. Nela o marginalizado é o não esclarecido, o ignorante, e a escola é o antídoto à essa ignorância, sendo que, dentro da sala de aula o foco está no professor e os alunos são meros receptáculos, e o importante é aprender. Porém, essa teoria se mostrou uma enorme decepção, pois seus ingressantes nem sempre apresentavam resultados positivos, com o seu fracasso surgiu a pedagogia nova.

Conhecida como escolanovismo, a pedagogia nova vê o marginalizado não como ignorante, mas sim como o rejeitado, o “anormal”. A anormalidade não é algo negativo, é um fenômeno natural, torna cada indivíduo único. A educação enquanto agente de equalização social tem o papel de adaptar esses indivíduos incutindo neles o sentimento de aceitação, ajustando o indivíduo à sociedade, e para esta teoria o importante é aprender a aprender. Dessa maneira, o professor tem a função de orientador da aprendizagem, e ao aluno caberia a iniciativa de escolher o que deseja aprender.

Este tipo de organização escolar exigia um custo altíssimo e o meio encontrado foi a implantação de escolas experimentais destinados a grupos de elite, mas como o ideário da teoria foi grandemente difundido gerou consequências nas escolas oficiais organizadas dentro da teoria tradicional destinadas as camadas populares, pois, o ensino afrouxado e a despreocupação na qualidade do conhecimento transmitido, ao invés de resolver o problema da marginalidade o agravou ainda mais, como ressalta o autor:

Vê-se, pois, que paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante”. (SAVIANI, 1999, p.22)

Observa-se que a propagação da pedagogia nova que buscava revelar as deficiências da escola tradicional e ao mesmo tempo reforçar a ideia de que é melhor uma escola de qualidade para poucos do que uma escola deficiente para muitos, afetando as escolas tradicionais, visto que alguns aspectos do pensamento da pedagogia nova permaneceu na escola pública. Aos poucos o escolanovismo apresentou ineficiente em relação à questão da marginalidade. Por conseguinte, surge uma nova teoria: a pedagogia tecnicista.

Esta teoria reorganiza o processo educacional de modo a ser objetivo e operacional, semelhante ao sistema de trabalho fabril. O sistema de ensino se torna padronizado e devem se adaptar a diversas disciplinas e práticas pedagógicas, os planejamentos são formulados por especialistas habilitados, neutros e objetivos, garantindo a eficiência. Ao professor e ao aluno resta o papel secundário, o de apenas executar o processo.

Destarte, para essa pedagogia o marginalizado é o incompetente, o improdutivo, fazendo com que a educação seja o meio de tornar os indivíduos eficientes para as tarefas do sistema social; o importante é aprender a fazer. Desta forma, a marginalidade pode ser superada, pois os indivíduos formados contribuem para o aumento da produtividade da sociedade. A marginalidade é vista como ineficiência e improdutividade e a mesma apresenta ameaça ao sistema, tornando-o instável.

No entanto, essa teoria colaborou no aumento da desordem na qual a educação se encontrava, pois a fragmentação do ato pedagógico inviabilizou o ensino, a escola perdeu sua especificidade aumentando os números da evasão e da repetência.

As teorias não-críticas se mostraram ineficazes na resolução do problema da marginalidade, cada uma delas tem o objetivo de solucionar esta questão, mas quando postas em prática acabam por agravar ainda mais o contexto educacional. A visão dessas teorias em relação a educação é torta e simplória, pois ela por si só não acaba com as desigualdades sociais. Mesmo sendo um espaço de contradi-

ções a escola necessita de educadores e práticas educativas que visem a formação humana do indivíduo.

Além da questão da marginalidade, levantada por Saviani, presente até os dias atuais dentro da escola, Goergen (2020) vai salientar que tanto a educação, quanto a educação escolar, enfrentam o desafio de obter respostas em relação ao modelo, sentido e objetivos da educação para a nova geração, visto que, o cenário político, econômico e cultural sofre contínuas mudanças, desconectando os indivíduos dos interesses que formam-no para um pensamento crítico e humanizado.

Vale ressaltar que o sistema educacional simpatiza com o modelo pragmático de educação no qual tem por finalidade preparar os indivíduos para seu ingresso no mercado de trabalho, como assegura o autor a seguir:

O sentido da vida humana perde sua ancoragem intrínseca, engrenando com as orientações e expectativas do mercado. Educação de excelência é considerada aquela que prepara as pessoas desenvolvendo suas competências para se integrarem e servirem ao mercado. (GOERGEN, 2020, p.123)

A sociedade repleta de diferença, exclusão e violência, criada pelo capitalismo encontra solução inadequada através da junção entre sistema econômico e educacional. Essa medida elaborada pelos responsáveis em planejar e executar as políticas educacionais, de acordo com Goergen (2020), é a causa para a situação na qual a educação se encontra hoje, pois (re) formulações do sistema educacional são realizadas sem debater as questões sociais, culturais, antropológicas, históricas, políticas, e principalmente econômicas.

Arroyo (2013) ainda vai destacar que na década de 1980 e início de 1990 foram imensas as críticas realizadas em torno da insensibilidade dos currículos, da escola e das práticas pedagógicas, pois não prezou pelas especificidades dos educandos das camadas populares. Estudos realizados evidenciaram a frágil e pequena relação entre o fracasso escolar e a condição social; o autor ainda destaca o seguinte:

Entretanto, esses estudos nem sempre deram margem a questionar os desenhos curriculares, as didáticas e os padrões de avaliação, sentencição, reprovação

para com os novos educandos e seus coletivos sócio-étnico-raciais. Estes foram vistos como não aptos para as exigências de aprendizagem dos nobres conhecimentos universais. Rotulados com problemas de aprendizagem, inferiores mentais. Houve um reconhecimento pelo negativo. O sistema escola tem uma dívida social a pagar por ter reforçado a imagem cruel, inferiorizante dos pobres porque seriam pobres mentais. Por ter reforçado a injustiça social com a injustiça cognitiva. (ARROYO, 2013, p.160)

Para Goergen (2020), a grande questão da educação está centralizada na seguinte pergunta: Ainda é preciso uma educação estruturada de maneira formal e com os objetivos que conhecemos? Pois, se tornou natural indagar-se, cabe ainda à escola a função de formadora de sujeitos dentro de uma perspectiva integral considerando o aspecto humano na sociedade. Tendo em vista os contextos familiares e políticos que compõem a sociedade, a responsabilidade é atribuída à escola, sendo esta entendida como um espaço que deve proporcionar o pensamento crítico e reflexivo, formando indivíduos completos a partir do processo educativo, ainda que encontraram enormes desafios para desempenhar seu papel.

Qual Escola Precisamos e Queremos em Prol de uma Educação para as Relações Étnico Raciais

A escola como fonte de conhecimento, tem a função de formar cidadãos críticos apesar de onde e como está situada dentro da sociedade, e o educador tem em suas mãos o poder de instruir os sujeitos a serem dotados de historicidade. A maneira de se fazer cumprir é tornar o sujeito liberto da rigidez e das imposições da sociedade a qual pertence, e da própria educação. Tanto o educador, quanto a família tem como papel, o de mediar a relação do educando com o mundo, nas relações com o outro, nos processos de ensino e aprendizagem, como também nas relações étnico-raciais dentro e fora do âmbito educacional. Entretanto, a autora ressalta o seguinte:

Há, na educação escolar, um imaginário pedagógico que tende a considerar que a questão racial é uma tarefa restrita aos professores e professoras que assumem publicamente uma postura política diante da mesma ou um assunto de interesse somente dos professores(as) negros(as). (GOMES, 2010, p.103)

Nesse sentido, Nascimento vai afirmar que:

Os(as) educadores(as) precisam assimilar que todo o processo educacional é formado por um conjunto de dimensões como ética, identidades, diversidade, sexualidade, cultura, relações étnico-raciais. O trabalho educativo e pedagógico para a educação das relações étnico-raciais, portanto, demanda sensibilidade, compromisso e intencionalidade. Tal trabalho é um processo permanente que não se faz da noite para o dia, pois trata-se da formação humana, dentro e fora do espaço escolar. (NASCIMENTO, 2022, p. 56-57)

Para tanto, uma educação que vise o despertar do educando para a consciência crítica das situações políticas, econômicas e sociais em que está inserido torna-se o ponto de partida para que o processo educativo comece a trilhar um caminho junto às relações étnico-raciais, em concordância o autor assegura:

Partido da concepção projeto de educabilidade que confere o caráter popular da escola, alicerçado ao princípio de que é o povo com sua cultura que forma a escola. A educação cidadã ganha sentido e significado, quando é pensada como espaço e lugar de irradiação da cultura, círculo de formação, comunidade de investigação como prática da escuta-diálogo do outro e diferentes saberes. Neste sentido, é fundamental a construção de outro projeto de educabilidade social, como condição para reconstrução do jeito de ser e viver socialmente, identidade profissional e prática docente. No contexto de esvaziamento e ruptura da esperança que tenciona o fazer educativo, a formação permanente centrada na escola, urgência necessária do espaço do professor, para reconstituição do esclarecimento e humanização profissional, que abre possibilidade para compreensão e construção da identidade de ser e autenticidade na ação pedagógica. (CARVALHO, 2021, p. 158)

Carvalho (2021) ainda argumenta que uma política pública de educação que promova qualidade social, e seja comprometida com a formação do indivíduo, tem como finalidade básica a constituição do projeto de civilidade, dentro da perspectiva de uma educação humanizadora, potencializando a capacidade do desenvolvimento cognitivo-social do indivíduo por meio do processo de elaboração do trabalho intelectual, visando o desenvolvimento da consciência a fim de construir a capacidade de leitura crítica do mundo.

Dessa maneira, uma educação que vise as relações étnico-raciais, necessita estar associada à formação cultural dos indivíduos, de forma a se emanciparem tornando-se sujeitos sociais, ao atuar nesse sentido desmobiliza e atenua as pos-

sibilidades de reincidência de marginalização. Um educador que pense a efetive uma educação para as relações étnico-raciais carece de práticas educativas que objetive a humanização da sociedade, emancipação e libertação dos indivíduos, ação social inclusiva e participativa, seja explícita, democrática, e vista como instrumento político para equalizar as oportunidades entre todos os indivíduos dentro da sociedade.

Considerações Finais

Uma educação igualitária e emancipatória é uma construção que demanda muito esforço frente a uma sociedade estruturada sobre os interesses da classe dominante. É um processo lento e repleto de entraves. Buscar melhorias na educação e na ação pedagógica que garanta uma qualidade educacional as camadas populares é uma luta árdua, entretanto, necessária para que se alcance uma sociedade democrática que busca a igualdade de classes.

No atual contexto educacional, melhorias e avanços estão ocorrendo a passos lentos, e para que outras aconteçam é indispensável que o educador incorpore um posicionamento que impulsione essas transformações, o seu papel carece de postura política frente as demandas que a educação e ação pedagógica impõe, não é possível fazer esses movimentos sem que haja conflitos. É essencial ser autônomo, criar seu caminho, problematizar, caminhar a partir do que você pensa, apropriando-se do poder político que possuem.

Frente as políticas educacionais que buscam a cada dia padronizar mais e mais a educação sem buscar compreender todos os aspectos que a envolve e os indivíduos nela inseridos, os desafios está em se contrapor diante dessas reformas. É indispensável pensar e refletir sobre educação, ao fazer isso é preciso reintroduzir a humanização como ponto central dessa reflexão, em tempos modernos, e de uso exorbitante de tecnologia, o ser humano perdeu sua humanidade, e nada ele é sem a educação.

O indivíduo carece estar no centro do processo educacional, seus saberes precisam ser valorizados, para que o mesmo crie suas próprias experiencias e

desenvolva sua autonomia. A escola não só produz conhecimento, ela forma, porque ela é espaço de contradições, entretanto, por si só a educação não acaba com as desigualdades sociais, é vital ter acesso a alimentação, saúde, disciplina, moradia e trabalho.

Referências

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação. 49ª ed. São Paulo: Brasiliense. 2007.

CARVALHO, Ademar de Lima. “O desafio da construção :outro projeto de educabilidade”. In: Didática e formação de professores: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática: volume II/Andressa Grazielle Brandt, Nadja Regina Sousa Magalhães, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva/orgs. / Curitiba: Bagai. 2021. P. 155-167.

FLICKINGER, Hans-Georg. “A institucionalização da educação”. IN: formação humana(bildung): despedida ou renascimento? Cláudio Almir Dalbosco, Eldon Henrique Mühl, Hans- Georg Flickinfer/orgs. São Paulo: Cortez. 2019. P.159-174.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOERGEN, Pedro. “O sentido da educação na sociedade contemporânea”. In: A escola uma questão pública/Silvio Gallo e Samuel Mendonça/orgs. São Paulo: Parábola. 2020. P.123-125.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In:____. GOMES, Nilma L. (Org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autentica, 2010, p. (97-109).

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 32^a. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.

NASCIMENTO, Júlia F. A. Compromisso por uma educação antirracista desde a educação infantil: Reflexões em torno do racismo e da formação de professores. 59 f. TCC (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2022.

CAPÍTULO 9

A RECONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA CRÍTICA E EMANCIPADORA: CONFRONTOS E RESISTÊNCIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES EDUCACIONAIS

Kelly Joana Ferreira¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-8

Introdução

Assumir a responsabilidade de ser um educado crítico, inovador que encare como propósito a transformação do mundo, esse é o nosso desafio atual. Encontrar saídas para a educação, é o imperativo da vida, de uma educação que multiplique gestos de reinvenção da existência, que queremos ver proliferado. Esse é o compromisso que todo educador é convocado na sua prática cotidiana esse é o compromisso que nos move, nos une e que queremos multiplicar.

Esse artigo traz consigo a proposta de analisar essa problemática que envolve a pedagogia e as políticas curriculares, discutir, aprofundar, colocar em

¹ Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), PPGEdu na linha de Pesquisa Políticas, formação e Práticas Educativas. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Várzea Grande UNIVAG (2005), especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Católica Dom Aquino, Cuiabá FAC (2008), Professora da Rede municipal de Ensino de Primavera do Leste ,no momento afastada para qualificação profissional, efetiva também da rede Estadual, atuando como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (AEE). Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas de currículo e Alteridade (DGP/CNPq) orientada pela Professora/Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.

foco o papel do professor. De certa forma, a construção dessa análise é também uma oportunidade para o encontro, para um exercício de traçar um paralelo entre diferentes autores com opiniões e análises embasam o mesmo assunto. Trata-se de uma oportunidade de fazermos uma reflexão sobre a nossa prática, e a importância dela na construção de um mundo humano pelo qual lutamos.

Por ampliar a discussão teórica e/ou criar sentidos alguns teóricos foram lidos, discutidos e podem ser colocados sob a luz dessa temática que almejamos problematizar. Procuramos, então, juntar aqui diversas abordagens tanto no campo entre políticas de currículo, confrontos e resistências onde é problematizada em contextos específicos da ação e da formação de professores.

Sugerimos com este artigo oferecer reflexões instigantes de como a pedagogia foi ao longo da história perdendo seu verdadeiro enfoque de ciência da educação. E em uma postura de resistência as leituras e os autores que dialogam com a perspectiva de um educador crítico, radical que exerça sua função de pedagogo para uma verdadeira emancipação, citamos aqui de Henry Giroux (1986) e Peter McLaren (1991), que vários de seus textos abordam e analisam criticamente. E se colocam como interlocutores da educação crítica, afirmam uma resistência que venha ajudar a problematizar nosso contexto atual e abrir compreensões sobre a verdadeira missão da pedagogia.

A pedagogia como ciência na construção de uma formação crítica

A problematização levantada no presente artigo parte dos pressupostos a uma crítica à racionalidade instrumental, que se instalam em nossos contextos educacionais minando as possibilidades de construção de conhecimento assim como o verdadeiro sentido da pedagogia atuando como ciência.

Numa abordagem histórica observa-se que a pedagogia perdeu possibilidades de se fazer científica quando pretendeu organizar sua racionalidade dentro da ciência moderna, subdividindo-se no que Maria Amélia Franco chama de “picadinho da pedagogia”, isso se vê refletido na insignificância que se tem dado ao potencial intelectual do pedagogo.

“Quando a ciência pedagógica incorpora a possibilidade de vincular-se ideologicamente à realidade educacional, construindo se como um saber alinhado, ou um saber engajado, numa abordagem de Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Selma Garrido Pimenta Ano 14 - n. 17 - julho 2011 - p. 55-78 64 que se pode denominar de crítico-emancipatória”

Considerando as estruturas curriculares, busca-se compreender o campo de problematização presente nos debates sobre o currículo, com o intuito de desenvolver um olhar crítico a partir das contradições marcadamente presentes.

Segundo uma análise de Franco (2008), a pedagogia como “organizadora do fazer docente” foi se distanciando da sua identidade epistemológica articuladora de uma sociedade. E assim perdendo sua identidade se colocando numa posição de quase desnecessidade social.

Essa problemática se justifica uma vez que compreendemos que o debate sobre os fundamentos teóricos curriculares alude sobre princípios que sustentam projetos sociais que repercutem na educação e incidem diretamente sobre os projetos formativos e, por sua vez, sobre as políticas curriculares. Com efeito, promover tal debate se torna tarefa relevante para o campo curricular, como salientam Pacheco e Sousa (2016).

O cenário educacional de uma sociedade complexa como a nossa urge a necessidade de uma pedagogia que promova transformações sociais com possibilidades educativas, reintegrando assim o educativo ao pedagógico.

Segundo Franco (2008) O exercício pedagógico não deve ser dissociado da atividade educativa. Assim outras teorias educacionais não deram conta de ser fomentadores de práticas educativas, deixando uma lacuna entre a teoria x prática.

Caberá à Pedagogia ser a ciência que transforma o senso comum pedagógico, a arte intuitiva presente na práxis, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente em uma comunidade social. A Pedagogia, assim constituída, poderá superar a dualidade inicial entre ser arte ou ciência da educação para ser a ciência que transforma a arte da educação, o saber fazer prático intuitivo em ação educativa científica, planejada, intencional.

Para que a pedagogia seja reconduzida como ciência será necessário um papel político que promova discussões, debates e assim uma desconstrução de

um cenário mercantilista e uma educação instrumental. Para tal se faz necessário que a pedagogia que funcione como ação inclusiva e participativa a favor da humanização.

Qual a relação dessa transformação da pedagogia ou manutenção dela?

Como promover esse resgate, para que a pedagogia atue dentro de uma perspectiva reflexiva, crítica pensante e não apenas reprodutora de imposições. Para tal precisamos compreender historicamente a origem de onde se perdeu ou não se constituiu o seu verdadeiro papel, que se deve dessa a nossa prática colonizadora, pela ótica de diferentes profissionais com diferentes ideologias desconsiderando a necessidade de fomentar a interpretação ideológica.

Para a emancipação que buscamos de maneira humanizada, precisamos compreender a prática de contínuas dialéticas entre o homem e a cultura, pois quando se deixa de considerar o lado existencial se deixa de ver o significado e assim passa a ser manipulado, deixando de fazer-se homem construtor da cultura.

É necessário que a pedagogia exerça seu papel social, assumindo se não apenas como ciência que teoriza as questões educativas e sim produzir novas condições de exercícios. Criando assim espaços e movimentos libertadores.

Portanto, o educador deve buscar exercer o seu papel usando a pedagogia de forma reflexiva e transformadora dessa práxis educativa. A educação consiste na prática social humana, sendo um processo histórico inconcluso, fazendo assim uma dialética entre mundo, história e circunstâncias.

Nessa trajetória, o professor perdeu o pouco que lhe restava da autonomia conquistada com as propostas geradas no processo de redemocratização. Ficou, ainda mais, limitado para pensar alternativas, escolher e participar da produção de conhecimento. Entretanto, a pedagogia em discussão requer reconhecer e produzir ressignificação do processo a reorganização de ações futuras. Incorporar a subjetividade construindo a realidade dentro da perspectiva da interpretação coletiva, pois a educação carrega essa intencionalidade.

Analizando nosso atual cenário de avaliações constantes, percebe-se facilmente as contradições entre exercer a pedagogia de forma crítica e ser reprodutor de realidades estabelecidas: ao mesmo tempo em que expõe uma ideia de autonomia do projeto pedagógico da escola, propõe avaliações externas para os três níveis da educação básica, o que rompe com a autonomia didático-científica dessas instituições.

Nesse trabalho buscamos através de estudos epistemológicos fazer um passeio histórico pelos caminhos percorridos pela pedagogia e observa se um movimento orquestrado contra a pedagogia crítica desde a ditadura a busca pela sua cientificidade tentando ter o mesmo peso das demais ciências. Nessa busca pelo exercício crítico da docência que pensa, reflete questiona e ensina.

Como se sabe, historicamente, o Brasil viveu a dualidade de práticas escolares: algumas práticas são convenientes só para elite, enquanto outras para a educação popular. O que repetidamente ao longo dos anos excluiu os menos favorecidos de processos de verdadeira inclusão social. Enquanto o papel social do professor, o que delimita poderes e perspectivas no exercício do ser e estar na profissão. Nesse cenário de tantas práticas e culturas diversas, como mudar as práticas por imposição? Como dizer que futuramente a profissão professor perderá sua essência que é ensinar, avaliar, replanejar? Em políticas educacionais, algumas orientadas por propostas neoliberais, o decidir sobre princípios, métodos, perspectivas e intencionalidades do processo de avaliação da aprendizagem não são mais da competência do docente, nem do coletivo dos docentes, nem das orientações das teorias pedagógicas, determinam a organização com objetivos que não ficam evidentemente claros.

Contribuindo de forma contrária para esta proposta critica nos deparamos ainda com argumentações neoliberais que afirmar ser o próprio educador responsável por esse enfraquecimento da pedagogia, ao serem questionados sobre a eficácia dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, é possível identificar que os docentes enxergam o insucesso de algumas dessas políticas como resultado da própria atuação, que julgam ser insuficiente. Esse tipo de

argumentação vem ao encontro da ideologia capitalista que por trás de ações disfarçadas de coletividade culpa o indivíduo pelo sucesso ou fracasso do resultado.

Ter uma ciência que nos sustente exige participação ativa, a práxis pedagógica será o exercício do fazer científico, para que o professor não acabe se tornando o agente ideológico de teorias que não aprova. Prática sem teoria não cria saberes dispensa o pensamento autônomo, gera tecnicismo, é preciso fazer da pedagogia a ciência da reflexão, para que não se exerça a prática sem teoria, se tornando assim alienado.

“Toda ação educativa carrega em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis confluindo para a esfera do fazer as características do contexto sociocultural as necessidades e possibilidades do momento, as concepções teóricas e as concepções das ações cotidianas”.
Maria Amélia Franco 20008, pág. 76 A pedagogia como ciência da educação.

O professor em exercício de sua real autonomia deve inventar e reinventar utopias, criar projetos de acordo com as circunstâncias, participar das descobertas aguçar a curiosidade instruir, promover processos de emancipação onde se cria recria, organiza e se faz ver possibilidades.

No entanto, para que esse processo se concretize é preciso oferecer ao professor a chance de atuar não somente na execução, mas também no planejamento das propostas curriculares, pois, como se sabe, um currículo imposto possui inúmeras fragilidades e limites que impedem a modificação das práticas educacionais.

Enfrentamentos e resistências no campo das Políticas Curriculares

Quando falamos em políticas curriculares, a formação de professores necessariamente fica em evidência, pois se pactua sentidos para a formação, e assim para o currículo. Investir na formação, instituir currículos não podem ter objetivos cruzados. A palavra de ordem para o momento é qualidade, que nos leva a pensar formação de professores e isso perpassa pela valorização.

Nos deparamos constantemente com o contexto de “reforma”, reformar a formação de professores, e assim também a reformulação de propostas visando a qualificação da ação dos educadores e com isso a articulação de propostas curriculares, ou seja, a formação a serviço da política curricular.

“Num processo educativo que busca fomentar a formação valorativa dos discentes e docentes e sua capacidade de interpretar o mundo.” (MORAES, 1995, p. 108). No entanto, uma leitura atenta da Proposta das Propostas Curriculares já serve para contestar esses apontamentos em questão: O professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber. (São Paulo, Estado, 1984, p. 17).

Quando se limita a reproduzir o professor se coloca numa relação verticalizada. Essa distância entre planejamento e execução vem dificultando a construção de um projeto participativo, ficando assim, mais uma vez, ausentes do processo criativo.

Essas mudanças políticas afetam os processos e formação, e vemos se inserindo pelo cenário educacional um viés privatista, favorecendo o mercado e fomentando uma formação de mão de obra. Para essa contestação é evidente a necessidade de um diálogo democrático, problematizando a noção de currículo comum, uma discussão bem ampla que não pretendemos nos aprofundar aqui.

E nesse movimento é preciso deixar claro é a contradição entre se pretender uma prática emancipatória, crítica reflexiva e se adotar um currículo com bases comum onde as subjetividades não são colocadas em questão.

Os estudos do currículo se configuram como um espaço de lutas e controvérsias, ao versarem sobre as concepções de homem e de sociedade, e delineiam as bases para um projeto formativo que ampara as experiências escolares. Neste tópico, temos como objetivo apresentar brevemente o histórico do campo de estudos do currículo, a partir das considerações de teóricos curriculistas, a saber, Tomaz Tadeu da Silva (2004), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2010) e José Alberto Pedra (1997).

Essas discussões se delineiam numa perspectiva de ampliar possibilidades de políticas de currículo, de forma dialógica, democrática que abraça os anseios sociais e com a consciência de não se atinge uma plenitude, mas evolui socialmente quando se dá voz as minorias que por muitas políticas são ignoradas.

“falar em currículo implica em pensar e analisar criticamente o que as escolas estão fazendo ou o que pretendem fazer. Para este grupo, como não há certezas objetivas que assegurem o que é melhor e pior, não há como trabalhar nessa perspectiva” (SANTOS, 2007, p. 294).

Pensar políticas curriculares que atendam as demandas e exigências sociais, de forma democrática visando a liberdades e não somente apropriação de códigos, tentativas de impor uma carga ideológica e um modelo social, com a imposição de uma racionalidade e lógica dominantes. O campo curricular educacional deve ser concebido como uma construção.

Não permitindo assim que se use o currículo para a racionalização dos processos educativos com base na ideologia mercantilista. Assim vemos que não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo e sim que currículo precisa fazer sentido ser construído contextualmente. Segundo Alice Cassimiro Lopes, 2017 pág. 25: “Sujeitos diferentes não produzem e nem mobilizam os mesmos saberes”.

Em síntese, o professor em seus deve atuar nos espaços de contradições fazendo com que sua prática seja de resistência a um currículo dirigido por avaliações, operar na recusa às representações prontas, ressignificar a sua prática fazendo uso do seu potencial intelectual, com reflexões constantes, objetivos claros e bem definidos, problematizar o seu contexto estando ciente das verdadeiras necessidades assumindo assim o seu protagonismo.

E como contribuir para o resgate da pedagogia como ciência da educação?

Reconstruir o verdadeiro papel da pedagogia como ciência assimilando o papel de integradora de saberes embasando a prática com a teoria, promovendo a situações de articulação de conhecimentos para uma perspectiva emancipatória.

Possibilitando ao educando modificar e atuar em seu cotidiano, livrando se da opressão e das ideologias que lhe são impostas.

Assumir o papel de se posicionar politicamente tendo como base o direito de todos, promover condições e oportunidades iguais de acesso aos bens culturais, e articular saberes sabendo dialogar e incluir as diferenças contribuindo para a igualdade. Se assumir na posição de um pedagogo eficiente e atuante que procura conjugar a teoria e a prática, a partir de sua própria ação.

A Pedagogia assim assumida permite vislumbrar a construção de passarelas articuladoras entre as teorias educacionais e as práticas educativas. Nessa perspectiva, a Pedagogia revela-se como uma ação social de transformação e de orientação da práxis educativa da sociedade, onde desvela as finalidades político/sociais presentes no interior da práxis e reorienta ações emancipatórias para sua transformação. (FRANCO,2008)

O professor deve pautar sua prática pedagógica num processo de dialógico sempre se questionando o que faz, como e porque deve fazer, realizando o movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática, uma prática pedagógica. Práticas de inclusão e acolhimento

Ser reflexivo, atuante é o princípio da racionalidade pedagógica, que não deve ser neutra conduzida, meramente tecnicista.

Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político, assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação. (FREIRE, 1993, p. 46-47).

Desbravar os caminhos perversos da educação, lutar pelo conhecimento, saber questionar analisar os modelos impostos de educação. Humanizar o processo educativo, se colocando como agente que promove e articula saberes. Sendo assim mediador de uma perspectiva de novos conceitos, desconstruir para construir novos sentidos.

Considerações Finais: Exercer a função pedagógica contribuindo com a construção de uma sociedade mais humana, mais justa, a pergunta que todo educador que visa atuar para que a pedagogia seja verdadeiramente crítica deve se fazer: “Em que se baseia para construir a sua prática docente”?

É preciso ter a consciência de que o trabalho do educador é de transformador do mundo, tendo consciência de que a educação não é e reduz a escola, faz parte de um todo que engloba várias esferas sociais. E assim criar condições pedagógicas para promover a igualdade de aprendizagem, considerando temporalidade, subjetividades, contribuindo para uma formação humana em diferentes grupos sociais.

Para tal já mencionamos que o professor precisa se engajado politicamente articulado com as problemáticas sociais conhecer os aspectos mediadores da formação humana fugindo do sectarismo. Pensar caminhos alternativos, visando mudar a realidade posta, saindo da crítica do discurso para a prática social, com poder de mobilização e argumentação.

O professor precisa ter autoria criadora, pensar práticas possíveis de contradições para lutar por mudanças possibilitando assim uma educação transformadora.

Neste artigo propomos tensionar a discussão a partir de uma análise crítica dos pressupostos nas produções no campo da pedagogia e do currículo. Diante desse cenário ao conceber a ação pedagógica que se postula numa ação crítica tanto a posturas conformistas como ações impostas por políticas curriculares atuais, e dentro desta problemática que o pedagogo com ação crítica deve conhecer, atuar sabendo em que contexto, qual luta, contra o que, para então se posicionar e almejar mudanças.

Buscando promover uma reflexão, pois educação requer análise sabendo que nenhum cenário posto estagnado, tudo está em movimento, qual é o modelo

de sociedade que queremos? Fazer da educação ferramenta como exercício de poder,

Entender a ideologia posta, as distorções da realidade para então compreender o processo educacional, ter conhecimento para elaborar seu pensamento crítico. E conseguir ser atuante e com consciência política. Não só pensando mais agindo politicamente.

A ação educativa deve criar novos ambientes de aprendizagens, privilegiando uma formação dimensionada, ampliada e cheia de invocações, contemplando as exigências contemporâneas sendo espaço onde se ensina, aprende e se constrói para dar conta das contradições da realidade escolar.

“Tornar vivo a cada dia o projeto pedagógico é fundamental para a circulação de sentidos e envolvimento coletivo do grupo de professores e equipe pedagógica. Não há projeto pronto, não há práticas prontas. As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano e a existência o invadem”. (FRANCO, ano e p) RPGE– Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017.

A escola pública tem o desafio de assumir dentro do seu papel de transformação um ideal de sociedade, ativa, pensante, crítica e para isso novas perspectivas precisam ser abordadas a formação docente precisa estar articulada a esse ideal. Ter consciência de sua função social, acreditar na mudança, pensar sua ação de forma comprometida, produzindo intencionalmente a humanização esses são os pilares em que se deve basear o trabalho do educador.

Referências

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

MCLAREN, Peter. Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, Política e currículo. Educação, sociedade e culturas, n. 39, 2013, p. 7-23.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In.: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth (Orgs). Currículo: debates contemporâneos. 3ª ed. SP: Cortez, 2010.

MORAES, M. C. M. de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. Cadernos de Pesquisa. São Paulo , v. 34, n. 122, 2004.

PACHECO, José Augusto e SOUSA, Joana. O (pós) na Desconstrução curricular. Revista tempos e espaços em educação, São Cristovão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 65-74, jan/abril 2016.

FREIRE, Paulo 1993 (pg 46/47).

PEDRA, J. A. Currículo, conhecimento e cultura. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306. Jun, 2007.

(FRANCO, 2006). Pimenta (1996; 1997; 1998), Libâneo (1996; 1997; 1998 a e b) e Franco (2001; 2003).

CAPÍTULO 10

O PAPEL DAS TEORIAS MODERNAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Laura Brandalise Borges¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-9

Resumo: O presente texto tem como objetivo fazer uma reflexão sobre o papel das teorias modernas da educação para o trabalho docente. Dessa forma, o texto resulta das leituras realizadas na disciplina Teoria da Educação do Programa de Pós graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. As teorias modernas educacionais têm seu marco histórico no século XVIII, pelo filósofo Tcheco Comênio, nos ajudaram nas reflexões teóricas Libâneo, Saviani, Almeida e Cruz, Pimenta *et al.*, entre outros autores que tratam da temática. Na atualidade, é importante que se tenha conhecimento do tipo de teoria aplicada a educação para que possamos entender o tipo de sujeito que estamos preparando para a atuação na sociedade, bem como para o docente portar-se no ato do fazer pedagógico

Palavras-chave: Educação; Teorias modernas; Trabalho docente.

Introdução

A pensarmos sobre a prática docente em sala de aula nos vem a questão do fazer pedagógico de qualidade para que todos que dela fazem parte. Dessa forma, é necessária uma certa coerência com a forma de ensinar do professor em sala

¹ Mestranda no curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), PPGEdu. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas do Vale do São Lourenço (2016). Atualmente é professora da educação pública - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

de aula. Uma vez que a escola é concebida como principal espaço de inclusão, de aprendizagem e de socialização, devendo esta ser um lugar acolhedor, atraente e estimulador para o processo de ensino aprendizagem.

Concordo com Almeida e Cruz (2020), quando afirmam que ao analisarmos a prática pedagógica docente, deve-se focar nas práticas que resultam em um aprendizado significativo a partir de um ensino que se diferencia dos demais, “porque mobiliza distintos saberes e fazeres, almejamos dar relevo ao trabalho bem-sucedido de professores para ensinar e aprender em situações concretas de sala de aula da educação básica” (ALMEIDA, CRUZ, 2020, p. 155), trazer a realidade dos alunos de forma a contextualizar o aprendizado, faz com que a criança desenvolva a percepção de que pode ser aplicado aquilo que ela está aprendendo com o auxílio do professor.

Assim, o presente trabalho faz uma reflexão sobre a prática docente a partir de diversos pesquisadores que tratam dessa temática no cenário nacional. Dessa forma, a importância em se analisar as questões teóricas da prática docente na educação brasileira frente as mudanças que ocorrem no sistema educativo são necessárias para entendermos quais são os tipos de sujeitos que queremos preparar para a sociedade.

Desenvolvimento

A reflexão a seguir está voltada para a ideia de que a escola como instituição social está voltada para a formação da criança como um sujeito cidadão crítico. Para tanto, buscamos na teoria crítica entender a educação ofertada e a prática docente como um processo político e social.

Partindo do pressuposto que o quadro atual da produção intelectual e do debate em torno das teorias da educação é bastante explícito, com campos teóricos e posicionamentos pedagógicos bem distinguíveis (LIBÂNEO, 2010, p. 48), busca-se a reflexão sobre as pedagogias modernas para um ensino de qualidade na rede educacional de ensino.

Uma vez que a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Assim, as práticas pedagógicas são

importantes nesse processo, por considerar que é no interior das salas de aulas as atitudes pedagógicas e as metodologias se mantêm intocáveis” (LIBÂNEO, 2010, p. 48), assim, enquanto docente podemos fazer com a educação não seja objeto de desejo de implementação de tais ideais que não estão de acordo com o público alvo que estamos a auxiliar.

No contexto da educação básica, Libâneo (2010, p. 15) nos mostra que a pedagogia se ocupa das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais”. Na atualidade essa realidade tem nos apresentados “um mundo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo, num processo de globalização e individuação, afetando sentidos e significados de indivíduos e grupos, criando múltiplas culturas, múltiplas relações, múltiplos sujeitos” (LIBÂNEO, 2010, p.15), exigindo dos professores a atualização de suas práticas docentes a fim de alcançar maior êxito aos seus alunos.

Para o teórico, os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, devem estar sempre atualizados para enfrentarem essa realidade educativa “imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias” (LIBÂNEO, 2010, p.16).

Dessa forma, o pesquisador afirma que é preciso “conhecer as teorias educacionais, as clássicas e as contemporâneas, para poderem se situar teórica e praticamente enquanto sujeitos envolvidos em marcos sociais, culturais, institucionais” (LIBÂNEO, 2010, p. 25), por todos os envolvidos no processo educativo, desde os formadores de professores, os pesquisadores, os estudiosos das teorias educacionais e das metodologias de pesquisa, os licenciandos das várias especialidades (LIBÂNEO, 2010).

Assim, “as teorias modernas da educação são aquelas gestadas em plena modernidade, quando a ideia de uma formação geral para todos toma lugar na reflexão pedagógica” (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 6). De acordo com os pesquisadores, as teorias modernas tem seu marco histórico em 1657,

com o lema “ensinar tudo a todos”, por Comênio sendo considerado o arauto da educação moderna (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005).

Os pesquisadores afirmam que com o “movimento iluminista do século XVIII fortalece essa ideia de formação geral, válida para todos os homens, como condição de emancipação e esclarecimento” (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005, p. 6). Assim, historicamente as teorias pedagógicas modernas estão ligadas, assim, a acontecimentos cruciais como a Reforma Protestante, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a formação dos Estados Nacionais, a industrialização. (LIBÂNEO; SANTOS; SAVIANI, 2005).

Na atualidade, as teorias modernas da educação apresentam-se em várias formas, “variando das abordagens tradicionais às mais avançadas, conforme se situem em relação aos seus temas básicos: a natureza do ato educativo, a relação entre sociedade e educação, os objetivos e conteúdos da formação, as formas institucionalizadas de ensino, a relação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 20).

Nesse sentido da aplicabilidade das teorias modernas cabe ao professor a tarefa de executá-la, de forma que rompa com os “grandes desafios de fazer que os seus alunos adquiram habilidades necessárias para compreenderem as relações que existem entre os problemas atuais e os conteúdos abordados em sala de aula” (ALMEIDA; CRUZ, 2020, p. 155). Uma vez que a prática do ensino é uma prática social complexa. Sendo “realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais” (PIMENTA; FUSARI; ALMEIDA; FRANCO, 2013, p. 144)

Dessa forma, o/a professor(a) devem estar abertos e socializarem com seus pares os saberes e anseios obtidos em suas caminhadas e formações epistemológicas. A construção conjunta fortalece a educação emancipadora na sociedade, propondo desdobramento que qualificam a atuação e intervenção entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem.

Assim, concordo com Freire (1997), quando afirma que a mudar não é fácil, mas é possível, pois essa mudança nos tira da nossa zona de conforto, para

algo desafiador no qual devemos repensar as ações afim de que possamos mediar o processo de ensino aprendizagem de forma a ter futuros cidadãos autônomos, críticos e participativos da comunidade em que vivem.

Dessa forma, dissipar a teoria da prática, não seria a melhor saída, e sim manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis necessária em um ambiente específico, em um momento particular a fim de não fazermos um trabalho descontextualizado que não faça sentido aos nossos alunos(as). Neste sentido, o ato de ensinar descontextualizado da práxis não transforma, como afirmado por Freire (1997), quando diz: “[...] ensinar não é só transferir conhecimentos; quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Dessa forma, é de suma importância que o profissional docente tenha conhecimento das teorias modernas da educação e para sua aplicabilidade em suas aulas, de forma que não fique apenas no ouvi dizer, ficando à mercê de possíveis opressores.

Considerações Finais

O presente texto teve por objetivo fazer uma reflexão sobre o papel das teorias modernas da educação para o trabalho docente na educação, uma vez que as práticas pedagógicas em muitos casos ainda estão calcadas pelas teorias tradicionais, mesmo que estudos recentes venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica.

Assim, é necessário que em todos os campos de formação do professor – inicial e continuada – não seja limitada a apenas as teorias historicamente trabalhadas e sim voltadas para a perspectiva da construção de novos conhecimentos com características à realização da prática pedagógica emancipatória, a fim de que o(a) professor(a) possa fazer com que a escola exerça sua função social que é a de ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010).

A partir das leituras e das reflexões realizadas, podemos notar que são muitos os desafios para a adoção e aplicação das teorias modernas da educação no ambiente escolar, muitos são os fatores que fazem com que não tenha essa utilização, pode-se citar a formação inicial do professor no seio familiar, uma vez que dali que parte a abertura para observação e aceitação das novas formas de se ver a realidade seja no campo educacional como qualquer outro campo. Na academia temos a questões das cargas horárias e despreparo psicológico do acadêmico para o entendimento desse assunto tão importante para a prática do futuro docente e outro exemplo é nas formações continuadas que muitas vezes deixam a desejar na forma como são realizadas.

Contudo, espera-se que em um futuro próximo podemos, sim, ter formações que realmente venham a contemplar e aprofundar mais esse debate da prática docente frente as teorias modernas da educação para que possamos mediar uma educação de qualidade para todas nossas crianças.

Referências

ALMEIDA, Rosineire Silva de; CRUZ, Giseli Barreto da. Didática nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo sobre a docência de 11 professoras. In: **Comunicações Piracicaba**. v. 27, n. 21, p. 153-168 - jan.-abr. 2020.

BIROCHI, Renê. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. CAPES: UAB, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/145427/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GS%20-%20Metodologia.pdf>. Acesso 24 de junho de 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ-7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16/06/2022.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1997.

LIBÂNEO, J; SANTOS, A; SAVIANI, D. **As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. 2005. Disponível em: <<http://fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. “as teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo da educação”. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko /Orgs. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 3.Ed. Campinas-SP: Alínea. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. --23. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Antônio João Hocayen da. **Metodologia de Pesquisa: Conceitos Gerais**. 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/841/1/Metodologia-da-pesquisa-cient%C3%ADfica-conceitos-gerais.pdf>. Acesso em 14 de junho de 2022.

CAPÍTULO 11

AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E A EMANCIPAÇÃO DO PROFESSOR DEFICIENTE VISUAL

Liandrina de Oliveira Pereira¹

Wesley Silva Mauerverck²

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-A

Resumo: Esse artigo descreve o papel das Tecnologias assistivas no processo de emancipação do docente deficiente visual, à luz da pedagogia libertadora, o que o configura como uma pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma análise qualitativa. O texto destaca que as tecnologias auxiliam o professor deficiente visual a vencer os inúmeros desafios impostos pelo processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. A ausência de tais tecnologias acarreta prejuízos e dificuldade para o trabalho pedagógico, o que, em tese, possibilitaria o professor deficiente visual (cego e baixa visão) lutar e cobrar do Estado a aquisição de tais recursos.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas. Formação de professores. Deficientes visuais.

Introdução

Este artigo, elaborado para a disciplina Teorias da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), como requisito avaliativo, buscou aproximar a pedagogia libertadora de Paulo Freire, estudada na disciplina, com a formação docente e as tecnologias assistivas.

¹ Mestranda em Educação (PPGEDU/UFR) e docente da SEMED-ROO.

² Doutorando em Educação (PPGE//Unicamp) e docente da Faculdade Eduvale e Seduc-MT

A formação docente analisada nessa proposta de reflexão é a formação continuada do docente deficiente visual³ pensando em sua emancipação. O professor deficiente visual, dificilmente, consegue escrever na lousa, “olhar” o caderno dos estudantes, ou, ainda, ler a pauta de reuniões para a formações de professores nas escolas. Esse docente, dadas as suas especificidades, busca tecnologias e materiais pedagógicos adaptados para realizar qualquer atividade em seu trabalho, diferentemente dos demais docentes que são “videntes”, que utilizam da visão para realizar o seu trabalho pedagógico.

Esses recursos tecnológicos utilizados pelos docentes deficientes visuais recebem a denominação de tecnologias assistivas. O termo assistiva é aplicado à tecnologia quando permite o desempenho de atividades funcionais, reduzindo as limitações para a realização de tarefas em diversas situações da vida diária, promovendo independência para a pessoa com deficiência desenvolver todas as suas potencialidades (BORGES; TARTUCI, 2017). Nesse sentido, questionamos se as tecnologias assistivas, também, teriam um papel importante para a emancipação desse professor deficiente visual ao se relacionar com tais tecnologias durante a realização de seu trabalho docente.

Para analisarmos o processo de formação do docente deficiente visual buscamos contribuições na educação de Paulo Freire por meio de sua Pedagogia da Autonomia, por estar na contramão da pedagogia tradicional que concebe o professor como o único detentor do conhecimento. A pedagogia da autonomia traz a importância de respeitar o conhecimento do educando, ouvi-lo, porque quem ensina apreende e quem apreende ensina (FREIRE, 2002). Dessa forma, desfaz a educação bancária na qual o educando era apenas depósito de conteúdo. Para Freire o indivíduo liberta-se através da educação libertadora e do diálogo, pelo poder da comunicação.

Por falar em comunicação, esse é um fator indispensável para pessoas com deficiência visual que através da comunicação é capaz de reconhecer as pessoas

³ Este texto adotará a nomenclatura deficiente visual para se referir às pessoas cegas e as com baixa visão.

pela voz. É a forma predominante de “olhar e ver” o mundo. É dessa forma que os docentes desprovidos da visão reconhecem seus alunos, os colegas de trabalho e seus professores.

Em se tratando de formação docente, é através dos desafios impostos por uma educação problematizadora que as pessoas com visão normal recorrem as pesquisas em busca de obter ou ampliar seus conhecimentos, bem como para preparar suas atividades escolares. Com os docentes deficientes visuais não é diferente. Ele precisa sempre estar atualizado sobre o arsenal de recursos e serviços que contribuem para ampliar as habilidades funcionais, o que se denomina de tecnologias assistivas.

Nesse contexto em que a sociedade vivencia inúmeros avanços tecnológicos, defendemos que as tecnologias, tanto digitais quanto as assistivas, podem contribuir com o processo de inclusão, emancipação, acessibilidade e autonomia, isto por concordarmos com o seguinte argumento: “para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis” (RADABAUGH, 1993 apud BERSCH, 2017, p. 2). À vista disto, as tecnologias podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, bem como no processo de inclusão educacional e social dos estudantes, desde que a sua utilização seja planejada e atenda às suas Necessidades Educacionais Específicas (NERY; SÁ, 2020, p. 07).

Dessa forma, o raciocínio acima, é possível inferir que com a ajuda das Tecnologias Assistivas o deficiente e, portanto, o professor deficiente visual, tornam-se pessoas ativas, progressistas, criativas, críticas e autônomas. Pois as tecnologias tornam o trabalho docente possível. Entre as tecnologias assistivas que serão abordadas a seguir, destaco os leitores de tela, softwares instalados em computadores e smartphones que permite o deficiente visual pesquisar, ler livros entre outros demandas do processo de ensino e aprendizagem.

Pensar em possibilidades para todos nos remete a uma pedagogia libertadora que torna o educador livre e seguro na ação de sua prática, e com o professor deficiente visual, não é diferente pois precisamos assim como os demais sentirmos sujeito inseridos no processo e não sermos objetos do processo educacional.

A linguagem, a comunicação e as múltiplas formas de expressão cultural ou artística constituem-se de imagens e apelos visuais cada vez mais complexos e sofisticados. Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas de conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, Imagens, letras e números. Assim:

necessidades decorrentes de limitações visuais não devem ser ignoradas, negligenciadas ou confundidas com concessões ou necessidades fictícias. Para que isso não ocorra, devemos ficar atentos em relação aos nossos conceitos, preconceitos, gestos, atitudes e posturas com abertura e disposição para rever as práticas convencionais, conhecer, reconhecer e aceitar as diferenças como desafios positivos e expressão natural das potencialidades humanas (SA; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13).

Desta forma, será possível “criar, estratégias e atividades pedagógicas condizentes com as necessidades gerais e específicas de todos e de cada um dos alunos” (SA; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13). As necessidades do professor cego são distintas de professores com baixa visão. Assim, a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (SA; CAMPOS; SILVA, 2007). Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita), ou posteriormente (cegueira adventícia, usualmente conhecida como adquirida) em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. Em alguns casos, a cegueira pode associar-se à perda da audição (surdo-cegueira) ou a outras deficiências. Muitas vezes, a perda da visão ocasiona a extirpação do globo ocular e a consequente necessidade de uso de próteses oculares em um dos olhos ou em ambos. “Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão” (SA; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 15).

Após realizar esta contextualização conceitual, torna-se, também, importante, evidenciar a metodologia dessa investigação. Nesse sentido, caracterizaremos essa produção como uma pesquisa bibliográfica e documental conforme ex-

põe Severino (2007, p. 106), na qual a pesquisa bibliográfica é:

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Em relação à pesquisa documental, Severino (2007, p. 15) aponta a necessidade de a entendermos de forma ampla:

Não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

O documento a ser utilizado para nortear as reflexões sobre as tecnologias assistivas e a emancipação do professor deficiente visual será o texto “A formação continuada a Distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado- Deficiente visual”, produzido pelas autoras Elizabete de Sá, Izilda Campos e Myriam Silva, no ano de 2007, editado pelo Ministério da Educação.

A partir da análise da bibliografia sobre tecnologia assistiva e pedagogia libertadora e tomando como referência de a análise do documento do MEC acima citado, esse texto busca refletir sobre as possibilidades das tecnologias assistivas contribuírem para a emancipação do professor deficiente visual.

A pedagogia libertadora e as tecnologias assistivas: desafios para a prática docente

A pedagogia libertadora tem um método ativo em que valoriza, desafia e dá autonomia para os indivíduos apreender fazendo. Para Paulo Freire, o docente ensina com autonomia e competência quando tem consciência da construção do conhecimento do educando e não apenas o repasse de conteúdos. O docente autônomo não foge de sua prática docente, nem perde sua autonomia quando ensina

com fé, alegria, esperança e estimula os sonhos dos estudantes. Sua autonomia o torna capaz de perceber que é preciso ensinar o tecnicismo atual, mas precisa da transformação e não da acomodação, e por isso, o professor busca com liberdade e rigor o entendimento de sua prática docente para ser um bom formador, e não, um treinador que apenas transfere conhecimentos (FREIRE, 2002).

O docente – consciente que o seu trabalho envolve pessoas que sonham, têm inteligência, curiosidade e busca realizar seus objetivos – vê na história de cada um possibilidades de comparar, avaliar, analisar, decidir, romper e por isso, faz-se necessário ser ético e político (FREIRE, 2002). O docente autônomo direciona o seu trabalho pedagógico para todos. A escola deixa de ser para poucos e passa a ser realmente com todos, pois inclui o outro. Se as pessoas ditas normais precisam dessa educação problematizadora e com oportunidades, buscas e descobertas, nós deficientes visuais também precisamos pois somos pessoas com limites e possibilidades nas quais são demonstradas quando somos estimulados, respeitados e inseridos no meio cultural e social como ser útil e pensante.

Outro aspecto importante da pedagogia libertadora é a sua noção de liberdade. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1994) evidencia que uma das formas de manifestação da liberdade é a luta por melhorias na educação, e esse embate é uma luta que beneficia oprimidos. Na ação transformadora, o oprimido tem medo de assumir a liberdade e o opressor, tem medo de perder a liberdade de oprimir. Como afirma Freire (1994), a libertação é um parto doloroso que desse parto nasce um homem novo. Esse parto, é a superação que traz esse homem novo nem opressor, nem oprimido, mas para libertar todos e assim, explicamos que a libertação acontece pela nossa superação, luta e esforço através da educação. Concluimos, que a superação nos liberta, proporcionando conhecimento com capacidade de discernimento para não sermos oprimidos nem opressores.

Mas o que se percebe no cotidiano do professor deficiente visual é a predominância da pedagogia liberal quando se pensa a educação destinada aos de-

ficientes visuais. Segundo Libâneo (2006), a Pedagogia Liberal se autodeclara neutra sem comprometimento com as transformações da sociedade, enquanto a Pedagogia Progressista, defendida por Paulo Freire, adapta-se às realidades sociais, com uma finalidade explicitamente social e política, que conduz emancipação do indivíduo.

Em Mézáros (2008), outro representante da pedagogia progressista, por meio de sua obra “Educação para além do Capital”, vemos que a emancipação bem como a transformação das pessoas acontece através do esclarecimento e da razão. Sem utopia de liberdade, explicação, os trabalhadores ficam alienados e veem o empregador como grande e único responsável por sua sobrevivência, e nesse contexto, os educadores também precisam se educar.

A tendência liberal tradicional, por outro lado, visa preparar os estudantes para que possam assumir seu papel acrítico na sociedade. O compromisso dessa escola tradicional não é o de transmitir o conhecimento com base nas individualidades intelectuais de cada um, mas criar um mesmo roteiro para todos, determinado pela sociedade e ordenado pela legislação, onde os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e assim, igualarem-se aos demais (LUCKESI, 1994).

A Pedagogia liberal tradicional devido à forma com que acontece o ensino. Na tradicional, o professor era o centro do aprendizado, já na progressivista, o aluno aprende fazendo, suas tentativas e esforços são válidos, onde a descoberta, experiências e pesquisas vinculadas ao meio social e cultural são de interesse do aluno (SILVA, 2000).

Para Luckesi (1994) a escola deve retratar a vida, para que o aluno possa perceber suas necessidades individuais, adequando-se ao meio social, através de experiências que o satisfaçam e permitam-no educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, entre o ser humano e ambiente. Diante de um método ativo, o aluno é colocado em uma situação de experiência, onde deve ser estimulado a pensar sobre um problema desafiante e, dispondo de materiais

que lhe permitam pesquisar informações, deve descobrir soluções, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Neste método ativo, o professor auxilia no desenvolvimento livre e espontâneo da criança, dá forma ao raciocínio dela, se necessário. Constrói um vínculo positivo com os alunos, promovendo a vivência democrática, assim como se vive em sociedade (LUCKESI, 1994).

[...] a Pedagogia do Oprimido é filosofia, sociologia, educação e, sobretudo, um tratado de epistemologia. É um livro nascido da luta empreendida por seu autor para dar aos indivíduos de todas as classes sociais o direito de serem sujeitos de seu próprio processo de conhecimento e para despertar, nesses indivíduos, o interesse, a agudeza e a coragem necessários a fim de participarem do processo de transformação de suas sociedades (BARBOSA, 2017, p. 25).

Embora separarmos tecnologia assistivas de recursos pedagógicos adaptados, não podemos negar a utilidade e acessibilidade que ambas proporcionam para nós deficientes. Para os deficientes visuais, os recursos pedagógicos vão desde a leitura e escrita em braile método esse criado pelo francês Louis Braille em 1825, textura em barbantes para diferenciar letras, figuras geométricas, desenhos em alto relevo, soroban que auxilia nos cálculos das quatro operações matemáticas e outros. Já as tecnologias com livros em áudio, leitor de tela e os mais sofisticados e atualizados aplicativos instalados em aparelhos smartphones que facilitam e faz com que os deficientes tenham acesso às informações, pesquisem, leiam livros, acessem as redes sociais, comuniquem e outros.

Dessa forma, como sabemos que o professor é um eterno estudante e que não há docência sem discência, para o docente deficiente visual não é diferente. Assim como os outros professores na docência e na discência recorrem há internet para pesquisar, estudar, preparar as aulas, nos deficientes também necessitamos desse recurso; porém precisamos das tecnologias assistivas para que possamos realizar as mesmas atividades propostas para todos, porém sentindo-nos útil, autônomos e de forma emancipatória.

Tecnologias assistivas enquanto ferramenta para a inclusão, Tecnologias assistivas para abrir as portas para as pessoas com deficiência. Ferramentas que possibilitam um mundo acessível para as pessoas com deficiência. Desta forma, poderemos ter uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária nos ambientes organizacional, acadêmico e social.

O termo assistiva, conforme apontado por Borges e Tartuci (2017) citando Mello (1997), é aplicado à tecnologia quando esta é utilizada para auxiliar no desempenho funcional de atividades, minimizando incapacidades para a realização de tarefas nos mais variados domínios do cotidiano, além de promover independência e amparar os idosos e pessoas com deficiência na execução de todas as suas potencialidades.

Borges e Tartuci (2017) citando Manzini (2012) procura definir um recurso pedagógico em se tratando de alunos com deficiência. Para ele, algumas características devem ser consideradas em detrimento das necessidades apresentadas pelo usuário. Por exemplo, no caso de alunos com deficiência visual e paralisia cerebral, as dimensões como forma, tamanho, textura e peso são parâmetros essenciais na adaptação de recursos pedagógicos.

Assim, Borges (2017) citando Manzini (2012) reconhece um recurso pedagógico enquanto TA desde que este possibilite acessibilidade através de adequações, seja de manuseio ou sensorial. Para a criança com atraso mental se deve criar, para o desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto Braille para o cego ou a datilologia para a criança muda, quer dizer, um sistema de atalhos do desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos se encontram bloqueados em consequência do defeito (VIGOTSKY, 1997, p.188 *apud* BORGES; TARTUCE, 2017, p.90).

A partir desse ponto, é importante diferenciar recurso pedagógico\prática pedagógica de tecnologia assistivas.

[...] a confecção de material adaptado e figuras geométricas delineadas com barbante pode assumir características de TA quando aplicados a um aluno com deficiência visual por possibilitar o acesso ao conhecimento das formas geométricas pelo tato, eliminando assim as barreiras de acesso. Entretanto, se o mesmo recurso for usado por um aluno com deficiência intelectual, ele terá o objetivo de promover a aprendizagem e, portanto, configura-se como recurso pedagógico. A mesma exemplificação é estendida à utilização de

cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). (BORGES; TARTUCE, 2017, p. 90).

O livro acessível visa contemplar a todos os leitores. Para isso, deve ser concebido como um produto referenciado no modelo do desenho universal. Isso significa que deve ser concebido a partir de uma matriz que possibilite a produção de livros em formato digital, em áudio, em braille e com fontes ampliadas. Esse é o livro ideal, mas ainda não disponível nas prateleiras das livrarias e das bibliotecas e se constitui como objeto de debate que depende de regulamentação e de negociação entre o governo e os elos da cadeia produtiva do livro (CAMPOS; SILVA, 2007).

Enquanto isso, surgem os primeiros livros de literatura infantil em áudio-livro ou impressos em tinta e em braille com desenhos em relevo ou descrição sucinta das ilustrações. “Trata-se de iniciativas pontuais e isoladas que representam um grão de areia no universo da cultura e da leitura para as pessoas cegas e com baixa visão”. (SA; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 13).

Considerações finais

Este texto buscou refletir sobre o papel das tecnologias assistivas para a emancipação dos professores deficientes visuais à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire. Em relação ao fato de as tecnologias assistivas contribuírem para a emancipação do professor deficiente visual, entende-se que tais recursos “libertariam” o professor para a realização do trabalho docente. Por esse motivo, a ausência desses recursos contribui para que se lute para a sua aquisição, e com isso garantir o direito a educação de qualidade social.

Além, deste aspecto, destacamos que mesmo existindo as tecnologias, ainda é preciso haver formação sobre tais tecnologias. Precisamos de profissionais preparados para atender e ensinar de forma inclusiva. Mas para que aconteça de fato essa emancipação, as tecnologias assistivas desempenham papel significativo. Não adianta discutir inclusão ou implantar sistemas com leitor de tela nos computadores das escolas, universidades, nem criar núcleo de acessibilidade, se

na verdade os profissionais que atendem não são capacitados.

Outro aspecto que ocorre quando pensamos nas tecnologias assistivas como inclusão, seria que algumas pessoas não veem diferenças das deficiências e pensam que o que torna acessível para um deficiente, também pode ser acessível para quem tem outra deficiência. O que é um senso comum. Nem mesmo entre o cego e a pessoa com baixa visão tem as mesmas necessidades ou as mesmas tecnologias como a acessibilidade. Dessa forma, pela falta de recursos pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e profissionais capacitados para esse atendimento, é que faz com que o professor deficiente visual prepare seu material adaptado ou procure as escolas inclusivas para ter esse atendimento acessível. Tornando-se, dessa forma, consciente e emancipado sobre as problemáticas na educação.

Por muitas vezes ouvimos relatos de colegas deficientes visuais que desistiram dos estudos justamente pela falta dessas tecnologias, bem como por desconhecer os recursos que nos proporcionam acessibilidade. Mas nem por isso, defendemos que o professor deficiente visual tenha que trabalhar ou estudar apenas em escolas especializadas. Para haver luta em busca de inclusão, as pessoas com deficiência no qual tem nomenclatura a sigla PCD, precisa mesmo estudar e trabalhar junto com os “videntes” pois esse é o caminho para uma educação emancipatória que nos oportuniza exercer cidadania, fazer escolhas e sentir inseridos no meio social porque a maior inclusão para nós PCDs, é ser vistos e tratados com respeito e igualdade.

Referências

BARBOSA, A. M. Sobre a Pedagogia do Oprimido. In: FREIRE, A. M. A. (Org.). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Unesp, 1999

BORGES, W. F; TARTUCI, D. Tecnologias assistivas: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. Marília, **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 23, n.1, jan.-Mar., p.81-96, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bvqPNRCVBhwsvvRt6jmVDRQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jun. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: PAZ e TERRA, 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: PAZ e TERRA, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

NERY, É. S. S.; SÁ, A. V. M. Pesquisas em Educação Matemática Inclusiva: possibilidades e desafios da utilização da tecnologia digitais e assistivas. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 01, p. 01-24, jan./dez., 2020.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C., **Formação continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC, 2007.

SEVERINO, J. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez 2007

SILVA, D. B. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Revista Linguagens e Cidadania**. Santa Maria, v. 2, n.1, jan./jun., 2000

MÉZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA

Luzitânia Tamanho Lopes de Assunção¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-S

Resumo: O presente trabalho compreende a Educação e a Democracia numa perspectiva crítica, libertadora, com intencionalidade e racionalidade emancipatória. Trata da relação entre seus condicionantes educacionais e políticos no contexto histórico-social visando construir uma sociedade mais justa e democrática. Tem como objeto de análise os três primeiros títulos do livro “Escola e Democracia”, de autoria de Demerval Saviani que, em setembro de 2023, completará 40 (quarenta) anos da publicação de sua primeira edição. Destaca os principais pontos abordados nos três títulos analisados, a saber, título 1: “As teorias da educação e o problema da marginalidade”; título 2: “Escola e Democracia (I) – A teoria da curvatura da vara” e Título 3: “Escola e Democracia (II) – Para além da teoria da curvatura da vara”. Estabelece relação entre educação e democracia na formação dos cidadãos. Explicita as ideias fundamentais da Teoria Histórico-Crítica idealizada por Demerval Saviani. Traz outros autores que também abordam temas relacionados à educação e democracia.

Palavras-chave: Educação e democracia; as teorias da educação e o problema da marginalidade; escola e democracia; a teoria da curvatura da vara; relação entre educação e democracia na formação dos cidadãos; teoria histórico-Crítica.

Introdução

Este artigo aborda o tema Educação e Democracia na perspectiva da teoria histórico-crítica. Trata a educação e a democracia como processos intrinsecamente ligados. Processos estes que envolvem contextos históricos-sociais formais (escolas, universidades e instituições de ensino) e informais (família,

¹ Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis/MT - Brasil.

comunidade e interação social); possibilidades de socialização, de apropriação cultural e cognitivas, de desenvolvimento de habilidades e de formação de agentes de mudanças sociais. Processos estes que se desenvolvem por meio da participação popular, da equidade e proteção dos direitos individuais, da aplicação das leis com justiça e imparcialidade, da pluralidade política, da troca de ideias, da liberdade de expressão, do direito de votar e ser votado.

Partimos do pressuposto de que a História é a substância da sociedade; que ela constitui um fazer de questões dadas; que os homens fazem sua própria história, aspiram certos fins, pensam em si e na realidade, mas estão determinados às circunstâncias. Eis aí a importância de rever a história, no sentido de refletir sobre o passado, analisar e reelaborar os projetos presentes, mirando a construção de uma sociedade mais humanizada, mais justa, mais democrática. Eis aí também a justificativa da abordagem desse tema, Educação e Democracia, que considero a espinha dorsal no desenvolvimento pessoal, cognitivo e cultural, no estabelecimento das relações sociais democráticas e na transformação da sociedade.

Há questões pedagógicas e questões políticas e para superá-las os atores precisam compreendê-las. É preciso desenvolver uma consciência reflexiva e crítica, capaz de analisar, de questionar, de avaliar, de discernir e problematizar o que está posto.

A teoria histórico-crítica, idealizada por Demerval Saviani, busca, por meio de sua prática pedagógica, desenvolver nos educandos essa postura crítica da realidade, para que possam tomar as decisões necessárias. Segundo essa teoria a construção cognitiva é fundamental, pois ou se tem uma concepção crítica ou se reproduz o que nos é transmitido e, a reprodução faz parte do modelo de escola industrial, tecnicista, mercantilista, gerencialista. É preciso intencionalidade e racionalidade emancipatória. Não há neutralidade. É preciso pensar a educação como uma fazer pedagógico que oportunize a apropriação do conhecimento, que envolva formação integral dos educandos, que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, éticas, políticas e sociais; e, que possibilitem a formação

de cidadãos crítico, que participam ativamente da construção do conhecimento e da sociedade em que estão inseridos, exercendo seus direitos e deveres. Essa é a função da escola denominada por Demerval Saviani de “escola cidadã”. Nesse contexto, a educação e escola são entendidas como instrumento de transformação social e de desenvolvimento humano.

E por falar e transformação social, escola cidadã, teoria histórico-crítica, decidimos trazer um pouco sobre Demerval Saviani, autor da obra “Escola e Democracia”, na qual estamos centrando nossa abordagem. Nascido em São Paulo em 25 de dezembro de 1943, embora seu registro oficial seja datado de 30 de fevereiro de 1944. Tornou-se professor, pedagogo, filósofo e autor de diversas obras consideradas de grande importância no contexto educacional. Possui o título de Doutor em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Foi o idealizador da Pedagogia Histórico-crítica. Apresentou a ideia de “escola cidadã”. Nesta obra defende que os educandos precisam ter acesso ao conhecimento elaborado e sistematizado para que possam refletir acerca do que a humanidade já produziu e, a partir desse conhecimento, tornarem-se agentes de mudanças sociais. Salienta que a instituição escolar precisa deixar de ser um instrumento de reprodução de conteúdos e passar a incentivar os alunos a desenvolverem uma postura crítica, a adquirirem autonomia, para que possam analisar e refletir sobre a realidade e buscarem transformar o contexto histórico-social em que se encontram inseridos. Destaca a importância de democratizar as relações entre os diversos segmentos que fazem parte da comunidade escolar, de valorizar e estimular o respeito mútuo, de propiciar a integração e participação efetiva dos estudantes no ambiente educacional, envolvendo-os de tal forma, que eles realmente possam sentir que estão sendo ouvidos, que fazem parte da tomada de decisões, que estão participando ativamente do processo educativo.

Para Saviani a escola pode ser instrumento de transformação da sociedade se a prática pedagógica: incentivar o desenvolvimento da autonomia dos educandos, a ampliação de sua visão de mundo, a possibilidade de participação ativa no

processo de promoção da igualdade social; se estimular a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos que desenvolvam habilidades e valores capazes de contribuir para o crescimento pessoal, cognitivo, emocional e social de seus alunos e, se for exemplo de democracia, mesmo diante dos desafios que seus atores enfrentam na construção de uma educação pública de qualidade e uma sociedade mais justa e igualitária.

Em seguida, buscamos autores básicos que abordaram o tema “Escola e Democracia”, numa perspectiva da Teoria Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani, buscamos também fontes secundárias, como artigos, produzidos por autores contemporâneos que abordam questões relacionadas ao tema e que ofereçam sustentação argumentativa a nossa produção. Constatamos que diversos autores abordaram a relação entre “Escola e Democracia”. Destacamos: Antonio Gramsci, Florestan Fernandes e Paulo Freire que muito contribuíram para o desenvolvimento da “Teoria Histórico-crítica”.

Apesar de não ter usado de forma explícita a expressão “teoria histórico-crítica”, as concepções de Gramsci foram primordiais para essa concepção. Gramsci enfatizou a relevância da escola desenvolver um ambiente que propicie a transposição da ideologia dominante por meio da aquisição do conhecimento e da constituição de uma consciência política que possa estruturar a sociedade de modo mais democrático. Gramsci afirma que: “cada um transforma a si mesmo na medida em que transforma todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central” (Cad. 10 - Parte II, § 54, 1999, p. 413 apud MARTINS, 2017, p. 09).

O sociólogo Florestan Fernandes ao tratar da relação entre escola e democracia defendia a escola como um ambiente capaz de oportunizar aos educandos reflexões críticas, que possibilitem sua emancipação, igualdade de oportunidades e que contribuam no processo de transformação da sociedade. Na obra “O desafio educacional”, Fernandes, reúne 37 artigos sobre temas e épocas diferentes, mas que dizem respeito à educação. Nesse livro, Fernandes (2002, p. 231 apud FRIGOTTO, 2020, p. 31) afirma: “A escola não é apenas uma fonte de instrução,

é uma fonte de socialização e do despertar da consciência do ‘eu’ da pessoa da dimensão política”. Fernandes declara também:

[...] O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da ‘educação para um mundo em mudança’, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores. (FLORESTAN, 2020, p.29 apud FRIGOTTO, 2020, p. 31).

Embora não tenha sido especificamente um autor da teoria histórico-crítica, Paulo Freire influenciou essa concepção significativamente. Em suas obras enfatizou a relevância do desenvolvimento de uma consciência educacional crítica, capaz de promover uma sociedade democrática e justa. Freire acreditava numa educação fundamentada na liberdade, no diálogo, no envolvimento consciente e voluntário dos alunos junto ao processo educativo. Vejamos um trecho da obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 13).

A seguir passaremos à análise dos três primeiros títulos do livro “Escola e Democracia”, de autoria de Demerval Saviani.

No Título 1, o autor aborda “As teorias da educação e o problema da marginalidade”. Inicia apresentando dados de estudos realizados sobre a evasão escolar na América Latina. Aponta a existência de crianças que não tem acesso à escola. Enfatiza que tais informações demonstram o contexto de marginalidade que ocorre nas instituições de ensino e que dificultam a frequência e a conclusão dos estudos dos educandos. Apresenta as teorias educacionais desenvolvidas nos diversos contextos históricos-sociais e a posição assumida por elas diante da marginalidade. Destaca os pontos fundamentais que as distinguem e o modo como

cada uma se estabelece junto ao processo de ensino e aprendizagem. Classifica essas teorias em dois grupos: O grupo 1, que Saviani (2021, p. 03-04) afirma ser constituído por: “aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade.” E o grupo 2, em que segundo Saviani (2021, p. 04) “estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização.” Salienta que cada um dos grupos de teorias explica a “marginalidade” de acordo com seu entendimento sobre a conexão entre “educação e sociedade”. Vejamos:

Assim, para o primeiro grupo a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros. A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente um número maior ou menor de seus membros, o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí como um instrumento de correção dessas distorções. [...] Já o segundo grupo de teorias concebe a sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro, a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. Nesse contexto, a educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social geradora de marginalidade, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização. (SAVIANI, 2021, p. 04)

Diante disso, Saviani (2021, p. 05) denomina as teorias do Grupo 1 “de ‘não críticas’ [e as do Grupo 2 de] [...] ‘teorias crítico-reprodutivistas’.” Classifica as teorias não críticas em: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. E as teorias crítico-reprodutivistas em: ‘teoria do sistema de ensino como violência simbólica’, ‘teoria da escola como aparelho ideológico de Estado (AIE)’ e c) ‘teoria da escola dualista’. Passa a discorrer sobre cada uma delas e, no que diz respeito às teorias não críticas, afirma que em sua concepção, a marginalidade é causada acidentalmente, como uma mudança de direção e que a educação estaria apta a resolver essa situação, a agir no sentido de transformar e corrigir os desvios sociais. Vejamos

[...] o primeiro grupo de teorias concebe a marginalidade como um desvio, tendo a educação por função a correção desse desvio. A marginalidade é vista como um problema social e a educação, que dispõe de autonomia em

relação à sociedade, estaria, por essa razão, capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social. Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, eu as denominei de “teorias não críticas”. (SAVIANI, 2021, p. 13)

Por outro lado, em relação às teorias crítico-reprodutivistas pontua que, na década de 1970, fizeram parte de muitos estudos que evidenciaram o comprometimento da educação com a classe dominante e disseminaram o pessimismo e o desânimo no meio educacional no sentido de buscar superar a marginalidade nos países que compõem a América Latina.

Ao terminar esse rápido esboço relativo às teorias crítico-reprodutivistas, cumpre assinalar que, obviamente, tais teorias não deixaram de exercer influência na América Latina, tendo alimentado ao longo da década de 1970 uma razoável quantidade de estudos críticos sobre o sistema de ensino. Se tais estudos tiveram o mérito de pôr em evidência o comprometimento da educação com os interesses dominantes também é certo que contribuíram para disseminar entre os educadores um clima de pessimismo e de desânimo que, evidentemente, só poderia tornar ainda mais remota a possibilidade de articular os sistemas de ensino com os esforços de superação do problema da marginalidade nos países da região. (SAVIANI, 2021, p. 23-24)

Quanto “[a]o problema da marginalidade na educação”. Salienta que essa situação é complexa pois é o reflexo de diferentes problemas sociais que reverberam no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, nos resultados educacionais. Ressalta a importância da educação para que a marginalidade possa ser superada. Argumenta que é preciso refletir sobre os modelos e práticas de ensino. Procurar construir uma educação inclusiva, que possibilite o atendimento das necessidades dos educandos. Destaca que as classes sociais são antagônicas, que interessa à classe que está no poder evitar mudanças educacionais que assistam os menos favorecidos:

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola [...] segue-se que uma teoria crítica [...] só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2021, p. 25)

Levanta a questão da possibilidade da formulação de uma teoria educacional crítica na qual a escola oportunize a superação da marginalidade. Faz algumas argumentações e afirma que no texto do título 3 o leitor encontrará um esboço da referida teoria:

[...] é possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade? [...] O leitor encontrará um esboço dessa teoria no texto “Escola e Democracia II: para além da teoria da curvatura da vara”, neste livro. (SAVIANI, 2021, p. 25)

Saviani enfatiza a necessidade de oportunizar a equidade de acesso a uma educação de qualidade e a redução das desigualdades sociais por meio de políticas educacionais públicas efetivas e da participação do ativa da sociedade. Segundo ele:

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2021, p. 25-26)

Finalizando o título 1, o autor faz um “*post-scriptum*”. Neste texto, aborda sobre a “teoria da educação compensatória”. Explicita o que significa educação compensatória. Chama a atenção para o fato de estar sendo atribuída à educação uma função que não lhe é devida. Não nega a importância dos programas de ação compensatória. Mas deixa claro que atribuir a responsabilidade de funções que cabem a esses programas à educação seria distanciar-se ainda mais do real significado do processo educativo.

[...] Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos da equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. [...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas,

motoras, linguísticas etc. [...] atribui-se à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de políticas sociais. [...] Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo. (SAVIANI, 2021, p. 26-27)

O título 2, “Escola e Democracia I – A teoria da curvatura da vara”, tem como tema “a abordagem política do funcionamento interno da escola de 1º grau”. O autor apresenta duas possíveis formas de abordagens para o tema proposto: 1) Foco nas atividades-meio (organização da escola) e/ou 2) foco nas atividades-fim (ensino e suas finalidades). Decide aderir às atividades-fim, com ênfase no ensino, seu desenvolvimento no interior da escola e suas funções políticas. Centra sua exposição em três teses políticas relacionadas à pedagogia e ao ensino. Faz algumas considerações, tais como, considera a primeira tese filosófico-histórica, a segunda de pedagógico-metodológica e a terceira tese política, de política educacional. Enuncia essas teses da seguinte forma:

[...] a primeira [...] do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência. [...] Uma segunda [...] do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos. [...] As duas primeiras funcionam como premissas para extrair uma terceira [...] de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática. (SAVIANI, 2021, p. 30)

Afirma enunciar as teses para mencionar algumas de suas consequências e provocar um debate. Faz algumas considerações sobre as teses. Em relação à primeira tese, salienta que a pedagogia tradicional, baseada em uma concepção filosófica essencialista, defende a igualdade essencial dos seres humanos e busca a transformação da sociedade em direção à igualdade; já a pedagogia da existência, valoriza as diferenças individuais, legitima as desigualdades e reforça a dominação e os privilégios. No que diz respeito à segunda tese, ressalta que os métodos tradicionais, fundamentados em uma concepção científica, têm maior validade e eficácia em comparação com os métodos novos, que são considerados

pseudocientíficos. No que tange à terceira, extraída a partir das duas anteriores, especificamente política e relacionada à política educacional, aponta a contradição entre a retórica da democracia na escola e a realidade de práticas que reforçam a desigualdade e a dominação. Menciona que as teses apresentadas têm implicações para a educação brasileira, mas não as desenvolve completamente, deixando-as para serem exploradas em outros trabalhos. Explicita a evolução da concepção filosófica da essência humana ao longo da história e suas implicações políticas e pedagógicas. Destaca que na antiguidade Grega, a filosofia da essência estava relacionada ao homem livre, não abordava problemas políticos sérios, uma vez que o escravizado não era considerado ser humano. Salienta que no decorrer da Idade Média, a “essência humana” estava ligada à “criação divina” e à ideia de “predestinação” – que justificava as diferenças entre senhores e servos. Enfatiza que na época moderna, devido a ascensão da classe burguesa e o surgimento do modo de produção capitalista, a filosofia da essência foi usada pela burguesia revolucionária como instrumento de defesa da igualdade entre os homens para fundamentar a liberdade e postular a reforma da sociedade. Assim, a burguesia assumiu uma posição de transformação histórica, trazendo como consequência a pedagogia da essência. A sociedade feudal, segundo Saviani (2021, p. 32), fundada em um “suposto direito natural [teria que ser substituída] por uma sociedade contratual.” O trabalhador servo, vinculado à terra, passaria a ser livre para vender sua força de trabalho mediante contrato. Desse modo, pedagogia da essência, fundada sobre a base de desigualdade segundo a qual a burguesia passa a ser a classe dominante, utiliza-se dos sistemas nacionais de ensino para defender a escolarização para todos. Destaca que para converter os servos em cidadãos era preciso escolarizar todos os homens a fim de que eles pudessem participar do processo político e, então a democracia burguesa estaria sendo consolidada, eis aí, segundo Saviani (2021, p. 33) o papel da escola: “A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.”

Para Saviani, ocorre uma mudança de interesses da burguesia e, à medida que a burguesia como classe consolidada no poder, deixa de atender aos interes-

ses das massas de transformação da sociedade e de desenvolvimento histórico, colocando-se em oposição ao movimento histórico, passa a agir contra ele. A partir daí, a pedagogia da essência deixa de ser útil à burguesia que propõe a pedagogia da existência, legitimada na desigualdade e no respeito às diferenças: Vejamos o que Saviani (2021, p. 34) declara: “Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens.” O autor esclarece que a pedagogia da existência se contrapõe, ou seja, possui um caráter reacionário, ao movimento de libertação da humanidade e, conseqüentemente, acaba legitimando as desigualdades, a dominação, a sujeição e os privilégios. Já quanto à pedagogia da essência, ele afirma que, por defender a igualdade essencial entre os homens, possui um caráter revolucionário. Saviani (2021, p. 34) ressalta “Nesse momento, a classe revolucionária é outra: não é mais a burguesia, é exatamente aquela classe que a burguesia explora.” Comenta que para defender seus interesses, a burguesia usa argumentos opostos ao que usava anteriormente. Vejamos:

Assim, no caso da pedagogia da existência e da essência, a burguesia constrói os argumentos que defendem a pedagogia da existência contra a pedagogia da essência, pintando essa última como algo tipicamente medieval. Nesse sentido, ela deixa de assumir a pedagogia da essência como uma construção dela própria. (SAVIANI, 2021, p. 34-35)

Frisa que a Escola Nova atribuiu ao método tradicional o caráter de pré-científico, dogmático e medieval. Acentua ser totalmente falsa essa crença pois, segundo ele, o ensino tradicional originou-se após a Revolução Industrial, em meados do século XIX, justamente quando a burguesia estava no poder e era atribuído à escola o papel de consolidar a democracia. Salienta, que o método tradicional foi estruturado através do método expositivo, com matriz teórica nos cinco passos formais de Herbart:

[...] o passo da preparação, da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a

generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna. (SAVIANI, 2021, p. 35-36).

Saviani (2021, p, 37) questiona o fato de a Escola Nova ter tendido “a classificar [esse método] como pré-científico, e até mesmo como anticientífico, dogmático, [E acrescenta:] Acredito que demonstrei sua cientificidade.” Explicita que a Escola Nova propõe um ensino fundamentado na pesquisa, cujos assuntos abordados sejam tratados como problemas a serem investigados pelos alunos e professores:

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; [...] uma espécie de projeto de pesquisa, [...]. (SAVIANI, 2021, p. 37)

Demonstra que os passos que ocorrem no ensino tradicional se contrapõem, de forma simétrica, aos cinco passos que ocorrem no ensino novo, a saber:

[...] então, o ensino seria uma atividade (1º passo) que, suscitando determinado problema (2º passo), provocaria o levantamento dos dados (3º passo), a partir dos quais seriam formuladas as hipóteses (4º passo) explicativas do problema em questão, empreendendo alunos e professores, conjuntamente, a experimentação (5º passo), que permitiria confirmar ou rejeitar as hipóteses formuladas. [...] Diferentemente disso, o ensino tradicional propunha-se a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. (SAVIANI, 2021, p. 37-38)

Chama atenção para a forma de interpretar a educação, assumida pela Escola Nova. Saviani (2021, p. 38) pondera que isso “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino” e, conseqüentemente, levou ao empobrecimento do ensino e a inviabilidade da pesquisa. Assim, defende que para desenvolver uma pesquisa é preciso ter domínio do conhecido para ir em busca do desconhecido. Deixa claro que o uso do método tradicional continuou a ser feito para o “povão” e apenas grupos privilegiados foram beneficiados pela pedagogia da Escola Nova. Que os pais têm consciência que os filhos precisam adquirir os

conteúdos essenciais para que a aprendizagem seja efetiva e, por isso, cobram dos professores a disciplina necessária como forma de garantir a aquisição dos tais conteúdos, sem os quais a criança ficará a margem da sociedade. Pondera que apesar de a Escola Nova estar a serviço da democracia, e enfatizar a retórica democrática, demonstrava-se menos democrática que a escola tradicional, pois ainda havia professores que continuavam com uma postura autoritária, visando provocar o aluno a ascender em nível de assimilação da cultura humana. Entretanto, uma escola efetivamente democrática precisa estar pautada em princípios como: participação, liberdade e igualdade. Nesse contexto, a igualdade está relacionada sobretudo às condições e não apenas às oportunidades. Isso significa oportunizar aprendizagem a todos os alunos, sem distinção de classe social, econômica ou cultural. Quanto à liberdade e à participação, afirma que uma escola democrática não pode agir arbitrariamente, mas precisa permitir aos educandos o desenvolvimento da autonomia, do pensamento reflexivo e crítico, que lhe possibilitem participar ativamente na tomada de decisões. Aborda também a importância do currículo no desenvolvimento integral dos educandos. Segundo Saviani é preciso que o currículo estabeleça um diálogo com a realidade dos educandos, considere seu contexto histórico-social e contemple os aspectos cognitivos, afetivos e éticos. Para o autor dois momentos marcaram o período em que a educação brasileira sofreu interferências políticas. Saviani (2021, p. 40-41) destaca: “o primeiro momento seria em torno da década de 1930 e o segundo seria na década de 1970, mais exatamente uma referência à reforma do ensino instituída pela Lei 5.694.” Salienta que nesse momento a Escola Nova ganhou força em nosso país. Acentua que, politicamente, pensava-se a escola como um instrumento de participação. Nas três primeiras décadas do século XX, segundo Saviani (2021, p. 41) ocorreram: “movimentos populares que reivindicavam uma participação maior na sociedade, e faziam reivindicações também do ponto de vista escolar.” Conforme Saviani (2021, p. 42) a Escola Nova transfere “a preocupação dos objetivos e dos conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade.” Deixa claro que há

um interesse de classes nisso. Explica que, quando a burguesia defendia a escola para todos, o fazia pela importância da consolidação democrática. Já as demais classes, pela participação no processo político, na tomada das decisões. O autor pontua que a Escola Nova, aprimorou o ensino destinado às elites e rebaixou o destinado às classes populares. Admite fazer um corte e passar para a reforma de 1971 – da Lei nº 5.692, cuja principal inovação foi o princípio da flexibilidade em relação ao tempo para a conclusão do ensino destinado às camadas populares. Saviani (2021, p. 44) demonstra sua indignação diante dessa situação: “o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade.” Segundo Saviani (2021, p. 44), seria necessário “defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo.” Salienta serem esses conteúdos prioritários, uma vez que o domínio cultural possibilite às massas a participação política e a defesa de seus interesses. Saviani (2021, p. 45) declara: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.” Salienta também a questão da disciplina, pois para ele, sem disciplina não há como assimilar os conteúdos.

Em relação ao apêndice, esclarece que inverteu “a tendência corrente” assim como a vara que está torta precisa ser invertida para que possa retornar ao ponto inicial. Neste caso, Saviani (2021, p. 46) considera que “a vara está torta; está torta para o lado da pedagogia da existência, para o lado dos movimentos da Escola Nova.” Para o pensamento corrente, segundo Saviani (2021, p. 46): “as pedagogias novas são portadoras de todas as virtudes, enquanto a pedagogia tradicional é portadora de todos os defeitos e de nenhuma virtude.” Com sua reflexão Saviani (2021, p. 46) afirma esperar que a vara possa atingir “seu ponto correto, o qual não está também na pedagogia tradicional, mas na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária.”

No título 3 – “Escola e Democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara”, Demerval Saviani, salienta que, no texto anterior, tendo em vista que as

concepções desenvolvidas pela Escola Nova se tornaram comum no meio educacional, enunciou teses polêmicas com o objetivo contestá-las e reverter a tendência dominante. Aprofunda a discussão para ampliar o debate sobre a relação entre escola e democracia:

Entendidas em sentido amplo, as expressões ‘pedagogia nova’ e ‘pedagogia da existência’ equivalem-se. Isso porque ambas são tributárias daquilo que poderíamos chamar de ‘concepção humanista moderna de Filosofia a Educação’. Tal concepção centra-se na vida, na *existência*, na atividade, por oposição à concepção tradicional que se centrava no intelecto, na *essência*, no conhecimento. (SAVIANI, 2021, p. 49, destaque do autor)

Ressalta a necessidade de desenvolver uma prática educacional orientada por uma concepção crítico-social dos conteúdos, possibilitando o diálogo entre teoria e prática. Afirma:

Na primeira tese do texto anterior empenhei-me em demonstrar ao mesmo tempo o caráter revolucionário da pedagogia tradicional e o caráter reacionário da pedagogia nova. [...] evidenciou-se como se deu historicamente a passagem de uma concepção pedagógica igualitarista para uma pedagogia das diferenças, com sua consequência política: a justificação de privilégios. Ora, ao proceder desta maneira, eu já estava, naquele mesmo texto, situando-me para além da pedagogia da essência e da existência. Com efeito, nessas pedagogias está ausente [...] a consciência dos condicionantes históricos-sociais da educação. (SAVIANI, 2021, p. 50-51)

Argumenta que os conteúdos curriculares precisam estar contextualizados e relacionados com a realidade dos educandos, para que esses possam desenvolver as habilidades necessárias a compreensão e ampliação da visão de mundo e passem a ser agentes de mudanças junto ao processo de construção de uma sociedade democrática:

Nesse sentido, a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais, marca distintiva da pedagogia da essência, não perde seu caráter revolucionário. A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. [...] Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. (SAVIANI, 2021, p. 51-52)

Destaca que uma pedagogia revolucionária deve centrar-se na igualdade real entre os homens, desempenhar a função de instrumento de construção de uma sociedade igualitária. Para Saviani (2021, p. 52) “[...] a pedagogia revolucionária, [...] considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo [...] é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada.” Apesar de admitir que é condicionada, a pedagogia revolucionária, entende que a educação estabelece uma relação dialética com a sociedade. Assim, conforme Saviani (2021, p. 53) “A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova.” Ao afirmar o caráter científico do método usado pela escola tradicional e o caráter pseudocientífico dos métodos usados pela escola nova, Saviani (2021, p. 53) destaca: “Questionei com isso o principal argumento da crítica escolanovista ao método tradicional de ensino.” Entretanto, conclui que tal crítica não é de todo infundada. Justifica-se pela forma mecânica, repetitiva e desvinculada das seus reais motivos e fins. Para Saviani (2021, p.54) “A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente.” Nessa perspectiva, o autor enfatiza que tais críticas, ainda que com fundamento, acabaram por aprimorar a educação da elite e esvaziar o ensino destinado às classes populares. Assim, conforme Saviani (2021, p. 54) “É nessa direção que surgem tentativas de construção de uma espécie de ‘Escola Nova Popular’. Exemplos dessas tentativas são a ‘Pedagogia Freinet’ na França e o ‘Movimento Paulo Freire de Educação’ no Brasil.” O autor enfatiza que o método preconizado por ele advém da concepção de que a educação está articulada à sociedade composta por classes antagônicas e, como consequência a pedagogia a serviço das camadas populares se oporá aos interesses da elite. Afirma:

A pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de ‘pedagogia revolucionária’, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção. (SAVIANI, 2021, p. 60-61)

Em relação à terceira tese, Saviani (2021, p. 61) esclarece que “[...] ao denunciar os efeitos antidemocráticos da Escola Nova, nem por isso estava eu defendendo que a relação pedagógica no interior da sala de aula devesse assumir um caráter autoritário.” O critério para mensurar a contribuição da prática pedagógica nas relações democráticas deve estar embasado na função mediadora da educação, cujos efeitos refletem na prática social. Assim:

[...] a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada, resulta inevitável concluir que o critério para se aferir o grau de democratização atingido no interior das escolas deve ser buscado na prática social. (SAVIANI, 2021, p. 61)

Na conclusão do título 3 - “Escola e Democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara”, Saviani (2021, p. 63) afirma: “[...] lancei uma série de ideias que, obviamente, necessitam ser mais desenvolvidas e detalhadas. Eventualmente, poderá ser o caso de que elas necessitem ser retificadas. Daí a importância de que se dê prosseguimento ao debate.”

A obra “Escola e Democracia”, de Demerval Saviani, é um convite a prosseguirmos refletindo sobre a relação educação e democracia, a finalidade da escola em relação à sociedade, a função do educador na constituição de uma educação mais democrática, que possibilite a formação de cidadãos autônomos, emancipados, com uma postura crítica e reflexiva, conscientes de que com sua participação efetiva é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, espero ter contribuído com as reflexões a respeito do tema “Educação e Democracia”. Meu objetivo não foi esgotar o assunto. Estou ciente de que o tema pode ser abordado sob outras perspectivas. O importante é fomentar discussões a fim de avançarmos na construção de uma sociedade democrática que combata toda forma de discriminação e que vise o bem-estar comum.

Referências

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020, 383p.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 44ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021.

CAPÍTULO 13

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Michele Cristina Ferreira Pombo¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-D

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir o papel do professor da Educação Infantil numa perspectiva histórico-crítica, visando demonstrar a relevância do papel docente nessa etapa de ensino, bem como, os desafios que enfrenta na atualidade e possibilidades de, mesmo trabalhando com crianças tão pequenas, desenvolver um trabalho em prol da humanização e transformação da sociedade. Inicialmente é apresentada a Pedagogia Histórico-Crítica e seu ideário de educação, especialmente a educação escolar, fundamentado a partir de Dermeval Saviani, um dos principais idealizadores. Logo, discute-se a Educação Infantil e o papel do professor entre os desafios e possibilidades de atuação nesta etapa, bem como, sua atuação numa perspectiva histórico-crítica de educação. Findamos a discussão entendendo que numa perspectiva histórico-crítica o professor precisa ser comprometido com o seu papel, precisa ter conhecimentos científicos elaborados, mesmo trabalhando com crianças tão pequenas, precisa de uma escuta atenta e sensibilidade frente as diversas realidades que encontra, assim como, precisa comprometer-se e acreditar que a sua ação contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mais humana e comprometida com a transformação da sociedade.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; papel do professor; educação infantil.

¹ Mestranda em Educação – UFR/MT. ID ORCID 0009-0001-3525-5674.

Introdução

Ao longo da história a educação, especialmente a educação escolar e o papel do professor sofreram mudanças de concepção, visto o contexto histórico e interesses das classes dominantes. Os ideais educativos foram sendo problematizados e reorganizados de acordo com os anseios de mudança e transformação da sociedade. Desse modo, a Educação Infantil surge, inicialmente como espaço de garantir um direito às mulheres trabalhadoras e anseio do modo de produção capitalista, por mais mão de obra. Logo, essa educação foi sendo institucionalizada e passou a ser um direito da criança, exposto na Constituição Federal de 1988 e nos demais documentos normativos que temos atualmente. Nesses períodos o professor passa da função de cuidador, babá e tia à professor, profissional com formação acadêmica, mediador de conhecimentos e um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Em cada momento histórico a forma de atendimento e educação dessas crianças exigia um perfil de educador, requeria um papel específico e atuação do professor no processo educativo. Esse papel incidiu e ainda incide consideravelmente na humanização das pessoas, na formação de cidadãos e na manutenção ou transformação da realidade social.

A perspectiva histórico-crítica, através das problematizações feitas por Dermeval Saviani, das teorias de educação vigentes ao longo dos anos, propõe uma educação voltada a humanização, emancipação e transformação da sociedade. Essa perspectiva de educação coloca o conhecimento na centralidade do processo educativo, sem diminuir a figura do professor e do aluno, pelo contrário, considera-os como agentes sociais importantes no processo educativo que se diferenciam, quanto aos conhecimentos, no ponto de partida e ambos chegam com conhecimentos reelaborados e contextualizados a sua realidade social, ao que diz respeito ao ponto de chegada. Esta, ainda prima pelos conteúdos culturais significativos e relevantes como forma do aluno não só humanizar-se, mas de conseguir lutar por seus interesses e ter participação ativa na sociedade.

Mas, qual a relação da perspectiva histórico-crítica com a Educação Infantil? A conteúdos culturais significativos a serem trabalhados com crianças tão pequenas? Crianças pequenas podem contribuir com o processo de transformação da sociedade? E qual o papel do professor dessa etapa numa perspectiva histórico-crítica?

Essas são algumas das inúmeras questões que nos vem à mente ao pensarmos o trabalho na Educação Infantil a partir desse ideário educativo. Nesse contexto é que surge este artigo, cujo objetivo é discutir o papel do professor da Educação Infantil na perspectiva histórico-crítica, visando demonstrar a relevância do papel docente nessa etapa de ensino, bem como, os desafios que enfrenta na atualidade e possibilidades de, mesmo trabalhando com crianças tão pequenas, desenvolver um trabalho em prol da humanização e transformação da sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica e o Papel do Professor

Evidenciada em 1978 por Dermeval Saviani, a Pedagogia Histórico-crítica diz respeito a uma concepção de educação que busca superar os ideais apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. A partir de uma discussão acerca das características de cada uma dessas teorias e sua ação na formação do cidadão, o autor apresenta elementos e características de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, dos dominados. É uma perspectiva que articula orientações pedagógicas sem ser reprodutivistas, bem como, assume um compromisso com a transformação da sociedade.

Segundo Saviani (2021, p.52-53),

... longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

A Pedagogia Histórico-crítica apresenta-se como uma possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas, pois estas, apesar de cumprirem um papel importante ao levar em conta os determinantes sociais da educação, não acreditam na possibilidade da escola contribuir para a transformação social. Em contrapartida, a perspectiva histórico-crítica entende que a escola é determinada socialmente e que a divisão de classes antagônicas, no modo de produção capitalista, influencia na escola na medida em que a sociedade sofre esse conflito de interesses.

Enquanto as pedagogias crítico-reprodutivistas trabalham uma educação deslocada do seu contexto histórico e social e com isso reproduzem os interesses do capital, a pedagogia histórico-crítica busca conceber a educação no seu contexto histórico-objetivo colocando-a no processo de transformação social em defesa dos interesses dos dominados.

Para uma educação enquanto instrumento de transformação social e a favor dos interesses dos dominados, a pedagogia histórico-crítica defende a socialização dos conhecimentos canônicos, ou seja, do conteúdo sistematizado. Essa defesa não se faz a qualquer conteúdo, mas a conteúdos culturais, conteúdos relevantes, significativos e que levem os estudantes a tomarem consciência da sua realidade e criarem estratégias para se mobilizarem politicamente, transformando a sociedade em que vivem. Saviani (2021, p. 45) afirma que, “se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a dominação.”

Defende-se, assim, a educação escolar em seu caráter pedagógico e educativo, e a escola enquanto espaço de educação formal cuja finalidade é a prática do ensino, sistematização e construção de conhecimentos, lugar por onde os indivíduos serão humanizados. Desse modo, essa perspectiva valoriza a teoria e a pesquisa em educação como formas de compreender a realidade social. Ela defende o papel da escola na formação crítica dos estudantes, ou seja, não deve

apenas transmitir conhecimentos, mas também estimular o pensamento crítico, a reflexão e a ação transformadora na sociedade.

Nessa perspectiva, professores e estudantes são compreendidos como agentes sociais que se diferenciam, em relação ao conhecimento, no ponto de partida do processo educativo. Diferentemente da pedagogia tradicional que tinha o professor na centralidade do processo educativo e da pedagogia Nova que colocava o aluno no centro, a pedagogia histórico-crítica coloca o conhecimento como eixo da prática educativa. Enquanto o aluno é concebido como um indivíduo concreto constituído de múltiplas relações e determinações, o professor é um agente importantíssimo de mediação dos conhecimentos culturais aos alunos.

O professor tem um papel fundamental no desenvolvimento de ações intencionalmente planejadas no intuito de garantir aos alunos a aquisição desses conhecimentos. É papel do professor ser comprometido com a assimilação dos conhecimentos pelos alunos, planejando de modo específico com as necessidades dos mesmos e organizando metodologias diferenciadas para aqueles que demonstram maior dificuldade ou resistência.

... o papel do professor é o de garantir que o conhecimento seja adquirido, às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição dos conteúdos mais ricos e sem os quais ela não terá vez, não terá chance de participar da sociedade. (SAVIANI, 2021, p. 40)

O professor deve reconhecer a importância do seu papel no processo educativo, primar por conteúdos significativos e relevantes, que se articulem ao contexto e práticas sociais, bem como, precisam estar vinculados a realidade de seus alunos de forma que tais conhecimentos possam ser assimilados pelos mesmos, humanizando-os e impulsionando-os na participação da sociedade.

Para que o professor exerça seu papel a partir dessa abordagem pedagógica, faz-se necessário articular a teoria e prática, trabalhar conteúdos de forma contextualizada, entendendo e mostrando aos alunos que estes conteúdos são produzidos historicamente. O mesmo precisa compreender que tais conhecimentos e conteúdo não são fragmentados, neutros e fora do contexto social, bem como,

deve sempre dialogar possibilitando o questionamento e a dúvida, entendendo que o conhecimento não é uma verdade absoluta, mas uma construção que se dá nas relações sociais.

Em síntese, o papel do professor na pedagogia histórico-crítica é de ser mediador do conhecimento, ou seja, ele não é apenas o detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, mas o responsável por estimular o pensamento crítico nos alunos, incentivando-os a questionar a realidade social em que vivem e a construir conhecimentos a partir dessa realidade. O professor deve trabalhar de forma colaborativa com os alunos, incentivando o diálogo e a participação ativa deles no processo de aprendizagem. Além disso, o professor também deve estar comprometido com a transformação social, buscando promover debates e reflexões que possam levar a mudanças em benefício da sociedade como um todo.

O Papel do Professor da Educação Infantil: entre os desafios e as possibilidades

A Educação Infantil ao longo da história teve diferentes visões e abordagens, variando de acordo com as crenças, valores e práticas educacionais de cada contexto histórico.

Na Antiguidade, a educação infantil era realizada na família e na comunidade, por meio de práticas cotidianas, como brincadeiras, jogos e cantigas. A educação era voltada para a formação moral e religiosa. Na Idade Média, a educação infantil permaneceu basicamente nas mãos da igreja e da família, com ênfase na educação religiosa e moral. No final da Idade Média, surgiram as primeiras escolas para crianças, mantidas pela igreja e por algumas famílias nobres.

No Renascimento, a educação infantil ganhou importância com a valorização da infância e do indivíduo. Surgiram as primeiras escolas para crianças de classes mais populares e iniciou-se a alfabetização. No século XVIII, surgiram os primeiros jardins de infância na Europa que privilegiava o jogo e a atividade lúdica na educação infantil. A partir do século XIX, a educação infantil passou a

ser considerada uma etapa fundamental da educação, com a criação de escolas e sistemas de ensino específicos para crianças. Já no século XX, a educação infantil teve um grande avanço, com a disseminação no mundo todo dos jardins de infância e creches, e a inclusão da educação infantil nos sistemas de ensino, buscando garantir o acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas. Também a inclusão da educação infantil na LDB, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação desse nível de ensino. (BARBOSA, 2006, p. 16)

Hoje, após estudos, lutas e discussões acerca dessa temática, a educação infantil é vista como uma etapa fundamental da formação do ser humano, e é compreendida pelos educadores, profissionais da área e pela sociedade em geral, como um espaço de desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças.

Arelado a esse espaço de desenvolvimento integral e constituição do ser humano, o papel do professor da educação infantil é de extrema importância, pois ele é responsável por cuidar, educar e desenvolver as habilidades físicas, emocionais, cognitivas e sociais das crianças desde a primeira infância. O professor, nessa etapa de ensino, tem como principal objetivo oferecer uma educação de qualidade, levando em consideração as características individuais de cada criança, suas necessidades, seus interesses e suas potencialidades, respeitando seu tempo de aprendizagem e a forma com que se desenvolvem.

Mas, como pensar o papel do professor numa perspectiva histórico-crítica? Como as características desse ideário de educação se aplicaria a etapa da educação infantil? Quais conteúdos e metodologias seriam apropriadas para o trabalho com as crianças? Como crianças tão pequenas podem contribuir para a transformação da sociedade?

A pedagogia histórico-crítica, conforme abordado anteriormente, defende a socialização dos conhecimentos acumulados pela humanidade, como forma de humanização e emancipação. Desse modo, a inquietação surge por, muitas vezes a Educação Infantil ser compreendida por dois extremos, ou seja, de um lado, apenas como um lugar de cuidado físico e guarda para as famílias trabalharem e do outro, como espaço de escolarização e treino, preparação para a etapa seguinte.

A falta de clareza acerca do seu papel enquanto professor, dos conhecimentos necessários ao exercício da sua função e a falta de articulação das teorias que sustentam e dão fundamento a sua ação pedagógica, junto às crianças, levam a um esvaziamento no ato de ensinar, o que afeta o desenvolvimento da criança, desvaloriza o professor quanto ao seu papel e complexidade da sua ação e, ainda, abre caminho para políticas de manutenção dos modos de produção capitalista, em prol da classe dominante, bem como, também leva a uma escolarização exacerbada que não considera o desenvolvimento infantil, os modos como aprendem, que treinam, silenciam, cerceiam, negam o humano em prol de aquisição de conhecimentos que pouco significam a realidade que vivem, mas que, por sua vez, também abrem espaço para a manutenção de privilégios das classes dominantes. Temos aí vários desafios a serem superados, a falta de concepção e sentimento de pertença no desenvolvimento da ação pedagógica, assim como, a visão assistencialista de educação e de antecipação a etapa seguinte.

A Educação Infantil, mesmo sendo um espaço de trabalho com crianças tão pequenas, precisa ser compreendido como um ambiente de apropriação, renovação, articulação e construção de conhecimentos. Ela é a primeira etapa da Educação Básica, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos (RESOLUÇÃO Nº05/2009, p. 1). Ou seja, nessa etapa de ensino há conteúdos, há conhecimentos a serem construídos junto as crianças, o que precisa ser entendido pelo professor e pela sociedade é que, a forma com que esses conteúdos são trabalhados se difere com os

métodos utilizados pela etapa seguinte. Vale ressaltar que o trabalho na Educação Infantil está pautado na psicologia histórico cultural, que por sua vez, contribui com a compreensão de ser humano que, não se restringe somente a dimensão biológica, mas reitera que é na interação com a cultura e mediada pelo sujeito mais experiente que o ser humano se humaniza (VIGOTSKI, 1998).

A Educação Infantil é um espaço rico em possibilidades para se trabalhar a prática social, que seria uma parte do método da pedagogia histórico crítica, pois a criança aprende e se desenvolve por meio das relações, interações, brincadeiras e experiências do seu cotidiano, pois as práticas pedagógicas nessa etapa precisam partir desse cotidiano e vivências das crianças. Desse modo, o papel do professor na Educação Infantil, numa perspectiva histórico crítica, deve ser entendido como fundamental na formação da criança.

O professor é mais do que um mero transmissor de conhecimentos, ele é um mediador no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Ele precisa ter a capacidade de desenvolver uma postura crítica em relação ao conhecimento e à realidade, bem como desenvolver uma prática pedagógica que contribua para a formação integral das crianças. É necessário que o professor domine os conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados nessa etapa, bem como, tenha conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, tenha escuta atenta as crianças e suas necessidades, atue com ações intencionalmente planejadas e estabeleça um diálogo próximo com as famílias em prol do desenvolvimento das crianças. Além disso, o professor na perspectiva histórico-crítica deve ser capaz de mediar o processo de construção do conhecimento pelas crianças, estimulando a curiosidade, a investigação e a compreensão crítica do mundo.

Em resumo, o papel do professor na educação infantil numa perspectiva histórico-crítica é o de mediador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a curiosidade e a capacidade crítica das crianças, contribuindo assim para uma formação integral da criança como sujeito autônomo, participativo e crítico.

Considerações Finais

A pedagogia histórico crítica contribuiu e anda contribui com as discussões para pensarmos uma educação humana e de qualidade para a escola pública. Ao contrário do que pensam, que essa perspectiva nada tem haver com a Educação Infantil, ao estudarmos podemos perceber que, por estar pautada na psicologia histórico cultural, nessa etapa de ensino há muitas possibilidades de articulação e transformação, não só da escola, como da realidade social.

Observamos que pensar uma educação pautada numa perspectiva histórico crítica, não só retoma a função primeira da escola, que é a socialização dos conhecimentos acumulados historicamente, como faz um chamamento aos professores quanto a complexidade e importância do seu papel frente a ação pedagógica. Como elencado anteriormente, temos desafios a superar como, a falta de concepção e sentimento de pertença dos professores, a visão assistencialista de atendimento as crianças, a antecipação e preparação das crianças para a etapa seguinte, valorização da categoria, melhores condições de trabalho e outros. Porém, é preciso que, também, possamos enxergar as possibilidades presentes em um trabalho que pode transformar essa realidade, cujas possibilidades se encontram desde a Educação Infantil e na tomada de consciência do professor quanto ao seu papel na ação, junto às crianças.

Compreendemos que o papel do professor numa perspectiva histórico crítica é o de mediador dos conteúdos/conhecimentos acumulados historicamente, visto que na Educação Infantil há sim conhecimentos significativos que precisam ser adquiridos pelas crianças. O professor precisa dominar esses conhecimentos e saber do desenvolvimento infantil para poder mediar esses conhecimentos de forma prazerosa, estimulante e que as crianças de fato aprendam e signifiquem em seu cotidiano.

O papel do professor nessa etapa é escutar atentamente as crianças, conhecer seus interesses e necessidades, observar seu cotidiano, buscar parceria com as famílias e planejar, intencionalmente, os tempos, espaços, materiais, materialida-

des, conhecimentos e outros que apoiam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças.

Em suma, apreendemos que, está na mudança de postura do professor frente o seu trabalho, junto as crianças, na tomada de consciência acerca da importância do seu papel na Educação Infantil, as possibilidades de mudança. Assim como, entendemos que, numa perspectiva histórico crítica, o professor precisa ser comprometido com o seu papel e acreditar que a sua atuação contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, mais humana e comprometida com a transformação da sociedade.

Referências

ARCE, A; MARTINS. L. M. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras: afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013b.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FERREIRA, Marcela Figueira; GUERRA, Agercicleiton Coelho. Por uma educação emancipatória: a educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE MAPA, 3.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA EDUCACIONAL E EMANCIPAÇÃO, 1., 21-23 nov. 2018, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Unoesc, 2018. p. 91-96. Tema: As relações entre Estado, Sociedade e Educação. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41089>. Acesso em: 19/06/2023.

MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica**: na educação infantil e ensino fundamental. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, V. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013a.

MARTINS, Poliana Carvalho. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES... In: Anais do Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE). Anais...Goiânia (GO) CEPED, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/ixedipe/399988>>- Acesso em: 13/06/2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Revista Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21-22, p. 127-140, jan./jun. e jul./dez. 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 14

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGO REFLEXIVO COM A TEORIA CRÍTICA

Élika Lana Oliveira¹

Júlia Francielli Alves do Nascimento²

Neuzimar Santana Campos e Silva³

Renata Martins Gornattes⁴

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-F

Resumo: Este artigo tem por objetivo validar a disciplina Teoria da Educação moderna e contemporânea ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) ministrada pelo Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho. O presente trabalho também objetiva-se refletir a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt flertando com a lei 10.639/2003 e concomitante com o campo da educação para as relações étnico-raciais na Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT. De natureza qualitativa a metodologia consistiu na revisão bibliográfica-documental. Considera-se de grande relevância a reflexão proposta pela Teoria Crítica sintonizada com a reflexão dos estudos para a educação das relações étnico-raciais junto ao processo de formação dos futuros trabalhadores técnicos para o município de Rondonópolis por meio da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT.

1 Graduada em Letras – Língua e literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestranda em Educação (UFR). Orcid:0009-0008-8832-227X

2 Mestranda em Educação (UFR). Orcid.org/0009-0001-0695-2892

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrando em Educação (UFR). Orcid.org/0000-0003-2977-6315

4 Graduada em Letras – Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa.

Palavras-chave: teoria crítica da escola de Frankfurt; lei 10.639/2003; relações étnico-raciais; educação profissional e tecnológica.

Abstract: This paper aims to validate the discipline Modern and Contemporary Education Theory offered by the Graduate Program in Education at the Federal University of Rondonópolis (UFR) taught by Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho. The present work also aims to reflect the Frankfurt School Critical Theory flirting with Law 10.639/2003 and concomitant with the field of education for ethnic-racial relations in the State Technical School of Rondonópolis. The methodology was qualitative in nature and consisted of a bibliographic-documentary review. It is considered of great relevance the reflection proposed by the Critical Theory tuned with the reflection of the studies for the education of the ethnic-racial relations along with the process of formation of future technical workers for the municipality of Rondonópolis through the State Technical School of Rondonópolis/MT.

Keywords: Frankfurt school critical theory; law 10.639/2003; ethnic-racial relations; professional and technological education.

Introdução

A Teoria crítica da Escola de Frankfurt faz uma crítica contundente ao modelo de sociedade proposta pelo iluminismo. Segundo explica o Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho, em uma das suas aulas junto aos mestrandos (as), a Escola de Frankfurt reivindica uma nova racionalidade. Uma racionalidade que emancipa o ser humano, e ajuda o homem a ser sujeito de si mesmo. Nessa perspectiva a promulgação da lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, vem ao encontro da proposta defendida pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Nesse contexto, os estudos para a educação das relações étnico-raciais corroboram a reivindicação da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, pois, frente a um país multicultural como o Brasil e por extensão o município de Rondonópolis/MT, a reflexão para a educação das relações étnico-raciais torna-se necessária no processo de formação profissional dos trabalhadores para a mesorregião sudeste de Mato Grosso.

O presente trabalho objetiva-se refletir a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt com a lei 10.639/2003 nas relações étnico-raciais na Escola Técnica

Estadual de Rondonópolis/MT. Tendo por embasamento teórico da nossa reflexão, “Teoria crítica e educação: a questão de formação cultural na escola de Frankfurt” (2007) de Bruno Pucci. Em seguida apresentaremos a reflexão da educação para as relações étnico-raciais articulando com a proposta obrigatória da lei 10.639/2003 enquanto complementares da teoria crítica junto à Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT, nas seções abaixo.

A Teoria crítica da Escola de Frankfurt

Segundo Slater (1976), a Escola de Frankfurt está para um grupo de pensadores e concomitante para teoria social. Para o autor em questão, a Escola de Frankfurt tem a ver com o processo de institucionalização das pesquisas dos estudiosos marxistas e não ortodoxos que, no contexto dos anos 20, distanciaram-se do marxismo-leninismo em seus aspectos teórico-ideológico e militante e partidário (SLATER, 1976, *apud* FREITAG, 2004, p.9-10).

Para Nobre (2004), a Escola de Frankfurt foi um jeito de intervenção político-intelectual (não partidário) que se ocupou de debate público na Alemanha do pós-guerra, tanto no âmbito acadêmico quanto no cenário público (NOBRE, 2004, p.20).

Nesse sentido, Freitag (2004, p. 15) salienta que o “período de criação e consolidação do Instituto de Frankfurt traz a marca inequívoca da filosofia social de Max Horkheimer, inspirado no freudo-marxismo de Reich e Fromm”. Em outras palavras, a filosofia que corre nas veias da Escola de Frankfurt é uma filosofia de alto nível analítica e crítica da sociedade capitalista, burguesa, racionalista e industrial do final do século XIX.

Já em 1937, Max Horkheimer lança a obra base com a qual fundamentaria a teoria crítica da Escola de Frankfurt: *Teoria tradicional e teoria crítica*. Segundo Roudinesco e Plon (2021, p. 500), a

[...] teoria crítica, doutrina sociológica e filosófica que se baseava ao mesmo tempo na psicanálise, na fenomenologia e no marxismo para refletir sobre as condições de produção da cultura no seio de uma sociedade dominada pela racionalidade tecnológica e prestes a naufragar na barbárie.

Ferramenta poderosa para a análise da sociedade industrial e técnico-racionalista-instrumental e capitalista, a teoria crítica da Escola de Frankfurt buscou desvendar as contradições da sociedade capitalista no seu desejo insaciável de domínio, manipulação e opressão.

Para Bruno Pucci (2007, p. 37), a teoria crítica da Escola de Frankfurt tinha por tarefa:

[...] buscar a verdade dos fatos, de denunciar os totalitarismos, estejam eles onde estiverem, de clarificar as trevas da ignorância, da barbárie, do fetiche, da manipulação ideológica, de questionar tudo aquilo que ofusca o poder da consciência, o espaço da liberdade, a afirmação da individualidade e da autonomia do homem, faz parte do coração e do cérebro da Teoria Crítica.

Nota-se que a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem uma identidade toda libertária, pois trabalha na perspectiva do devir a ser autônomo do ser humano.

Nessa perspectiva, ancorada em Kant, Hegel, Marx e Freud, a teoria crítica da Escola de Frankfurt apresenta uma crítica contundente ao modelo de sociedade proposta pelo Iluminismo, que instrumentalizou a razão humana. Segundo Carvalho (2023), a Escola de Frankfurt faz a crítica a Kant, Hegel e Marx; entretanto, não rompem com essas potências do pensamento filosófico (PUCCI, 2007, p.18; SILVA, Neuzimar Santana Campos E. Meus apontamentos. UFR: Rondonópolis/MT, 10 de maio, 2023).

Em face ao exposto Silva (2023), reitera que a teoria crítica defende e prega a razão emancipatória frente à razão tecnológica, razão instrumental. Tal razão têm suas raízes no pensamento kantiano partindo da sua concepção de esclarecimento. Entende-se por esclarecimento desde o pensamento de Kant:

[...] a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se a si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (KANT, 1985, p. 100).

Embasado na proposta libertadora e racional de Kant, a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem como projeto de vida para o homem, a sua saída do estado de menoridade, levando-o a ousar pensar por si mesmo e não mais deixar-se ser manipulado pelos instrumentos de dominação do capitalismo. A teoria crítica busca implementar, de fato, o esclarecimento que “o faz maior de idade, cidadão do mundo” (BUCCI, 2007, p. 21). Na concepção de Braga Jr (2023), a

Teoria crítica foi um campo fecundo de percepções e inferências sobre o mundo das ideias e a realidade social, inicialmente defendida pelo filósofo Max Horkheimer e, posteriormente, desenvolvida por vários outros pensadores que estavam associados a um grupo de intelectuais conhecido como Escola de Frankfurt (BRAGA JR, 2023, p. 29).

Se estou entendendo bem, a teoria crítica da Escola de Frankfurt é uma chave de leitura da realidade social de grande eficácia, pois, visa libertar o ser humano de qualquer forma de alienação, conduzindo o ser humano à autonomia.

Educação para as relações étnico-raciais

A última pesquisa da Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, denominada *Pesquisa Educação e Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte, 2017*, publicada em 2018, revelou-nos que a perpetuação do racismo no campo escolar, o preconceito racial, as discriminações nas relações étnico-raciais entre alunos e professores, a baixa autoestima dos estudantes vítimas de racismo, entre outros, vêm se perpetuando no interior das escolas. A investigação desvendou-nos que há um processo de silenciamento por parte de professores e gestão da escola quando um estudante negro (a) sofre racismo ou discriminação no contexto escolar. Segundo Petronilha (SILVA, 2018, p. 131), “o ‘silenciamento’ é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo”. Para Silva (2018), essa prática do silenciamento e incentivo ao estudante para levar na esportiva/brincadeira práticas racistas e discriminação do estudante negro ou indígena, revela-nos o racismo institucional e estrutural incrustado no interior das escolas (SILVA, 2018).

Em consenso com a pesquisa anterior, torna-se importante pensarmos e implementarmos práticas pedagógicas, posturas de combate ao racismo, a atitudes etnocêntricas e tantas outras discriminações no interior das escolas, para garantirmos a salutar educação das relações étnico-raciais. Sabemos que estamos diante de um desafio, e a Silva (2018, p. 136), já alertou-nos: “O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais”. Entendemos que venceremos tal desafio com o ensino, a pesquisa e, consequentemente, a extensão.

Nesse sentido, defender e compreender a aprovação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, como vias seguras para a superação da discriminação na sociedade iniciando no meio educacional, tais leis trazem subjacente um bonito projeto de sociedade equânime.

Acredita-se que uma “educação enquanto um processo de formação” (PUC-CI, 2007, p.15) e concomitantemente, uma educação emancipadora e problematizadora, consiste na defesa da sua dimensão étnica e cultural. Compreendemos que sair da minoridade desde a perspectiva de Kant é poder apresentar-se e representar-se com os seus termos, com as suas próprias palavras diante das diversas etnias presentes no interior das escolas.

Em outras palavras, romper-se com uma educação “bancária” e implementar uma educação problematizadora, que “parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens” (FREIRE, 2022, p. 101).

Assim, entendemos que o desconhecimento básico de elementos étnicos e culturais do outro – em outras palavras, o seu pertencimento étnico-racial – potencializa a postura e a prática racista. Para refutarmos posturas e epistemologias racistas, preconceituosas e segregacionistas, propomos como antídoto as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 dialogando com a Teoria crítica da Escola de Frankfurt que buscou dar as condições para o desenvolvimento pleno do devir a ser do ser humano.

A Lei nº 10.639/2003

Fruto da reflexão, organização, mobilização e cosmo percepção do povo preto brasileiro, a Lei nº 10.639/2003⁵ é uma das grandes conquistas dos nossos. Sancionada em 09 de janeiro de 2003, a referida lei altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatória a

[...] temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’ em todos os estabelecimentos de ensino oficiais da federação. Art. 1º A Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Tal ensino acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, da qual reza a lei, consiste no estudo

[...] da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

A referida lei, validada em janeiro de 2003, deu origem ao Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) CP n. 003/2004, do qual a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi a relatora. O mesmo parecer regulamenta a Lei nº 10.639/2003 e, por extensão, materializa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004), garantindo no currículo nacional o reconhecimento do “movimento negro educador com os seus saberes nas lutas por emancipação”, como bem dissertou a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (2017), em uma das suas obras.

5 Queremos pontuar que no ano de 2008 a Lei 10.639/2003 passou pela alteração por meio da Lei 11.645/2008 que, estabelece a obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Assim sendo, no presente estudo focaremos somente na Lei 10.639/2003.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira no currículo educacional brasileiro torna-se o espaço legítimo para o “estreitamento vinculado ao processo de formação de identidade sociais” pois sabe-se que a “identidade, tal como a cultura, tampouco é um produto final, acabado” (SILVA, 2010, p.25-27).

Nesse sentido, entendemos que “o fortalecimento da identidade nacional não pode ser pleno enquanto mantivermos um silenciamento de qualquer elemento constitutivo desta identidade” (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

Assim sendo, apresentaremos a seguir um pequeno recorte de práticas pedagógicas que vem contribuindo para a educação das relações étnico-raciais em uma escola de Rondonópolis.

A Escola Técnica Estadual de Rondonópolis/MT e a Educação das Relações Étnico- Raciais dos futuros técnicos

A Escola Técnica Estadual de Rondonópolis está localizada no município de Rondonópolis na mesorregião sudeste de Mato Grosso. Contando aproximadamente com uma população de 239.613 habitantes (IBGE, 2021). Segundo a Professora Vanuza Gomes Lima (2022) *et al.*, a Escola Técnica Estadual de Rondonópolis tem se destacado especialmente na oferta dos seguintes cursos: Edificações/ Construção civil e Enfermagem; Administração/Vendas; Agricultura e Informática. Na percepção de Vanuza Gomes Lima (2022) *et al.*,

A oferta desses cursos justifica-se, principalmente, em duas vertentes: 1º) a demanda do mercado de trabalho, para os cursos de Edificações, Enfermagem e Agricultura no município e região; e 2º) a existência de um quadro docente consolidado para os cursos de Administração e Informática (MACHADO, *et al.*, 2022, p.81).

Frente ao exposto, faz todo o sentido a oferta dos referidos cursos para a população local, uma vez que é notável o crescimento demográfico e populacional do município de Rondonópolis onde encontra-se localizada a instituição de ensino em questão.

Segundo Vanuza Gomes Lima Machado (2022), a história da educação profissional planejada e executada pelo estado de Mato Grosso ganhou novos e profundos contornos com a criação do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – Ceprotec. Que mais tarde vinculou as Escolas Técnicas Estaduais à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação – Seciteci/MT (MACHADO, Vanuza., *et al.*, 2022, p.77). Com base em Barbosa (2012, p.3), “o Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do estado do Mato Grosso tinha por “[...] missão ofertar cursos para a qualificação profissional da sociedade mato-grossense e o papel de principal executora das políticas públicas da educação profissional no Estado.”

Assim sendo, com a extinção do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica (Ceprotec) no ano de 2009 por parte da política de governo do estado do Mato Grosso, segundo Machado (2022), houve “[...] grandes perdas de investimentos financeiros nas Unidades Descentralizadas, que, a partir de 2009 foram denominadas Escolas Técnicas Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (ETEs)” (MACHADO, *et al.*, 2022, p.77).

É perceptível entre as gestões estaduais de governo, a dificuldade e falta de sensibilidade e continuidade das políticas públicas da educação profissional de um governo para o outro. A dita realidade afeta com certeza a grande maioria da população em situação de fragilidade econômica, política, e ao mesmo tempo social e educacional.

Em consonância com o exposto, em nível de educação das relações étnico-raciais, o “Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana” (BRASIL, 2004), dirige-se formalmente a todas as instituições e sistemas de ensinos que “cumpram o estabelecido nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008” (BRASIL, 2004, p.36).

Frente a tal pedido, a Escola Técnica Estadual de Rondonópolis vem cumprindo com as exigências das leis que trazem subjacentes aos seus artigos e parágrafos, um projeto de sociedade pautado na justa educação das relações étni-

co-raciais, pois consta na grade curricular dos referidos cursos supracitados, a educação para as relações étnico-raciais nos cursos técnicos ofertados pela referida escola.

Nessa mesma linha de pensamento Rodrigues (2022) afirma que,

[...] o reconhecimento da diversidade racial e cultural melhora o desempenho e o engajamento dos estudantes negros. Os estudos apontam que a valorização da diversidade, a socialização cultural e o conhecimento histórico no contexto escolar melhoram a autoestima, assim como o desenvolvimento cognitivo e comportamental de estudantes negros (RODRIGUES *et al.*, 2022, p.16).

Considerando os vinte anos da aprovação da lei 10.639/2003, sintonizado com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, a Escola Técnica Estadual de Rondonópolis realizou uma mesa redonda com o tema: **Educação das Relações Étnico-Raciais na educação profissional e tecnológica: 20 anos da lei 10.639/2003: Avanços e desafios**, na data de 26 de abril de 2023, no auditório da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis. Nota-se que tal mesa redonda já é fruto da formação dos novos docentes que já foram formados na perspectiva de uma equânime educação para as relações étnico-raciais. Nesse mesmo sentido, compreendemos que uma educação crítica e libertadora, considera a diversidade étnica e cultural que permeiam uma escola especializada na formação de novos profissionais.

Considerações finais

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt contribui para a reflexão da emancipação do indivíduo. Nesse sentido, a promulgação e aprovação da lei 10.639/2003 vem ao encontro da proposta de emancipação do sujeito em uma sociedade multicultural como o Brasil.

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais corrobora o projeto de sociedade subjacente tanto na teoria crítica quanto na lei 10.639/2003 e concomitante contribui significativamente para a formação dos novos profissio-

nais exigido pela sociedade rondopolitana. Haja visto o crescimento da modalidade da educação profissional que, nos últimos anos vêm firmando-se nas políticas de governo frente ao contexto econômico no qual atravessa o país.

Neste trabalho procuramos refletir a respeito da teoria crítica da Escola de Frankfurt sintonizado com o campo da questão da educação das relações étnico-raciais e a formação profissionalizante ofertada pela Escola Técnica Estadual de Rondonópolis, que em nossa percepção vem formando os seus estudantes segundo a proposta e exigências das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Observa-se que tanto a teoria crítica da escola de Frankfurt e quanto a lei 10.639/2003 possuem e defendem um sujeito emancipado, autônomo e ativo na sociedade atual através do exercício do trabalho.

Referências

BRAGA JR, A. X. **O Debate Metodológico das Ciências Sociais na Teoria Crítica: entre Max Horkheimer e Jürgen Habermas.** *AUFKLÄRUNG: REVISTA DE FILOSOFIA*, v. 10, p. 29-40, 2023.

BRASIL. Ministério da Educa. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Lei N° 10.639/2003. Brasília, 2003.** Acesso em: 22 jun, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro.** *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n.18, p. 74-89, maio/out. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 82ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAG, B. **A teoria crítica: ontem e hoje**. 3.ed. São Paulo: brasiliense, 2004.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2017.

Kant, I. **Kant e a Resposta à Pergunta O Que São as Luzes**, Edição, apresentação, tradução e notas a cargo de José Esteves Pereira, *Cultura, História e Filosofia*, vol. III, Lisboa, INIC / Centro de História da Cultura da UNL, 1985, pp. 153-168.

MACHADO, V. G. L.; SOUZA, L. C. A. B. ; SILVA, J. M. **Trajetória Histórica da Escola Técnica Estadual de Rondonópolis, MT: Marcos Históricos, Potencialidades e Desafios**. Revista Educação C&T, Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação de Mato Grosso, v. 1, n. 1, ano 2022, p. 74-85, 2022.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (org.) **Teoria crítica e educação: a questão de formação cultural na escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis: Vozes; São Carlos: SP: EDUFSCAR, 2007. p.13-58.

RODRIGUES, L. A. M. S.; BARBOSA, Mayara. L. O.; RIBEIRO, Cristiane. M. **Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais**. Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v. 52, p. 1-25, 2022.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. 14^a e.d. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Neuzimar Santana Campos E. **Meus apontamentos**. UFR: Rondonópolis, 05 de maio, 2023.

SILVA, Neuzimar Santana Campos E; RICCI, Elisangela. **Racismo no futebol: Em solidariedade a Vini Jr., e todas as vítimas de racismo**. Primavera do Leste/MT, p.1-3, 07 jun, 2023. 2023. Disponível em: <https://primaveradoleste.cliquef5.com.br/artigos/racismo-no-futebol/338929>

SILVA, P. B. G. e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche – a poética e política do texto curricular**. 1.ed. 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 15

O MOVIMENTO #FICAESPANHOL COMO EXPRESSÃO DE INTELECTUAIS CRÍTICAS/OS: DERROTAR O DESALENTO E VIABILIZAR A ESPERANÇA

Renata Martins Gornattes¹

Élika Lana Oliveira²

Neuzimar Santana Campos e Silva³

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-G

Resumo: Este artigo apresenta uma breve reflexão introdutória sobre a formação intelectual crítica de professoras/es de espanhol a partir do Movimento #FicaEspanhol, iniciado em 2016 como ação contra a MP nº 746/2016 que estabelecia as diretrizes para o Novo Ensino Médio e revogava a Lei nº 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol. A análise documental e bibliográfica de orientação dialética se pauta nos conceitos de pedagogia crítica (FRANCO, 2021a; FRANCO, 2021b; GIROUX, 1986) e intelectual crítico (GIROUX, MCLAREN, 2011). As considerações apontam que o Movimento Fica Espanhol se alça dentro de um projeto de educação insurgente que preza pela emancipação dos sujeitos, ao propor não apenas o retorno da disciplina ao currículo de

1 Graduada em Letras – Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, na linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa.

2 Graduada em Letras – Língua e literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestranda em Educação (UFR). Orcid:0009-0008-8832-227X

3 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestrando em Educação (UFR). Orcid.org/0000-0003-2977-6315

educação básica brasileira, mas também em suas justificativas e reverberações, como a ênfase na voz discente, na América Latina hispânica, na reativação de associações de professoras/es de língua espanhola e nos diferentes projetos de lei que visam restabelecer o status de disciplina obrigatória do espanhol no currículo escolar nacional.

Palavras-chave: Fica Espanhol; pedagogia crítica; intelectual crítico; Novo Ensino Médio; emancipação.

Introdução

O título deste artigo se inspira na última frase do texto *Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*, de Henry Giroux e Peter McLaren (2011); nele, os autores discutem a necessidade de o/a professor/a assumir-se como intelectual crítico/a, levando a sério o papel desempenhado pela escolarização na conexão entre conhecimento e poder.

Esta relação constitui também o nosso objetivo: oferecer uma breve reflexão teórica introdutória sobre as ações do movimento #FicaEspanhol como uma manifestação de intelectuais críticos que ratificam e praticam o discurso da liberdade e da democracia, alçando-se dentro de um projeto de educação insurgente que preza pela emancipação dos sujeitos – em um movimento contra-hegemônico – ao propor não apenas o retorno da disciplina ao currículo de educação básica brasileira, mas também em suas justificativas para esse retorno.

Acreditamos que é possível identificar um contexto hegemônico de discursos em torno do tema e também decisões governamentais de viés neoliberal, no sentido de propor no ensino público apenas disciplinas que contribuam com a formação estudantil para o mundo do trabalho. Nesse sentido, o espanhol não encontra lugar no plano curricular nacional por não ser considerada uma língua franca⁴.

4 Língua franca é aquela adotada por falantes de diferentes línguas em diferentes situações comunicativas.

Como metodologia, lançamos mão das pesquisas bibliográfica e documental tendo como instrumento de análise o enfoque sociocrítico de natureza dialética, com vistas a identificar um potencial de mudança na realidade vivenciada por professoras e professores de língua espanhola no atual contexto de apagamento desta disciplina do currículo nacional, situação que gerou e ainda gera muitos descontentamentos, mas também oportunidades de viabilizar a esperança.

Em nossa análise, argumentamos que o #FicaEspanhol se popularizou e expandiu na rede social Facebook – muito popular em 2016 –, levando a comunidade hispanista não apenas a fazer pesquisas voltadas para o papel político docente, mas também para ações efetivas, como a elaboração de moções e projetos de lei que reivindicam o espanhol como disciplina da área de linguagens no currículo das escolas, bem como a consequente reativação de diversas associações de professoras e professores de língua espanhola como um levante de resistência e emancipação contra a retirada dessa língua do currículo de educação básica nacional (PARAQUETT, 2020; RODRIGUES, SOUZA JUNIOR, CELADA, 2022; SOUSA, VENTURI, 2022). Destacamos também a visibilidade que o movimento deu à voz discente e à América Latina, bloco continental majoritariamente hispano-falante, mas, por vezes esquecido ou estereotipado nos materiais didáticos (LESSA, 2013; LIMA, 2013).

O caminho metodológico possibilitará afirmar o perfil contra-hegemônico do movimento, para além da resistência e em favor da formação docente intelectual crítica, por meio da linguagem da possibilidade. Para tal análise, apoiamo-nos no reconhecimento da pedagogia como práxis (FRANCO, 2021; GIROUX, 1986) e na concepção de professor/a como intelectual crítico/a (GIROUX, MCLAREN, 2011).

Este artigo está organizado da seguinte forma: na seção seguinte, apresentar-se-á um breve percurso histórico e teórico dos conceitos de resistência, emancipação e intelectual crítico/a, termos amplamente mencionados nos estudos voltados para a pedagogia crítica e ressignificados no aporte teórico aqui adotado.

Na segunda parte, apresenta-se o Movimento #FicaEspanhol, caracterizando como ação contra-hegemônica conforme análise desenvolvida na seção anterior.

Na terceira parte, analisamos algumas postagens da página de Facebook nacional oficial do Movimento #FicaEspanhol, alinhando as demandas levantadas ao aporte teórico deste artigo. Por último, as considerações finais refletem sobre as ações do movimento como viabilização da esperança e reiteram a necessidade de ações efetivas que combatam a exclusão do espanhol como componente curricular.

Resistência, emancipação e o/a intelectual crítico/a

O potencial pedagógico dialético da teoria crítica desenvolvida pela Escola de Frankfurt tem vários desdobramentos dentro da pedagogia crítica. Parte-se do princípio de que educação e emancipação são condição de criticidade para a mudança social; esta mudança só é possível por meio de uma perspectiva crítica que considere educadoras e educadores como resposta aos problemas que a educação enfrenta, num processo em que a resistência à dominação depende do seu desenvolvimento como intelectuais críticos, capazes de desvelar e posicionar-se contra as rupturas, descontinuidades e tensões que separam a sociedade atual do que ela poderia ser (GIROUX, 1986).

A Escola de Frankfurt tem um papel fundamental na teorização e disseminação das teorias críticas em educação, principalmente no que se refere ao resgate da razão emancipatória kantiana, a qual se viu deturpada quando transformada em razão instrumental no capitalismo monopolista e usada para assolar outros povos, levando à positivização da razão. Esse movimento significa a negação da dimensão emancipatória da razão e também a negação da arte, dado que esta, “introduz a dimensão do novo, do não-repetitivo, do subjetivo, do arriscado, do ambíguo, qualidades essas não tão bem vistas pelos planejadores da Razão Instrumental” (PUCCI, 2007, p. 26). Tais aspectos são fomentados, disseminados e também vivenciados pelas classes dominantes por intermédio da indústria cultu-

ral, que leva a um comportamento massivo e a uma formação deturpada, à qual Adorno denominou semicultura (PUCCI, 2007).

É seguindo essa esteira teórica que Giroux (1986) desenvolve a teoria da resistência, que funciona como um novo discurso capaz de superar os tradicionais com relação ao fracasso escolar e ao comportamento de oposição. Nesse sentido, a emancipação é o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. No entanto, o conceito de resistência apresenta certas fragilidades, como a carência de um projeto político explícito, o que leva Giroux e McLaren (2011, p. 149) ao conceito de contra-hegemonia, que “implica um conhecimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar”; como principal característica, destaca-se seu potencial para desviar “o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contraesfera pública”.

A crítica contra a racionalidade técnica levou à ênfase na defesa de uma linguagem da liberdade na escola, onde grupos subordinados gerariam o que Gramsci denominou intelectual orgânico, aquele que poderia “eliminar a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana” (GIROUX, MCLAREN, 2011, p. 43). Atualmente, os autores entendem ser necessário “desenvolver programas que eduquem os futuros professores como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (GIROUX, MCLAREN, 2011, p. 43), encarando pedagogia e cultura como campos de luta que interagem. O intelectual crítico entende ou busca entender a vinculação entre conhecimento e poder na escola, bem como encontra no exercício da docência progressista o fortalecimento de seu próprio poder.

Desta forma, podemos interpretar que as ações do Movimento #FicaEspanhol operam para além da racionalidade técnica, reconhecendo a pedagogia como práxis, o que implica “reconhecer que a escola, como instituição social, não pode dar conta, sozinha, de resolver/administrar toda gama de contradições sociais que

recaem sobre ela. Os mecanismos de dominação são múltiplos e muitas vezes não são tão explícitos ou visíveis” (FRANCO, 2021, p. 727). Esta interpretação implica em produzir uma reflexão crítica da razão que justifica o esvaziamento da política pública de educação do currículo que envolve a formação cultural emancipadora da nova geração de estudantes do ensino médio.

O Movimento #FicaEspanhol: caracterização e ação contra-hegemônica

O #FicaEspanhol nasceu de uma ação encabeçada por Monica Mariño Rodríguez, professora doutora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O movimento se formou e se popularizou por meio de sua página no Facebook (<https://www.facebook.com/ficaespanhol>) e atualmente também no Instagram. Paraquett (2020) o caracteriza como a quarta onda do hispanismo no Brasil. Por sua vez, Rodrigues, Souza Jr. e Celada (2022, p. 8) entendem que o movimento é um dos “mais potentes acontecimentos desatados pela sanção da Lei nº 13.415/2017”.

A primeira postagem na página do movimento, de 9 de dezembro de 2016, consiste em uma chamada para uma assembleia com o objetivo de “reunir pessoas envolvidas com a área para definir ações concretas na tentativa de barrar a revogação da Lei 11.161/2005”, a qual regulamentava a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio e facultativa nos anos finais do ensino fundamental. Era uma primeira ação contra-hegemônica em oposição à aprovação do novo ensino médio, materializada na Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), aprovada pela Câmara dos Deputados por 263 votos a favor, 106 contra e três abstenções. Nesse mesmo ano, o então ministro da educação, Mendonça Filho, assim justificou a aprovação da MP:

A gente precisa gerar perspectiva de futuro, valorizar a flexibilidade, o protagonismo do jovem definindo sua própria trajetória à educação técnica profissionalizante ou rumo à universidade. O ensino médio brasileiro tem que ser mais atrativo, mais atraente para o jovem, e eu tenho a certeza que o passo

que a Câmara tá dando a partir de sua aprovação vai na direção correta para que a gente possa modernizar a educação no nosso país (MP DO ENSINO..., 2016).

Depreende-se da fala do ex-ministro que a língua espanhola não encontra espaço no projeto neoliberal de educação. Sua fala, assim como a exposição dos motivos da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), desvelam um alinhamento com a padronização internacional dos princípios curriculares “a partir da internacionalização do mercado de trabalho” (FLICKINGER, 2019, p. 160).

Segundo a MP nº 746/2016, o ensino médio necessitava correção e uma das principais razões era a extensão do currículo baseado em disciplinas, o qual era inadequado para o mundo do trabalho:

A EM argumenta ainda que a matéria é relevante tendo em vista a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho. Acrescenta que as mudanças demográficas, com o crescimento da população jovem, tornam urgente a necessidade de solucionar o problema do ensino médio, de forma a permitir o oferecimento de uma educação de boa qualidade a este contingente populacional. (BRASIL, 2016).

Essa MP originaria a Lei nº 13.415/2017, que desoficializou o ensino de espanhol revogando a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005) e mudaria também a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). A BNCC justifica o ensino de inglês – ou seja, seu enfoque monolíngue – como um bem simbólico, dadas as suas características multiculturais, “que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 242). Trata-se de uma justificativa genérica que se aplicaria a qualquer língua, mas, para seu contexto neoliberal, parece suficiente para garantir a língua inglesa no currículo e eliminar a língua espanhola.

As políticas monolíngues adotadas pela BNCC atingem e tangenciam as tomadas de decisões das/os docentes. As escolas que ainda adotam o espanhol têm como desafio provar/demonstrar por que a oferta dessa língua é necessária. No caso de Mato Grosso, por exemplo, espaço em que as culturas hispânicas

têm ampla influência na formação identitária da população e que compartilha fronteira com países hispano-falantes, não há um desejo governamental de manutenção dessa língua nas escolas públicas de ensino regular. No entanto, se por um lado, o apagamento do espanhol leva a desalentos, por outro, despertou nas/os docentes dessa disciplina seu caráter político e sua intelectualidade crítica na figura do #FicaEspanhol.

A aprovação da Lei nº 11.161/2005 foi um período promissor para o espanhol (SOUSA, VENTURI, 2022, p. 58):

Essa lei influenciou [...] a criação de cursos de licenciatura em espanhol e formação continuada, a ampliação considerável de sua oferta efetiva em escolas da rede pública e privada, a sua presença, pela primeira vez, em importantes documentos norteadores como: as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, a inclusão de livros didáticos de espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Ensino Fundamental, em 2011 e no Ensino Médio, em 2012, a presença do espanhol no ENEM, a partir de 2010, entre outras ações, que indicavam para uma consolidação do ensino de espanhol.

As justificativas apresentadas para a oferta da língua inglesa – língua franca, língua de negócios – também se aplicam à língua espanhola no texto das *Orientações Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2006, p. 128), nas quais também se mencionam projeções da língua espanhola em diferentes segmentos da sociedade, “no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa”. E não apenas isso:

do papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas, em especial do Espanhol, na formação do estudante, naquilo que esse lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania, local e global; dos desafios que nos impõe, nesse sentido, uma sociedade globalizada, informatizada, em que as próprias fronteiras das tradicionais formas de manifestação da linguagem [...] se interpenetram e diluem. (BRASIL, 2006, p. 129).

A língua espanhola permanece timidamente no currículo graças à resolução CNE/CEB nº 3/2018, artigo 11, inciso IX: a língua inglesa é obrigatória, “podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferen-

cialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino” (BRASIL, 2018). O que se observa é uma BNCC centrada num modelo de educação mercantilista e de racionalidade técnica, sem efetiva participação democrática. O #FicaEspanhol soube “aproveitar as possibilidades teóricas que [tinha] à mão para repensar as alternativas democráticas e incentivar novas ideias emancipatórios” (GIROUX, MCLAREN, 2011, p. 145)

Essa ação do movimento reverberou nas comunidades de estudos hispanistas e também nas escolas como forma de projetos de lei que garantissem o espanhol no currículo (SOUSA, VENTURI, 2022). Até o fim do primeiro semestre de 2023, havia cinco projetos de lei em tramitação no senado sobre o tema e mais de dez estados também articulavam projetos com suas assembleias legislativas para regulamentar a oferta da língua em seu currículo estadual. Sousa e Venturi (2022, p. 65) contabilizam cerca de 11 associações de professoras e professores de espanhol em atividade ou reativadas, as quais se relacionam com o #FicaEspanhol “seja na forma de integração com os grupos de trabalho ou em apoio ao movimento”.

Destacamos, em Mato Grosso, o Projeto de Lei nº 414/2021, criado em parceria da Associação Mato-Grossense de Professores de Língua Espanhola (Ample) e o deputado Valdir Barranco (PT), o qual dispunha sobre a implantação da disciplina no Ensino Médio. A justificativa do projeto apontava o espanhol como língua de acolhida a estrangeiros, de trato com turistas (majoritariamente hispano-falantes), intercâmbio cultural e ampliação da comunicação nos âmbitos científico, acadêmico, cultural e de participação social. Dever-se-ia, pois, “definir a opção pelo ensino da língua espanhola como língua franca, uma língua de comunicação internacional utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais” (MATO GROSSO, 2021). Infelizmente, o projeto não foi aprovado pela Comissão Estadual de Educação.

Linguagem da possibilidade e viabilização da esperança: reverberações do #FicaEspanhol

Após a primeira convocação contra a MP nº 746/2016, a moderação da página do movimento foca em sua visibilidade e alcance; começa então a mostrar como o movimento mobilizou a sociedade colocando em evidência as vozes discentes e da comunidade em geral.

As fotos em apoio mostram pessoas segurando uma plaquinha com a hashtag símbolo do movimento: #FicaEspanhol. Há, inclusive, apoio internacional de seguidoras e seguidores da Argentina, México, Peru, Espanha, Colômbia e Estados Unidos.

Há um número significativo de mensagens em apoio à causa, tanto da comunidade em geral, como de discentes e docentes. Destacamos a postagem de 5 de dezembro de 2016, de autoria da professora Aline Moretto Costa:

Não oferecer a língua espanhola na escola significa muito. E significa muita coisa ruim. Não faz muito foi conquistado isso, que pudéssemos estudar espanhol na escola. Nossos vizinhos são hispanoamericanos, possuem uma cultura riquíssima que nos ensinam um tanto de coisas incríveis e diferentes sobre o mundo e a vida. Para mim, permitir que somente a língua inglesa seja oferecida como obrigatória na escola (novamente) é um retrocesso absurdo. Quanto tempo ainda levaremos pra reconhecer e nos identificarmos como latinos? Quanto tempo ainda levaremos pra valorizarmos a nossos vizinhos e tomarmos conhecimento de sua cultura, trazendo, assim, maior possibilidade de letramento para os nossos estudantes? Diga não à medida provisória do ensino médio que nos querem empurrar. Uma reforma no ensino médio deve passar primeiramente por ampla discussão com a sociedade, e isso é democrático. Apoie também essa causa não só dos profes, mas também de muitas outras pessoas que concordam que a língua espanhola na escola é importante sim.

Esta fala e as postagens em apoio ao movimento reiteram o entendimento de que a escola não é um espaço ideologicamente inocente que meramente reproduz os interesses das classes dominantes. Ao descaracterizar a oferta de língua espanhola como um direito, um debate latente foi posto de manifesto: no espaço escolar, docentes e estudantes ratificam, negociam e, por vezes, rejeitam

a maneira como as práticas escolares, e mesmo a implantação do currículo são concretizadas e nomeadas (GIROUX, MCLAREN, 2011). A educação aqui se apresenta como um “ato político, que organiza a intencionalidade do ensino, a partir do sujeito, visto sempre em seu coletivo social” (FRANCO, 2021a, 737).

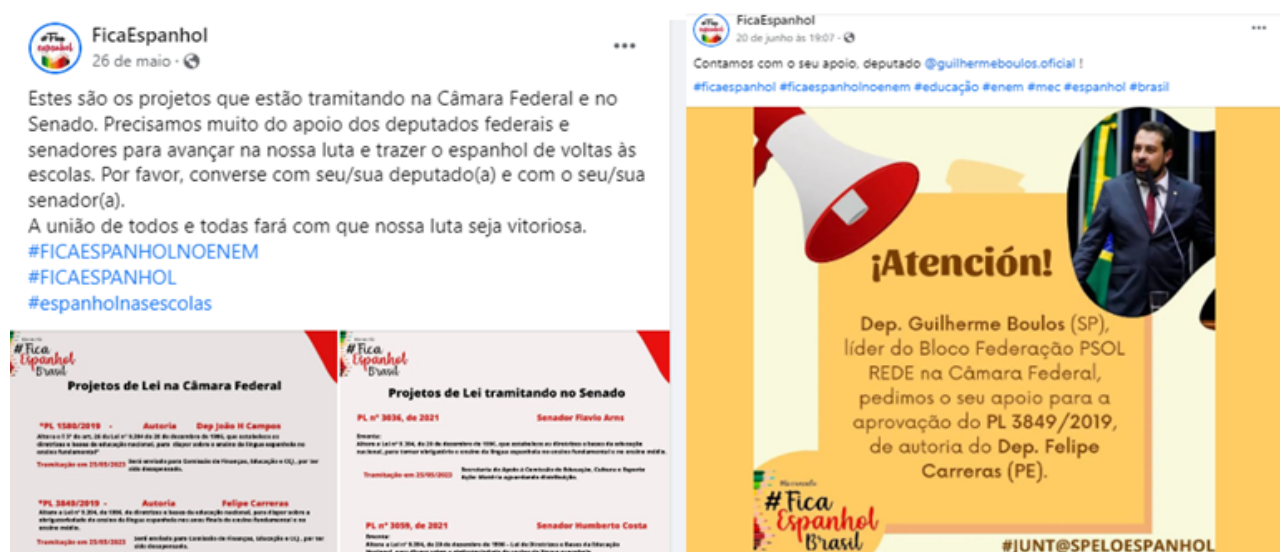
É interessante destacar como o protagonismo estudantil na luta do #Fica-Espanhol é evidenciada: o papel representativo do/a estudante, principalmente do ensino médio, é uma demonstração do processo de luta política da escola que valoriza sua voz. Para Giroux e McLaren (2011, p.154):

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo de poder.

Em 6 de junho de 2018, faz-se uma chamada para uma audiência pública realizada na Câmara Municipal de Pelotas e encabeçada pelo mandato do PSOL junto com o vereador do PT, Ivan Duarte. É o primeiro movimento legislativo em prol do retorno da língua espanhola ao currículo nacional. A página também divulga projetos de leis de diferentes estados que buscam reestabelecer o espanhol como disciplina curricular, bem como o Projeto de Lei nº 3849/2019, de autoria do deputado Felipe Carreras (PSB).

São marcadas diferentes autoridades do campo político brasileiro, as quais são interpeladas a apoiar o projeto de lei, como se vê na figura 1 a seguir:

Figura 1 – Divulgação de projetos de lei e marcação de autoridades políticas



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/ficaespanhol>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Essa abordagem aponta que a linguagem de possibilidade, que estava ausente dos discursos que teorizavam sobre a escola, sugere a constituição de um imaginário radical que

oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas; estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contraesferas públicas que se engajem seriamente em articulações práticas da democracia radical e se comprometam com elas. (GIROUX, MCLAREN, 2011, p. 146).

Além das moções e reuniões divulgadas pelo grupo, há também mensagens de apoio baseadas em elementos culturais hispânicos, como o doce de leite argentino (El español es dulce como el dulce de leche), a paella espanhola (El español es exuberante como la paella) e a tequila mexicana (El español es fuerte como el tequila). Há também menções a expressões culturais como a salsa, o flamenco, o candombe, a cumbia, o fandango, a rumba, a cueca chilena, o reggaeton, além de frases chamando a atenção para os falsos cognatos, como “Mi gata tuvo tres cachorros”, que significa filhote. Há também menção à quantidade de falantes de espanhol no mundo, a presença da língua na internet e sua importância econômica nas interações internacionais.

Pode-se entender essas postagens como uma tentativa de desmistificar a América Latina, território majoritariamente hispano-falante, e traz à baila um ponto de aproximação com o Brasil. O espanhol não é a língua da Espanha; é a língua/cultura que cerca e adentra o Brasil. Existe um estereótipo e representação da América Latina como terra de pobreza, inferioridade (LESSA, 2013) e comunismo (um fantasma sociopolítico que assombra o país). O silenciamento manipulativo da América Latina é uma forma ideológica de dominação, é um apagamento da memória, com vistas a minar a identidade latino-americana. O movimento põe ênfase no bloco continental que esteve fora dos livros didáticos e até hoje encontra dificuldades de representação (LESSA, 2013; LIMA, 2013).

Em artigo em que assinala a luta por uma pedagogia crítica pós-capitalista, McLaren (2009) aponta também a falta de atenção à categoria de classe, que ousamos incluir como uma das teorizações necessárias à inclusão/exclusão do espanhol do currículo, se consideramos que a América Latina é marcada, no imaginário brasileiro, pela pobreza. Por que, então, defender a obrigatoriedade de uma língua associada a aspectos negativos da atividade humana? Este é um fator que também contribui para entender o apagamento dos povos originários do material didático e afrolatinos (ANTUNES; MODESTO, 2018).

Considerações finais

Neste breve artigo, argumentamos que o Movimento #FicaEspanhol é contra-hegemônico e pautado na práxis pedagógica e na intelectualidade crítica. O percurso adotado mostrou como as ações do movimento, desde 2016, fomentaram o engajamento político docente, a reativação de associações de professoras e professores de espanhol, a produção teórica em torno das práticas, o protagonismo discente e o realce da América Latina como território hispano-falante ao qual também pertencemos.

Entendemos que a retirada da língua espanhola representa uma manifestação da mercantilização da educação, proposta neoliberal na qual o espanhol não encontra lugar, posto que, em se tratando de políticas linguísticas, apenas o

inglês é visto como necessário dado seu status de língua franca (BNCC, 2017), assunção que afetou não apenas o ensino de espanhol, mas também de outras línguas estrangeiras ou adicionais que pudessem ser adotadas nas escolas brasileiras devido à desoficialização do ensino de línguas.

Esse processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras “as foi relegando a espaços extracurriculares, precários, dentro dos currículos das diferentes etapas de ensino escolar – num contexto no qual ‘ensinar línguas’ se apresentava como não sendo da incumbência do Estado” (RODRIGUES, SOUZA JUNIOR, CELADA, 2022, p. 6). Para os autores, as demais línguas estão em posição de subalternidade com relação ao inglês. Aprender inglês é, pois, uma exigência da racionalidade técnica.

As postagens do grupo, além de chamadas para questões linguísticas, também salientam aspectos culturais da chamada Hispano-américa, além de demonstrarem o potencial político dos educadores com as marcações de políticos e entidades educacionais para que apoiem a lei de obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas. A língua espanhola está associada a um imaginário cultural amplo (culinária, turismo, dança, música), enfim, expressões artísticas que a racionalidade técnica não consegue abarcar. O #FicaEspanhol ressalta este aspecto em suas postagens.

Não se pode perder de vista que a existência da língua espanhola na escola fomentou não apenas seu ensino, mas também a efetivação de políticas linguísticas e de ensino de línguas no Brasil que favoreciam todas as línguas estrangeiras ou adicionais por meio da implantação de Centros de Ensino de Língua Estrangeira. Sendo assim, a adoção de uma política monolíngue afetou diretamente todo o sistema de oferta de línguas estrangeiras no país.

O que parece faltar atualmente é uma política clara e bem elaborada para o ensino de línguas:

O ato político de priorizar o inglês, como única língua estrangeira obrigatória na BNCC, demonstra para estes autores, um argumento reducionista de língua e de ensino por reforçar o papel hegemônico do inglês, comumente visto com a visão de língua franca, ou seja, como uma língua de comunicação internacional e, assim, a única necessária para o mundo atual. (SOUSA, VENTURI, 2022, p. 59).

Para cumprir seus objetivos, o neoliberalismo despolitiza a educação, transformando-a em mercadoria (FRANCO, 2021b; LIMA, PETERLE, 2021). Nesse sentido, o movimento Fica Espanhol, autonomamente, reconhece e percebe as exigências dessa situação educacional concreta – exclusão do ensino de espanhol e necessidade de seu retorno –, levando a cabo teorias educacionais em sua práxis. Sendo assim, o #FicaEspanhol representa uma importante ação contra-hegemônica que entende que o discurso sozinho é incapaz de provocar mudanças sociais; são necessárias efetivas ações que combatam o desalento e viabilizem a esperança.

Referências

ANTUNES, Viviane Conceição; MODESTO, Wallace Oliveira. Herança africana nos livros didáticos de Espanhol: ainda em busca da representatividade. In: BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *O livro didático de espanhol na escola brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/L13415.htm#art3. Acesso em: 15 maio 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 14 maio 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. A institucionalização da educação. In: DALBOSCO, Cláudio Almir; FLICKINGER, Hans-Georg; MÜHL, Eldon Henrique (orgs.) *Formação humana (bildung): despedida ou renascimento?* São Paulo: Cortez, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. Pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia: teoria, formação e profissão*. São Paulo: Cortez. 2021b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. Pedagogia crítica: a radicalidade da dialética dominação-resistência. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 13, n. 31, Especial, p. 726-742, nov. 2021a.

GIROUX, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

GIROY, Henry. MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2013.

LIMA, Lucielena Mendonça de. Representações sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola, de história, de geografia e de sociologia. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. *A (In)Visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas, SP: Ponte Editores, 2013.

LIMA, Marcelo; PETERLE, Tatiana Gomes dos Santos. Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. *Educação*, revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, v. 46, 2021.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa de Mato Grosso. Projeto de lei nº 414/2021. Dispõe sobre a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas Privadas. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20210512120924143100.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MP DO ENSINO Médio é aprovado na Câmara. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_s0VgGeaY5I&ab_channel=Minist%C3%A9rioDaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 maio 2023.

PARAQUETT, Márcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. *ABEHACHE*, n. 17, 1º semestre, 2020.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007.

RODRIGUES, Fernanda Castelano; SOUZA JUNIOR, Jorge Rodrigues de; CELADA, María Teresa. Políticas plurilingues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções. *abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 6-14, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUSA, Millene Barros Guimarães de; VENTURI, Carmem Sílvia Félix. A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências: o/a professor/a como deliberador/a político/a e o associativismo. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 56-73, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

CAPÍTULO 16

A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: UMA VERDADEIRA TRANSFORMAÇÃO NA ESCOLA...

Mariana Polon de Carvalho Caldeira¹

Soili Pacheco da Silva Barbosa²

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-H

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir as transformações que queremos na escola a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, na visão de seu fundador: Dermeval Saviani. Inicialmente é apresentado que a classe trabalhadora tem livre acesso ao espaço escolar e a aquisição dos conteúdos pelos alunos passa a ser central no processo educativo. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, alunos e professores são vistos como agentes sociais que se diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento, ora tomado como objeto de ensino. Assim, a centralidade não está no professor, sendo este o mediador. Abordaremos como essa compreensão busca romper com a ideia de currículo como tudo o que se faz na escola, adotando uma perspectiva na qual o currículo deve ser composto pelas atividades essenciais da escola. Por fim, apresentar-se-à embasamentos para que a escola se torne um espaço socialmente forte e com alunos emancipados.

Palavras chaves: Pedagogia histórico-crítica, escola, currículo e método.

1 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) - UFR/MT com ORCID 0009-0006-9276-5036

2 Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) - UFR/MT com ORCID 0009-0006-3187-6736

Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica é um meio instrutivo que busca desenvolver o saber sistematizado em saber significativo, de modo que o aluno tenha a autonomia para vincular os diversos saberes, de forma relevante, ao contexto em que está inserido e o professor é considerado o mediador responsável por educar e transmitir o saber com planejamento para assegurar aos alunos os conhecimentos (SAVIANI, 2008, p. 40; ANDRADE et al., 2019, p. 72). Assim, os alunos e professores são os agentes sociais dessa prática pedagógica e se diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento, considerando o objeto de ensino.

O presente artigo vem explicitar os pontos principais da pedagogia histórico-crítica, a partir da bibliografia discutida na disciplina de teoria da pesquisa do curso de Mestrado em educação da UFR (Universidade de Rondonópolis/MT), tendo como referência o autor Dermeval Saviani. No decorrer das discussões foram levantados alguns questionamentos, como: A Escola que temos? A Escola que queremos? A Escola que precisamos?.

Diante desses questionamentos, fez-se necessário escrever sobre a pedagogia histórico-crítica, sendo a mesma, a que mais me identifiquei. Por compreender que podemos compreender por meio da educação tornar nossos alunos emancipados e transformadores da sociedade em que vive.

A escola que queremos?

O termo pedagogia histórico-crítica foi criado por Dermeval Saviani em 1978 e refere-se a uma perspectiva pedagógica que surge num contexto de busca por saídas teóricas que superassem os limites apresentados pelas teorias crítico-reprodutivistas. É uma perspectiva pedagógica que diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. Ademais, assume um compromisso de transformação da sociedade.

Em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes. A vinculação entre interesses populares e educação é explícita. Os defensores da proposta desejam a transformação da sociedade. Se este marco não está presente, não é da pedagogia histórico-crítica que se trata. (SAVIANI, 2013, p.72)

A pedagogia histórico-crítica ao defender o acesso da classe trabalhadora ao patrimônio cultural humano historicamente desenvolvido, como condição para a transformação social, coloca o conteúdo como fundamental no processo de educação formal, uma vez que a aquisição de conteúdos pelos alunos passa a ser central no processo educativo:

Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade dos conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários ? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

Duarte e Saviani (2015, p. 9) afirmam, ainda, que “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias”. A luta pela escola pública emancipatória coincide com a socialização dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens no processo de produção das condições materiais de vida e que compõe os meios de produção:

Tal tese está apoiada na análise de uma contradição que marca a história da educação escolar na sociedade capitalista. Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados. (DUARTE; SAVIANI, 2015, p. 2)

Saviani (2008) apresenta a pedagogia histórico-crítica como possibilidade de superação das pedagogias crítico-reprodutivistas. Essas, embora cumpram importante papel ao apresentar um caráter crítico, levando em conta os determinantes sociais da educação, são pessimistas uma vez que não acreditam na possibilidade de que a escola possa contribuir para a transformação social, servindo apenas à reprodução das relações sociais vigentes. Para as teorias crítico-reprodutivistas a escola na sociedade capitalista não terá outra função que não seja a reprodução dos interesses do capital, a manutenção das desigualdades e dos interesses hegemônicos.

Essas teorias são críticas, pois orientam a compreensão da educação considerando seus condicionantes sociais. Há a percepção da dependência da educação em relação à sociedade, mas não há proposição de uma proposta pedagógica. Empenham-se, portanto, tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola, tal como ela está constituída.

A pedagogia histórico-crítica compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. A classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola, pois quer preservar seu domínio.

A pedagogia histórico-crítica busca compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo situando-a no processo de transformação histórica e assumindo um compromisso com a transformação social em defesa dos interesses dos dominados. Saviani destaca que para a pedagogia histórico-crítica:

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a

transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (SAVIANI, 2008, p.25)

A pedagogia histórico-crítica defende a escola como espaço da educação formal em sua especificidade, que é a prática do ensino e do saber científico em suas formas mais desenvolvidas, dos conhecimentos historicamente sistematizados por meio dos quais ocorrerá a humanização dos indivíduos com o desenvolvimento de suas funções psicológicas, tornando-o emancipado.

Como são vistos os alunos e professores ?

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, alunos e professores são vistos como agentes sociais que se diferenciam no ponto de partida do processo educativo em relação ao conhecimento tomado como objeto de ensino. Não haverá centralidade no professor, sendo o mesmo mediador.

Esse aluno concreto que o professor deverá possibilitar a assimilação dos conhecimentos, já que será por meio do ensino que haverá a promoção do desenvolvimento do indivíduo. No entanto, nem sempre, os interesses imediatos do aluno coincidirão com seus interesses concretos.

Na pedagogia histórico-crítica o aluno irá apropriar-se de conhecimento, e tem como base a dialética, o movimento que o pensamento faz para apropriar-se da realidade, assim Saviani (2008) sistematiza um método pedagógico, a partir da dialética.

Assim professor e aluno devem dialogar sobre a realidade, mas, não uma realidade individual, específica e sim a realidade social, da totalidade histórica, para que possa ser posteriormente “iluminada”, repensada de acordo com a teoria uma transformação social a partir da escola.

Compreendendo que uma educação capaz de realizar atividades educativas emancipadoras se refere à formação do sujeito revolucionário, cabe buscar como seria uma formação de professores capaz de formar um professor que consiga realizar essa tarefa em seu trabalho docente. Para isso, é preciso formar o pro-

fessor que vai além da tarefa de formar indivíduos capazes de terem uma vida decente ainda no capitalismo. É preciso formar o professor que se volte a formar o sujeito capaz de compreender a realidade e a si mesmo enquanto ser humano, ou seja, o ser que determina a realidade enquanto é determinado por esta, dialeticamente. Ademais, é preciso um professor capaz de formar o ser que não apenas compreende que enquanto humanidade pode transformar a realidade, mas também entende em que exatamente a realidade necessita ser transformada, alcançando a problematização da infraestrutura político-econômica, em seu atual modo de produção material da vida social.

Cabe ao professor, portanto, a clareza do papel da escola, sua posição política enquanto instituição formal de educação e de seu papel fundamental no planejamento de ações com intencionalidades específicas no sentido de assegurar aos alunos a assimilação dos conhecimentos. O professor deverá garantir que os conhecimentos sejam adquiridos, “às vezes mesmo contra a vontade imediata da criança, que espontaneamente não tem condições de enveredar para a realização dos esforços necessários à aquisição de conteúdos mais ricos” (SAVIANI, 2008, p. 40).

Qual o currículo e o método?

A pedagogia histórico-crítica busca romper com a ideia de currículo como tudo o que se faz na escola, adotando uma perspectiva na qual o currículo deve ser composto pelas atividades essenciais que a escola deve desenvolver para manter sua especificidade de instituição formal de educação à qual compete a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas. Infelizmente observamos nesse contexto as ações governamentais em alguns estados indo na contramão, ou seja, usando de um condicionamento da sociedade capitalista, para formação de um cidadão como uma mercadoria.

Dessa forma, faz-se necessária uma distinção entre conteúdos curriculares e extracurriculares, distinguindo o que é prioritário e o que é complementar, para

que atividades que não garantam a socialização dos conhecimentos não sejam tratadas na escola como fundamentais, em detrimento daquelas que garantem a especificidade da escola.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2013, p. 14)

Sendo necessário destacar que o currículo da pedagogia histórico-crítica será um instrumento de luta a serviço da classe trabalhadora, articulado com seus interesses na luta pela transformação social, contra os interesses hegemônicos da classe dominante, pela participação política das massas, como ressalta Saviani

Justamente porque domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (SAVIANI, 2008, p. 45)

De acordo com os apontamentos de Saviani (2008), os métodos tradicionais, com a escola tradicional, surgem para atenderem aos interesses da burguesia que ao ascender ao poder, na intenção de instalação da nova ordem democrática, utiliza a escolarização dos homens como meio para a transformação de servos em cidadãos.

O movimento escola nova que atuam em defesa de uma educação escolar na qual a centralidade esteja no aluno, nos procedimentos e no aspecto psicológico. O processo de transmissão de conhecimentos da escola tradicional é substituído por processos de fazer de conta, nos quais o aluno é pesquisador, mobilizado por seus próprios interesses e curiosidades. O ensino passa a se confundir com

um processo de pesquisa, o que o torna artificial. Nesse sentido, em função da ideia de que o aluno deve construir seu conhecimento, de forma ativa, descobrir por si mesmo, negando-se o ensino, a transmissão dos produtos da ciência e em contrapartida, valorizando-se o processo de desenvolvimento da ciência.

Por conseguinte, a adesão ao ideário escolanovista resulta na ampliação da qualidade do ensino destinado à classe dominante em oposição à queda na qualidade do ensino das camadas populares, fazendo surgir, portanto, um processo de recomposição da hegemonia da classe burguesa.

Saviani (2008) utiliza a teoria da curvatura da vara, de Lênin, para mostrar como a forma de ver e fazer educação transformou-se, indo de um extremo ao outro, fazendo-se necessário um movimento de equilíbrio: o surgimento de uma pedagogia revolucionária, que lute contra os mecanismos de hegemonia. É nesse sentido que se busca formular a pedagogia histórico-crítica e pensar em um método para esta compreende pensar que:

Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta o interesse dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008, p. 56)

Ainda no livro *Escola e democracia*, Saviani (2008) propõe cinco passos que comporão o método da pedagogia histórico-crítica: prática social inicial, implica em conhecer a experiência de cada aluno, sua memória e seu saber prático, a aula será de forma dialogada e participativa. É feita uma introdução do conteúdo onde o professor faz uma avaliação diagnóstica, identificando os conhecimentos prévios dos alunos sobre determinando assunto para, a partir daí, iniciar sua mediação. Problematisação representa o momento do processo pedagógico em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimentos, as questões levantadas pelo professor devem despertar o pensa-

mento crítico dos alunos e estimular a busca pelo aprofundamento do conhecimento. Instrumentalização nesta etapa é que o conteúdo será trabalhado em suas dimensões, apresenta-se aos alunos, por meio, de ações docentes adequadas o conhecimento científico, formal, abstrato, conforme as dimensões escolhidas na fase anterior. E os alunos, estabelecerão uma comparação mental com a vivência cotidiana que possuem desse mesmo conhecimento, a fim de se apropriar do novo conteúdo. Catarse é o momento em que o aluno manifesta um entendimento do conteúdo. Ele se “liberta” do senso comum e apropria-se do conhecimento científico, atingindo os objetivos estabelecidos pelo professor, o aluno faz uma elaboração mental do novo conceito do conteúdo. Sendo assim, o professor deve empregar instrumentos de avaliação para averiguar se o conteúdo foi assimilado e se os alunos apresentaram alguma dificuldade. A catarse é uma etapa muito importante, pois é nela e que o professor saberá se alcançou os objetivos da aula e se poderá avançar no processo pedagógico. Prática social final é o momento em que o aluno demonstra que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo e pelas ações que se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido.

Tais passos partem de um conceito de educação como atividade mediadora no seio da prática social global, tendo, portanto, a prática social como ponto e partida e ponto de chegada do processo educativo.

Conclusão

Em suma, cabe ressaltar a importância de compreender a pedagogia histórico-crítica, como uma pedagogia a serviço dos interesses da classe trabalhadora, a serviço da luta pela transformação social e que se posiciona na busca por uma sociedade socialista. É uma pedagogia que deseja e projeta uma escola que garanta o desenvolvimento máximo das potencialidades dos estudantes da classe trabalhadora.

Por conseguinte, valoriza a escola e sua especificidade: a escola é tomada como instituição formal de ensino, que serve à socialização dos conhecimentos produzidos pelo homem em suas formas mais desenvolvidas. O acesso a esses conhecimentos, de modo intencional, por meio de uma organização sistemática é função da escola e condição para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, ou seja, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como explicita a Psicologia histórico-cultural que serve de aporte teórico à Pedagogia histórico-crítica.

A escola que assume a pedagogia histórico- crítica é uma escola que se contrapõe às perspectivas de ensino espontaneísta reconhecendo a importância da transmissão dos conhecimentos para a formação do gênero humano, considerando que essa transmissão não é um processo passivo para o aluno.

A prática pedagógica é, portanto, a ação docente, escolar ou realizada em ambiente educativo, que possui objetivo intencional de educar é guiada por metodologias práticas condizentes com o objetivo pedagógico, entre elas podemos destacar valorização dos alunos ,interdisciplinaridade, uso da tecnologia , protagonismo dos estudantes e conscientização.

Sendo o objetivo desse artigo beber na fonte dessa teoria, cabendo ressaltar que temos uma vasta historiografia que defende a pedagogia crítica. Cabe cada professor se interar e desenvolver sua opção política dentro da escola para que tenhamos alunos realmente emancipados.

Referências

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sári. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Livraria Porto, 1994.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*. Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed.Campinas: Autores associados, 2011.

GIL. Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

_____. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*— contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 1.ed. Campinas: Autores associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. Edição Comemorativa. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

ANDRADE, Luiz Gustavo da Silva Bispo; SANTOS, Juliane dos; DE JESUS, Lucas Antonio Feitosa. *Aspectos gerais da pedagogia Histórico-Crítica*. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 71-86, 2019. DOI: 10.36524/profept.v3i1.378. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/378>. Acesso em: 24 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. Prefácio. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 1- 11.

CAPÍTULO 17

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

Simone Bortoluzzi Camargo¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-39-J

Resumo: A atual pesquisa busca preencher uma lacuna de conhecimento ao identificar os elementos mobilizadores presentes na formação continuada de professores e analisar as possibilidades de (re)construção da prática pedagógica docente no contexto educacional atual. Para isso, é realizada uma análise do Estado do Conhecimento, com base em dados coletados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia adotada é qualitativa, com a coleta de dados por meio de pesquisa com os professores do Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino do Brasil. O objetivo é obter uma visão ampla das produções acadêmicas e identificar os elementos que influenciam a prática pedagógica no contexto da pós-graduação brasileira. A pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre a valorização da profissionalidade docente diante das condições

¹ Licenciada em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria. Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - Rio de Janeiro. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação -PPGEDU na área de concentração Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/IBG. (Rondonópolis/Brasil)

Orcid: Id: <https://orcid.org/0000-0003-0649-5385>

de trabalho enfrentadas pelos professores no dia a dia. Além disso, busca identificar de que forma está organizada a educação brasileira verificando em que contexto ela está inserida.

Palavras-chave: Formação do docente. Prática pedagógica. Formação continuada.

Abstract: You need to translate this summary into English: The current research seeks to fill a knowledge gap by identifying the mobilizing elements present in the continuing education of teachers and analyzing the possibilities of (re)construction of the teaching practice in the current educational context. For this, an analysis of the state of knowledge is carried out, based on data collected from the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The methodology adopted is qualitative, with data collection through research with Elementary School teachers from state education networks in Brazil. The objective is to obtain a broad view of the different realities and identify the elements that influence pedagogical practice in the context of the COVID-19 pandemic. The research aims to contribute to a reflection on the appreciation of teaching professionalism in view of the conditions faced by teachers on a daily basis. In addition, it seeks to identify the motivations of teachers to seek this training and analyze its impact on pedagogical practice. The aim is to obtain a broad view of academic productions and identify the elements that influence pedagogical practice in the context of Brazilian postgraduate studies. The research intends to contribute to the reflection on the appreciation of teaching professionalism in view of the conditions faced by teachers on a daily basis. In addition, it seeks to identify how Brazilian education is organized, verifying the context in which it is inserted and analyzing.

Introdução

Este artigo visa apresentar o Estado de Conhecimento obtido em minha pesquisa sobre a “formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente: elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional”.

A mola propulsora para o desenvolvimento da pesquisa partiu da observação da pesquisadora que exerce a função de professora formadora na Secretaria Estadual de Educação e das publicações acadêmicas sobre Formação Continuada de Professores e suas contribuições para a melhoria da profissionalidade docen-

te. Para Morgado (2011) profissionalidade docente refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira.

A investigação se propõe a contribuir no entendimento das transformações sociais pelas quais estamos passando a partir da Pandemia da COVID-19, especialmente no campo educacional. Transformações que vem impondo inúmeros desafios a educação, sobretudo no uso de novas metodologias, na busca de práticas educativas significativas. Esses desafios mobilizam esforços para que a formação de docentes seja entendida pelos gestores educacionais como uma formação profissional institucionalizada que consolide a posição de cada pessoa como profissional da educação. De acordo com NÓVOA (2017, p. 1123).

Precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de desregulação e privatização. A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional (NÓVOA, 2017, p. 1123).

Entende-se assim, que a formação continuada de professores continua sendo uma temática importante a ser discutida, visto que pode ampliar a discussão a respeito do fortalecimento da profissionalidade docente, pode aprimorar as habilidades e conhecimentos em relação às metodologias de ensino mais eficazes, estratégias de avaliação, uso de recursos tecnológicos e desenvolvimento de materiais didáticos. Isso possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica que beneficia diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Neste debate sobre os processos de formação continuada, Demo (2007) defende que a formação continuada de professores traz contribuições fundamentais, sendo uma delas o reforço da ideia de que investir na qualidade da aprendizagem dos alunos implica investir na qualidade dos professores. Isso ocorre porque, ao participar de programas de formação contínua, o profissional aprimora sua prática docente, o que impacta positivamente a vida educacional e social dos estu-

dantes. De acordo com o autor, tais formações são oportunidades de reconstrução do conhecimento, com ênfase na formação ética tanto do educador quanto do educando.

Com base nesse contexto busca-se responder quais elementos mobilizadores estão presentes na formação continuada de professores que possibilitem uma (re)construção da prática pedagógica docente, no atual contexto educacional. Para alcançarmos o objetivo, buscaremos inventariar as produções acadêmicas sobre essa temática, e também, identificar de que forma está organizada a educação brasileira verificando em que contexto ela está inserida.

Para tanto, foi preciso elaborar uma pesquisa junto ao banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)² e levantar as pesquisas e publicações que já existem e sobre o que versam. Foram pesquisadas teses dissertações produzidas nas instituições públicas e privadas do país, utilizando cinco descritores. Os descritores utilizados “Formação Continuada De Professores”, “Formação Continuada De Professores” And “Ensino Fundamental”, “Formação Continuada De Professores” And “Ensino Fundamental” And “Práxis Pedagógica”, “Prática Pedagógica Docente”, “Prática Pedagógica Docente” AND “Práxis Pedagógica”, todos referentes à temática em questão no período de 2018 a 2022, na área de educação. De posse desses dados foi possível desenvolver uma análise do estado do conhecimento.

Análise do Estado do Conhecimento da Formação Continuada

A primeira investigação no Estado de Conhecimento ocorreu sobre os trabalhos com abordagem em formação continuada e foi detectado um número elevado de pesquisas que envolvem o tema.

Após esta primeira etapa de refinar os trabalhos em cada descritor, as análises desenvolvidas foram quanto ao título, para verificar se atendiam ao propósito e objetivos da pesquisa.

² Disponível em: [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

Quanto ao DESCRITOR 1- “Formação Continuada De Professores” no primeiro momento da busca no acervo da CAPES, sem a utilização de filtros, contemplando todas as áreas do conhecimento, entre os anos de 2018 a 2022, somente com a utilização das “aspas”, foram encontrados 1.442,895 resultados.

Para DESCRITOR 2- “Formação continuada de professores” AND “ensino fundamental” foram encontradas 39.148 pesquisas.

O DESCRITOR 3- “Formação Continuada De Professores” And “Ensino Fundamental” And “Práxis Pedagógica” foram selecionadas 278 pesquisas.

Quanto ao DESCRITOR 4- “Prática Pedagógica docente” foram selecionadas 98.595 pesquisas.

Para o DESCRITOR 5- “Prática Pedagógica docente” AND “práxis Pedagógica” foram selecionadas 1.010 pesquisas.

Diante do elevado número de pesquisas utilizou-se outro método, sendo que a segunda busca manteve a restrição da investigação às pesquisas dos últimos cinco anos, de 2018 a 2022 e foram aplicados os seguintes filtros:

- a) Digitação do descritor entre aspas no campo assunto;
- b) Combinação de descritores, ambos entre aspas e mediados pela palavra AND em letras maiúsculas;
- c) Seleção de período: 2018 a 2022;
- d) Grande Área: Ciências Humanas;
- e) Área conhecimento: educação;
- f) Área de Concentração: Educação;
- g) Títulos com proximidade da temática.

Depois de aplicados os filtros para o DESCRITOR 1- “Formação Continuada De Professores” restaram 9.219 pesquisas, foram analisadas 160 pesquisas pelo título e restaram 10 selecionadas que foram analisadas.

Para DESCRITOR 2- “Formação continuada de professores” AND “ensino fundamental” foram escolhidas 1121 pesquisas, das quais 160 pesquisas foram pelo título e restaram 11 selecionadas que foram analisadas.

O DESCRITOR 3- “Formação Continuada De Professores” And “Ensino Fundamental” And “Práxis Pedagógica” selecionou 08 pesquisas pelo título e 01 escolhida para análise.

Para o DESCRITOR 4- “Prática Pedagógica docente” indicou 2511 pesquisas, sendo 160 pesquisas pelo título e 11 selecionadas.

Já para o DESCRITOR 5- “Prática Pedagógica docente” AND “práxis Pedagógica” foram filtradas 34 pesquisas pelo título e 03 selecionadas para análise.

O quadro 1, apresenta o resultado dos descritores pesquisados.

Banco de Dados: CAPES Descritores/Filtros	Dissertações	Teses
1. Formação continuada de professores	5828	3391
2. Formação continuada de professores AND ensino fundamental	387	734
3. Formação continuada de professores AND ensino fundamental AND práxis pedagógica	4	4
4. Prática Pedagógica Docente	1608	903
5. Prática Pedagógica docente AND práxis Pedagógica	18	16

Fonte: Pesquisa realizada pela autora através do Banco de Dados da CAPES, 2023

É importante ressaltar que alguns trabalhos não foram autorizados ou não foram encontrados na plataforma de pesquisa utilizada. Para tentar localizá-los novamente, realizou-se uma pesquisa na internet, mas, mesmo assim, alguns títulos não puderam ser encontrados.

A partir desse levantamento de dados junto aos principais estudiosos e pesquisadores da área de educação em nosso país, foi possível perceber que o tema

de formação continuada ocupa um lugar de destaque nas publicações. Os autores debatem as demandas por uma formação continuada como forma de solucionar e atender as lacunas da prática de ensino e da formação do docente, contudo, todos detectam a ausência dessa iniciativa em suas instituições pesquisadas, assim como se evidencia a falta de políticas públicas.

Com o objetivo de organizar os dados coletados, foi realizado um estudo detalhado de cada trabalho acadêmico selecionado:

- a) Ano,
- b) Instituição;
- c) Autor;
- d) Título

Após analisar os dados coletados, foi constatado que alguns deles não se relacionavam diretamente com o objeto de estudo desta dissertação. Diante disso, foi realizado um refinamento mais preciso, buscando estudos que se aproximassem melhor da ideia da pesquisa. Para a seleção desses trabalhos, foram removidos os duplicados e, em seguida, foram analisados os 23 resumos.

Quadro 1: Relação dos trabalhos que fazem referência ao descritor 1- Formação Continuada De Professores.

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título
1	28/02/2019	Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Pará, Belém biblioteca depositária: undefined	Amador, Judenilson Teixeira	Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica.
2	24/02/2022	Mestrado em educação instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina biblioteca depositária: biblioteca setorial do cce/ufpi	Silva, Marli de Lourdes Sousa	Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores.
3	25/07/2022	Doutorado em educação instituição de ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa biblioteca depositária: biblioteca central	Zanella, Andreia Migon	A política nacional de formação continuada de professores da educação básica - 2004 – 2020.
4	28/09/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo biblioteca depositária: http://www.unisinos.br/biblioteca/bitello	Pedro, Fabiane Bitello	Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018).
5	06/07/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília biblioteca depositária: Universidade Católica de Brasília.	Carvalho, Marla Oliveira Gonçalves	Formação continuada: aportes para promover o desenvolvimento profissional dos docentes.

Quadro 2: Relação dos trabalhos que fazem referência ao descritor 2- Formação Continuada de Professores” AND “Ensino Fundamental.

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título
1	29/05/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Rio Grande.	Pureza, Mirian Saraiva	A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do rio grande, RS.
2	15/08/2018	Educação instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina biblioteca depositária: biblioteca comunitária	Silva, Maria Oneide Lino	Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para a reelaboração das práticas pedagógicas em ciências naturais.
3	06/12/2021	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau biblioteca depositária: biblioteca universitária prof. Martinho Cardoso da Veiga.	Rocha, Cosmildo Santana	Implicações da formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental à prática docente.
4	26/02/2021	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade regional de blumenau, blumenau biblioteca depositária: biblioteca universitária prof. Martinho Cardoso da Veiga	Denker, Greice Maiara	Formação continuada de professores: implicações de um processo formativo-colaborativo à educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamenta

5	28/02/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Maranhão, São Luís biblioteca depositária: UFMA	Monteiro, Roseanne Marcia silva marques	A formacao continuada de professores do ensino fundamental no municipio de vargem grande: reflexos na pratica docente
6	03/08/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília biblioteca depositária: BCEUNB	Silva, Andreia de Moraes	A (re) construção da prática docente: formação continuada em serviço.
7	25/06/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília biblioteca depositária: biblioteca central da Universidade de Brasília	Nascimento, Thiago Gonçalves Ferreira	A formação continuada na constituição da profissionalidade docente: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal.
8	28/02/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina biblioteca depositária: biblioteca setorial do cce/ufpi	Fontinele, Marcella de Oliveira Abreu	Formação continuada e prática docente: contribuições da alfabetização matemática para o letramento da criança.
9	16/12/2021	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa biblioteca depositária: biblioteca central	Castro, Aline Aparecida	Formação continuada de professores iniciantes na rede municipal de ponta grossa: considerações acerca de suas contribuições.

Quadro 3: Relação dos trabalhos que fazem referência descritor 3- “Formação Continuada De Professores” And “Ensino Fundamental” And “Práxis Pedagógica.”

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título
1	17/01/2022	Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade de Brasília, Brasília biblioteca depositária: BCEUNB	Silva, Luana Rosa de Araujo	Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental - sentidos e significados.

Quadro 4: Relação dos trabalhos que fazem referência descritor 4- Prática Pedagógica Docente.

Nº	Ano	Instituição	Autor	Título
1	28/12/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do amazonas, manaus biblioteca depositária: https://tede.ufam.edu.br	Silva, Marcia Gama da	Prática pedagógica em contexto amazônico
3	28/12/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do amazonas, manaus biblioteca depositária: https://tede.ufam.edu.br	Ilva, Marcia Gama da	Prática pedagógica em contexto amazônico
4	25/06/2020	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do rio grande do norte, natal biblioteca depositária: biblioteca setorial moacyr de góes - ce - ufrn	Souza, Maria de Fatima Dantas de	Concepções e práticas de professoras da educação infantil de um cmei de natal/rn em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente

5	28/02/2019	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal do pará, belém biblioteca depositária: undefined	Correa, Daniel Rodrigues.	Formação de professores na amazônia bragantina: um estudo sobre o pnaic e a prática pedagógica em classes multisseriadas'
6	07/10/2021	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de rondônia, porto velho biblioteca depositária: biblioteca central da fundação universidade federal de rondônia(unir)	Reis, Lenilda Molina Guerreiro	A formação continuada de docentes da educação em tempo integral: desafios da prática pedagógica no ceti tarcila prado de negreiro mendes em humaitá-am'
7	13/09/2022	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade federal de mato grosso, cuiabá biblioteca depositária: biblioteca setorial do instituto de educação e biblioteca central - ufmt	Fernandes, Joao Pedro Macedo Nascimento	Prática pedagógica de professores de matemática na perspectiva do ensino de geometria nos anos finais do ensino fundamental'
8	22/02/2022	Mestrado em educação instituição de ensino: universidade metodista de piracicaba, piracicaba biblioteca depositária: biblioteca taquaral - unimep	Ferreira, kauany Cerqueira	Transformações na prática docente no contexto da covid-19'
9	20/12/2019	Doutorado em educação instituição de ensino: fundação universidade federal do piauí, teresina biblioteca depositária: biblioteca setorial do cce/ufp	Nunes, lucia maria de sousa leal	Práticas educativas de professores em escola de tempo integral: formação continuada como possibilidade de (re)elaboração reflexiva crítica

Discussão sobre os Resultados entre os Descritores

Dentre as análises reflexivas realizadas sob os dados obtidos através do material bibliográfico e documental levantado para essa pesquisa, algumas questões se fazem presentes com mais ênfase. Do ponto de vista legal, podemos citar o Conselho Nacional de Educação (CNE) que sugere ações para subsidiar a formação continuada do MEC. Completamos aqui que são duas: o Edital da Rede Nacional de Formação Continuada (ERNFC) da educação básica; outra, a constituição do Conselho Gestor da Rede Nacional de formação Continuada (CGRNFC). As pesquisas analisadas, poucas voltam seu olhar para a questão legislativa que se refere a questão.

Nóvoa (1999) traz um registro que defende a formação docente como sendo um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, proporcionando assim conhecimento profissional partilhado, que unindo a prática às teorias, promove novos conceitos.

Ainda que a mudança na formação do professor ocorra de forma gradativa ela tem que estar estreitamente ligada ao desenvolvimento escolar. O autor afirma ainda que as escolas, seu cotidiano e até o papel do professor, sofrem com as mudanças das transições da sociedade, incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NOVOA, 1999). Na mesma linha conceitual, acrescenta-se a concepção de Tozeto (2010) que afirma ser nítida a influência do contexto social tanto na função do professor quanto na escola também, posto que estes estão condicionados aos contextos sociais, além de expressarem os interesses do sistema vigente. Com essa ligação tão forte entre os comportamentos sociais vigentes, a atividade do professor e as necessidades e expectativa dos alunos, faz-se necessário que haja uma formação, quer seja inicial ou continuada, com robustez teórica, que realize uma relação entre a teoria e a prática, gerando uma ação concreta de ensino. O que não se pode negar é a urgente necessidade uma formação que atenda a necessidade de todos: docentes, discentes, instituições de ensino e a sociedade como um todo.

O professor precisa de um suporte teórico e prático consistente, que possibilite a ele agir de forma segura e competente. O professor por sua vez, precisa estar ciente de que sua profissão é como tantas outras, medicina, engenharia, arquitetura, direito que carecem de constantes atualizações.

Nóvoa (1999) alerta que é preciso entender a formação continuada, não como uma reciclagem e sim uma qualificação para as novas funções da escola e do professor (1999). Cabe ressaltar que a formação continuada gera oportunidade de se aprofundar nos conhecimentos e acessos aos novos conceitos e práticas, que permitam ampliar a situação de análise do ensino e contribuir com o desenvolvimento do profissional e da instituição na qual está inserido.

Na concepção de Novoa (1999) a formação continuada constitui em um processo crítico-reflexivo do saber docente. As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, em que ele é sujeito na construção de seu saber tomando por base a investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira. A partir desta concepção, a formação adquire um caráter prático e teórico, pois permite uma ação concreta de ensino. Assim, a formação docente possibilita resgatar elementos de inovação para o meio escolar, agregando a um processo de acumulação e reflexividade crítica da prática. Sob esse prisma, se não há uma formação continuada que permita essa articulação entre teoria e prática não se pode pretender um docente com uma atuação de qualidade.

Para Moraes e Torriglia (2003, p.44) “considerar o professor como sujeito histórico, social, político e cultural”, tem que haver “um movimento dialético de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento. É um construir constante e gradativo, com o propósito de melhoria da prática e consequentemente da qualidade educação. Portanto, cabe lembrar que conforme cita Marcelo (2009, p. 9) o conceito “desenvolvimento tem uma conotação de “evolução e continuidade [...]” desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” (MARCELO, 2009, p. 9).

O fortalecimento do desenvolvimento profissional por meio da formação de professores é um aspecto fundamental para a busca pela pós-graduação *stricto sensu*. Ao investir na capacitação e aprimoramento dos docentes, cria-se um ambiente propício para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para o incentivo à pesquisa e ao incentivo científico.

Ao investir no desenvolvimento profissional dos professores, há um impacto direto na qualidade da educação oferecida aos alunos. Professores atualizados e capacitados têm condições de aplicar metodologias inovadoras, utilizar recursos tecnológicos, promover a inclusão e a diversidade, além de estarem preparados para lidar com os desafios do contexto educacional contemporâneo.

Além disso, a formação de professores com enfoque na pós-graduação *stricto sensu* estimula o interesse pela pesquisa e pela produção científica. Ao promover a conexão entre teoria e prática, os professores têm a oportunidade de se aprofundar em suas áreas de interesse, realizar estudos acadêmicos e contribuir para a produção de conhecimento em suas respectivas áreas de atuação.

Gatti (2008, p. 57) define bem as análises aqui apresentadas quando afirma que a “formação continuada” vem sendo um grande “guarda-chuva” para todas as questões que envolvem as práticas acadêmicas. Todos os pesquisadores aqui selecionados identificam as necessidades dos alunos, dos docentes com relação à práxis, a construção da identidade e contam com a formação continuada para essas demandas.

Os descritores 1, 2 e 4 são ricos em volumes de publicações, contudo as contribuições são muito similares.

Considerações Finais

Diante das análises reflexivas realizadas com base no material bibliográfico apresentado neste artigo, é possível concluir que a formação continuada é essencial para atender às demandas e desafios enfrentados pelos professores e pela escola atualmente. A partir das contribuições de diversos autores, percebe-se que a formação docente deve ser entendida como um processo interativo, no qual ocorre uma construção mútua de conhecimento e valores profissionais.

A formação continuada, tanto inicial quanto ao longo da carreira, deve ser pautada por uma base sólida teórica, que articule a teoria com a prática, visando à ação concreta de ensino. Nesse sentido, a formação deve fornecer aos professores um suporte consistente, atualizado e seguro, permitindo-lhes agir de forma competente e eficaz. Assim como em outras profissões, a atualização constante é necessária para acompanhar as transformações sociais, culturais e políticas que viveram a sociedade e a educação. A qualificação deve promover uma reflexão crítica sobre a prática docente, incentivando a investigação e a construção de saberes a partir da própria experiência profissional.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ir além da simples transmissão de informações, proporcionando a construção de saberes e o acesso a novos conceitos e práticas educacionais. Através desse processo, é possível resgatar elementos de inovação para o ambiente escolar, promovendo o acúmulo de conhecimento e a reflexividade crítica da prática docente.

Portanto, a formação continuada é fundamental para o aprimoramento profissional dos docentes, garantido a melhoria da qualidade da educação e deve ser compreendida como um processo contínuo e gradual, que ocorre ao longo de toda a carreira, envolvendo a construção e reconstrução da cultura e do conhecimento. A formação continuada possibilita o desenvolvimento de uma atitude permanente de questionamento, formulação de questões e busca por soluções, garantindo o crescimento profissional e o atendimento das demandas educacionais contemporâneas.

Referências

AMADOR, J. T. Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutor em Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais. Orientadora: Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes. Disponível em: Plataforma Sucupira (capes.gov.br). Acesso em 23.03.2023.

BRAZIER, Fábio. Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas. 2020. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

CORRÊA, D.R. Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas. Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu. Belém, 2019.

DENKER, G. M. GALVAN. C; RAUSCH, R.B. Características das pesquisas que investigaram a formação de professores no Brasil por meio de comunidades de prática. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 41, p.343-366, Edição Especial, 2020. Disponível em: (PDF) CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS QUE INVESTIGARAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL POR MEIO DE COMUNIDADES DE PRÁTICA (researchgate.net). Acesso em: 24.03.2023.

DETTMANN, J.M. Práxis docente pomerana: cultura, língua e etnicidade. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais. Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste. Vitória, 2020.

Demo, Pedro. Educar pela pesquisa. 12^a ed. São Paulo: Editora Autores Associados 2007

FONTES, A. R. Formação Continuada de Professores da Educação Básica: um estudo sobre o programa gestar no Estado da Bahia. 121 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na últimadécada. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf & lan g=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt). Acesso em 24.03.2023.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão na Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCELO GARCIA, C. *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – *Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MONTEIRO, R.M. S. M. A formação continuada de professores do ensino fundamental no município de Vargem Grande: reflexos na prática docente. Disponível em: [UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO \(ufma.br\)](http://www.ufma.br). Acesso em: 24.03.2023.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos de ser docente e a construção de seu conhecimento. In: MORAES, M. C.M. de (Orgs.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação por escrito*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875> . Acesso em: 19 jun.2023.

NASCIMENTO, T. G. F. do. *A formação continada na constituição da profissionalidade docente: um olhar sobre os anos finais da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2020. 184 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 116, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

_____. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

PEDRO, F. B. Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018). Disponível em: Formação continuada de professoras da educação básica: produção discursiva na pesquisa acadêmica (1997-2018) (jesuita.org.br). Acesso em: 23.03.2023.

PUREZA, M.S. A formação continuada sob a ótica de professores dos anos iniciais do município do Rio Grande, RS. Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de PósGraduação em Educação – PPGEDU. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brandão Schmidt. Rio Grande. 2020.

REIS, L.M.G. A formação continuada de docentes da educação em tempo integral: desafios da prática pedagógica no CETI Tarcila Prado de Negreiro Mendes em Humaitá-AM. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação Strictu Sensu em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Docente Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França. Porto Velho, 2021.

SILVA, M. de L. S. Formação continuada: contributos para reelaboração da prática pedagógica de professores alfabetizadores. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Piauí/ UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de pesquisa: Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas. Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo. Teresina, 2022. .

SILVA, K. F. Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – como requisito para a obtenção do título de Doutora em educação. Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas. Orientador: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato. Araraquara, 2022.

SILVA, L. T. de A. Formação continuada de professoras e professores do ensino fundamental: sentidos e significados. 2022. 195. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA. Orientadora: Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. Brasília, 2022.

SILVA, M. O. L. da. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para reelaboração das práticas pedagógicas em ciências naturais. Tese apresentada à Coordenação do Programa de PósGraduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa Orientador: Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho. Teresina, 2018i.

SILVA, A. de M. A (re) construção da prática docente: formação continuada em serviço. 2020. 131 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA. M. de F. D. de. Concepções e práticas de professoras da educação infantil de um cmei de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças: reflexões sobre a formação docente. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/30075/1/Concepcoespraticasprofessoras_Souza_2020.pdf. Acesso em: 23,03.2023.

TAVARES, E. de S. A práxis docente e a experiência de liberdade de adolescentes que cumprem medida judicial de internação. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva Linha de Pesquisa: Formação e Práxis do (a) educador(a) frente aos desafios amazônicos. Manaus, 2019.

TOZETO, J. M. Formação docente, prática pedagógica, tecnologias da informação e comunicação: rupturas e transformações em uma instituição de ensino superior. Curitiba, 2008. Disponível em: Joseli Monteiro Tozetto (flacso.org.br). Acesso em: 24.03.2023.

ZANELLA, A. M. A política nacional de formação continuada de professores da educação básica – 2004-2020. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na linha de pesquisa: História e Política Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gisele Masson. Ponta Grossa, 2022.

www.terried.com 

[@editora_terried](#) 

[/editoraterried](#) 

contato@terried.com 



TERRIED