

PAULO FREIRE PRESENTE!

Elisabeth dos Santos Tavares
(organizadora)

 editora
LiberArs

Paulo Freire

PRESENTE!

Comitê Científico¹:

Profa. Me. Clara Versiani dos Anjos Prado
Prof. Dr. Conrado Augusto Barbosa Fogagnoli
Profa. Dra. Eliana Nardelli de Camargo
Profa. Dra. Irene da Silva Coelho
Profa. Dra. Maria do Rosário Abreu e Sousa
Profa. Esp. Maria Luiza Miguel
Profa. Me. Neuza Maria de Souza Feitoza
Profa. Me. Patrícia Rodrigues Carvalho dos Reis
Profa. Dra. Raquel Endalécio Martins
Profa. Me. Sueli Zaher Muniz Pontes

Equipe revisora:

Maria Alice Xavier de Mendonça
Marlene Haidem de Souza Lima
Patrícia Mantovani

¹ Comitê Científico composto para a obra “Paulo Freire, Presente!”, sob os auspícios da UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos.

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
(ORGANIZADORA)

Paulo Freire

PRESENTE!

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2019

Paulo Freire, Presente!

© 2019, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-85-9459-176-0

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Editoração e capa

Editora LiberArs
Nathalie Chiari

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

V674	Paulo Freire presente! / organizado por Elisabeth dos Santos Tavares. - São Paulo : Liber Ars, 2019. 168 p. : il. ; 16cm x 23cm. E-book
	Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9459-176-0
	1. Educação. 2. Paulo Freire. I. Tavares, Elisabeth dos Santos. II. Título.
2019-764	CDD 370 CDU 37

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

À Professora Claudete Maria Baffa, exemplo de educadora.

A caminhada não cansa quando o que carregamos é afeto e amizade,
e estes, mesmo com sua ausência, serão para sempre.

Elisabeth dos Santos Tavares

Aos nossos alunos, sempre a nos desafiar e a nos motivar.

Entre dias de perfeita dialogicidade e outros de total convicção
de que nada se sabe, o processo de formação se faz.... Desafia
crenças e transforma realidades na busca de um universo novo
a ser indagado e uma verdade a ser questionada.

Membros da Cátedra Paulo Freire

SUMÁRIO

PREFÁCIO

MARIA DO ROSÁRIO ABREU E SOUSA..... 9

PEDAGOGIA DA PRÁXIS: O OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES OPRIMIDO E OPRESSOR

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
MALVINA SUEMI ONO GODOY 11

A DIALOGICIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

MARIA JOAQUINA CASCELLI RODRIGUES APIPE
MONIQUE ELEN FERREIRA DE FREITAS..... 19

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES: UM ESPECTRO DOS ESTUDOS CULTURAIS NA DESCONSTRUÇÃO DO MITO FUNDADOR DA IDENTIDADE NACIONAL

ISABEL LORENZZO BARSOTTI
JOYCE FARIAS DE OLIVEIRA 29

DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA: ATRAVÉS DE UMA ATIVIDADE COLABORATIVA COM O USO DO SOFTWARE MUESCORE

ESEQUIAS FERREIRA DA SILVA..... 43

EDUCAÇÃO: ALIENAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?

ANA KARINE NASCIMENTO DA SILVA
IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR
LAIS SILVA TOVAR
RUBENS DE SOUZA 55

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA FREIREANA

MAGDA LUCIA NOVAES SILVA
NEIDE MARIA SANTOS
VÂNIA COELHO BARBOSA FERNANDES..... 63

IDENTIDADE DOCENTE EM MUTAÇÃO: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO A DISTÂNCIA MAGDA LÚCIA NOVAES SILVA MARIA DO ROSÁRIO ABREU E SOUSA.....	71
PAULO FREIRE E A TECNOLOGIA: O YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM GISELE ESTEVES PRADO QUÉZIA MONTEIRO REIS	87
OLHARES DÍSPARES: A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NA OBRA DE PAULO FREIRE E NOS MEMES CONRADO A. B. FOGAGNOLI IZABELLA CHRISTINA GOMES DE OLIVEIRA ROSEMEIRE RIBEIRO ABREU.....	101
DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS ENTRE BELL HOOKS E PAULO FREIRE CLARISSA SUZUKI.....	117
PESQUISA E REFLEXÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE MARIA JOAQUINA CASCELLI RODRIGUES APIPE	125
AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA LINDEMBERG PEREIRA DOS SANTOS RAQUEL ENDALÉCIO MARTINS VANIA COELHO BARBOSA FERNANDES	139
ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A TEORIA DE FREIRE E A BNCC ANA KARINE NASCIMENTO DA SILVA RUBENS DE SOUZA	153
SOBRE OS AUTORES	163

PREFÁCIO

MARIA DO ROSÁRIO ABREU E SOUSA

O conceito nietzschiano do eterno retorno parece cair como uma luva nos tempos atuais, em que o mundo assiste a um vertiginoso crescimento do conservadorismo, que também atinge o Brasil. A instauração da ditadura civil-militar no país, em 1964, exilou Paulo Freire por quinze anos e tentou impedir que a semente de seu pensamento, já plantada em solo brasileiro, frutificasse.

Momento semelhante àquele de cinquenta e cinco anos atrás é o que estamos vivendo hoje, quando a obra de Freire é novamente atacada por grupos conservadores cujo obscurantismo defende, entre outros, que o acesso ao ensino superior seja restrito apenas a uma parcela da população.

Contudo, o banimento de Paulo Freire do solo brasileiro por longos quinze anos teve o efeito de divulgar sua obra mundo afora. Sua mais importante publicação, *Pedagogia do Oprimido*, foi lançada no Chile em 1968 e chegou ao Brasil apenas em 1974. Durante os anos de exílio por diversos países - Bolívia, Chile, Estados Unidos e Suíça - Freire atuou em universidades, igrejas, grupos de base, movimentos sociais e governos, divulgando seu pensamento, e, sobretudo implantando sua prática educativa libertadora. Nesse período, totalizou 150 viagens por cerca de 30 países.

Considerado um dos fundadores da pedagogia crítica, reconhecido mundialmente como um dos mais inovadores e influentes filósofos da educação dos séculos XX e XXI, seu rigor teórico, coerência e coragem moral o acompanharam não apenas no abstrato campo das ideias, mas também na concretude dos comportamentos do dia a dia.

Sua obra se espalhou pelo mundo. *Pedagogia do Oprimido* foi traduzido em mais de vinte idiomas. Segundo o professor Elliot Green, da *London School of Economics*, em pesquisa realizada em 2016, esse livro era o terceiro mais citado em trabalhos da área de ciências humanas em todo o mundo, superando filósofos como Karl Max e Michel Foucault. *Pedagogia do Oprimido* é ainda o único título brasileiro a figurar entre os cem livros mais requisitados por uni-

versidades de língua inglesa. Em dezembro de 2018, a *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, publicação francesa de prestígio, o considerou um dos principais educadores da humanidade.

É o legado desse educador que o conservadorismo obscurantista quer, mais uma vez, banir do Brasil.

Nossa época é ao mesmo tempo sombria e desafiadora, uma vez que as informações veiculadas pela Internet – sobretudo nas redes sociais –, correm livres e sem verificação. Contudo, ganham peso na construção do (pseudo)conhecimento. As chamadas “bolhas” abrigam grupos que se identificam com determinadas posturas ideológicas e frequentemente têm atitudes críticas, duras e até mesmo violentas em relação àqueles que lhes são diferentes. Tais discursos político-ideológicos fatalmente descambam para slogans simplificados que se projetam para além das telas de computadores. Somente a educação libertadora, no sentido freireano, e por isso mesmo comprometida com princípios democráticos, é capaz de promover o pensamento crítico. Nesse contexto, o estudo da obra de Paulo Freire, mais do que nunca, se faz necessário.

A coletânea *Paulo Freire Presente!* é o fruto de dois anos de pesquisas dos membros da Cátedra Paulo Freire, da Universidade Metropolitana de Santos. O título remete ao aspecto da atualidade da obra freireana. As pesquisas tiveram dois eixos norteadores: o primeiro, reflete acerca de seu pensamento e o segundo, relaciona teoria e prática.

Vários livros de Paulo Freire embasam a coletânea, com destaque para *Pedagogia do Oprimido* e *Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*. Ambos foram objeto de estudos da Cátedra Paulo Freire da Universidade Metropolitana de Santos nos anos de 2017 e 2018.

Os artigos abordam temas atuais, que dialogam com a obra freireana: novas tecnologias; questões de identidade; práticas pedagógicas; políticas públicas; as dialéticas opressor/ oprimido, educação bancária/educação libertadora, autoritarismo/dialogicidade.

Nesse tempo, em que os princípios democráticos e as liberdades civis correm risco de retrocesso no mundo, em que discursos de grupos radicais disseminam intolerância e preconceito, a obra de Paulo Freire se mostra mais atual do que nunca. Hoje, ela é mais relevante do que quando veio a público há cinco décadas. Nesse sentido, a leitura de *Paulo Freire Presente!* certamente lançará luzes em corações e mentes que pensam a educação como compromisso ético e político.

Profa. Dra. Maria do Rosário Abreu e Sousa
Santos, junho de 2019

PEDAGOGIA DA PRÁXIS: O OLHAR SOBRE AS RELAÇÕES OPRIMIDO E OPRESSOR

ELISABETH DOS SANTOS TAVARES
MALVINA SUEMI ONO GODOY

Este artigo foi desenvolvido a partir das reflexões que ocorrem nos encontros de estudo promovidos pela Cátedra Paulo Freire da Universidade Metropolitana de Santos. A cada semestre opta-se pelo estudo de uma obra de Paulo Freire e, a partir dela, estabelecem-se relações conceituais com outras de suas obras tendo como objetivo não só a imortalidade da obra importante para a educação brasileira e internacional, mas também a de criação de novas produções que se elaboram mantendo viva a esperança em uma educação transformadora.

Neste semestre, a obra *Pedagogia do Oprimido* nos trouxe a discussão do processo de desumanização causado pelo opressor a seus oprimidos, trouxe à tona a questão da relação dialética – contradição – entre opressores versus oprimidos e de como é necessária uma práxis que possa orientar uma ação visando a superação dessas contradições.

Ao discorrer sobre o processo de desumanização causada pelo opressor a seus oprimidos, FREIRE (1985, p. 30) relata que “[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”.

Relata ainda, que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido faz com estes “sejam menos”, ou seja, vejam-se em condições nas quais ele precise do seu usurpador, desenvolvendo então uma discussão em torno da oposição entre humanização e desumanização e de luta para recuperar a humanidade dos oprimidos.

E pensar esta contradição no interior da escola, diante da realidade que se vivencia hoje no Brasil, significa dar sentido à nossa prática enquanto

educadores compromissados com uma educação transformadora e possível para todos.

Gadotti (1994) inspirado em Marx, Gramsci e Freire, conceitua como

a pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas ao contrário, entende-os como inerente à existência humana, explicita-os, convive com a contradição e o conflito. Ela se inspira na dialética. O referencial maior dessa pedagogia é o conceito de práxis.

É essa pedagogia da práxis que se pretende seja uma pedagogia para a educação transformadora. Assim, entende o homem como ser incompleto, inacabado “e por isso um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo”.

Para Gadotti (1994),

Toda pedagogia refere-se à prática, pretende se prolongar na prática. Não tem sentido sem ela, pois é ciência da educação. Mas não só. Fazer pedagogia é fazer prática teórica por excelência. É descobrir e elaborar instrumentos de ação social. Nela se realiza de forma essencial a unidade entre teoria e prática. A pedagogia como teoria da educação não pode abstrair-se da prática intencionada. A pedagogia é, sobretudo, teoria da práxis.

Essa libertação do estado de opressão é uma ação social e, portanto, não acontece isoladamente, pela educação, por meio da ação consciente do docente, do seu papel problematizador da realidade do educando e de como a educação também tem um papel importante nesse processo de busca pela liberdade que tanto o oprimido almeja. Tem que ser conquistada por seu próprio esforço e em comunhão com os outros.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1985)

Na sala de aula, em situações previstas e não previstas, cabe ao professor, articular os conhecimentos teóricos com a sua própria experiência docente, mobilizando conhecimentos, que segundo Vasquez, são a própria práxis.

Atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade: prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana: teórica, na medida em que esta ação é consciente” (VASQUEZ, 1977).

Nesse sentido, para Freire, opressor e oprimido são categorias amplas, não se referem apenas às categorias de classes, burguesia e proletariado, efetivamente, elas expressam os opostos das relações sociais antagônicas, das relações de dominação, expressam os embates políticos, as questões relacionadas ao poder, podem se articular sob diferentes olhares, quais sejam o social, o étnico-racial, o de gênero, presentes tão fortemente na sociedade atual. O mais relevante é que essa contradição opressor-oprimido não pode ser vista de forma idealística, exige o reconhecimento da opressão e ação libertadora, ou seja, a de que os oprimidos possam vislumbrar a situação opressora como limite a ser transposto, e não um destino fatal. E os opressores necessitam confrontar-se com o oprimido concreto, não abstrato.

Daí esta exigência radical, tanto para o opressor que se descobre opressor; quanto para os oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão (FREIRE, 1985).

Assim, ao abordar a contradição opressor X oprimido se exige falar de libertação.

Para Freire, portanto, falar de libertação significa admitir uma estrutura produtora da opressão e a introjeção do opressor pelo oprimido. A opressão se verifica externa e internamente, nas estruturas socioeconômicas e na cultura, na objetividade do mundo e na subjetividade da consciência. Por isso, segundo o educador brasileiro, a libertação abrange indissociavelmente uma dimensão política e uma pedagógica. É preciso criar novas organizações econômicas e sociais, mas também é necessário estropear (desvelar, problematizar e criticar) as visões de mundo, os mitos, as ideologias que habitam a cultura, o imaginário coletivo e individual e que, mesmo não produzindo, ajudam a conformar as consciências às estruturas opressoras e a reproduzi-las. Logo, a pedagogia do oprimido proposta por Freire é ação política e cultural para a liberdade (JESUS, 2011).

Como Paulo Freire nos coloca a questão da humanização, explicita a questão antropológica fundamental: o que e como estão sendo os homens e, desta forma postular a humanização como urgência deste nosso tempo é, sem dúvida, constatar o seu contrário, a desumanização que se apresenta.

A desumanização implica o reconhecimento da existência de relações de opressão. Freire, então, desenvolve toda uma discussão sobre a contradição entre opressores e oprimidos. Dois pontos devem ser observados nessa discussão. O primeiro [...] Ao trabalhar as noções de opressor e oprimido [...] enfatiza a questão das classes sociais. Contudo, a ênfase não significa redução ou identificação dessas categorias à dimensão de classe, tal como no marxismo. Elas operam de modo mais amplo. Permitem compreender a dinâmica da opressão em seus níveis social e pessoal e demonstrar como, ao

mesmo tempo e em diferentes esferas, um mesmo indivíduo pode ser oprimido (enquanto classe econômica) e opressor (por exemplo, nas relações de gênero). O segundo ponto se refere às formas da desumanização. Freire considera que a desumanização afeta diferenciadamente opressores e oprimidos. Sua posição é radical (no sentido de ir à raiz): não há autêntica liberdade, e, portanto realização do ser humano, na opressão. O opressor tem sua humanidade distorcida, porque liberdade para oprimir não é liberdade e sim um exercício sádico e necrófilo, significa transformar o outro em objeto de posse. O oprimido tem sua humanidade roubada porque impossibilitado do exercício da liberdade, de construir de maneira autônoma sua própria existência (JESUS, 2011).

Para Freire, a libertação do estado de opressão é uma ação social, não podendo, portanto, acontecer isoladamente. O homem é um ser social e por isso, a consciência e transformação do meio devem acontecer em sociedade, o que de fato poderá ocorrer se ao problematizar a realidade do oprimido, ele possa buscar a libertação.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire nos aponta o caminho para que

os oprimidos se engajem na libertação da contradição que permeia o movimento opressor. Que sejam compreendidos como sujeitos históricos do processo da necessidade de emancipação e desenvolvimento de humanidade em oprimidos e opressores. Pois, o homem novo, nesta concepção de liberdade humana não deve ser simplesmente a transposição de um oprimido para a figura de um novo opressor, mas deve refletir sobre uma nova forma de romper com a roupagem da desumanização que impede o desenvolvimento de consciência em si e de classe (DUARTE, 2010).

Cabe indagar como ocorrem essas relações no espaço escolar, além da sala de aula, em espaços educativos? As relações estabelecidas na escola têm relação com as políticas educacionais adotadas pelo Estado.

As políticas educacionais implementadas pelos órgãos públicos e a repercussão na escola, no trabalho e nas ações dos educadores são elementos fundamentais [...] pois revelam que os processos de reestruturação educacional propostos pelas políticas neoliberais têm um impacto violento sobre a educação e sobre o trabalho docente. Com efeito, são estas políticas de reestruturação educativa que estão presentes nas ações do Estado sobre o trabalho docente e, mesmo que dissimuladas, exercem influência sobre o trabalho, as conquistas e as ações dos professores (ZIENTARSKI, 2012).

Muitas vezes os docentes não se apercebem dessa influência e sequer localizam esse opressor. Muitos deles assumem até atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

As políticas educacionais implementadas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, tem representado a opção por um projeto educacional de cunho neoliberal, em que se configura um modelo de Estado mínimo que se desobriga de sua responsabilidade com a educação da população, e que, por

discurso de descentralização e autonomia da escola, responsabiliza-a e a seus professores pelo fracasso da educação pública, especialmente da Educação Básica.

A cartilha neoliberal tem subordinado a Educação aos interesses de mercado, do mesmo modo que essa ideologia tem balizado os princípios e os valores educacionais, em todos os níveis e categorias. **A formação crítica, assim, é progressivamente substituída por uma formação tecnicista, com tendências à especialização e ao estreitamento curricular:** disciplinas como Sociologia e Filosofia, por exemplo, são vistas como inúteis ou, quando não, veículos de propaganda ideológica (SENKEVICS, 2012).

Esse projeto de cunho neoliberal tem a influência de órgãos de fomento internacional que têm conduzido as políticas educacionais brasileiras determinando inclusive metas e condições. Uma das medidas adotadas, as avaliações de larga escala têm provocado um desgaste e a desvalorização profissional dos professores à medida que atribui a culpa do fracasso da educação à escola.

As políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais permitem reconhecer uma série de regularidades que, para além das especificidades locais, caracterizam e unificam as estratégias de reforma escolar, levadas a cabo por esses governos. Poderíamos dizer que existe um consenso estratégico entre políticos, tecnocratas e intelectuais conservadores sobre como e com que receitas enfrentarem a crise educacional. Obviamente, tal consenso decorre da formulação de um diagnóstico comum (a partir do qual é possível explicar e descrever os motivos que originam a crise) e, ao mesmo tempo, de uma identificação também comum sobre os supostos responsáveis por essa crise (GENTILI, 1996, p.24).

Como se afirmou anteriormente, muitas vezes os docentes não se apercebem dessa influência e sequer localizam esse opressor e como supostos responsáveis pela crise educacional e acabam por se convencer de que são incapazes, de que não sabem nada, de que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto. Terminam por se convencer de sua incapacidade, conforme afirma Freire.

De outra forma, a escola e seus professores sem consciência de sua opressão, responsabilizam muitas vezes os alunos e suas famílias pelos resultados negativos. Assim, os educadores acabam atuando com o que está posto, ao invés de assumir uma posição contrária, o que poderia elevar o nível educacional.

Não percebem os professores, ao realizar seu trabalho, que o Estado tem por finalidade sustentar uma ação coercitiva com vistas a realização de objetivos acumulativos e expansionistas do capital. Independentemente dos mecanis-

mos utilizados, os quais, ainda que aparentem ser contraditórios, não deixam nenhuma possibilidade para que sejam colocados os interesses do trabalho acima dos interesses do capital. Com isso, os professores falam de si e dos seus alunos como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar (ZIENTARSKI, 2012).

Na escola, as relações de poder revelam, muitas vezes, a reprodução de mecanismos de opressão, ou ainda, onde muitas práticas desenvolvidas são tratadas como neutras, ambas sem considerar a relação com o macro contexto social, político e econômico. Ao tratar sua ação como neutra, o professor ignora a correlação de forças entre o seu agir e as demandas que emergem do contexto onde atua, definindo assim sua opção, ou a favor do oprimido ou do opressor.

Segundo Freire (1996), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. As práticas freireanas requerem, como premissa fundamental, que a análise da questão do poder seja pautada pelo pressuposto do educador, que, como sujeito revolucionário, caminhará na direção de uma apropriação do conhecimento, pautado em relações de trocas, que conduzem à liberdade entre os indivíduos.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura (FREIRE, 1996).

Assim, ao contrário, o professor ao assumir uma postura reacionária, passa a defender também a educação opressora, aquela sem compromisso com o desenvolvimento da criticidade que conduz à emancipação.

Para Freire, a educação bancária, modelo de educação que parte do pressuposto que o aluno nada sabe e o professor é o detentor do saber, estabelece uma relação vertical entre o educador e o educando. Homogeneizar a forma de pensar e de agir dos alunos é uma das maneiras dos opressores controlarem e impedirem o livre pensamento. Tornar os alunos uma massa homogênea, que não pensa, não sonha, não transforma, é levá-los a não almejar ser mais!

Negar a compreensão da realidade ao aluno é negá-lo. Ao denunciar essa educação bancária Freire anuncia a pedagogia libertadora, problematizadora e conscientizadora, uma vez que a mesma é uma constante busca que visa com que os educandos transformem o mundo em que vivem e para tal os mesmos devem compreender a realidade que os cerca por meio de uma visão crítica da mesma, respeitando-se sua cultura e história de vida.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por-

que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1996).

Logo, em contraposição à educação bancária, Freire nos apresenta a educação libertadora, que busca educar o homem na ação e reflexão sobre o mundo, uma educação problematizadora, uma educação que acredita na capacidade de conhecer e interagir com esse conhecimento criticamente, fazendo com que ele não seja o resultado final dele mesmo, mas sim, mediador de conhecimentos.

A educação libertadora não pode reproduzir o autoritarismo que está presente em nossa sociedade e que herdamos historicamente. Assim, a educação deve despertar no aluno o questionamento da opressão da qual ele é vítima, seja social, racial, econômica.

Ao educador cabe,

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (FREIRE, 1996).

REFERÊNCIAS

DUARTE, Luzia Franco, Luiza Franco Duarte, Eloá Soares Dutra Kastelic. **A linguagem proposta por Paulo Freire**: possibilidades do diálogo como instrumento pedagógico. Disponível em: <[http://cac-
php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/139.pdf](http://cac.php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/139.pdf)>, acesso em 12/10/2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Editora Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**, Editora Cortez, 1994.

GENTILI, P. (Org.) **Pós Neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Rodrigo Marcos. A contradição opressor-oprimido e as Teorias da Ação Antidialógica e Dialógica. Disponível em: <<http://laboratoriopensadoresdaeducacao.blogspot.com.br/2011/03/contradicao-opressor-oprimido-e-as.html>>, acessado em 22/09/2017.

SENKEVICS, Adriano. **As políticas neoliberais na Educação**: um panorama geral. 2012. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.com>>, acesso em 12/10/2017.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardo. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZIENTARSKI, Clarice, Oséias Santos de Oliveira, Sueli Menezes Pereira. **Opressores e Oprimidos Sob a Ótica Freireana**: Relações De Poder No Cotidiano Escolar. 2012. Disponível em <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1525>>, acesso em 12/10/2017.

A DIALOGICIDADE NA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES

MARIA JOAQUINA CASCELLI RODRIGUES APIPE
MONIQUE ELEN FERREIRA DE FREITAS

Introdução

A necessidade da conscientização da importância da dialogicidade no espaço escolar é ponto primordial para uma convivência sadia, com a experimentação de novas formas de relação com o outro, de modo que possa ocorrer um desenvolvimento da própria identidade pessoal e social.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de uma análise sob o ponto de vista da dialogicidade destacar-se como um ato que deve ser utilizado como auxílio na mediação dos conflitos nas escolas, já que existem tantas questões relacionadas à opressões e desigualdades e diante de inúmeros conflitos, o ser humano é levado a um processo de desumanização e violência.

Apontamos o diálogo como sendo essencial no ambiente escolar, como forma de enfrentamento a opressão e propomos uma investigação para identificar as circunstâncias que derivam os conflitos, além de voltar olhares para a escolha da melhor estratégia a ser utilizada em situações conflituosas.

Salientamos ainda, como fator significativo, a reflexão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser), que poderão se projetar em uma educação apta a evitar a incompatibilidade de ideias por meio da comunicação.

Nosso objetivo maior neste trabalho é a contribuição para que a escola e seus atores voltem olhares para as questões relativas dos conflitos escolares, permitindo que se transformem em instituições pacíficas e pacificadoras por meio do diálogo, mediação e com a ausência de opressões.

É por meio de uma cultura dialógica e de paz que serão ressaltados valores como solidariedade, escuta ativa e valores de inclusão.

O Papel do Diálogo no Ambiente Escolar

O homem é um ser humano eminentemente social, que necessita de um relacionamento harmonioso no que tange as relações interpessoais.

É exatamente por meio do diálogo que o ser humano realiza suas expressões para a manifestação de suas ideologias, de modo que, em alguns casos pode causar contrariedades, desconfortos e conflitos.

Assim, Luiz (2008) aponta que a escola poderá ser um forte agente facilitador propondo inovações satisfatórias para que o resultado esteja vinculado a ações de reflexão e criticidade, longe de conotações que possam estar voltadas para um pensamento alienatório, que poderá levar a um efeito deficiente. Considera ainda que o diálogo contribui para que gestores, educadores e funcionários de uma instituição escolar trabalhem de forma recíproca e cooperativa, contribuindo para um resultado final produtivo, equilibrado satisfatório.

O Ambiente Escolar

O ambiente escolar é um espaço que proporciona uma interação em que as relações interpessoais ocorram de forma saudável, com o intuito de advir um envolvimento no trabalho educacional, com foco numa gestão escolar baseada na democracia. Porém, não é uma tarefa fácil a manutenção de um ambiente positivo onde coexistam grupos com interesses dissemelhantes, que podem gerar conflitos. Trata-se de um longo caminho para se chegar a uma cultura dialógica de qualidade.

A necessidade do estímulo ao diálogo é imprescindível em toda situação conflituosa e deve ocorrer a mediação de um professor, que pratique a premissa de valores humanos essenciais, como respeito ao outro, humildade, solidariedade, cooperação, participação e responsabilidade.

Do ponto de vista de Paulo Freire (2017, p.115), “Somente um diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.”

É oportuno memorar que a escola é um cenário que pode apresentar uma disparidade de incompatibilidades de pensamentos, sobretudo os de relacionamento, uma vez que nela ocorre a heterogeneidade própria da convivência escolar, em razão de condições culturais, socioeconômicas, etnias, sexos e idade.

O posicionamento de Freire, Gadotti e Guimarães (1995) é altamente satisfatório quando retrata uma amostragem sobre diálogo e conflito e explicita suas ideias:

[...] buscávamos mostrar como diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes,

nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes (FREIRE, GADOTTI e GUIMARÃES, 1995, p.9).

Como podemos observar, a importância de um ambiente escolar promissor é substancial para a aprendizagem, bem como nas questões relacionadas a valores e aptidões no que concerne à convivência. A constituição de práticas saudáveis para um bom desenvolvimento dentro do ambiente escolar não pode ser menosprezada, pois é nele que ocorrerá a prática das relações interpessoais, que, se não forem mediadas por um educador, poderão se transformar em atos indisciplinados e/ou discriminatórios.

Como sustenta Vivaldi (2013), é efetivamente neste contexto que deve ser priorizado o cultivo e a preservação do diálogo. No entanto, a necessidade de criação de um ambiente escolar propício à dialogicidade não pode ser descartada. Somente assim, o diálogo desabrochará e criará condições de pluralizar.

Dialogicidade em Freire

A necessidade de um trabalho pedagógico satisfatório no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, seja na Educação Básica ou no universo acadêmico, pauta-se no exercício constante de uma escuta baseada na alteridade. É por meio dela que o indivíduo pode ser capaz de se colocar no lugar do outro, com base numa relação no diálogo e reconhecimento das dissimilaridades existentes. A alteridade volta-se para um estudo das diferenças do outro. Prado, Proença e Serodio (2013, p.9) definem alteridade como “o convívio com o mundo e os diversos outros que nos constituem, [...]”, consumando uma percepção autêntica do outro, com a permissão de que o outro “entre em mim e me transforme, mesmo quando não concordo com ele”. Trata-se de uma postura totalmente contrária de concordar ou discordar, justamente por posicionar-se numa atividade de escuta, com possibilidade da reflexão simultaneamente.

Ademais, Prado, Proença e Serodio (2013, p.10) complementam que:

Na escuta alteritária, a palavra é dita e vai para o ouvido. “Pode entrar por um ouvido e sair pelo outro.” Ou pode provocar uma resposta. Esta que provoca resposta é a escuta alteritária. E a resposta também deve ser uma resposta alteritária. Não é fácil a gente ter certeza... É um exercício de vigilância constante... [...]

[...] A escuta alteritária “vê” o outro como um ser igualmente singular e único por quem se tem interesse desinteressado.

Não me importa que toda a classe se saia bem, mas que cada aluno encontre o seu caminho explicativo. A escuta alteritária é a escuta responsivamente ativa.

Pela observação de Freire, Gadotti e Guimarães (1995, p.32), “Não é necessário que o diálogo se explicita na forma de pergunta e resposta para que se

tenha a possibilidade de intercâmbio”, porém deve ser um dispositivo construtivo e eficiente na superação de conflitos de modo compreensível e transparente.

Por uma compreensão favorável da realidade no ambiente escolar é que a atenção deve estar voltada para um pensamento como é estar no mundo dialogando com o outro, utilizando-se da palavra verdadeira para a criação de um clima dialógico produtivo, com base na ação e reflexão e não simplesmente em palavras lançadas ao vento. “O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 2017, p.184-185).

A preocupação de Freire (2017) sempre esteve direcionada para o despertar da consciência dos indivíduos numa busca voltada para a liberdade e com a prática da dialogicidade, de modo que pudessem sair de uma possível opressão por meio da expressão de seu pensamento. Deixa evidenciado que o diálogo deve ser notado como fenômeno humano:

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado (FREIRE, 2017, p. 122).

Em meio a um processo de humanização é de crucial importância que o diálogo seja absorvido como uma determinação existencial, impondo-se como trajetória para a busca da verdade, conquista e libertação dos homens. O diálogo pode transformar a realidade, com o aprofundamento de tomada de consciência da situação do próprio indivíduo abrindo caminhos para uma educação libertadora. E é exatamente com esta visão voltada para uma práxis libertadora que Freire (2017) sustenta que os homens devem estar permanentemente atrelados à comunicação. Por conseguinte, Freire (2017, p.172) enfatiza ainda que “Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisa” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários.”

Desta forma, mediante o princípio da dialogicidade apontado por Freire, é relevante que o indivíduo se perceba como um ser que deve conquistar o seu lugar dentro de uma sociedade, lutando por um diálogo igualitário dentro do processo de humanização.

Os Pilares da Educação

A educação tem uma enorme responsabilidade na construção de um mundo mais humanitarista e ocupa um espaço respeitável na vida das pessoas com um verdadeiro dinamismo nas sociedades contemporâneas. A bagagem inicial de conhecimentos adquirida deve ter início na juventude, mas não basta para a vida toda. É inescusável novos aprendizados, pois a necessidade de

abastecimento de conhecimentos inovados deve ser vista de forma infinita para a adaptação em um mundo repleto de mudanças (DELORS, 2006).

Delors (2006) ainda destaca que para os grandes desafios da educação no mundo contemporâneo, foi criada pela UNESCO a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com a produção de um relatório com propostas e orientações, conhecido como “Relatório Delors”, que ganhou uma situação de destaque mundial para as Políticas Públicas no que concerne à área da educação. Tal relatório aponta a educação sendo organizada em torno de quatro aprendizagens, também conhecidos como os “Quatro Pilares da Educação”. É precisamente com base nesses pilares que a escola deve praticar o ensinamento do diálogo e da paz, pressupondo uma preparação do indivíduo para agregar habilidades sociais indispensáveis a um desenvolvimento de uma personalidade equilibrada e conseqüentemente praticar um aprimoramento nas relações interpessoais, sem deixar de lado a percepção das diversidades interculturais existentes entre grupos e nações. Os pilares do conhecimento foram descritos como: **Aprender a conhecer** (é a conquista da compreensão, com a prática do respeito nas relações humanas); **Aprender a fazer** (é a atuação no meio em que vive, por meio das práticas sociais, voltada inclusive para a formação profissional); **Aprender a viver juntos** (é o aprendizado em relação a convivência com os outros, com a prática da cooperação, comunicação e administração assertiva dos conflitos); **Aprender a ser** (refere-se a competências pessoais, com a contribuição da educação para a evolução total dos indivíduos, para que se tornem críticos, autônomos e reflexivos).

Alicerçado nos pilares da educação é que a escola poderá realçar ensinamentos que enfatizem a relevância da aplicação da cultura do diálogo e da paz, respeitando significativamente a pessoa humana, além da prática do aperfeiçoamento nas relações interpessoais, com a possibilidade de manter um vínculo saudável entre os agentes familiares, escolares e a própria comunidade, sem que ocorra a intencionalidade da prática de uma dominação tirânica.

Conflito Escolar e Mediação

O termo “conflito” tem sua gênese em raízes de cunho arbitrário, originado a partir de diferenças com o outro. Chrispino (2007) justifica o conflito como “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito.”

Indubitavelmente, todo ser humano já passou por situações conflituosas, nas quais as diferenças de qualquer natureza sobrepõem à convivência. Onde há pessoas, há também pensamentos e ações que são inseparáveis do indivíduo. Com isto, certamente obtemos também as divergências que ocorrem

precisamente pelo fato do ser ainda estar inconcluso.

É nos espaços educativos, em especial nas instituições escolares, que o convívio social entre diversos alunos com diferentes níveis sociais, emocionais e intelectuais faz com que diariamente haja conflitos. De acordo com Chrispino (2007), o conflito escolar é criado pela diferença de conceitos e valores diferentes que se dão ao mesmo ato, com pessoas e opiniões diversas que reagem de acordo com suas crenças, podendo dar início, se não mediada, a uma situação não somente de stress, como também de violência e opressão.

E justamente as relações opressoras, a intolerância e as obrigações escolares atribuídas cada vez mais cedo, fazem com que os alunos adquiram esgotamento e inquietações, que poderão reproduzir-se em conflitos escolares alicerçados em manifestações despóticas e desproporcionais. Assim sendo, cabe à instituição escolar utilizar práticas com uso do diálogo por meio da mediação escolar, conforme afirma Gadotti baseado em premissas de Freire:

Diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido. O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. Entre estes há um conflito ou, quando muito, um pacto. Tal conflito também existe entre iguais e diferentes, só que entre estes ele é de outra natureza; há respeito ao fundamental, que de uma forma ou de outra os mantém juntos. Convive-se com diferentes e não com antagônicos (GADOTTI, 2009, p.43).

Ademais, o diálogo realizado pela mediação é uma estratégia para tratamentos de conflitos, pois este recurso busca estabelecer e construir relações de equilíbrio desenvolvidas a partir desta prática, atribuindo a cada sujeito uma transformação significativa.

A mediação como prática humana existe desde os primórdios da sociedade, sendo seu uso incluído na vida diária, utilizado diante de conflitos e questões que cercavam o fazer em grupo. A mediação era aplicada como uma intervenção diante das oposições. De acordo com Zampa *apud* Possato et al (2016, s/p), “a mediação de conflitos nasce nos meios jurídicos nos Estados Unidos no início da década de 1970, em que havia a necessidade de se encontrar mecanismos alternativos de resolução de conflitos, que fossem mais baratos e menos formais”.

Na instituição escolar, a mediação surgiu como meio para resolução de conflitos, pois se fazia necessário um mediador para solucionar as questões vivenciadas diante das situações de divergências. O mediador age como facilitador entre as situações, promovendo o diálogo, que é considerado um recurso relevante que se faz necessário para a abordagem direta.

De acordo com Vygotsky *apud* Oliveira, a “Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2010, p.28). Portanto, o uso da mediação passa a ser

utilizado como fonte esclarecedora e necessária diante de situações conflituosas.

Como observamos, a mediação possui um papel importante diante das relações divergentes, pois a partir da reorientação dessas relações, com novas formas de cooperação, confiança e solidariedade é que o outro passa a refletir e praticar a resolução de suas diferenças pessoais ou grupais (CHRISPINO, 2007). Isto posto, a mediação estimula atitudes de empatia, fazendo com que o indivíduo desenvolva responsabilidades e apreço ao outro.

A mediação e o papel do diálogo: um ato Freireano

O papel da mediação no ambiente escolar baseia-se a utilização do diálogo, que não apenas tem como função a comunicação, mas também é um mecanismo dialético que perpassa as barreiras tradicionais, propondo uma tomada de consciência e reflexão.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2017, p.109).

Freire é um pensador que tem em suas premissas na utilização da dialogicidade a como função dialética que decorre de um ato chave para a libertação e tomada de consciência a partir da qual o oprimido passa a refletir, apropriando-se de uma nova condição como sujeito humanizado.

Quando o conflito ocorre, o diálogo entra com a função de reflexão, efetivando assim a tomada de consciência das partes envolvidas, restaurando a confiança das partes e buscando a inclusão de sujeitos ativos na participação da vida cotidiana.

O diálogo possibilita a relação entre os sujeitos, pois permite ultrapassar o imediatamente vivido “ultrapassando suas ‘situações-limite’, o educador-educando chega a uma visão totalizante do contexto” (GADOTTI, 2009. p.35); situação que vai gerar um processo de raciocínio no qual os envolvidos estabelecem uma empatia, visto que ocorre a criação de um envolvimento e conhecimento da outra realidade, que acontece apenas nessa troca dialética.

É possível assim, afirmar que o diálogo colocado por Freire como essencial nas relações humanas, fortalece vínculos e atua como sensibilizador, função esta, importante para a mediação em conflitos escolares, pois o diálogo possibilita uma relação de confiança, conforme relatado:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição sem amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo

não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 2017, p.113).

Assim sendo, as instituições que se baseiam na dialogicidade para resolução de conflitos e utilizam-na como estratégia de intervenção dentro da mediação, contribuem para o fortalecimento dos vínculos escolares, visto que se baseia num trabalho voltado para as diferenças do outro, propiciando a construção de um sujeito consciente e verdadeiramente liberto.

Considerações Finais

Esta pesquisa possibilitou verificar a relevância da contribuição da dialogicidade na mediação de conflitos, trazendo esclarecimentos acerca do trabalho de mediação diante das situações conflituosas que ocorrem nas instituições escolares.

Nesse sentido, podemos aferir que a dialogicidade utilizada como recurso de mediação deve ser utilizada para enfretamento e reflexão dos problemas vivenciados, pois o diálogo proporciona a tomada de consciência do sujeito, esta necessária para libertação.

O conflito escolar passou a ser compreendido como ocorrência cotidiana devido às relações sociais, a intolerância e stress adquiridos na convivência diária. Por isto, práticas mediatizadas com uso do diálogo possibilitam a compreensão conjunta.

Diante dos fatos, pode-se concluir que o conflito escolar é inacabado, cabendo assim aos professores se apossarem de estratégias para lidar com este problema de ordem social, efetivando novos caminhos para reflexão, para então tornar os alunos seres críticos capazes de lidar com divergências.

Em virtude do que foi mencionado, a pesquisa expõe a importância do trabalho com o diálogo, como sendo um ato reflexivo, fazendo assim com que as relações escolares passem a ser dialéticas diante dos conflitos, propondo uma transformação da realidade em prol de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

- CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar**: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>> Acesso em 12 de nov. 2017.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LUIZ, Nilma de Oliveira César. **A práxis da dialogicidade na gestão escolar democrática**. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/64-2>> Acesso em 26 nov. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOSTKY: Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

POSSATO, Beatriz Cristina. et al. **O mediador de conflitos escolares: experiências na América do Sul**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00357.pdf>> Acesso em 09 de nov. 2017.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. SERODIO, Liana Arrais (Orgs.). **Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2013.

VIVALDI, Flávia. **A importância do diálogo na solução de problemas**. Disponível em <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/922/a-importancia-do-dialogo-na-solucao-de-problemas>> Acesso em 11 nov. 2017.

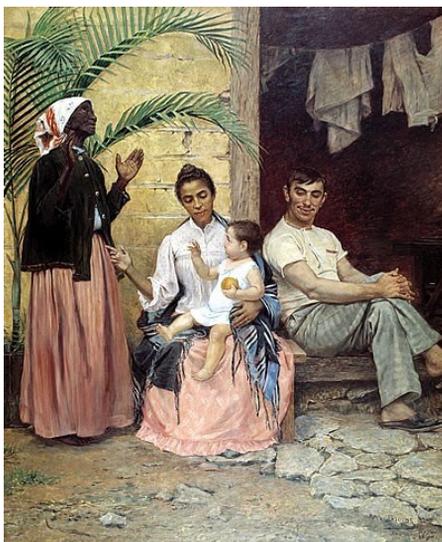
PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES: UM ESPECTRO DOS ESTUDOS CULTURAIS NA DESCONSTRUÇÃO DO MITO FUNDADOR DA IDENTIDADE NACIONAL

ISABEL LORENZZO BARSOTTI
JOYCE FARIAS DE OLIVEIRA

Introdução

Pensar em identidade nacional é como olhar um caleidoscópio que desfigura uma única e homogênea forma, tornando-a disforme e multifacetada. Nesta leitura, esta é a face reinventada do Brasil a partir da segunda metade do século XIX, quando se coroou o mito fundador de nossa identidade nacional associando o negro, o indígena e o branco em comunhão. Assim, formularam representações e narrativas sobre esses personagens, que são apresentados em seus lugares na construção da nação, de acordo com um sistema hierárquico que definiu os valores atribuídos a cada um destes sujeitos, seguindo uma ideologia eurocêntrica, que se intensificou nas décadas finais do XIX, sustentando relatos “nacionais” que, posteriormente, tornaram-se referências à formação educacional da sociedade brasileira, desde a origem das repúblicas emancipadas do colonialismo europeu, até a história viva de todo cidadão brasileiro.

Figura 1 – Modesto Brocos. A Redenção de Cam. Pintura, óleo sobre tela, 1895.



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes Rio de Janeiro.

A seguir, um exemplo dessas formulações de identidade. Trata-se de *A Redenção de Cam* (1895), obra que ilustra este contexto, absorvendo a ideia nacionalista de um Brasil ironicamente harmonioso, definido pela união racial. Contudo, deixando claro, que se trata da ratificação do elemento negro, incorporado pela ex-cativa. O discurso incorporado nesta obra, trata da campanha de branqueamento.

Esta pintura foi utilizada como ilustração para a tese do médico, antropólogo e diretor do Museu Nacional, o senhor João Batista de Lacerda, em sua apresentação no I Congresso Internacional das raças, em Londres, Segundo Lacerda, a tela mostrava que em três gerações, uma “seleção sexual” permitiria alcançar o branqueamento da raça negra em solo nacional. Deste modo, a pintura ajudava a refutar a imagem do Brasil como “um exemplo do cruzamento extremado de raças”, afirmando que “a mestiçagem brasileira seria (apenas) transitória e benéfica, uma vez que não deixaria rastros ou pistas”.

Quatro pessoas estão em frente a uma casa humilde. Uma senhora negra, de pé, parece estar agradecendo a Deus por ter recebido alguma graça. A jovem mulata tem uma criança branca no colo e está sentada ao lado de um homem mais claro. Tudo isso em um ambiente onde parece reinar a mais profunda harmonia. O quadro “Redenção de Cam” (1895), do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), e que pertence ao acervo do Museu Nacional de Belas Artes, serve como retrato da sociedade brasileira miscigenada. Uma das interpretações da obra dá a entender que a avó negra, por intermédio do neto branco, estaria se libertando de uma condição racial que a oprimia (SEYFERTH, 2011, p. 1).

Interpretando este trecho da pesquisadora Giralda Seyferth, esta figura da anciã negra é a personificação do oprimido, contudo, sua falsa libertação está relacionada à conquista de seu neto, que nasce branco.

Esta fórmula de enredar nas representações pictóricas uma violência progressiva, mas romantizada que desqualifica o oprimido na sociedade, é um dos aspectos de um sistema de opressão. Ainda podemos sublinhar A Carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, foi outro mecanismo utilizado para tal proeza. Considerada a “Certidão de Nascimento” da nação brasileira, alguns artistas a utilizaram como princípio norteador da essência identitária brasileira. Victor Meirelles foi talvez o artista que mais se destacou neste parâmetro. Meirelles apropriou-se de maneira explícita da carta de Caminha para elaborar o construto da identidade nacional brasileira simbolizada numa única pintura, resultando na representação mais famigerada do mito da fundação do Brasil: a obra A Primeira Missa no Brasil (1860). O Governo Imperial viu na Carta de Pero Vaz de Caminha um elemento importantíssimo para a busca de homogeneidade pacífica e romântica entre os sujeitos da nação. Este documento representava, naquele momento, o primeiro contato dos brancos portugueses com os indígenas das Américas. Na carta, esse encontro foi velado de uma harmonia entre esses dois povos distintos. Constata-se que neste período da história do país a formação de um mito nacional estava sendo elaborado.

**Figura 2 - Victor Meirelles - A primeira Missa no Brasil. 1860.
Pintura, óleo sobre tela**



Fonte: Museu Nacional de Belas Artes. Rio de Janeiro, Brasil

Obviamente que estamos falando de pinturas elaboradas em um contexto sócio-político da segunda metade do século XIX que serviram a um propósito diferente dos dias atuais, mas é evidente que o discurso de obras como de Modesto y Brocos, Victor Meirelles, entre outros não menos importantes, se tornaram culturalmente nossas referências da formação de uma nação. De acordo com Chauí, esses mitos nacionais foram construídos através dos setores culturais desde 1500 até os dias atuais, destacando-se duas circunstâncias: a primeira, é a constatação de que o Brasil é uma “nação jovem” que surgira de “três raças: dos indígenas americanos, dos negros africanos e dos brancos portugueses” e a segunda, é do discurso sobre significativas representações homogêneas do Brasil, que permitiram “crer na unidade, na identidade e na individualidade da nação e do povo brasileiro” (CHAUÍ, 2001, p. 4).

Estes foram elementos reapropriados no século XX para uma educação de olhar eurocêntrico, traçada nos mitos de identidade nacional para instituir modelos pré-estabelecidos, mesmo que a sociedade brasileira não se reconheça de forma consciente neste contexto, revelando-se assim, um ensino verticalizado e alienante, no qual não se espera uma resposta crítica dessas construções identitárias.

Atualmente, pode-se dizer que boa parte do material didático que ainda circula nas escolas brasileiras é em parte prova cabal deste enredo, uma pedagogia que Freire classificou como antidialógica, que serve aos interesses de uma classe dominante. Por outro lado, ainda há dificuldades de romper com essas referências de raízes colonialistas. A forja da emancipação pacífica das raças ou a docilidade dos sujeitos oprimidos para com seus opressores é ainda uma realidade contemporânea, cuja força se nutre da negação à liberdade dos oprimidos.

É importante frisar que essas pinturas inseridas no conteúdo no material didático são fundamentais no reconhecimento do patrimônio cultural do Brasil, mas isso não impede de abordá-las de maneira que se proponha uma desconstrução deste discurso de opressão. Porque a indistinção contida nas representações destas identidades em relação ao povo brasileiro, sem mediação, sem debater sobre esses elementos, não gera nem a ideia e nem a prática de representações autênticas, pois não se promove uma percepção crítica nos educandos, muito menos se chega à esfera pública, para se refletir - Que identidades culturais verdadeiramente existem na sociedade brasileira?

É uma sociedade que por isso bloqueia a esfera pública da opinião como expressão dos interesses e dos direitos de grupos e classes sociais diferenciados e/ou antagonicos. Esse bloqueio não é um vazio ou uma ausência, mas um conjunto de ações determinadas que se traduzem numa maneira determinada de lidar com a esfera da opinião: os *mass media* monopolizam a informação, e o consenso é confundido com a unanimidade, de sorte que a discordância é posta como ignorância ou atraso (CHAUÍ, 2001, p. 4).

Em *Pedagogia da Indignação*, no texto *Descobrimento da América*, Paulo Freire possibilita uma leitura crítica sobre a problemática das identidades no Brasil. Para isto, sugere a desconstrução desses mitos estabelecidos.

É com esta compreensão, no fundo óbvia, da chegada do colonizador, que na verdade não ‘descobriu’, mas conquistou a América [...] Não penso nada sobre ‘descobrimento’ porque o que houve foi conquista, E sobre a conquista, meu pensamento em definitivo é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de ‘amaciar’ a invasão e vê-la como uma espécie de presente ‘civilizatório’ do chamado Velho Mundo.

Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem se deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadeza intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É de quem recusa encontrar positivities em um processo por natureza perverso (FREIRE, 2000, p. 34).

Ao problematizar essa questão, Paulo Freire demonstra como sua concepção de cultura pode ser alinhada aos Estudos Culturais, sobretudo, em relação à formação das identidades culturais no pós-colonialismo. Neste ponto, buscamos fundamento em Stuart Hall, que analisa a formação das identidades culturais no pós-colonialismo, definindo um território tenso de resistência cultural à dominação da cultura hegemônica das classes dominantes. Trata-se de um embate ao novo ciclo das estruturas das políticas de opressão, tornando-se uma categoria conceitual à medida que ajuda a entender a problematização das transformações globais nos dias de hoje, em decorrência do histórico das ex-colônias pelo mundo.

A Concepção de Cultura em Pedagogia do Oprimido e as Aproximações com a Definição de Identidades pelos Estudos Culturais

Antes de abordarmos a questão das identidades culturais no pós-colonialismo e como ela se aproxima do entendimento de que Freire tem sobre identidades, é preciso de início pontuar o que venha ser cultura no âmbito dessas reflexões. Voltemos à etimologia de cultura. Cultura se origina do verbo latino *colere*, que significa cultivo, cuidado e culto. Inicialmente estava relacionado ao cultivo da terra, também, ao cuidado com as crianças, e ainda, aos ritos sagrados. Por isso, constatamos a incorporação deste termo em palavras como agricultura, puericultura e culto. Vale destacar a concepção de cultura enquanto cultivo, concebida como uma ação que conduz à plena realização das poten-

cialidades de alguma coisa ou de alguém. Nas palavras de Chauí (2009, p. 24), a cultura está associada ao “[...] fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios”. Por isso, apenas o homem pode desenvolver cultura, isto é o que diferencia dos outros animais. Produzir cultura é uma capacidade humana.

É justamente esta concepção que se assemelha aos apontamentos de Freire em *Pedagogia do Oprimido*, quando ele dá exemplos distintos sobre a qualidade do homem, como um ser histórico. A primeira publicação de *Pedagogia do Oprimido* no Brasil foi em 1974.

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero suporte. Seu contorno não lhe é problemático, mas estimulante. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente “notados” pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias. O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite assumir a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. Não pode, tampouco, saber-se destruído em vida, pois não consegue alongar seu suporte, onde ela se dá, em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história. Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um “ser fechado em si” – tão animal aqui, como lá.” Contudo, no curso da história ocidental, esse sentido foi-se perdendo até no século XVIII, a palavra cultura ressurgiu, mas como sinônimo de outro conceito, torna-se sinônimo de civilização.

[...]

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2017, p.123-124).

Portanto, para Freire, o conceito de cultura é antropológico, distinguindo o homem como um ser capaz de transformar a natureza, um ser ativo que produz significados para sua própria realidade. Essa compreensão de Freire aparece em outros de seus livros, o que nos permite afirmar que era uma definição de cultura que foi sendo consolidada pelo autor. Vejamos este trecho em *Educação como Prática da Liberdade*:

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A Cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. A democratização da cultura — dimen-

são da democratização fundamental. O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1983, p. 109).

Como podemos observar, o conceito de cultura utilizado por Freire pressupõe uma dimensão altamente crítica dentro do campo antropológico, que afirma que o homem é o único ser capaz de produzir cultura, o que permite tornar-se um ser histórico, um ser que possui, que constrói e que ressignifica sua própria herança humana. Com muita proximidade, Alfredo Bosi definiu cultura como uma herança de valores que são compartilhados por um grupo humano relativamente coeso. Assim, podemos concluir que a cultura se desenvolve em comunhão, se estabelece em comunidades, grupos ou sociedades que compartilham dos mesmos valores, códigos e leituras de mundo. Contudo, este mesmo autor, ao exemplificar o caso do Brasil e suas culturas, apresenta situações complexas sobre este tema.

A tradição da nossa Antropologia Cultural já fazia uma repartição do Brasil em culturas aplicando-lhes um critério racial: cultura indígena, cultura negra, cultura branca, culturas mestiças. [...] Os critérios podem e devem mudar. Pode-se passar da raça para nação, e da nação para a classe social (cultura do rico, cultura do pobre, cultura burguesa, cultura operária), mas, de qualquer modo, o reconhecimento do plural é essencial (BOSI, 1982, p.154).

Esta diversidade cultural surge no seio da nação brasileira como um conflito constante, no qual divergem opiniões e posições, sempre influenciadas por decisões e definições sócio-políticas da sociedade brasileira. Concordamos que o reconhecimento desta pluralidade é absolutamente necessário para compreendermos as identidades culturais que o país possui em diferentes esferas, sejam elas micro ou macro. Apesar disso, é visivelmente conturbado o processo deste reconhecimento pelas instâncias governamentais, o que acarreta grandes percalços à educação brasileira.

[...] poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional, e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna (BOSI, 1982, p.154).

O problema não está na pluralidade cultural, mas a forma verticalizada com que ela é encadeada. A cultura erudita, tratada por Bosi, pode ser interpretada como cultura hegemônica, que domina o sistema educacional e cujos valores são repassados de forma discriminada e operante na base curricular da Educação no Brasil, o que não permite alcançar o universo das demais culturas,

muito menos que haja algum processo de autoconhecimento da sociedade em seus aspectos identitários tão diversificados. Desta forma, a cultura hegemônica é aplicada de forma incontestável, fortalecendo preconceitos e anulando o que fica à margem de seus padrões.

Para dizer de forma simples: não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. Mas seria a identidade nacional uma identidade unificadora desse tipo, uma identidade que anula e subordina a diferença cultural? Essa ideia está sujeita à dúvida, por várias razões. Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela também é uma estrutura de poder cultural (HALL, 2006, p. 59).

De acordo com Hall, o discurso de uma cultura hegemônica não é assim tão moderno, uma vez que constrói identidades que são colocadas de modo ambíguo entre o passado e o futuro. E no contexto de uma nação como Brasil, este processo é caracterizado pelo histórico da formação de uma nação de herança colonial, como vimos nas referências da identidade nacional, as obras *Redenção de Cam* e *Primeira Missa no Brasil* que remetem a um passado idealizado, valorizando no seu discurso uma hierarquia entre os diferentes indivíduos de uma nação, mas sempre de acordo com um sistema de opressão.

A Libertação do Indivíduo a partir do Resgate Identitário

O processo de libertação do oprimido é uma das abordagens centrais de *A Pedagogia do Oprimido*, uma espécie de tema-chave para Freire desenvolver a argumentação da proposta da ação dialógica, visando recuperar o sujeito oprimido a partir do seu universo cultural, fazendo com que ele ressignifique o mundo à sua volta. Isso não deixa de ser um resgate identitário, pois a identidade de um sujeito é resultado de valores e significados de sua cultura que sempre está em construção, porque cultura não é algo imutável, ela se processa neste constante movimento do homem ressignificar sua realidade. Assim, Freire esclarece em sua compreensão, que o homem é um ser em transformação e não de adaptação. Essa transformação sugere que o homem é um ser inconcluso. Já para Hall, este processo de constante construção está relacionado à identidade do indivíduo.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. [...] Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006, p. 8).

Então, é a identidade algo inerente aos homens, algo que permite desenvolver um senso crítico da realidade a partir de sua concepção de mundo, ou seja, a partir de sua cultura. Retomando Freire, por isso que essa transformação no contexto de Pedagogia do Oprimido, também está conectada ao processo de libertação do próprio sujeito, quando o indivíduo se torna um sujeito crítico de sua realidade. Já o termo adaptação, sugere um ajustamento do oprimido, dentro de um sistema opressivo, em outras palavras, é um processo de anulação da identidade, que não deixa de ser a identidade cultural deste sujeito.

O embate entre dois polos, transformação versus adaptação (libertação versus opressão), é tratado constantemente em todo conteúdo de Pedagogia do Oprimido, o que deflagra no autor uma linha de raciocínio compatível com alguns sociólogos e filósofos, como Antonio Gramsci, Simone de Beauvoir e Frantz Fanon. Exemplos de grande notoriedade nos Estudos Culturais sobre diferentes formas de identidades que resistem ou são reinventadas no pós-colonialismo.

No entanto, é no último capítulo de Pedagogia do Oprimido, que o autor consolida suas referências em relação à questão cultural dos oprimidos. O quarto capítulo é dividido de forma antagônica entre “A teoria da ação antidialógica e suas características: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural e A teoria da ação dialógica e suas características: a co-laboração, a união, a organização e a síntese cultural”. Na primeira parte é apresentada a estrutura de uma pedagogia fundamentada em um sistema de opressão, que visa manter os ditames de uma cultura hegemônica, por isso não há dialogicidade neste processo, pois não há interesse de valorizar as identidades culturais dos educandos. Há um texto de subtítulo Invasão cultural, que pontua os aspectos desta ação antidialógica, frisando como a anulação dos valores culturais do educando/oprimido é um dos mecanismos desta política opressora.

A invasão cultural, que serve à conquista e à manutenção da opressão, implica sempre na visão focal da realidade, na percepção desta como estática, na superposição de uma visão do mundo na outra. Na “superioridade” do invasor, Na “inferioridade” do invadido. Na imposição de critérios. Na posse do invadido. No medo de perdê-lo. A invasão cultural implica ainda, por tudo isto, em que o ponto de decisão da ação dos invadidos está fora deles e nos dominadores invasores (FREIRE, 2017, p. 216-217)

E destacamos na segunda parte, o texto Síntese Cultural, revela-se contraditório a esta forma coercitiva de ensinar.

[...] da síntese cultural, não há, invasores, não há modelos impostos, as [sic] atores, fazendo da realidade objeto de sua análise crítica, jamais dicotomizada da ação, se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos. Em lugar de esquemas prescritos, liderança e povo, identificados, criam juntos as pautas para sua ação. Uma e outro, na síntese, de certa forma renascem num saber e numa ação nova, que não são apenas o saber e a ação da liderança, mas dela e do povo. Saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará, lugar à cultura que se desaliena. [...] A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra (FREIRE, 2017, p. 249).

Claramente este tema permite outros desdobramentos sobre a questão cultural, as identidades culturais e sua importância em Pedagogia do Oprimido. A concepção que Freire defendeu sobre a valorização do universo cultural dos oprimidos, norteia um movimento muito mais amplo sobre cultura, mas, sobretudo, das identidades culturais em meio um confronto de liberdade e opressão que permanece nos países que possuem um passado colonial. Neste ponto, a cara liberdade que Freire reforça nesta obra, pode ser interpretada também como resistência cultural, o grande aporte reivindicativo dos Estudos Culturais.

Considerações Finais

No início deste texto, utilizamos duas pinturas como introdução desta breve discussão, mas chegando neste desfecho, ambas as representações imagéticas continuam a suscitar questões, entre algumas delas: O que você enxerga nessas pinturas? Ou, o que essas pinturas significam de fato para você? Questioná-las sobre a relação que construímos diante destas imagens, talvez seja um caminho possível para abrir-se ao diálogo, sem imposições de um discurso ideológico que define as representações de identidade nacional, e assim, elas podem nos fornecer outros significados sobre a invenção de identidades. E isso não desapropria o valor dessas obras em seu curso histórico-cultural, pelo contrário, demonstra que podemos sempre ressignificá-las, ao utilizarmos de nosso olhar crítico sobre um objeto, ou qualquer outra coisa da qual somos instigados a refletir sobre. E essa reflexão só é possível, quando utilizamos de nossa identidade cultural, ela que gera o modo particular de cada sujeito ver o mundo e de ser ver no mundo.

Nossa investigação, ateu-se a mostrar que a identidade cultural de cada sujeito é imbuída de uma carga de conhecimento, que muitas vezes é descartada no processo de formação educacional deste mesmo indivíduo, e, que isso não é desencadeada apenas por descuidos, mas desenvolvida de forma intencional por um sistema de opressão que se reinventa desde a conquista de 1500. Assim, a opressão é quase uma tradição da História do Brasil. Por

isso, se torna necessário explorar seu papel na educação e, mais especificamente, nas metodologias e propostas que de forma consciente, tentam refutar ou eliminar este estigma, fornecendo outros caminhos para refletirmos sobre uma educação que possa nos libertar desta ideologia de negação ao autoconhecer, ao autorreconhecer, à liberdade. Desenvolver criticidade, o olhar de si mesmo perante o seu grupo, sua comunidade, seu mundo, a fim de sempre ressignificá-lo é uma capacidade humana, ou seja, inerente a todo ser humano. É justamente essa prática que Paulo Freire reivindica em *Pedagogia do Oprimido*. O ato de refletir sobre sua existência e seu lugar na sociedade. Isto também é educação, pois a escola, como instituição de formação, está incumbida de formar, acima de tudo, cidadãos.

A influência da *Pedagogia do Oprimido* pelo viés da valorização das identidades culturais, permite pontuar algumas transformações no âmbito da Educação no Brasil, a partir dos anos 90 do século XX. Algumas mudanças são claras tentativas de inclusão do tema de diversidade cultural no currículo escolar do Ensino Básico.

No ano de 1996, no conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os Temas Transversais surgem como uma categoria transdisciplinar que prima temas particulares e em sua justificativa apresenta muita similaridade nas palavras com o texto da *Pedagogia do Oprimido*.

Ao se admitir que a realidade social, por ser constituída de diferentes classes e grupos sociais, é contraditória, plural, polissêmica, e isso implica a presença de diferentes pontos de vista e projetos políticos, será então possível compreender que seus valores e seus limites são também contraditórios. Por outro lado, a visão de que a constituição da sociedade é um processo histórico permanente permite compreender que esses limites são potencialmente transformáveis pela ação social. E aqui é possível pensar sobre a ação política dos educadores. A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação (BRASIL, 1997, p. 23).

Apesar deste trecho cogitar certa conciliação entre a educação bancária e a problematizadora (da libertação), algo que Freire nega ser possível, é evidente como as definições de uma diversidade cultural permeiam a justificativa dos PCNs. O tema transversal, Pluralidade Cultural é de todos o que tem aspectos mais contundentes com nossa breve investigação.

Este tema propõe uma concepção que busca explicitar a diversidade étnica e cultural que compõe a sociedade brasileira, compreender suas relações, marcadas por desigualdades socioeconômicas e apontar transformações necessárias, oferecendo elementos para a compreensão de que valorizar as diferenças étnicas e culturais não significa aderir aos valores do outro, mas respeitá-los como expressão da diversidade, respeito que é, em si, devido a

todo ser humano, por sua dignidade intrínseca, sem qualquer discriminação. A afirmação da diversidade é traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente [...] (BRASIL, 1997, p. 19).

Aqui, a identidade nacional e a problemática de sua composição plural são interpretadas com um senso crítico político, que desvela a desigualdade social como um problema que barra o reconhecimento desta pluralidade.

A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão (BRASIL, 1997, p. 19).

Deste modo, ao mesmo tempo que deflagra os problemas da desigualdade social, se reconhece que ela advém de um sistema de dominação, algo que é oposto ao discurso do mito fundador da identidade nacional que apresentamos no começo de nossa discussão.

Outro elemento significativo que segue a mesma linha de raciocínio sobre a valorização da diversidade cultural no Brasil, foi a Lei 10.639/2003, que estabeleceu nas diretrizes e bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Posteriormente em 2008, esta temática foi atualizada na lei 11.645/2008, que incluiu também História e Cultura Indígena. Essas inclusões são um marco fundamental na história das lutas antirracismo e pela democratização do ensino e depois destas implementações surgiram outras de mesmo caráter de reparação histórica e de reconhecimento cultural, que não se limitaram às escolas, tornaram-se também referências para reivindicações da esfera pública.

Podemos expandir esse diagnóstico para as questões de Patrimônio Cultural que revigoraram novos olhares para este segmento desde o final da década de 90 do século XX, surgindo ramificações como a categoria de Patrimônio Imaterial, que reconhece a produção cultural de bens imateriais, em sua maioria de grupos étnicos e comunidades tradicionais, que ficavam à margem da definição de Patrimônio Cultural do Brasil e isso também fortaleceu a redescoberta da Cultura Popular. Como exemplo disso, a figura 3, uma xilogravura de J. Borges (s.d.). Essa imagem, assim, como as duas pinturas do século XIX aqui mostradas, aparecem agora no mesmo patamar, sendo incorporadas ao material didático de ensino no Brasil, o que pressupõe uma desconstrução da cultura dominante na definição de nossas identidades. O cordel, tanto em literatura como em gravura, é uma expressão artística pertencente ao segmento de cultura popular, que revela todo universo simbólico da cultura nordestina. Atualmente, este tema está incorporado ao material didático do Ensino no Brasil.

Figura 3 – A professora de J. Borges



Outra importante implementação, já na esfera pública, o Plano Nacional de Cultura (PNC), instituído pela Lei 12.343/2010, que tem por finalidade o planejamento e implementação de políticas públicas de longo prazo, voltadas à proteção e promoção da diversidade cultural brasileira. Diversidade que se expressa em práticas, serviços e bens artísticos e culturais determinantes para o exercício da cidadania, a expressão simbólica e o desenvolvimento socioeconômico do País.

Essas são algumas das transformações que compreendemos que de forma direta ou indireta se aproximam da percepção de cultura em Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido. Apesar da força operante de um sistema de opressão que ainda dita os caminhos da Educação Brasileira, revelando que ainda temos muitos desafios pela frente para desenvolver uma educação mais democratizada, contudo, essas pontuais mudanças geraram uma transformação muito significativa no cenário educacional. Cabe-nos nos dias atuais, garantir sua continuidade para que floresçam em novas abordagens, novos campos de debates ou mesmo novos olhares sobre nós mesmos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais - Pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais – Ética*. 1997, p. 23.

BRASIL. Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República Casa BRASIL Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>

BRASIL. Lei nº11.645, de 10 março de 2008. Presidência da República Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>

BRASIL. Decreto nº3.551, de 4 de agosto de 2000. Presidência da República Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm>

BRASIL. Lei nº12.343, de 2 de dezembro de 2010. Presidência da República Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12343.htm>

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2ª ed. Salvador: Secretaria de Cultura. Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Brasil, **Mito Fundador e Sociedade Autoritária**. São Paulo. 2001.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, 2003.

SEYFERTH, Giralda. **O futuro era branco**. Revista de História. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/perspectiva/o-futuro-era-branco>

DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA: ATRAVÉS DE UMA ATIVIDADE COLABORATIVA COM O USO DO SOFTWARE MUSESCORE

ESEQUIAS FERREIRA DA SILVA

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa em Educação Musical na modalidade a distância, tratando de descrever o uso da tecnologia na educação musical, mais precisamente do uso do Software MuseScore na licenciatura em música da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) na disciplina de Tecnologias em Educação Musical, buscando aproximação com a dialogicidade defendida por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*.

O ensino a distância possui um espaço virtual denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que se constitui em ambientes ofertados em uma plataforma que possibilita a interação do aluno com o AVA, e do aluno com o corpo docente, estando todos envolvidos nessa plataforma, buscando o desenvolvimento e a aprendizagem.

No Ambiente Virtual de Aprendizagem são disponibilizados: aula texto; vídeo aula; fóruns; atividades avaliativas e exercícios preparatórios. O aluno em um determinado espaço de tempo se apropria dos conteúdos e participa de verificações de aprendizagem e avaliações.

O contato desse aluno com a plataforma se dá de várias formas, dentre elas através da sua participação nos fóruns e através de mensagens que podem ser direcionadas ao professor, tutor, monitoria, coordenação, etc.

O uso das tecnologias está alterando o comportamento das pessoas no dia a dia das mais variadas maneiras, desde a forma comportamental e até nas mais simples práticas diárias. Atualmente, há uma oferta generosa dessas tecnologias, com o uso de aplicativos e softwares na prática educacional, influenciando

na forma de ensinar e aprender.

Com isso, se busca em educação, ferramentas que propiciem o ensino aprendizagem tornando o conhecimento em saber. O uso de tecnologia para a educação a distância é essencial, pois essas ferramentas tecnológicas são primordiais, para desenvolver novas formas de ensinar e aprender.

Somente o discurso do uso das tecnologias não garante benefícios e resultados satisfatórios para a educação. É imprescindível pensar em como faremos para trazer significado e transformação à educação com o uso ordenado da tecnologia.

Podemos caracterizar como agentes principais para essa transformação a figura do professor (educador) e do aluno (educando), quando Paulo Freire enuncia que:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de re-criar este conhecimento (FREIRE, 1974, p.31).

Vimos também que com o surgimento e utilização do desenvolvimento da tecnologia na educação, com o decorrer do tempo, atingimos um nível tecnológico que modificou a maneira de se ensinar e aprender. O uso dessa tecnologia sem dúvida causou impacto favorável na educação.

É um engano pensar que o uso das mais modernas tecnologias pode desprestigiar a figura da instituição escolar e o papel do professor. Esses agentes do saber, entretanto, deverão desenvolver seus potenciais em busca da utilização da tecnologia e criar situações favoráveis para a sua utilização.

Nesse caso, o educador será o (veículo) responsável que irá direcionar o uso dessas tecnologias digitais, sempre com o objetivo de transformar a informação em conhecimento.

No ensino superior, o uso de tecnologia é uma realidade, e em se tratando de ofertar o ensino de qualidade na educação a distância, é necessário uma oportunidade para que essa modalidade de ensino seja também uma oferta para a formação de professores.

Uma das características do ensino a distância é a maneira favorável de atingir espaços e regiões que eram inimagináveis de serem alcançados. Nesse sentido, os polos representam as universidades nessas regiões remotas.

O uso da tecnologia traz recursos que ampliam a relação de ensino e aprendizagem, engloba nesse sentido a forma de aproximação do aluno com o conteúdo e também com o professor e as práticas pedagógicas utilizadas na formação.

Essa aproximação diz respeito ao que Paulo Freire identifica como Educação Dialógica e Diálogo, tornando a educação em um ato comunicativo, dela surgindo e promovida somente por ela, ao que denomina também como problematizadora.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação (FREIRE, 1974, p.45).

Já se foi o tempo em que ir à aula de música se tratava tão apenas de buscar uma determinada escola ou professor. A oferta dessa maneira de ensinar e aprender música ainda está em voga, pois aprender e ensinar música era dizer tocar um instrumento, solfejar e aos mais avançados no estudo, passar também a ensinar música.

As metodologias de ensino de música estão presentes e são importantes nesse processo. Nessa pesquisa abordaremos uma que nos aproxima da contemporaneidade, desenvolvida por Keith Swanwick, designada como modelo C(L)A(S)P¹, que com as iniciais trabalha cada letra representada, a saber: Composição, Literatura, Apreciação, Habilidades Técnicas e Performance. Nessa pesquisa iremos nos ater às letras C e A, Composição e Apreciação respectivamente. Nesse sentido, justifica-se a separação e escolha dos tópicos apenas pelo motivo de direcionarmos ao tema da pesquisa realizada no que se relaciona à dialogicidade freireana.

A educação autêntica, repetamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1974, p.48).

Nesse aspecto, principalmente na educação a distância, tanto na formação de professores como no ensino formal, é vital e importante o uso de tecnologia na realização das atividades incluindo o uso do software MuseScore.

Reconhecemos nessa pesquisa importantes fatores que se relacionam com Paulo Freire no que diz respeito ao software livre e de sua utilidade na educação a distância.

Referente ao uso do software livre, se coaduna com a metodologia de Paulo Freire que no próprio instituto que leva seu nome foi adotado com justificativas descritas por Anderson Fernandes de Alencar:

No intuito de “somar-se ao movimento, o acesso à informática [...] seja acessível a todos. O software privado limita o uso, é de alto custo, não é para todos. O Software Livre se propõe de acesso livre, de construção coletiva, de socialização do conhecimento”. Porque “vem ao encontro dos princípios-filosóficos de Paulo Freire”. Porque em um contexto “de globalização de competição, individualismo. Estamos em outro movimento! Do trabalho co-

¹ C (L) A (S) P: Composição (*composition*), estudos teóricos (*literature studies*), apreciação (*audition*), aquisição de habilidades (*skills*), performance.

letivo, da construção coletiva de um outro mundo possível. Esse software vem nessa direção” (ALENCAR, 2007, p.92).

Software Livre e MuseScore

O software livre, é o que se denomina como aquele software que dá total liberdade ao usuário, traduz-se da forma que o usuário pode melhorar seu funcionamento, pode modificá-lo, destruir, estudar copiar, executar e compartilhar.

Fazem parte dessa lista inúmeros softwares que podem ser utilizados nas mais variadas funções, o software livre é parte de uma proposta de liberdades:

Possuem quatro liberdades que são primordiais para identificá-lo, como:

- Liberdade de executar o programa como se desejar, para qualquer propósito (liberdade 0).
- Liberdade de estudar como o programa funciona, e adaptá-lo às mais diversas s necessidades (liberdade 1). Acessar sempre nesse caso o código fonte.
- A liberdade de redistribuir cópias de modo que se possa ajudar ao próximo (liberdade 2).
- Liberdade de distribuir cópias de suas versões modificadas a outros (liberdade 3).

Configura-se uma forma de beneficiar a comunidade virtual com as suas modificações. Nisso e desta forma conforme Paulo Freire nos comunica:

Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária” (FREIRE, 1974, p.77).

É exatamente o conceito estabelecido na propositura do software livre, nele fazendo parte o MuseScore², a oportunidade de utilização se estabelece em não haver restrições ao uso. Na educação é cada vez mais premente ferra-

²  MuseScore é um editor de partituras para *Linux*, *Microsoft Windows* e *Mac*. Trata-se de um editor WYSIWYG completo com suporte à reprodução de partitura e importação/exportação de arquivos *MusicalXML* e MIDI. Notação para percussão e tablatura para instrumentos de cordas são suportadas, assim como impressão direta. O programa tem uma interface de usuário clara, com inserção fácil de notas semelhante aos editores de partituras comerciais mais populares, *Finale* e *Sibelius*. O *MuseScore* é um software livre, publicado sob *GNU General Public License*.

mentas que cooperam e contribuam para o ensino aprendizagem.

O MuseScore está diretamente relacionado ao uso pedagógico e didático, podendo ser utilizado para compor atividades, preparar aulas, desenvolver o potencial melódico e harmônico, e trabalhar conceitos musicais.

Metodologia

A oferta da Licenciatura em Música é destinada para pessoas que desejam uma formação em Música, com a possibilidade de inserção no mercado de trabalho como professor, músico, compositor, arranjador, produtor musical e maestro entre outras atividades artísticas musicais.

Quando se oferece o curso de música a distância, a intenção sempre será de democratizar o ensino e preparar estudantes capazes de transmitir conhecimento e formar cidadãos conscientes preparados para atuarem na sociedade no campo da música e da cultura.

A oferta do curso de música pode atingir em síntese três tipos de alunos, a saber:

1. Aluno que já possui conhecimentos musicais definidos, sua formação se deu em conservatórios e escolas regulares de música. Esse aluno domina e compreende questões de interpretação do discurso musical e tem boas noções de harmonia e composição. Esse aluno deseja a titulação para complementar a sua formação e assim melhorar suas perspectivas no mercado de trabalho. Em geral, sua atuação será em escolas de educação básica da rede pública e particular, entre outras atividades musicais.
2. Aluno que possui conhecimentos musicais limitados, seu nível de compreensão de notação musical e leitura de partitura são escassos ou superficiais, noções de interpretação e de harmonia são insuficientes ou superficiais. Esse aluno busca aprimoramento da linguagem musical e qualificação profissional.
3. Aluno que provavelmente não possui conhecimento de música ou de notação musical, se possui algum conhecimento é superficial, em geral não possuem conhecimentos musicais prévios. Esses alunos são inseridos na Licenciatura Modular (UNIMES, 2012), e apresentam como característica já possuir uma graduação em um curso de licenciatura, e nessa condição, estão inscritos em uma graduação oferecida em módulos. Por possuir de antemão outra graduação em área diferente, esse aluno é dispensado de realizar algumas disciplinas do núcleo comum em relação às disciplinas pedagógicas. Porém, esses alunos apresentam uma maior dificuldade nas disciplinas específicas de Música.

A passagem do Ensino Médio para o ingresso na Universidade é um momento de extrema importância para os estudantes, pois é nesse período que acontece a opção e escolha da futura carreira e definição da sua área de atuação.

No caso do estudo de Música, os diagnósticos são imprecisos e muitas vezes não existem, não se pode medir o nível de competências em se referindo à Música e suas generalidades.

O ideal seria que existisse uma maneira de medir os conhecimentos prévios em música, no aspecto teórico global, porém isso seria um fator complicador e indiretamente prejudicaria o ingresso e permanência desse aluno na Licenciatura em Música.

Esses alunos, oriundos do Ensino Médio, não obtiveram em sua maioria, acesso a conteúdos de música em sua formação na educação básica, portanto chegam ao nível universitário somente com o interesse em aprender e vivenciar o ambiente musical de ensino.

Nesse caso principalmente, cabe a Universidade, que aceita esse aluno, cuidar para que ele tenha acesso a uma gama de conteúdos e utilizá-los em seu Programa de Ensino durante o período cursado da Licenciatura.

Cabe perguntar nesse momento, o que se oferece para cada aluno acima especificado, que tipo de material, que conteúdos, podem ou devem ser colocados na oferta de uma disciplina, tendo em vista as peculiaridades de cada tipo de aluno.

A pesquisa refere-se a uma vivência em educação a distância, com a análise de uma atividade colaborativa e participativa realizada por alunos da licenciatura em música com o uso do Software MuseScore. Não se trata apenas de uma análise tão somente, mas de uma descrição de como podemos relacioná-la com a metodologia de Paulo Freire.

A atividade em questão se deu com a proposta de editar uma partitura, utilizando arquivos para transcrição de Corais de Bach, para o Software MuseScore.

Na metodologia de Paulo Freire, em referência ao contraponto com a educação tradicional e que é ofertada na maioria das escolas brasileiras, ao que se denomina de educação bancária, propõe-se que:

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores” (FREIRE, 1974, p.58).

Na referida atividade, observou-se aspectos importantes relacionados à educação que Paulo Freire reivindica: uma educação problematizadora e com a

participação dos seus agentes. O educador deixa de ser um mero repetidor de um conteúdo programático, mas se coloca como um propositor efetivando a problemática com a intenção de criar um diálogo construtivo e produtivo, gerando conteúdo, desenvolvendo a aprendizagem, tanto na opção de escolha do modelo exercício, como da edição do arquivo em formato MuseScore.

A atividade, elaborada pelo Professor Doutor Alexandre Cerqueira de Oliveira Röhl, doutor em Música pela Universidade Estadual de São Paulo – Júlio de Mesquita Filho (UNESP), consistiu em repassar um arquivo fornecido em formato PDF que deveria ser editado no formato MuseScore, a atividade continha três obras, denominadas:

- Ach Gott und Herr na tonalidade de Dó maior;
- Ach Gott und Herr em Si bemol maior;
- Ach Gott, wie manches Herzeleid em Lá maior;

Figura 1 – Modelo de transcrição para edição no MuseScore.

3. Ach Gott und Herr (B. A. 39, N° 3) As hymnodus sacer, Leipzig 1625

Ach Gott und Herr, wie gross und schwer sind mein' be-gang-ne

Sun - den! Da ist Niemand, der hel - fen kann, in die - ser Welt zu fin - den.
(s Str.)

Martin Rutilius 1604

Fonte: Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/dr51gcmOh-M/maxresdefault.jpg>

Figura 2 – Arquivo enviado e editado pelo aluno da disciplina de Tecnologias e Educação Musical

8. Ach gott, wie manches Herzerleid



Fonte: WIKI – ATD2, 2017.

É importante caracterizar que na atividade, conforme descreve Keith Swanwick, em sua proposta metodológica C(L)A(S)P dentre os seis tópicos descritos por ele em que a letra C se refere a Composição, se comunicando com a atividade de edição da partitura conforme descrito acima, o aluno realizou a edição da obra, transcrevendo para a partitura, e realizando um arquivo digital³. A partir do momento em que a oferta da partitura do Coral de Bach é informada pelo professor, o aluno passa a ter oportunidade de conhecer uma obra do compositor Johan Sebastian Bach. Essa atividade é importante por compor uma prática dinâmica, de desenvolvimento no que se refere ao ensino e aprendizagem.

Há outros aspectos importantes que Keith Swanwick nos oferece na sua metodologia C(L)A(S)P, porém, nesse momento, daremos um direcionamento aos tópicos Composição e Apreciação.

No aspecto Composição, a atividade pede para o aluno compor o arquivo já em outro formato, no formato MuseScore. Cabe mencionar que a atividade não foi somente uma simples repetição ou cópia da partitura. Nesse aspecto, como já mencionado, podemos sim dizer que se tratou de uma ativi-

³ Ver KNIES, Edeltraut Lütcke; VASQUES Leticia Veiga. O modelo C(L)A(S)P aplicado no desenvolvimento musical: identificando estratégias para desenvolver o modelo C(L)A(S)P no processo de ensino e aprendizagem da música. Disponível: <<https://pt.slideshare.net/Edeltraut/artigo-cientifico-o-modelo-clasp-no-desenvolvimento-musical-64632479>>

dade de composição da partitura em outro formato, e sua posterior execução no próprio software. Ocorreu uma combinação distinta, não somente a leitura da partitura e sim da sua execução e a execução do arquivo editado pelo aluno.

A atividade, no tópico *Apreciação*, nos demonstra que a utilização do software e a edição (transcrição) da partitura traz a oportunidade do aluno, através do arquivo finalizado, ouvir como soa a obra proposta. É sabido que na notação musical, o posicionamento das notas colocadas na partitura possui uma altura definida, e é nesse aspecto que o MuseScore desempenha a função com papel importante, pois o aluno irá apreciar conforme está editado e escrito na pauta musical. Claro que para quem possui conhecimentos avançados de percepção, consegue decifrar em tese o que o compositor escreveu, porém, aquele aluno que ainda não domina o aspecto percepção, terá maior dificuldade.

Por esse motivo, justifica-se por si só o uso do MuseScore, pois ele dará ao aluno uma autonomia e o preparará para aproximar-se do domínio da interpretação do discurso musical. Fica caracterizada assim, na atividade a *Apreciação*.

Paulo Freire em sua proposta dialógica, fugindo da educação bancária nos sugere:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio, desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1974, p.35).

Verificamos na realização da atividade, o resultado que Paulo Freire preconiza na citação acima. Para muitos participantes, a atividade pareceu desafiadora, e com a compreensão da proposta da atividade, os tornou participantes ativos, críticos e sugerindo outras formas para realização.

Sobre a atividade, enriquecedora e dinâmica, superando desafios e contribuindo para o ensino aprendizagem, cabe ressaltar a importância colaborativa e participativa, por um lado, educando o aluno, demonstrando interesse e disposição para realiza-la, e por outro lado, o educador problematizando e oferecendo ferramenta adequada para o desenvolvimento do ensino aprendizagem no que se refere ao software MuseScore de edição de partituras.

Considerações Finais

Freire, afirma que

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. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1974, p.34).

Em Pedagogia do Oprimido, percebe-se uma forte defesa da formação humana, e que o homem deve buscar essa formação através da descoberta de si como um ente do mundo, sendo assim um agente da transformação do mundo, promovendo um diálogo através da sua posição nele, não somente de comunicação com o mundo, mas de uma ação reflexiva e transformadora.

Propõe Freire um diálogo que seja o caminho a ser percorrido na busca da transformação do mundo. Esse diálogo pressupõe uma comunicação que se reflita em mudança e tomada de decisões.

Comprovou-se com a utilização do MuseScore a ação dialógica, verificou-se na realização da atividade o envolvimento do educador em propor uma prática diferenciada com vista a obter do educando uma participação efetiva e criativa, denomina-se nesse ponto, a relação educador-educando, o uso do MuseScore, a resposta ao uso da ferramenta com o envio do arquivo e sua aplicação dialógica.

O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é racional e nele; ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes “admiram” um mesmo mundo: afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que a consciência se existe e busca refazer-se (FREIRE, 1974, p.8).

É importante compreender essa prática, que resulta e completa a formação do educando, tão importante se dá a participação colaborativa e humana do educador, encontrar e desenvolver a função de educar.

Com o uso das tecnologias da informação, se percebe que em alguns temas os educandos superam o domínio das tecnologias, até mesmo cooperando com a prática do educador. Esse fenômeno se dá e se estabelece porque o aluno é um nativo digital, e em muitos casos, o educador está em processo de atualização e em busca de acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, Paulo Freire diz que

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 1974, p.34).

A atividade colaborativa se mostrou eficaz e interessante. São propostas como essa, que, com a participação efetiva do educador e educando, mediados por tecnologias e desenvolvimento delas, que se poderá concretizar efetivamente a formação e avanços na prática docente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. F. **A Pedagogia da migração do software proprietário para o livre: Uma perspectiva freiriana**. 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Educação) - Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08112007-150130/pt-br.php>>

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 253p.

GNU, Operating System. **O que é o software livre?** Disponível em: <<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>

KNIES, Edeltraut Lüdtke; VASQUES Letícia Veiga. O modelo C(L)A(S)P aplicado no desenvolvimento musical: identificando estratégias para desenvolver o modelo C(L)A(S)P no processo de ensino e aprendizagem da música. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/Edeltraut/artigo-cientifico-o-modelo-clasp-no-desenvolvimento-musical-64632479>>

UNIMES VIRTUAL. **Guia do aluno UNIMES Virtual**, 2012.

EDUCAÇÃO: ALIENAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?

ANA KARINE NASCIMENTO DA SILVA
IVANA CORRÊA DE SOUZA FAOUR
LAIS SILVA TOVAR
RUBENS DE SOUZA

Introdução

O artigo tem como tema os fundamentos estabelecidos por Paulo Freire, acerca do conceito de educação bancária e reflete sobre a prática docente, e sua predominância em atividades voltadas para a memorização, escassez de interação e diálogo, bem como práticas punitivas como forma de manter a disciplina e também a visão de que o docente é detentor do conhecimento.

A partir das fundamentações pesquisadas por Freire, abrem-se novas possibilidades para o ensino e aprendizagem. O objetivo do artigo é explorar as teorias apresentadas por Freire frente à educação tradicional. Ainda, discutir a abordagem triangular elaborada pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, que se relaciona com as teorias da “educação bancária”. Destaca-se, que Barbosa estabelece metodologias, para o ensino das artes no processo: Ver, Fazer e Contextualizar a arte. Desta forma, justifica-se o tema ao verificarmos que Barbosa estrutura sua pesquisa, também em Freire, com o principal propósito de explorar questões fundamentais do indivíduo em relação à sua autonomia. Será relevante conjugar as teorias de Freire e Barbosa, ao se identificar as reais possibilidades de desenvolver no estudante o pensamento crítico. O artigo adotará a metodologia, a partir de referencial bibliográfico.

Educação: aprisionamento ou libertação?

Ao entender a escola como locus de aprendizagem, destacamos a relevância das relações que se estabelecem no espaço educativo a partir do encontro entre educadores e educandos.

Relações constituídas por meio da comunicação que possibilitam

compartilhar palavras, que em seu sentido mais aprofundado, representam o mundo e seus diversos contextos, proporcionando uma aprendizagem que, se reflexiva, mútua e contínua promove a transformação no sujeito e propicia novas percepções em seu tempo presente.

O valor da educação está em seu caráter libertador, porém, conforme Paulo Freire, esta libertação somente se faz na colaboração entre os homens, na comunhão de ideias.

Historicamente, observamos que as práticas escolares constituíram-se com base em um modelo educacional cujas raízes concebem o educador como detentor do saber, aquele que em suas práticas diárias de sala de aula, “narra” pedaços de conhecimentos para os alunos, discursando sobre o perfil dos conteúdos, exigindo memorização.

Consideramos essas práticas como heranças deixadas pelos jesuítas no período de colonização brasileira. Naquele tempo, a repetição e a memorização eram características de um ensino que objetivava a propagação de crenças e dogmas da igreja católica.

Essas práticas educativas permanecem em nossas salas de aula até os dias atuais. Por meio de currículos e conteúdos pensados e programados por instâncias superiores e alheias à realidade escolar, a discussão e reflexão sobre as questões sociais e políticas ficam distantes dos educandos, enfatizando-se uma postura de controle e comando por parte dos educadores que perpetua práticas autoritárias e punitivas.

Apesar de discursos em favor da maior abertura da escola e superação do autoritarismo, o que ainda se observa são práticas verticalizadas, mantendo uma contradição entre o falar e o fazer dos educadores.

De acordo com Freire (2013), nesse modelo educacional, o educador realiza depósitos diários que os educandos, vistos como recipientes vazios, devem receber, memorizar e repetir, concretizando assim uma “Educação Bancária”:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacificamente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los [...]. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educando se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber [...] (FREIRE, 2013, p.80).

Nesse sentido, observamos que tal concepção de educação tem como propósito a formação de indivíduos não questionadores e que, facilmente, se submetem às estruturas de poder vigente.

Na educação bancária, o saber é visto como doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se fundamenta numa ideologia de opressão que aliena e absolutiza a ignorância:

O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2013, p. 81).

Assim, constitui-se uma educação que nos mantém, homens e mulheres, imbuídos da crença em nossa ignorância por aqueles que exercem a dominação.

O educador, também oprimido e alienado, somente será capaz de libertar-se e assumir uma postura diferente diante dos educandos, a partir da valorização do conhecimento como processo de busca de seres humanos que dialogam e refletem sobre o mundo e no mundo, dispostos a transformar-se enquanto sujeitos que interagem no cotidiano.

Sendo assim, Paulo Freire propõe a educação problematizadora e libertadora na qual a relação entre educador e educando se estabelece como uma possibilidade de ação e reflexão sobre o mundo, humanizando-se reciprocamente.

Dessa forma, destaca a ação do educador:

[...] Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2013, p. 86).

Nesse aspecto, é importante que o educador, tenha uma relação de companheirismo com os alunos, caminhando pela dialogicidade, com a intenção de despertar o potencial criador de cada educando.

Cientes de que a educação reflete a estrutura de poder, e de que as escolas, em sua maioria, ainda negam o diálogo, acreditamos no valor da formação docente como meio para fortalecer, nos educadores, atitudes emancipadoras e libertadoras.

Sendo assim, quanto mais os educandos forem problematizados como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados a “ver” o mundo em sua totalidade, questionando e ampliando um saber que humaniza e promove a conscientização.

A educação problematizadora e libertadora tem a comunicação como um de seus aspectos fundamentais, pois de acordo com Freire (2013) o pensar do educador somente ganha autenticidade na autonomia do pensar dos edu-

candos, mediatizados pela realidade na intercomunicação.

A educação libertadora não pode ser ato de depositar, narrar ou transferir conhecimentos, mas implica em desvelamento da realidade para inserção crítica nessa realidade.

Dessa forma, a educação problematizadora:

[...] na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras do homem sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 2013, p.101).

Destacamos assim, a importância das ações do educador na promoção de práticas que possibilitem aos educandos o despertar criativo, vivo e dinâmico a partir da interpretação e compreensão dos contextos que envolvem a realidade, possibilitando maior consciência e humanidade.

Refletindo sobre o caráter aprisionador da educação e a possibilidade de libertação por meio de uma educação problematizadora, destacamos o ensino das artes como uma forma de proporcionar aos educandos um olhar mais aprofundado sobre os contextos humano-históricos contidos no mundo e expressos, pelos homens e mulheres, através de imagens, poemas, músicas, esculturas e tantas outras obras nas quais estão registradas suas necessidades, buscas, opressões e satisfações, como uma maneira de deixar marcas da impressão humana acerca da sociedade.

A abordagem dos educadores dessa área, implica necessariamente em um olhar humano para a vida e sua realidade.

As Artes como uma Possibilidade de Libertação: Abordagem Triangular

Ao verificarmos a história do mundo, observamos que a arte se coloca como marcante relato dos contextos históricos vivenciados pelas civilizações durante séculos. A arte é capaz de despertar sensações e sentimentos diversos quando apreciamos uma obra artística, levando-nos a inferir sobre um determinado momento histórico, situação social ou ainda, a maneira de pensar e ver o mundo referente ao criador de tal obra.

Nem sempre os educandos têm a possibilidade de refletir, de forma mais aprofundada, sobre o valor das artes.

Sendo assim, para o processo de ensino e aprendizagem em artes abordaremos as teorias da Dr^a Ana Mae Barbosa, cujo princípio denomina-se abordagem triangular, que visa a aprendizagem e o contato direto com as obras de artes, a partir da leitura da imagem, produção e contextualização da arte.

Nesse processo, o estudante é motivado a construir sua própria significação, a partir da contribuição da arte, no entendimento das expressões artísticas, reconhecimento do mundo natural e valorização da cultura. Na realidade, não se trata de uma metodologia nem uma proposta curricular, mas sim um conjunto de princípios que reorganizam as ações pedagógicas para o ensino da arte.

Anterior a isso, essa aprendizagem estava apoiada em disciplinas, que indicavam seu objetivo, conteúdos, a partir de orientações didáticas e avaliações para: artes visuais, dança, música e teatro.

As artes são áreas de conhecimentos, que se estabelecem em ações disciplinares e/ou interdisciplinares. A Proposta Triangular foi explorada por professores e professoras, na educação básica, no intuito de desenvolver e explorar o processo criativo e a capacidade de aproximar a arte na aprendizagem.

Destaca-se o vínculo entre as teorias freireanas e o campo da arte/educação, precisamente na relação de trabalhos e pesquisas elaborados por Ana Mae Barbosa, a partir das teorias críticas, do pensamento modernista, da arte e o vínculo cultural. Para Freire, foi fundamental estabelecer relações entre a palavra e as imagens. Nota-se que arte e a estética visual estão inseridas na dimensão humana e, portanto, no processo de alfabetização e ensinagem.

Esse processo não poderia limitar-se em ações de aprendizagem de ler, escrever e resolver questões da lógica. A leitura de mundo está além das palavras. Os sentidos e as percepções das imagens permitem novas proposições ao educador e ao aluno. As modalidades artísticas, as imagens, os textos verbais/visuais são permeados por ideologias e intencionalidades, assim, o pensamento divergente propicia, aos estudantes, a leitura e a compreensão dos fatos e acontecimentos da história e do tempo presente.

Fica evidente nas pesquisas de Barbosa, sua aproximação também com Dewey¹ e o Movimento da Escola Nova, em Pernambuco. Desta forma, a abordagem triangular nunca distanciou o olhar e as percepções dos problemas sociais oriundos do processo industrial moderno e sua influência na escolarização. Da mesma forma, Freire propõe essa imersão reflexiva. Ambos compartilharam e criticaram o modelo tradicional de ensino, que preparava jovens para o trabalho, a partir de ações competitivas, que representavam o progresso capitalista e o interesse de uma elite dominante, tão somente.

Considero que a ideia fundamental da filosofia de educação mais nova e que lhe dá unidade é a de haver relação íntima e necessária entre os processos

¹ John Dewey (1859 – 1952). Filósofo norte-americano, nascido em Burlington, E.U.A. reformulou o pensamento pedagógico no ensino, a partir da ação e da democracia e liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças.

de nossa experiência real e a educação. Se isto é verdade, então o desenvolvimento positivo e construtivo de sua própria ideia básica depende de se ter uma ideia correta de experiência. Quando se rejeita o controle externo, o problema é como achar os fatores de controle inerentes ao processo de experiência. Quando se refugia a autoridade externa, não se segue que toda autoridade deve ser rejeitada, mas antes que se deve buscar fonte mais efetiva de autoridade. Porque a educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura, não se segue, a não ser na base da filosofia dos extremos de “isto ou aquilo”, que o saber da pessoa madura não tenha valor de direção para a experiência do imaturo. Pelo contrário, baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isto significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida do que jamais houve na escola tradicional e, assim, consequentemente, mais e não menos direção e orientação por outrem (DEWEY, 1971 *apud* GADOTTI, 2011, p. 150).

Desta forma, o estudo da arte vincula a leitura do mundo, a partir da abordagem triangular de Barbosa - Ver, Fazer e Contextualizar a arte, amplia o repertório do estudante para novas decifrações do momento atual. Se, na linguagem verbal é importante conhecer novas palavras para aprimorar o vocabulário, também é importante ver criticamente imagens.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade são uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

O método de Paulo Freire amplia a aprendizagem de ler e escrever, para a possibilidade de leitura do entorno e do mundo, na valorização do indivíduo como protagonista de sua história.

No entanto, sem que o professor ou a professora se dê conta da necessidade de mudança de postura, procedimentos didáticos e interlocuções, sua efetividade não ocorre, pois de acordo com Freire (2013), educador e educandos formam-se mutuamente, exigindo humildade e companheirismo.

Considerações Finais

A metodologia Freireana visa à busca por questionamentos vivenciados no mundo e com o mundo. Porém, para que isso ocorra, o educando deve tomar primeiramente consciência de si mesmo (processo dialógico). Por meio do diálogo, Paulo Freire propõe que os educandos se questionem, reflitam e assim comecem a mudar sua vivência no mundo por meio da reflexão.

Os temas discutidos em sala de aula, possibilitarão uma aprendizagem coletiva, através de debates acerca de situações vivenciadas no cotidiano, despertando a consciência crítica sobre a realidade e, nesse aspecto, o respeito entre educador e educando se torna um meio para o entendimento do processo de libertação de ambos.

A pedagogia da autonomia propõe a liberdade de consciência de si e do outro como forma de libertação de um mundo de alienação e dependência, buscando sua própria autonomia e suas próprias reflexões críticas. Freire prega que a realidade social faz parte do processo de ensino e aprendizagem; sendo assim, o educando acaba se tornando capaz de defender suas próprias expectativas de vida relacionadas ao ambiente em que vive.

Nesse sentido, enfatizamos a importância de Freire e Barbosa numa pedagogia de libertação.

Destaca-se que Ana Mae Barbosa não queria ser professora, sendo obrigada, por sua família, a seguir a carreira docente. Posteriormente, em contato com Paulo Freire como aluna, em uma sala de aula, Barbosa foi indagada (por Freire) se gostava da docência. Ana Mae Barbosa se percebeu apaixonada pela educação, pela forma libertadora como Paulo Freire havia apresentado a educação a ela e aos demais educandos.

Ana Mae Barbosa é uma importante referência na educação brasileira e no ensino de arte.

O ensino de arte promove necessariamente a necessidade da apreciação artística, da observação detalhada de imagens. Ainda, da aproximação dos espaços culturais, formais, informais e não formais. Restabelece pertencimentos e vínculos perdidos ou esquecidos pelo aluno, a partir do consumo de bens materiais.

Propicia o fazer artístico e desenvolve a criatividade. Se for capaz de desenvolver a criação, da mesma forma desenvolverá a criticidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

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

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Fundamentos). (Biblioteca Pearson).

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA FREIREANA

MAGDA LUCIA NOVAES SILVA
NEIDE MARIA SANTOS
VÂNIA COELHO BARBOSA FERNANDES

Introdução

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2011), estabelece alguns conceitos pedagógicos, que apresentam ao professor subsídios que levam a uma transformação social que se dá pela educação. Dominadores são tão vítimas quanto dominados, pois ambos não possuem noção de quem são e nem do mundo em que vivem, e tampouco possuem a compreensão de certos atos morais ou intelectuais que os cercam, pois consideram tudo muito natural, ou seja, os indivíduos são alienados, e não percebem que valores, ideias e conceitos que veiculam têm seu sentido diferente do real, ficando determinadas ações ocultas e camufladas em meio a um cenário de alheamento e acomodação.

Buscando compreender o contexto das políticas públicas e a educação no Brasil, faz-se necessário um estudo das legislações educacionais da atualidade e de como podem ser analisadas sob a perspectiva da obra de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido* (2011).

Este artigo tem como proposta identificar quais são as políticas públicas relacionadas à educação no Brasil atual e analisar as políticas públicas no contexto escolar, numa perspectiva freireana de uma educação libertadora.

Como possível hipótese, pode-se pensar que as políticas públicas voltadas para a educação possuem grande influência nesta relação de opressão e oprimido, pois, por vezes, ela determina papéis aos sujeitos, no que tange ao comportamento e ao modo de agir na sala de aula, tanto para o professor, quanto para o aluno.

Os procedimentos metodológicos incluem estudo do livro *Pedagogia*

do Oprimido, análise de documentos e artigos referentes às políticas públicas da educação.

Nessa perspectiva, pensou-se em verificar as políticas públicas educacionais e analisar o currículo sob o olhar de Paulo Freire, de forma a nortear a problemática dessa pesquisa e fundamentar as considerações finais deste estudo.

As Políticas Públicas Educacionais Brasileiras

A constituição de 1988 cita que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e 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.

O Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) menciona (artigo 53) que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, a lei assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Todos os educandos têm o direito de serem respeitados por seus educadores, de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, o direito de organização e de participação em entidades estudantis, e acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Para que esses direitos sejam observados, o ECA também estipula os deveres do Estado (artigo 54). São eles: a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio, oferecer atendimento educacional especializado a quem manifestar qualquer tipo de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e oferecer atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; além de garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; deverá haver oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; promover atendimento no ensino fundamental, por programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo, ou seja, pode sempre ser exigido do Estado por parte do cidadão. Portanto, caso o poder público não garanta o acesso à educação ou não o faça de maneira regular, o cidadão tem a possibilidade de exigir judicialmente que seu direito seja observado, obrigando o Estado a fazê-lo.

A Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nacional é a lei de nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996. Ela ordena toda a educação escolar no

Brasil, da educação infantil até os cursos de pós-graduação realizados pelas universidades.

A LDB é composta por 92 artigos que versam sobre os mais diversos temas da educação brasileira. Suas principais características são:

- Todo cidadão brasileiro tem o direito ao acesso gratuito ao Ensino Fundamental (9 anos de estudo), direito gradativo que deve ser levado até o Ensino Médio;
- Decide à função do Governo Federal, Estados e Municípios no tocante à gestão da área de educação, e estabelece as obrigações das instituições de ensino (escolas, faculdades, universidades, entre outros), determinando a carga horária mínima para cada nível de ensino;
- Apresenta diretrizes curriculares básicas e determina as funções e obrigações dos profissionais da educação. (professores e diretores).

Em seu Art. 1º, versa que a educação é compreendida como processo de formação humana. No Art. 2º, a educação é dever da família e do Estado. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Já, o Art. 3º traz os princípios de Igualdade acesso/permanência, Liberdade; Pluralismo de ideias; Tolerância; Coexistência – público/privado; Gratuidade do ensino público; Valorização do profissional e Gestão democrática; Padrão de qualidade; Valorização extraescolar; Escola – trabalho – práticas e no Art. 5º e Art. 6º – ressalta que o Ensino Fundamental é um direito público subjetivo.

É dever dos pais matricular os menores a partir dos 7 anos. Ação modificada pela lei n.º 11.114/05, que estabelece a matrícula a partir dos 6 anos.

Além dos artigos 1º ao 6º e os princípios, a lei responsabiliza os municípios pela educação infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental de pelo menos 9 anos (modificado pela Lei Federal n.º 11.274/06), como prioridade dos municípios com a colaboração do Estado. Destaca-se o Ensino Médio como prioridade dos Estados. A obrigatoriedade restringe-se ao Ensino Fundamental e fica sob a responsabilidade da União prestar assistência técnica e financeira aos estudantes.

Em relação à Gestão democrática, as escolas e os docentes (Art. 12 e 13) devem propor as ações pedagógicas, cumprir o calendário escolar, realizar a recuperação, articular com as famílias e informar sobre os rendimentos. A comunidade (Art. 14) deve participar na elaboração das propostas pedagógicas e nos conselhos escolares. À escola cabe autonomia (Art. 15) pedagógica, administrativa e de gestão financeira.

A lei também regulamenta as regras da educação básica (art. 23 e 24), o currículo na educação básica (art. 26 e 27), as características dos níveis de ensino (artigos 29,31 32-4 e 36-6). Apresenta também as Características das modalidades de ensino (Art. 37-8; Art. 39 a 42 e Art. 58 a 60).

Há ainda a previsão de normas para profissionais com relação à formação mínima em nível médio, modalidade normal e nível superior em licenciatura, e sua valorização, implantando o plano de carreira, concurso público, aperfeiçoamento, piso salarial, progressão, condições de trabalho (Art. 61-67).

O artigo 77 normatiza o financiamento por meio dos recursos públicos que serão destinados às escolas públicas e podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que tomam a forma de bolsas para aqueles que denunciarem falta de recursos financeiros, ou por falta de vagas, ficando o Estado responsável pela expansão para adequação da rede escolar, conforme visa a Constituição Federal de 1988 / LDB Art. 69:

A LDB define o que é gasto com educação (Art. 70) e o que não o é, no artigo 71.

A Lei n.º 9424/96 que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), e a Lei 11.494/07 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), é de natureza contábil com prazo de 10/14 anos de funcionamento.

Distribuição dos recursos: número de alunos matriculados no Ensino Fundamental regular presencial na Educação Básica.

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) e a valorização do magistério (60% para pagamento de salário de professores), acompanhamento e Controle Social/Conselhos.

Nas Disposições Gerais e Transitórias, regulamenta a Educação Indígena (Art. 78-9), e o Ensino a Distância (EAD) – (Art. 80). São instituídas a Década da Educação (Art. 87), o Plano Nacional de Educação (aprovado em 2001), cuja obrigação dos municípios é matricular todas as crianças de 6 anos de idade. Institui também, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a capacitação, até o final da década, quando todos os professores deverão ter nível superior.

Os principais aspectos da primeira versão da lei 9.394/1996 foram expostos acima. De lá para cá, a lei vem sofrendo várias alterações, a última em 02/05/2016. Apesar das alterações realizadas pela conversão da medida provisória nº 746, que se iniciou em 2016 e a implantação da nova lei 13.415/2017, ainda se observa um distanciamento em alguns pontos de uma educação libertadora, na perspectiva freireana.

O Currículo: proposta sob a visão de Paulo Freire

A percepção dessa situação acontece gradualmente por meio de um processo no qual se procura a liberdade, sem originar novos opressores e oprimidos. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire mostra uma grande alteração na organização social, que torna o homem um ser importante no mundo, apto para criar a sua história.

Percebe-se que, atualmente em nossas escolas, ainda não se conseguiu criar o conceito de educação problematizadora, pois a educação mantém a sociedade tal qual ela existe, trabalhando com conceitos e valores, e reproduzindo e conservando os conceitos ideológicos dominantes.

Paulo Freire cria um paralelo entre o desenvolvimento e o desempenho do currículo tradicional e do currículo emancipatório. Ele aborda que o currículo tradicional está emaranhado de ideologia e por isso aliena; já o emancipatório, por orientação crítica, leva à independência ou à autonomia do indivíduo.

No decorrer da história da educação brasileira, o ensino foi implicitamente marcado pela reprodução e sistematização da relação de poder, manifestado pelo currículo escolar, como se fosse um controle remoto da educação, selecionando disciplinas e matérias a serem estudadas em desacordo com o momento histórico em que vive o país.

Assim procedendo, desconsidera os anseios dos educandos, onde e como vivem, vedando o que na verdade é importante ser aprendido e apreendido, desvalorizando o currículo como prática de significação.

A escola transmite a dominação em vista de seu currículo, pois cada currículo possui crenças, valores, uma filosofia de educação, um projeto de homem e sociedade, em que os que estão no poder, pela transmissão dos itens citados, adotam uma identidade única a ser seguida por todos.

Currículo são todas as experiências que o indivíduo adquire, ou seja, são experiências vividas, o aprendizado assimilado mais as práticas sociais. Na escola, são todas as experiências adquiridas durante a sua escolaridade. Cada um de nós possui uma característica própria, uma identidade única. Portanto, na elaboração do currículo escolar é preciso que se valorize todo o conjunto de ideias, vivência, experiências e conhecimento de cada aluno, para que cada um possa ser respeitado.

O currículo pode instrumentalizar a escola tanto para a reprodução, quanto para a transformação. Cabe a nós, então, procurar a identidade perdida e, pela revolução/evolução, tentar construir vários caminhos para a desalienação da instituição educacional.

Ver o currículo como forma de poder para regular e controlar, não quer dizer que os educadores devam aceitar também. Deve-se fazer uma leitu-

ra mais profunda, desenvolvendo o pensamento reflexivo e crítico. Desarmá-lo é uma questão de querer mudar, e não se conformar com as desigualdades, buscando mudanças significativas para a transformação da sociedade, através de uma educação problematizadora.

Paulo Freire propõe um sistema curricular focado nos interesses dos indivíduos, no intuito de proporcionar justiça social e solução para os impasses atuais do cotidiano. Ele percebeu que essa estrutura curricular viria ao encontro de uma educação multicultural que pais e educadores sempre desejaram. Um sistema curricular com tais peculiaridades motivaria uma transformação no currículo dominante, ainda vigente na educação.

O professor consciente vive atualmente em sofrimento ao pensar no currículo, pois não sabe se ensina e aprende o que pensa ou cumpre o que é determinado pelos órgãos educacionais. Passa os dias pesquisando para planejar a aula a que, muitas vezes, os educandos não prestam atenção, pois os conteúdos determinados pelo órgão educacional não se conciliam com a realidade dos alunos. Com isso, pode-se compreender que a instituição educacional, atualmente, ainda continua a propagar a opressão, em um estagnado processo educativo.

Considerações Finais

Diante dos resultados observados durante a análise das legislações em vigência e o estudo comparativo da obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, é possível inferir que serão necessárias mudanças significativas no currículo escolar, desde o Fundamental ao Acadêmico, que visem ao despertar do interesse dos educandos.

A fim de bem iniciarem-se esses trabalhos, há que se aperfeiçoar a orientação profissional dos educadores, garantindo-lhes um desenvolvimento de trabalho pedagógico bem alicerçado, adequando as práticas educativas às regras impostas pelos órgãos regulamentadores do ensino.

Deixar de propagar a relação opressor/oprimido é imprescindível, tendo em vista ser este, obviamente, um destacado vínculo de retrocesso na vida escolar de qualquer indivíduo, em qualquer idade. A finalidade da educação é, afinal, oferecer liberdade ao cidadão. Sem liberdade não há dignidade. Será por meio do currículo emancipatório que se chegará à identidade de cada indivíduo, para que seja respeitado em suas qualidades e talentos. Para isso, vários são os caminhos para se chegar até aí.

Formar seres humanos livres que sejam capazes de por si mesmos encontrar propósito e direção é o grande objetivo da Educação. No Brasil, não poderá ser diferente, embora haja tantas dificuldades. Entretanto, novos equipamentos e instrumentos são pesquisados diariamente para que forneçam

possibilidades efetivas. O novo sistema EAD faz parte dessas possibilidades e é, hoje, uma realidade.

Elaborar boas propostas pedagógicas, realizar um trabalho interdisciplinar, reunir-se constantemente para reestruturar e inovar a fim de bem educar, de bem formar é garantir o futuro da humanidade com dignidade, equidade e igualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federal de 2008. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 03 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. v. 36. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. **Tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade**. Brasília, DF, 16 maio 2005. Acesso em: 04 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Dispondo Sobre A Duração de 9 (nove) Anos Para O Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 06 fev. 2006. v. 36. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 11 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19424.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera diretrizes e bases da educação nacional e regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT**. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 09 nov. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 187 p.

IDENTIDADE DOCENTE EM MUTAÇÃO: DO ENSINO PRESENCIAL AO ENSINO A DISTÂNCIA

MAGDA LÚCIA NOVAES SILVA
MARIA DO ROSÁRIO ABREU E SOUSA

Em pesquisa do tipo estado da arte, que cobriu o período de 1999 até 2003, o banco de teses da Capes revelou que 13% das 1.184 pesquisas sobre a formação de professores, focalizava a questão da identidade docente, o que mostra um interesse pelo aprofundamento da discussão desse tema (FARIA e SOUZA, 2012).

Questões identitárias ganharam relevo a partir dos anos 1950, quando na Inglaterra surgiram os “Estudos Culturais”, oriundos da sociologia, cujo autor mais conhecido é Stuart Hall, para quem tais questões ganham importância quando estão em crise, ou seja, quando identidades fixas, coerentes, estáveis, são colocadas em xeque.

Para Hall (2006), há três concepções diferentes de identidade. A primeira, denominada “sujeito do iluminismo”, se caracteriza pela razão e unidade, ou seja, o sujeito mantém sua identidade fixa e imutável, ao longo da vida. A segunda, denominada sujeito sociológico, entende que a constituição desse sujeito leva em conta sua relação com os demais indivíduos, ou seja, sua identidade é construída a partir do diálogo entre seu núcleo interior e a sociedade. Desse modo, sujeito é ao mesmo tempo individual e social. Na terceira concepção, denominada de “sujeito da pós-modernidade”, perde-se o caráter estável da identidade, que passa a ser fragmentada, formada e transformada continuamente.

Considerando as múltiplas identidades por entre as quais o sujeito pós-moderno transita, esta pesquisa pretende discutir a identidade docente, em especial a do professor que ora atua no Ensino Presencial, ora atua no Ensino a Distância.

Esta pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica descritivo-

exploratória, dividida em etapas. Inicialmente abordar-se-á a questão da identidade do ponto de vista de Paulo Freire. Em seguida, traçar-se-á um breve panorama da docência no ensino presencial e no ensino a distância (EAD). Depois, discutir-se-á a identidade docente contemporânea, que transita entre as modalidades presencial e a distância (EAD).

A questão da Identidade na Obra Freireana

Paulo Freire analisa e vincula identidade à cultura e sinaliza a constante instabilidade e variações da humanidade, uma concepção de que o sujeito está em constante processo de transformação. “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. (2016, p. 154)

A identidade cultural está na obra de Paulo Freire como um direcionador de sua abordagem pedagógica. É a partir dela que ele apresenta as suas concepções de homem e de mundo.

A identidade é a relação contraditória entre o que herdamos e o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, ideológicas e de classe. O primeiro passo para o respeito à identidade cultural dos educandos é o reconhecimento de nossa identidade. É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como “eus’ e “tus”. Pois “é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (FREIRE 2017, p. 95 e 97).

Nesse contexto, fica claro a concepção de Freire de que o homem pode “ser mais” quando constata a sua identificação com a realidade, conhece e respeita os valores culturais que pautam a identidade das pessoas. Não é exagero afirmar que os educadores podem auxiliar outros homens a romper as algemas com a visão ingênua da realidade (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010, p. 216).

Paulo Freire, homem além de seu tempo, se preocupou com as questões sobre a identidade docente ao longo de sua obra, mas principalmente no livro Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar, publicado em 1993. Nessa obra, ele ressalta que não se pode confundir a atuação profissional com o tratamento “tia”, cuja denominação se refere ao parentesco afetivo.

A obra apresenta dez capítulos, denominados “cartas”, que remetem ao caráter dialógico do gênero epistolar e focalizam diversos aspectos da atividade do professor, dentre eles, os valores culturais que pautam a identidade docente.

Esse livro se apresenta como um conjunto importante do ideário de Freire, mas pode ser compreendido também, como uma ação que alia a teoria acadêmica à prática docente e propicia ao leitor a oportunidade de apreender o mundo, e, na sequência, aprender e refletir sobre ele.

Ao escolher o gênero epistolar, dialógico por natureza, Freire traça um contraponto à pedagogia opressora, reforça como é essencial uma educação realmente dialógica, problematizadora e reflexiva. Ademais, “a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica (FREIRE, 2016, p. 119).

A quarta carta trata da relação entre identidade cultural e educação. Aqui, ele pontua a necessidade de o educador conhecer a realidade social de seus alunos porque, conhecendo-a, terá uma concepção mais clara para a sua própria identidade.

Discutir, porém, a questão da identidade dos sujeitos da educação, educadores e educandos, me parece que implica desde o começo de tal exercício, salientar que, no fundo, a identidade cultural, expressão comumente e cada vez mais usada por nós, não pode pretender exaurir a totalidade da significação do fenômeno cujo conceito é identidade. O atributo cultural, acrescido do restritivo de classe, não esgota a compreensão do termo “identidade” (FREIRE, 2017, p. 93).

O autor afirma que faz parte da identidade docente a opção política de luta por liberdade, justiça, ética e cidadania. Sem essas perspectivas de vida pessoal, fica difícil ser professor libertador, democrático e progressista.

Nessa carta, Freire parte da concepção de que somos constituídos não apenas por uma carga genética, mas também por tudo o que apre(e)ndemos socialmente. Por isso, fica evidente que a identidade de uma pessoa está ligada à classe social a que pertence. Nesse contexto, fica claro que o educador precisa respeitar os seus alunos em sua condição social. Pode-se dizer que para o autor, o professor não deve se colocar numa posição superior à dos alunos e não deve sentir-se inferior aos educandos que pertencem à classe mais alta.

Assim, preocupa-se com o fato de se respeitar as diferenças e valorizar o contexto social do aluno, como por exemplo, a maneira como cada educando expressa seu saber:

Jamais disse ou sugeri que as crianças das classes populares não devam aprender o chamado “padrão culto” da língua portuguesa do Brasil, como às vezes se afirma. O que tenho dito é que os problemas da linguagem envolvem sempre questões ideológicas e, com elas, questões de poder. Por exemplo, se há um “padrão culto” é porque há outro considerado inculto. Quem perfilou o inculto como tal? Na verdade, o que tenho dito e por que me bato é que se ensine aos meninos e meninas populares o padrão culto, mas, ao fazê-lo, que se ressalte: 1) que sua linguagem é tão rica e tão bonita quanto a dos que falam o padrão culto, razão por que não têm que se envergonhar de como falam; 2) que mesmo assim, porém, é fundamental que aprendam a sintaxe e a prosódia dominantes para que: a) diminuam as desvantagens na luta pela vida; b) ganhem um instrumento fundamental para a briga necessária

contra as injustiças e as discriminações de que são alvo (FREIRE, 2017 p. 101-102).

Infere-se da citação acima, que Freire enfatiza a importância de que os professores se conscientizem e se desvinculem da ideologia das elites atrasadas que sorrateiramente distorcem o que é ser docente. Um dos exemplos mais gritantes disso e prova da atualidade da obra freireana é o projeto da “escola sem partido”.

Nesse sentido, temos visto nos últimos anos uma expansão dos estudos da sociolinguística – às vezes mal interpretados – que questionam a noção de “erro” e visam valorizar os diversos registros linguísticos, principalmente os regionais e de classe social, mostrando que a língua portuguesa abriga os mais diversos falares. Prova disso, foi uma das questões do Exame Nacional do Ensino Médio 2018 (Enem) que abordou o registro linguístico do grupo social denominado LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros).

Ainda na quarta carta, Freire se preocupa em esclarecer, orientar e incentivar os educadores a assumirem seu papel social, uma vez que por ser a educação um ato político, ela requer o compromisso verdadeiro, ou seja, o compromisso com a sociedade.

A oitava carta trata da deterioração da identidade docente, uma vez que a profissão de educador vem sendo desvalorizada, e muitos a veem como a “opção que sobrou”. Freire, entretanto, chama a atenção para a urgência de o magistério brasileiro ser

tratado com dignidade para que possa a sociedade esperar mais dele, exigir que atue com eficácia. Seríamos, porém, ingênuos se descartássemos a necessidade da luta política. A necessidade, nesta luta, de esclarecer a opinião sobre a situação do magistério em todo o país. A necessidade, nessa luta, de comparar os salários de diferentes profissionais e a disparidade entre eles. É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela a transformação social também não se dá (FREIRE, 2017, p. 157).

No Brasil, infelizmente, há a prática de permitir que quaisquer pessoas, pelos mais diversos motivos, sejam autorizadas a entrar nas salas de aula para “ensinar”. Ser professor exige compromisso, responsabilidade e coragem para tornar cada vez mais dignas as ações ligadas ao ensino-aprendizagem de nossas crianças.

Segundo Freire (2017),

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola que, por sua vez, precisa da universidade (FREIRE, 2017, p. 157).

A oitava carta enfatiza a necessidade de os professores se desvencilharem das ideologias que distorcem a identidade docente, esclarecendo, orientando e incentivando os professores a assumirem seu papel social, compromissados com a sociedade, ou seja, com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes.

Ensino Presencial e Ensino a Distância

Segundo Moran (2002), a educação presencial é a dos cursos regulares, em qualquer nível, onde professores e alunos se encontram sempre num local físico, a sala de aula. É o ensino convencional.

Mizukami (1986) apresenta algumas características da abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem: a) educação: entendida como um processo amplo, ou seja, instrução que se caracteriza pela transmissão de conhecimentos e restrita à ação da escola; b) processo de ensino-aprendizagem com ênfase nas situações de sala de aula, em que os alunos são ensinados pelo professor; c) relação vertical entre professor-aluno, em que o professor detém o processo decisório; d) metodologia de desenvolvimento das aulas com uso frequente do método expositivo; e) Protagonismo do professor; f) a avaliação visa à exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula pelo professor.

Desse modo, o ensino se apoia fundamentalmente em livros didáticos, apostilas ou mais recentemente “sistemas de ensino” adotados pelas escolas. A forma como o conteúdo é oferecido, gera problemas como a evasão escolar, salas lotadas, alunos desmotivados, sentados enfileirados de frente para o professor, com lousa ao fundo e escrita de giz. Esta é a realidade de muitas escolas públicas e privadas no Brasil, que se traduz em um sistema de ensino que perdura desde o século passado e atinge a grande maioria da população. Desse modo, a educação presencial

[...] não dá mais conta das demandas das novas gerações. A cultura presencial é do século passado. Se as escolas não levarem a tecnologia para a sala de aula, os alunos levarão”, avalia o docente da Escola Politécnica e autor do blog Educação sem Distância (TORI 2014 p.14).

Assim, cabe aos educadores, ao estado e à sociedade, buscarem um novo meio para tornar o ambiente de ensino motivador e interessante. Já ao aluno, cabe a busca do conhecimento, ora de forma individualizada ora em grupo, quer nos ambientes virtuais, quer nos ambientes físicos.

Nessa linha de discussão, segundo Gutierrez e Prieto (1997)

As mudanças na educação dependem também de termos administradores, diretores e coordenadores mais abertos, que entendam todas as dimensões que estão envolvidas no processo pedagógico, além das empresariais ligadas ao lucro; que apoiem os professores inovadores, que equilibrem o gerenciamento empresarial, tecnológico e o humano, contribuindo para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação (GUTIERREZ e PRIETO, 1997 p. 78).

Não se pode falar de ensino a distância sem antes contextualizar a evolução tecnológica. O surgimento da tecnologia digital trouxe mudanças significativas para a sociedade e sua irreversibilidade ocasionou transformações rápidas, para o seu próprio aprimoramento, principalmente dentro das instituições prestadoras de serviços públicos ou privados. Tanto comportamentos e necessidades individuais como coletivos, sofreram forte influência dessas mudanças tecnológicas.

A Educação a Distância (EAD) surgiu no Brasil com cursos de qualificação profissional. Seu registro mais antigo é o anúncio de um curso de datilografia por correspondência no “Jornal do Brasil”, em meados de 1904. Outras formas de ensino a distância, por volta de 1920, eram os cursos transmitidos pelas ondas do rádio, o que para época era uma enorme novidade tecnológica. Já entre as décadas de 1940 e 1950, começaram os cursos formais, geralmente sobre temas profissionalizantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, visando à ampliação do acesso à educação, ao letramento e à inclusão social, surgiram inúmeras iniciativas de Educação a Distância (EAD) principalmente pela televisão, eram os telecursos de primeiro e segundo grau, que se mantiveram no mesmo formato, até os anos 1990.

Em meados da década de 1990, as instituições de ensino e várias universidades passaram a utilizar a internet com a ideia de publicar conteúdos, além de promover interações. Em 1996 foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que passou a contar com uma legislação ampla garantindo até hoje a validade de diplomas emitidos nessa modalidade.

A Educação a Distância (EAD) veio para suprir a necessidade de milhares de pessoas que buscavam preparo profissional, mas que, por diversos motivos, não conseguiam frequentar estabelecimentos de ensino presencial.

A Educação a Distância (EAD) acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente no espaço e ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação.

As duas modalidades têm suas especificidades e ambas contribuem positivamente para o processo de ensino-aprendizagem em um país de dimensões continentais como o nosso. Prova disso, é que tanto os cursos de graduação presencial como os cursos de graduação a distância, possuem as mesmas cargas horárias e não há distinção quanto ao tipo de modalidade escolhida,

quando da ocasião da emissão do diploma.

Identidade docente do presencial ao EAD: dificuldades, desafios e possibilidades

Segundo Stuart Hall (2006), a modernidade trouxe grandes transformações sociais ocasionando uma descentralização do homem em relação às construções de representação e de reconhecimento do mundo, definindo-o como um indivíduo que não possui uma identidade permanente, e sim, várias e cambiantes, podendo-se identificar com cada uma delas. Verifica-se, portanto, nesse caso especificamente, uma relação entre o fenômeno pós-modernidade e a crise de identidade docente, uma vez que.

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, sendo necessário compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2007, p. 109).

As transformações do mundo contemporâneo, provenientes da globalização, interferem também na educação e exigem uma concepção de ensino e de educadores com novas posturas pedagógicas, metodológicas e um conjunto de conhecimentos que venham a dar conta das mudanças nas duas modalidades de ensino, presencial e a distância.

Consequentemente, pode-se dizer que os docentes exercem diversos papéis, inclusive contraditórios entre si, no que se refere à docência nas duas modalidades de ensino e que de alguma forma interferem na sua identidade.

Tabela 1 – Diferenças entre as duas modalidades de ensino

PRESENCIAL	EAD
Proximidade física	Distanciamento físico
Limitação de local, horários, tempo e ritmo.	Flexibilidade em relação a horário, tempo, ritmo, local e estilo de aprendizagem
Processo de comunicação direto, cara a cara.	Processo de comunicação mediado pelas TICs.
Maior presença da comunicação unilateral	Maior presença da comunicação bidirecional
Professor como centro do processo de ensino aprendizagem (expõe durante a maior parte do tempo)	O aluno como centro do processo de ensino aprendizagem (estimulando a expor/atuar/interagir durante a maior parte do tempo)

Recursos didáticos são utilizados como apoio para a exposição do professor	Recursos didáticos representam fontes de informação principal
O aluno desenvolve habilidades de expressão oral e escrita.	Além das habilidades escritas, o aluno desenvolve habilidades no uso de tecnologias digitais.
Em geral, o aluno responde ao professor no momento em que é questionado.	O aluno tem mais tempo para refletir sobre as questões discutidas nas aulas antes de elaborar as respostas para o professor
O ensino presencial é caracterizado por possuir, necessariamente, salas de aula físicas, ocupadas por professores e alunos ao mesmo tempo.	O ensino a distância pode ser entendido como uma forma de aprendizado na qual, as ações do professor e aluno estão separadas no espaço e no tempo.
Gestão de equipes - na educação presencial, convencional, tradicional, o processo de ensino aprendizagem é de responsabilidade dos professores, organizadores e responsáveis pela elaboração e construção dos planos de ensino e aulas.	Gestão de equipe- na modalidade a distância é de responsabilidade das instituições que organizam equipes multidisciplinares para definir propostas pedagógicas de acordo com sua filosofia, missão, pressupostos didáticos pedagógicos vigentes, amparados nos referenciais científicos e tecnológicos, atendendo à legislação vigente.
Obriga contato direto entre o educador e o educando estabelecido em um local geralmente a sala de aula. A partir desse encontro ocorre o processo de ensino-aprendizagem. O professor é o mediador num processo partilhado de construção do conhecimento, organizando os conteúdos e estratégias de ensino criando um ambiente favorável a aprendizagem.	O processo de ensino e aprendizagem se organiza através do contato entre o professor e aluno de modo indireto, por meios tecnológicos. A organização didática e pedagógica deve ser planejada de modo que os alunos assumam uma construção sem a presença física do professor

Fonte: Site Brasil Escola

Apresentamos, na tabela 1, as principais diferenças relacionadas a cada modalidade de ensino.

Ao comparar as duas modalidades, pode-se observar que o ensino presencial é unilateral e exige do professor uma posição central no processo de ensino aprendizagem. Ele expõe durante a maior parte do tempo seus conhe-

cimentos em relação às disciplinas e utiliza os recursos didáticos como apoio para a exposição, em uma sala apropriada, ocupada pelos professores e alunos. A partir desse relacionamento se dá o processo de ensino aprendizagem, no qual o docente é o elemento central que tem autonomia em sua prática e ações pedagógicas para organizar, elaborar e construir planos de ensino e de aulas.

Por outro lado, o Ensino a Distância (EAD), tem o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem. O estudante deve ser estimulado a expor, atuar e interagir durante a maior parte do tempo. O processo de aprendizagem é por meio da tecnologia da informação e comunicação, de forma bidirecional e os recursos didáticos são a fonte principal de informação. Apesar da distância de tempo e espaço, fica claro que essa modalidade de ensino exige do professor uma busca constante das melhores teorias explicativas para desenvolver o seu próprio processo de aprendizagem, uma vez que “[...] para fazer frente a esta nova situação, o professor terá necessidade muito acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias” (BELLONI 2009, p. 82).

A redefinição do papel docente é fundamental e se faz necessária para que o processo educacional tenha êxito, seja ele presencial ou a distância. (Belloni 2009).

Observa-se que no Ensino a Distância (EAD), o processo de ensino e aprendizagem se organiza através do contato entre o professor e aluno de modo indireto, por meios tecnológicos. Segundo o conceito de Moore (2007) em relação a educação a distância, ressalta que as ações do professor e a comunicação deste com os alunos devem ser facilitadas:

Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro (MOORE 2007 p.15).

Portanto, cabe ao docente planejar a organização didática e pedagógica de modo que os alunos assumam uma construção sem a presença física do professor, diferente do modelo presencial em que o educador tem um contato direto com o educando em um local preestabelecido e com hora marcada, no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem.

O significado que o professor dá a si mesmo e à docência é fundamental na construção de sua identidade, entendendo-a como algo mutável e construído historicamente, de acordo com as necessidades e as demandas da profissão. Ela é única, pois depende de como cada professor dá significado à sua docência; porém, é produzida histórica e coletivamente, tendo em vista que a atividade profissional do professor tem uma dupla natureza – epistemológica

e pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão, construção e apropriação de conhecimentos e modos de ação (ALMEIDA e PIMENTA, 2014).

Do ponto de vista de Lasky (2005 *apud* GARCIA, 2009, p. 112), a identidade profissional é a “forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente”, e que pode ser influenciada pela instituição escolar e pelas políticas públicas na área da Educação. Além disso, inclui uma série de competências, saberes e habilidades que vão desde o compromisso pessoal com os valores, as crenças e o conhecimento sobre sua área de atuação, bem como sobre o ensino e suas experiências profissionais.

Grützmann (2013), afirma que o docente aprende seu trabalho em meio às interações humanas, complexas por natureza, pois seus sujeitos são outros seres humanos, cuja personalidade torna-se um elemento fundamental na relação. Também vai constituindo sua identidade docente pelo fazer contínuo, dia após dia, ano após ano, com variadas turmas e, muitas vezes, ambientes escolares. Conclui dizendo que uma formação que não considere o saber das experiências docentes é uma formação de má qualidade.

Reis (2013), conceitua a identidade como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido.

Nesse aspecto, a autora resgata a importância de se considerar que a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual, isto é, as ideias, concepções e representações que cada indivíduo constrói sobre si mesmo, e uma dimensão coletiva, isto é, os papéis sociais que cada pessoa desempenha em cada grupo a que pertence (familiar, profissional, escolar, religioso) (REIS, 2013, p. 91).

Ao pensar a identidade do docente do presencial que passa a atuar também no Ensino a Distância (EAD), pode-se inferir que esse profissional traz para o Ensino a Distância (EAD), parte de suas experiências desenvolvidas no ensino presencial.

Nesse sentido afirma Faria (2012) em sua tese constata que

Ao longo das entrevistas, os professores relataram suas experiências profissionais com o ensino presencial, demonstrando a valorização destas experiências ao longo de suas trajetórias e indicando o quanto são valiosas para este trabalho no ensino a distância (FARIA, 2012, p. 94).

Os estudos e pesquisas realizados por Grützmann (2013) sobre os saberes docentes na tutoria em educação a distância, mostram que a atuação docente no Ensino a Distância (EAD) tem a mesma dimensão do Ensino Presencial, destacando prioritariamente o saber da experiência (Grützmann, 2013, p. 185).

A pesquisa de Reis (2013), mostrou que a maioria dos docentes entrevistados disseram que a experiência no Ensino a Distância (EAD) não contribui para a prática na sala de aula presencial. Entretanto, três docentes revelaram que a experiência no Ensino a Distância (EAD) os levou a olhar de maneira diferente a forma de trabalhar o conteúdo na modalidade de ensino presencial.

Se, para a maioria dos participantes, a experiência em EAD não contribui para a prática na sala de aula presencial, três participantes revelaram que a experiência em EAD os levou a olhar de maneira diferente a forma de trabalhar o conteúdo na modalidade de ensino presencial (REIS, 2013, pp. 199-200).

Em síntese, pode-se inferir que os saberes e experiências docentes constituídos pelo professor do Ensino Presencial e do Ensino a Distância (EAD) podem contribuir para ambas modalidades, já que, elas guardam algumas características inerentes à docência de forma geral.

Quando o docente do Ensino Presencial tem também a oportunidade de atuar no Ensino a Distância, sem dúvida, sente-se diante de um desafio, por entender que o segundo representa a implementação de novos e diferentes processos de ensino e aprendizagem.

As diferenças entre as duas modalidades de ensino, para muitos professores, se tornam uma dificuldade no processo de transição de um contexto para outro, ou seja, no trânsito entre essas duas identidades.

Para Faria (2012), as relações e a compreensão que a equipe de professores estabelece ao longo do trabalho de transposição didática de um curso presencial para um curso a distância, pode representar uma contribuição significativa para a formação de professores que atuem na modalidade de ensino a distância (FARIA, 2012 p.7).

As três autoras Faria (2012), Grützmänn (2013) e Reis (2013), concordam que os conhecimentos prévios e as experiências vivenciadas anteriormente no ensino presencial contribuíram para o planejamento das ações pedagógicas e de ensino/aprendizagem na modalidade EAD.

Por outro lado, Reis (2013) observa a dificuldade de interação na modalidade do ensino a distância:

[...] os participantes pontuaram diversas vezes o sentimento de solidão e ausência de interação com os alunos e entre os envolvidos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, o que os leva a sentir-se profissional professor apenas na modalidade presencial (REIS, 2013, p. 199).

Nesse contexto, Faria (2012) pontua que as crenças e expectativas são elementos que também surgem na abordagem da inovação, verificando-se que os professores, no tempo próprio de cada um, desenvolvem uma relação arti-

cular com a inovação e, ao mesmo tempo, a equipe cria uma relação colaborativa, facilitando a superação de certos receios diante da novidade.

Faria reforça a importância da

experiência adquirida na prática docente e na relação com o aluno constitui uma base importante para a execução do trabalho a distância, tanto na autoria (forma de apresentar o conteúdo, as atividades e relacionar os conceitos) quanto na tutoria (as mediações necessárias para a compreensão do aluno). Neste sentido, a experiência que os professores adquiriram ao longo de suas trajetórias docentes no ensino presencial facilitou no enfrentamento e na superação da problemática existente com relação ao processo de ensino/aprendizagem (FARIA, 2012, p. 87).

Do ponto de vista de Grützmann (2013), a identidade profissional docente se constrói

Neste lugar cotidiano de trabalho do professor, por tentativa e erros, vai ajustando as situações de ensino e aprendizagem, adquirindo uma bagagem de situações corriqueiras e inusitadas. Aprende seu trabalho em meio às interações humanas, complexas, pois seus sujeitos são outros seres humanos, onde, desta forma, sua personalidade torna-se um elemento fundamental na relação. Ainda, vai constituindo sua identidade docente pelo fazer contínuo, dia após dia, ano após ano, com variadas turmas e, muitas vezes, ambientes escolares. Conclui dizendo que uma formação que não considere o saber das experiências docentes é uma formação de má qualidade (GRÜTZMANN, 2013, p.115).

Para Faria (2012), o processo de transposição do ensino presencial para o ensino a distância solicitou dos professores a união da equipe, a compatibilidade de ideias, a facilidade de comunicação e a confiança entre os seus membros. Exigiu também, tomar como base a experiência com o ensino presencial; definir a qualidade a ser alcançada pelo curso; acompanhamento de suporte tecnológico e pedagógico; desenvolvimento da autonomia; relação de colaboração entre os membros da equipe. Tais componentes formam uma base de apoio para o professor, conferindo-lhe segurança para lidar com uma situação nova, condições para estabelecer relações de comunicação e tomadas de decisão.

No dizer de Reis (2013),

O trabalho docente não deve ser compreendido apenas pela sua dimensão técnica e deixar à margem a condição humana: isso é abandonar e desconsiderar a importância da identidade pessoal e profissional do professor no processo educativo. É importante a presença de recursos digitais no processo de formação de formadores, mas com objetivo de ampliar a compreensão crítica desse instrumental de forma a não ser mais um processo opressor para os docentes que possuem ainda dificuldade de usá-los na EAD, o que dificulta a sua interação e seu desenvolvimento para exercer o seu papel nessa modalidade de ensino. Percebe-se, muitas vezes, na fala dos participantes

que a formação na EAD para exercer o papel que se espera dele não é/foi o suficiente. Na verdade, estão a construir a sua identidade, ao experienciamos os diversos papéis na EAD (REIS, 2013, p. 198).

Reis (2013) justifica esse sentimento pelo fato de que o docente, ao atuar na EAD, como professor especialista e/ou tutor a distância, percebe que é necessário integrar em todos os aspectos para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de cada disciplina ocorram com êxito.

Alguns ainda não entendem o seu papel ao trabalhar na EAD, apresentam um sentimento de angústia, de um docente fragmentado, e discutem qual o seu real papel nessa modalidade. Trabalhar com material que não foi elaborado por eles e que não atende ao público do curso traz transtornos ainda não solucionados (p. 200).

Como descrito por Hall (2006),

Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

Desta forma Reis (2013) destaca que Habermas (1989) entende a necessidade de elencar ideias que compõem uma proposta de políticas de identidade que possam contribuir para a construção da identidade de docentes que atuam na EAD, bem como para o seu fazer profissional. Com esse intuito, aponta algumas proposições:

1. Ter postura comunicativa, de acordo com os postulados por Habermas (2003), pois é importante a construção de uma proposta de formação de educadores que se dirija da racionalidade sistêmica para a comunicativa.
2. Ter postura colaborativa entre os atores do processo de ensino/aprendizagem sem introduzir grau de importância / (hierarquia), pois o trabalho só ocorrerá com qualidade se todos os envolvidos exercerem o seu papel.
3. Buscar a valorização profissional para que todos os envolvidos tenham o salário valorado financeiramente de forma igualitária.
4. Ter postura dialógica na elaboração do currículo para atender ao público-alvo do curso.
5. Refletir sobre suas práticas e experiências cotidianas, ressignificar os saberes docentes e, conseqüentemente, a identidade do professor.
6. Usar os recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem com a compreensão crítica ampliada desse instrumental.
7. Dominar as linguagens contemporâneas, isto é, saber comunicar-se por meio dessas linguagens, ou seja, ser tanto emissor quanto receptor crítico e competente.
8. Desenvolver concomitantemente as dimensões pedagógica, tecnológica e didática na atuação docente (HABERMAS, 1989).

Nesse sentido, as diferenças existentes entre a modalidade educacional presencial e a distância, podem dificultar, para muitos professores, o processo de transição de um contexto para outro, uma vez que nessa transição, assumem diferentes identidades.

Considerações Finais

A questão da identidade fragmentada do sujeito pós-moderno concretiza-se de maneira bastante clara no fato de que muitos professores transitam entre o Ensino Presencial e o Ensino a Distância, assumindo, pois, diferentes identidades, que, ao contrário do que se poderia supor, não são conflitantes, mas complementares.

Desse modo, professores do Ensino Presencial podem trazer para o Ensino a Distância (EAD), algumas de suas experiências. O contrário também é verdadeiro. Tais contribuições, desde que submetidas ao processo de “ação-reflexão” preconizado por Freire (2018 p. 167), enriquecem a prática docente.

Uma dessas contribuições diz respeito ao aspecto dialógico do processo de ensino-aprendizagem (Freire 2018 p.68), bastante singular em cada uma dessas modalidades, contudo, essencial para que a educação se constitua em prática de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel, PIMENTA Selma Garrido. **Pedagogia universitária** – Valorizando o ensino e a docência na universidade. Universidade de São Paulo, Brasil- Revista Portuguesa de Educação, 2014, 27(2), pp. 7-31 © 2014, CIED - Universidade do Minho – Disponível em; <<http://sites.uepg.br/prograd/wp-content/themes/PROGRAD/assetsDes/artigos/Almeida%20Pimenta.pdf>> Acesso em 18 out. 2018

BELLONI, Maria Luiza, **Educação a distância**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Elisabeth Cristina de. 2012. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade **Do ensino presencial ao ensino a distância**: a inovação na prática pedagógica de professores de Matemática de Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar - 27. Ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira, VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educ. Pesquisa. [online]. 2009, vol. 31, n.1

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. 259 f.

GUTIÉRREZ, Francisco; Daniel PRIETO. **A Mediação Pedagógica: educação a distância alternativa**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1997.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MOORE, Michael G; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância** – Texto atualizado em 2002. moran10@gmail.com. Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>> Acesso em 08 out. 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino) Disponível em; <<http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>>. Acessado em; 05 nov. 2018.

REIS, Edna dos. **Identidade docente: a sua construção nos professores que atuam em EAD**. 2013. 297f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides, ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª Ed. Editora Autêntica, Belo Horizonte: 2010.

TORI, R. **Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância**. Rede, São Paulo, v.2, n.2, p.47, 2005. Disponível em; <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/64>>. Acesso em; 01 ago.2018.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB). **A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores da Educação Superior**. Disponível em <<http://www.unirede.br>>. Acesso em: 01ago. 2018.

PAULO FREIRE E A TECNOLOGIA: O YOUTUBE COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

GISELE ESTEVES PRADO
QUÉZIA MONTEIRO REIS

Introdução

Quando se fala de educação, inevitável que venha à mente uma sala de aula com lousa, carteiras, professor e alunos. Com o avanço da tecnologia, esta prática vem sendo reformulada e o Ensino a Distância cresce e se populariza a cada dia.

Este artigo pretende discutir a utilização das tecnologias do século XXI como instrumentos de ensino-aprendizagem no EAD (Ensino a Distância). Será estudado em particular o YouTube.

Este artigo se justifica pela crescente facilidade dos alunos com a plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube. O veículo tem sido uma ferramenta largamente utilizada para a confecção de vídeos explicativos em todas as áreas. Por ser um veículo gratuito, o YouTube vem tomando vulto e tornando-se muito popular especialmente entre os jovens. Desta forma, se faz necessário um estudo mais aprofundado desta técnica como ferramenta de ensino-aprendizagem.

Para chegar ao estudo de ferramenta tão atual, o artigo se baseia em um dos principais pensadores da pedagogia progressista, o educador Paulo Freire.

Paulo Freire não chegou a conhecer a internet como ela é hoje, muito menos o YouTube, mas no livro “Sobre a Educação – Diálogos, volume 2 (FREIRE e GUIMARÃES,1984), menciona-se que Freire utilizou projetor de slides, rádio, televisão, gravadores, videocassete e chegou até mesmo a contemplar o computador, que estava surgindo pouco antes de seu falecimento.

Em “Perspectivas Atuais da Educação”, Moacir Gadotti conta que Paulo Freire importou da Polônia, em 1963, os mais modernos projetores de slides para colocar seu método em prática. Paulo Freire nunca utilizou nem uma máquina de escrever. Sempre preferiu escrever seus textos à mão. Porém, fez uso do áudio, vídeo, rádio, TV e outros meios eletrônicos para compartilhar suas ideias (GADOTTI, 2000).

Paulo Freire e a Tecnologia

Em artigo publicado em 1984 na Revista Bits, Paulo Freire menciona que faz questão de ser um homem que não fica atado ao passado e que é totalmente a favor das máquinas:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível. (FREIRE, 1984, p. 1)

Baseando-se neste trecho, pode-se assumir que Freire, se estivesse vivo, seria totalmente a favor da utilização da tecnologia como prática de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire assinalava a tecnologia como uma das grandes expressões da criatividade humana, conforme menciona em sua obra “Ação Cultural para Liberdade e Outros Escritos” (1968). Nesta obra, Freire também relaciona a tecnologia à politicidade.

A criatividade humana é a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo. A tecnologia faz parte do natural desenvolvimento dos seres humanos e é elemento para a afirmação de uma sociedade. A tecnologia, como prática humana, é política, é permeada pela ideologia. Ela tem um fim bem determinado, serve a um grupo de pessoas e aos mais diversos interesses: a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente (FREIRE, 1968, p. 99).

Em sua obra “Extensão ou Comunicação”, Freire defendia que a tecnologia não surge da superposição do novo sobre o velho, mas o novo nasce do velho; desta forma, o novo traz em si elementos do velho (FREIRE, 1969).

No seu artigo de 1984, Freire deixa clara a sua visão de que a tecnologia, no caso a informática, é um ato político:

Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais (FREIRE, 1984, p.1).

Em “Cartas a Guiné-Bissau”, Freire (1977, p.129), também ressalta a necessidade de compreender, controlar e dominar a tecnologia. Ele defendia que para se usar os a tecnologia fazia-se necessário compreender a sua razão de ser. Os usuários não podem ser alienados quanto ao uso, como se fossem máquinas irracionais. O homem compreendendo o processo é automaticamente conduzido à humanização

Em “Educação e Mudança” (1976), Freire afirma que além de ser compreendida, a tecnologia deve ser dominada e contextualizada; identificá-la com o contexto local, discutindo suas implicações na vida dos usuários ativos é a melhor forma de incorporá-la para o bem do grupo dentro contexto definido.

Freire defendia que a tecnologia deve ser encarada com um olhar curioso, indagador, crítico e vigilante:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la (FREIRE, 1992, p. 133).

Em Pedagogia da Autonomia (1996), Freire aponta que o homem deve usar a tecnologia (no caso a televisão) e não ser usado ou manipulado por ela. Freire, referindo-se à televisão, insiste que “devemos usá-la, sobretudo, discuti-la” (FREIRE, 1996).

Em “Pedagogia da Indignação” (2000) Freire ressalta a importância de fazer o exercício de pensar o tempo, a técnica, o conhecimento. É importante pensar “o quê”, “o como”, “o em favor de quê e quem”, o “contra quê e quem” das coisas. Isso tudo é fundamental para que se tenha uma educação democrática e à altura dos desafios dos novos tempos (FREIRE, 2000).

Calado (2001) destaca que Freire tinha preocupação em manter sempre um olhar crítico e curioso sobre a tecnologia. Comenta que Freire nunca se recusou a acolher positivamente os avanços tecnológicos; desde que de modo crítico e bem posicionado diante das novas tecnologias e da entrada da informática nas escolas. É por isso que em seu artigo de 1994 Freire afirma: “Já disse que faço questão de ser um homem do meu tempo. O problema é saber a

serviço de quem, e de quê, a informática estará agora maciçamente na educação brasileira” (FREIRE, 1994)

Em algumas passagens dos livros “Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos” (1968); “Pedagogia da Esperança” (1992); “Política e Educação: Ensaio” (1993) e “Pedagogia da Autonomia” (1996), Paulo Freire também adverte para os perigos da tecnologia. O dualismo entre divinização e “demonologização” da tecnologia está presente em várias passagens destas obras. Ele concentra praticamente todos os seus receios quanto à tecnologia no livro “Ação Cultural para a Liberdade” escrito em 1968. O professor Moacir Gadotti, diretor do Instituto Paulo Freire em São Paulo, justifica esse fato (informação verbal) lembrando que esse era o tempo que Freire teve contato com a sociedade americana e pode contemplar e vivenciar diversos eventos relacionados com esta temática.

Ele defendia que não se podia ver a tecnologia como salvadora dos homens, nem como a promotora de todos os males. Era preciso evitar o que ele chamava de “desvios míticos” gerados pela tecnologia. A tecnologia não é boa nem má. Ela adquire adjetivações conforme serve aos mais diversos interesses.

Segundo Alencar (2005), “a tecnologia tem servido ao consumismo imposto pelo mercado na ótica capitalista, e à criação de uma sociedade ou ciência mitificada, isto é, ‘endeusada’, inacessível, inatingível, imutável.” Ele afirma que é necessário colocar o progresso no seu devido lugar, e não encarar o cientista, como “um enviado do céu ou privilegiado”. Desta forma, Freire e Guimarães afirmam que é preciso desmistificar a ciência já na pré-escola (FREIRE e GUIMARÃES, 1984).

Alencar (2005) ressalta que outro risco, apontado por Freire, trata da geração de irracionalismos a partir do uso da tecnologia. Ele afirma que o mundo foi testemunha de diversos desses irracionalismos, como as guerras mundiais ou a destruição, quase total, das cidades de Hiroshima e Nagasaki, por bombas desenvolvidas com a mais avançada tecnologia da época, as bombas atômicas. Freire reafirma que:

[...] seria simplismo atribuir a responsabilidade por esses desvios à tecnologia em si mesma. Seria uma outra espécie de irracionalismo, o de conceber a tecnologia como uma entidade demoníaca, acima dos seres humanos. Vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo (FREIRE, 1968, p.98).

No livro “Professora sim, Tia não” (1993), Freire alerta sobre a possibilidade de controle por meio do uso câmeras de vídeo. A diretora tem o poder de saber o que os professores fazem e falam na “intimidade de seu mundo” tornando-se “corpos interditados, proibidos de ser”.

Em 2005, segundo Alencar (2005, p.7), o programa “Fantástico” da TV Globo, apresentou uma matéria mostrando uma escola que possui esse sistema para vigiar os alunos, e certamente, analisar a prática de professores. Ele comenta:

Criam-se níveis de excelência gerando uma verdadeira corrida para “mostrar serviço” àqueles que a(o) observam e garantir, ou melhor, sustentar seu emprego. Sacrifica-se a liberdade com o controle, a autonomia com a repressão. Entramos em uma nova ditadura, a ditadura da sobrevivência, da necessidade, que usa como arma não mais fusíveis ou revólveres, mas as mais modernas tecnologias... (ALENCAR, 2005, p. 07)

No livro “Educação e Mudança” (1976) Freire comenta que humanismo e tecnologia não se excluem. Freire critica veementemente os autores que colocam que “a tecnologia é a razão de todos os males do homem moderno”.

Alencar (2005) ainda comenta que como socialista que era, Freire se preocupava também com o fato de a tecnologia estar a serviço da produção capitalista, dos ávidos compradores. Afirmava que era importante e urgente assumir o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço do ser humano e não de “causas de morte” como armas químicas ou de causas destrutivas como armamentos e equipamentos para guerras como a do Afeganistão.

Nunca, talvez, a frase quase feita – exercer o controle sobre a tecnologia e pô-la a serviço dos seres humanos – teve tanta urgência de virar fato quanto hoje, em defesa da liberdade mesma, sem a qual o sonho da democracia se esvai (FREIRE, 1992, p. 133).

Alencar (2005) continua e afirma que Freire também se preocupava com a questão ética, com aqueles que usam a tecnologia com fins comerciais e lucrativos. Remédios fabricados com alta tecnologia, TVs a cabo, comerciais de televisão que querem vender, a todo custo, as suas inovações tecnológicas. As pessoas e empresas têm enriquecido com um patrimônio que pertence à humanidade, e que deveria servir para maximizar a qualidade da vida de todos.

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida ao crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado (FREIRE, 2000, p.101).

Em “Pedagogia do Oprimido”, ele afirma que os opressores têm se utilizado das tecnologias “como força indiscutível de manutenção da 'ordem'”

opressora, com a qual manipulam e esmagam”, massificam e inculcam informações que sirvam aos seus interesses para ‘reificá-los’ (coisificá-los). Freire defende que “o desenvolvimento tecnológico deve ser uma das preocupações do projeto revolucionário”, e que os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados” (FREIRE, 1968).

A tecnologia deve servir aos interesses dos oprimidos, sendo utilizada em sua luta, usando-se do mais avançado para promover mudança social, política, promover cidadania.

Em “Pedagogia da Autonomia” (1996), Freire conclui que se o progresso científico e tecnológico não atender e responder aos interesses humanos e suas necessidades, perdem sua significação. Não que se deva inibir a pesquisa e frear os avanços, mas estes devem estar a serviço dos seres humanos. O desenvolvimento e o progresso tecnológico não devem estar apenas a serviço do mercado e do lucro.

E foi a tecnologia que permitiu que Freire se dirigisse aos espectadores do 1º Seminário de Educação Brasileira, em novembro de 1978, ano que Freire ainda estava exilado. Como ele não recebera seu passaporte, não poderia atender ao convite de vir ao seminário. Gadotti explica: “como ele não poderia vir pessoalmente, de certa forma enganamos a censura e gravamos por telefone a sua mensagem aos participantes do 1º Seminário de Educação Brasileira” (FREIRE et al, 1987). Segue um trecho da fala de Freire:

É uma alegria enorme me servir da possibilidade que a tecnologia me coloca à disposição, hoje, de gravar, de tão longe de vocês, essa palavra que não pode ser outra senão uma palavra afetiva, uma palavra de amor, uma palavra de carinho, uma palavra de confiança, de esperança e de saudades também, saudade imensa, grandona, saudades do Brasil, desse Brasil gostoso, desse Brasil de nós todos, desse Brasil cheiroso, distante do qual estamos há catorze anos, mas, distante do qual nunca estivemos também (FREIRE et al, 1987, p. 20).

Outra ocasião que confirma o respeito de Freire quanto aos benefícios da tecnologia, foi quando o educador não pôde realizar uma palestra para jovens americanos. Para não faltar com o compromisso, ele gravou sua fala em um vídeo que foi enviado ao encontro, possibilitando aos jovens que vissem e ouvissem o educador. O vídeo é intitulado “Paulo Freire’s Message” (ALENCAR, 2005).

Paulo Freire reconhecia não só os riscos, como também os benefícios da tecnologia. Em várias passagens de seus livros, ressalta a importância e as potencialidades para conscientização e humanização dos “esfarrapados do mundo” (ALENCAR, 2005).

Para elucidar as potencialidades da tecnologia, Freire toma seus netos como exemplo: “ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me

falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem” (FREIRE, 1996).

Freire acreditava que o rádio, a TV e o computador eram meios para conhecer o mundo, não só para refleti-lo e repensá-lo, como também como fonte de pesquisa (ALENCAR, 2005).

Em “Pedagogia da Esperança”, Freire reconhece que teria poupado tempo e energia se, naquela época, tivesse utilizado seu computador pessoal (FREIRE, 1992).

Todas estas passagens da obra de Paulo Freire deixam claro que o educador sabia da necessidade da inclusão digital e que não haveria volta uma vez que se desse início ao processo. Paulo Freire respeitava a tecnologia e sua máxima preocupação era fazer com que a mesma chegasse aos excluídos. É com este espírito que este artigo tenta demonstrar que a tecnologia hoje presente na escola e no aprendizado pode ser cada vez mais inclusiva.

No livro “Perspectivas atuais da Educação”, de Gadotti, pode-se testemunhar o instante em que Paulo Freire teve o primeiro contato com o site do Instituto Paulo Freire, e, maravilhado, atestou a necessidade do acesso a esta tecnologia:

Em 1996, quando foi mostrada a Paulo Freire a página www.paulofreire.org, ele ficou maravilhado com as possibilidades da Internet. O site foi construído para o IPF (Instituto Paulo Freire) pelo seu neto Alexandre Dowbor, filho de Fátima Freire. Maravilhado e preocupado ao ver o Alex navegar com tanta facilidade pela rede, observou logo que as enormes vantagens oferecidas pela Internet estavam restritas a poucos e que as novas tecnologias acabavam criando um fosso ainda maior entre os mais ricos e os mais pobres. E concluiu: “é preciso pensar como elas podem chegar aos excluídos”. Dizia que esse deveria ser o compromisso do instituto (GADOTTI, 2000, p. 263).

O YouTube é uma plataforma gratuita e, apesar de a internet ainda não ser, já estamos caminhando a passos largos para a inclusão de todos no aprendizado via esta plataforma.

O Uso de Vídeos em Educação

Os vídeos têm se tornado cada vez mais populares entre estudantes e professores quando se trata de disseminação de conhecimento. Muitos alunos assimilam melhor quando submetidos a estímulos visuais e sonoros do que apenas textos, como propõe a educação tradicional (MATTAR, 2009).

De acordo com pesquisa de MCKINNEY et al (2009) *apud* Mattar (2009), um grupo de alunos que foi submetido ao aprendizado por meio de podcasts teve melhor resultado nas avaliações do que um grupo que assistiu apenas aulas tradicionais em sala.

Segundo Mattar (2009), os vídeos tanto podem ser utilizados para complementar aulas presenciais, como também para servir como base de aprendizado no Ensino a Distância (EAD). Os vídeos podem ser produzidos pelos professores para orientar e pelos alunos como exercício de criação e entendimento da matéria.

Tanto Collins e Berge (2000) como Moore (2007) *apud* Mattar (2009) apontam que a proliferação de vídeos amadores podem comprometer a qualidade do material produzido para EAD; porém, Mattar (2009) afirma que é preciso que se supere este receio, porque os usuários (alunos) já estão acostumados com esta nova mídia e já são capazes de identificar o bom material desde que bem orientados e direcionados. Mattar também comenta que é preciso que o YouTube seja rapidamente incorporado à prática pedagógica.

Recursos do YouTube

Mattar em seu artigo de 2009 lista alguns recursos do YouTube e como eles podem ser administrados para resultar em uma ferramenta eficiente no ensino-aprendizagem.

Na plataforma, os vídeos podem ser organizados em listas de reprodução, listas rápidas ou favoritos. Pode-se participar de canais dedicados a temas específicos e até mesmo canais de instituições de ensino.

É possível enviar um vídeo em tempo real direto de uma câmera ou mesmo de um celular. Depois de fazer o upload para o YouTube, o usuário pode utilizar ferramentas de edição, alterar a descrição do vídeo ou das palavras-chave, chamadas de *tags*. É possível acrescentar uma faixa de áudio escolhida a partir de uma lista fornecida pela plataforma, para que não fira os direitos autorais, para servir de fundo musical. A ferramenta de anotações serve para adicionar notas aos vídeos e até mesmo links. Legendas e Subtítulos também podem ser adicionados depois que um vídeo é enviado ao YouTube.

De acordo com Suellen Smosinski do UOL Educação, em novembro de 2013, em parceria com a Fundação Lemann, o Google lançou uma plataforma de educação, o YouTube Educação. De início o canal contava com mais de 8 mil vídeos de ensino médio.

De acordo com o site Canaltech, em 2014 já eram mais de 14 mil e o número só cresceu. O Brasil foi o primeiro país a sediar a iniciativa fora dos Estados Unidos. Hoje o canal conta com mais de 318 mil inscritos. O YouTube Educação reúne vídeos e canais de faculdades e universidades, incluindo instituições de prestígio como MIT, Berkeley, Yale, Princeton e Stanford, dentre outras.

De acordo com Mattar (2009), possuindo uma conta no YouTube é possível enviar mensagens para uma lista pré-definida de contatos, comparti-

lhar vídeos de forma privada e um professor tem a opção de comentar ou responder a um aluno de forma particular e individualizada. O YouTube Streams possibilita que se assista um vídeo em grupo, a distância possibilitando a discussão em tempo real por meio de um chat. A ferramenta Insight permite que se confirmem informações sobre quem está assistindo aos seus vídeos.

YouTube

De acordo com Tiago Dantas (2017), do site Brasil Escola, em 2005 nascia o YouTube, criado por Chad Hurley e Steve Chen. Eles criaram a plataforma em função da dificuldade que tinham em compartilhar arquivos de vídeo, que por serem muito grandes e pesados não podiam ser enviados por e-mail.

O YouTube utiliza o formato Macromedia Flash e permite que usuários carreguem vídeos de qualquer parte do mundo. O site é gratuito e tem suas próprias regras de utilização descritas em seu manifesto de política de utilização. A revista Time elegeu o site como a melhor invenção de 2006.

Em 2006 a Google comprou o YouTube por US\$ 1,65 bilhão e o unificou ao serviço do Google Vídeo, tornando o que já era grande, gigante. A principal regra do site é o não-compartilhamento de vídeos protegidos por direitos autorais, o que muitas vezes não é cumprido. Estima-se que são carregados diariamente mais de 20 mil vídeos novos e cerca de 30 milhões são assistidos na plataforma (DANTAS, 2017).

Dados do site Como Ganhar Dinheiro no YouTube, contam que o mesmo possui mais de 1 bilhão de usuários que assistem milhões de horas de vídeos na plataforma e geram incontáveis visualizações. Há a possibilidade de monetarização dos vídeos e estima-se que o YouTube já tenha pago mais de US\$ 2 bilhões para os titulares de direitos que optaram por gerar receitas com seus vídeos.

O mesmo site define que a palavra “YouTube” foi criada a partir de dois termos da língua inglesa: “you”, que significa “você” e “tube”, que origina de uma gíria que muito se aproxima de “televisão”. Em tradução livre significa “você transmite”, “você televisa” ou “televisão feita por você” (COMO GANHAR DINHEIRO NO YOUTUBE, 2017).

Sued de Oliveira (2016) define “youtubers” como apresentadores do YouTube. Eles utilizam um canal criado por eles na plataforma para passar suas mensagens. São vídeos diversos: tutoriais de maquiagem; comentários sobre séries enlatadas; tutoriais para jogos de vídeo game; aulas de todas as matérias de ensino fundamental, médio e superior; artesanato; discussões filosóficas; *stand up comedy*; filmes; cenas cotidianas e uma infinidade de vídeos que ensinam ou passam algum conceito ou ideia. Os vídeos são postados

no mundo todo e por isso são encontrados em todos os idiomas.

De acordo com os termos de Serviço do YouTube, qualquer vídeo pode ser postado na plataforma desde que não vá contra as políticas de utilização criadas por eles. Por exemplo, não são permitidos vídeos que contenham pornografia, músicas que prescindem direitos autorais entre outras coisas listadas em um manifesto de Normas de Utilização postado na própria plataforma.

Como Integrar o YouTube na Educação

Aprender pelo o YouTube tem a grande vantagem que é poder fazê-lo na hora que quiser e no ritmo que for mais conveniente. O vídeo pode ser passado e repassado quantas vezes o usuário quiser e pode ser pausado sempre que se fizer necessário. No YouTube é possível fazer uma playlist (lista de reprodução) pessoal de aprendizagem, com os vídeos favoritos, listas por interesses e amigos. Desta forma, o usuário do YouTube pode construir seu ambiente pessoal de aprendizagem (MATTAR, 2009)

Desde 2008 a Boise State University vem oferecendo um curso chamado “YouTube para Educadores”. O curso é oferecido como disciplina de pós-graduação pelo Departamento de Tecnologia Educacional da instituição. Os alunos (que são também educadores), produzem vídeos que ficam disponíveis no YouTube e são avaliados por meio de vídeos do instrutor do curso, onde são explorados os diversos aspectos do uso educacional do YouTube. No curso os alunos aprendem a trabalhar com as inúmeras possibilidades da integração do YouTube à educação (MATTAR, 2009).

Perez (2009) *apud* Mattar (2009), relata uma experiência em que Richard Buckland, professor de ciência da computação da University of NSW na Austrália, gravou e disponibilizou suas aulas no YouTube, permitindo que alunos do ensino médio tivessem acesso ao seu curso, a distância, assim como seus alunos da graduação. Todos podem participar das aulas e realizar as atividades, mesmo não estando matriculado na universidade. Caso este aluno do ensino médio se interesse pelo curso e queira ingressar na NSW, terá os créditos dessas atividades validados.

Problemas e Barreiras

Embora muitos sejam os aspectos positivos da utilização do YouTube e outros vídeos na educação, existem também alguns problemas e barreiras. De acordo com Mattar (2009), um dos principais problemas são os direitos autorais. Atualmente muitos áudios, ou até mesmo vídeos são retirados do YouTube por violação de direitos autorais. O MIT criou um projeto chamado YouTube Tomb que reúne vídeos removidos do YouTube por este motivo.

Raquel Camargo (2008) explica em seu blog, que o YouTube desenvolveu uma ferramenta chamada YouTube Video Identification, que é capaz de identificar vídeos potencialmente ilegais, ou seja, que ferem leis de direitos autorais. Pensando nisto, o MIT (Massachusetts Institute of Technology) por meio da MIT Free Culture (que trabalha com assuntos relacionados à cultura livre), criou o YouTomb. Trata-se do acompanhamento em tempo real dos vídeos mais acessados do Youtube que são retirados do ar por violação de direitos autorais. O Youtomb não permite que se visualize material retirado, mas mostra informações do vídeo removido.

Mattar (2009) aponta que há outros problemas como a preocupação com a qualidade e com o valor acadêmico dos vídeos postados, principalmente quando estes são produzidos pelo próprio usuário.

Estatísticas de Conexão com Internet no Brasil

Segundo Gomes (2018) do Portal G1, o IBGE (2018) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – divulgou que o Brasil conta com a marca de 116 milhões de pessoas conectadas à internet. De toda a população brasileira acima de 10 anos, 64,7% está conectada. Em 2016, a proporção de mulheres conectadas foi de 65,5% e de homens de 63,8%. Com relação à faixa etária, pessoas com idade entre 18 e 24 anos apresentaram maior taxa de conexão: 85%. Entre brasileiros acima de 60 anos o índice foi de 25%.

As regiões Norte e Nordeste apresentaram taxas de indivíduos conectados inferiores à média brasileira, de 54,3% e 52,3%, respectivamente. Já no Sudeste 72,3% dos moradores tinham acesso, enquanto no Centro-Oeste a taxa foi de 71,8% e no Sul de 67,9%.

Ainda de acordo com o IBGE (2018), o celular ainda é o principal aparelho para acessar a internet no Brasil. Em 2016 era usado por 94,6% das pessoas conectadas, os computadores totalizavam 63,7%, os tablets 16,4% e televisões smart 11,3%. Segundo o Instituto, 77,1% dos brasileiros possuíam algum celular em 2016.

As informações são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad C) de 2016 fornecidas pelo IBGE ao Portal G1.

De acordo com o site TecMundo, 95% da população online brasileira acessa o YouTube ao menos uma vez por mês

Considerações Finais

Fica claro, depois de toda exposição, que o uso dos vídeos em educação, especialmente o YouTube, torna o aprendizado mais ágil e diversificado. Desde que bem orientado, o educando tem hoje, ao seu dispor, muitos ensina-

mentos. O YouTube vem colaborar sobremaneira com o EAD, pois possibilita a visualização do material em qualquer ponto do mundo, desde que se tenha uma conexão com a internet.

É muito importante que esses recursos digitais sejam rapidamente integrados à educação de uma forma criativa para contribuir para o aprendizado.

O uso de vídeos online em educação é essencial para se ter um EAD inovador.

Porém, como disse Paulo Freire quando esteve diante do site do Instituto Paulo Freire pela primeira vez, “é preciso pensar como elas (as vantagens oferecidas pela internet) podem chegar aos excluídos. Este deve ser o compromisso do Instituto”.

O Brasil ainda não possui a internet ao alcance de todos excluídos como era o desejo de Paulo Freire, ainda há muito que ser trilhado. Porém, saber que cerca de 65% da população já possui acesso à internet e que 77% dos brasileiros possuem algum tipo de celular, já é um grande passo em encontro da realização do seu desejo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Anderson Fernandes de. **O Pensamento de Paulo Freire Sobre a Tecnologia**: Traçando Novas Perspectivas. 2005. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/265820450_O_PENSAMENTO_DE_PAULO_FREIRE_SOBRE_A_TECNOLOGIA_TRACANDO_NOVAS_PERSPECTIVAS>. Acesso em: 30 ago. 2018.

CALADO, Alder Julio Ferreira. **Paulo Freire**: sua visão de mundo, de homem e de sociedade. Caruaru: Fafica, 2001.

CARMARGO, Raquel. **YouTomb**: a terra dos vídeos removidos do YouTube. 2008. Disponível em: <<http://raquelcamargo.com/blog/youtomb-a-terra-dos-video-removidos-do-youtube/>>. Acesso em: 10 set. 2018

CANALTECH. **Canal de educação YouTube Edu conta agora com 11 mil vídeos gratuitos**. 2014. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/internet/Canal-de-educacao-YouTube-Edu-counta-agora-com-11-mil-videos-gratuitos/>>. Acesso em: 10 set. 2018.

COMO GANHAR DINHEIRO NO YOUTUBE. **O que é YouTube e para que serve?** 2017. Disponível em: <<http://comoganhardinheironoyoutube.com/2017/09/02/o-que-e-youtube/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

DANTAS, Tiago. **“YouTube”**; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilescola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>>. Acesso em 30 ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Tradução de Claudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968, 149 p.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, p. 6, maio de 1984.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, 173 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. 93p.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1987b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p. 12 V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-setembro 2005

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1968b.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993a, 119 p.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993b, 127 p.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos), vol. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, 113 p.

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

GOMES, Helton Simões. **Brasil tem 116 milhões de pessoas conectadas à internet, diz IBGE**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/brasil-tem-116-milhoes-de-pessoas-conectadas-a-internet-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 10 out. 2018.

McKINNEY, Dani; DYCK, Jennifer L.; LUBER, Elise S. iTunes University and the class-room: Can podcasts replace Professors? Computers & Education 52 (2009) 617–623.

MATTAR, João. **YouTube na educação**: o uso de vídeos em EAD. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2009.

OLIVEIRA, Sued de. **Saiba o que são YouTubers**. 2016. Disponível em: <<http://platinaline.com/saiba-o-que-sao-youtubers/>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

SMOSINSKI, Suellen. **YouTube lança plataforma de educação com 8.000 vídeos de ensino médio**. 2013. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/11/21/youtube-lanca-canal-de-educacao-com-8000-videos-de-ensino-medio.htm>>. Acesso em: 10 set. 2018.

TECMUNDO (Brasil). **YouTube é acessado por 95% população online brasileira**,

mostra relatório. 2017. Disponível em:

<<https://www.tecmundo.com.br/internet/119776-youtube-insights-brasil.htm>>. Acesso em: 20 out. 2018.

YOUTUBE. **Termos de Serviço.** 2018. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/static?gl=BR&template=terms&hl=pt>>. Acesso em: 30 ago. 2018.

OLHARES DÍSPARES: A REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NA OBRA DE PAULO FREIRE E NOS MEMES

CONRADO A. B. FOGAGNOLI
IZABELLA CHRISTINA GOMES DE OLIVEIRA
ROSEMEIRE RIBEIRO ABREU

Introdução

Com a popularização das redes sociais e com sua consolidação como meio de difusão de informação e, acima de tudo, de propagação da cultura do entretenimento, novos modos de circulação de representações do imaginário social têm surgido e ganhado espaço no meio digital. Gifs, memes, hashtags, tumblr, há todo um léxico cibernético em circulação que em breve será tomado como objeto de estudo a fim de se entender como esses meios eletrônicos vêm se constituindo como ferramentas utilizadas para a difusão de informações, mas que têm sido empregados de maneira discutível, questionável, muitas vezes perniciososa.

Neste contexto, os chamados memes têm despertado a atenção não apenas por sua capacidade de popularização, mas principalmente pela velocidade com que são produzidos e difundidos nas redes sociais.

No artigo ora apresentado, discutiremos alguns aspectos desse meio de circulação de informação a fim de debater como a carreira de professor é nele representada. A partir de um pequeno corpus estabelecido, analisaremos as imagens e mensagens que eles veiculam com o objetivo de demonstrar o quanto eles contribuem para a deturpação da imagem do professor e de sua profissão na sociedade atual.

Antes disso, e em contraposição à visão estereotipada que pudemos identificar nos memes que foram levantados e analisados neste artigo, procuramos localizar na obra de nosso grande pensador da educação, Paulo Freire,

os modos como ele mesmo pensava a representação social dos professores e de sua profissão. Para tanto, apresentaremos alguns conceitos e reflexões do autor nos quais se delinea, e muitas vezes se define, a imagem que Freire construiu e ajudou a difundir sobre os professores e a profissão docente.

No início da carreira docente, o professor era visto apenas como alguém vocacionado em dar aulas, era aquela pessoa que se doava na execução da sua profissão, porém a questão da construção de uma identidade é algo muito sério, que advém de anos de lutas e experiências ou, como afirma Paulo Freire.

A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas as estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados (2003, p. 125-26).

O desafio do professor é construir a sua identidade de forma a tornar-se um profissional crítico, autônomo, combativo, e isso independentemente das representações negativas que hoje assistimos circular nos inúmeros memes presentes na internet; é preciso que o professor coloque em prática o seu potencial positivo para a construção dos três saberes da docência que são: os saberes do conhecimento, os saberes pedagógicos (Andragógicos) e os saberes da experiência.

Ao verificarmos as representações do professor veiculadas através dos memes foi possível perceber a gravidade do tema e a urgência de seu debate. Entendemos que ao expor o problema, lançando luz sobre esse tipo de visão negativa acerca da profissão docente, contribuimos para um debate que se quer urgente, pois em uma sociedade como a nossa, ou melhor, em qualquer sociedade, não é admissível que o papel do professor seja rebaixado ao nível do sarcasmo, do cômico, do preconceito, como tem acontecido com as representações que dele circulam nos memes que atualmente vemos na internet. Entendemos que a apresentação deste artigo é um modo de encampar e dar continuidade à luta que sempre marcou a trajetória das mulheres e homens que se dedicaram e que se dedicam a esta nobre profissão.

O Papel do Professor na Perspectiva de Paulo Freire

Na sociedade em que vivemos, marcada por grandes transformações sociais e incessantes avanços na área tecnológica, é preciso repensar o papel e a atuação dos professores na sala de aula. Segundo o educador Paulo Freire, cuja obra serve de alicerce para uma parte significativa da reflexão sobre a educação no Brasil, o papel do professor não deve ser limitado à transmissão

de sua visão de mundo, tampouco o de sua imposição, mas sim o do estabelecimento de uma relação dialógica entre professor e educando de modo a possibilitar a construção de saberes a partir da interação entre ambos.

Baseado neste princípio, que o autor considera como “a essência da educação como prática da liberdade”, o método da dialogicidade ganha importância no âmbito da obra freireana por conceder aos participantes do processo de ensino e aprendizagem a liberdade de expressão. Aqui, o direito de refletir não se limita ao professor que transmite seu entendimento e sua visão sobre a realidade, mas abre-se espaço para que o aluno também possa expressar sua percepção da mesma.

Nosso papel não é falar ao povo a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p.49).

Em suas obras Paulo Freire mostra que o professor precisa reconhecer o valor do papel social que ocupa, e que sua relação com o aluno depende, fundamentalmente, dos critérios que ele mesmo estabelece. Em sala de aula, é necessário desenvolver a sua capacidade de ouvir, refletir, discutir, por meio do diálogo, o nível de compreensão dos alunos e a conexão que é criada entre o seu conhecimento e o deles, trabalhando de forma positiva para a construção de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais. Para Freire quem ensina é também um aprendiz, ou como ele mesmo escreve: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire 1981 p.79).

Embora o autor entenda o diálogo como elemento indispensável para a construção de saberes no processo educativo, isso não significa que esta relação dialógica entre educador e educando não deva ser orientada por parâmetros. A exemplo disso, lembremos que em uma das obras fundamentais em que Freire trata da representação do professor, Professora sim, Tia não, ele critica o emprego da forma de tratamento “tia” para referir-se à professora, pois entende que o nome evoca um tipo de relação que em alguma medida deprecia o papel do professor na relação com o aluno, na medida em que o afasta de sua posição ao aproximá-lo de uma relação de parentesco.

Como se sabe, Freire não ignora a importância do afeto no processo educativo e por isso devemos entender que ao propor o afastamento da relação de parentesco com o aluno o autor chama o professor para o campo da atuação profissional, atividade que deve ser desempenhada com responsabilidade e competência e, sobretudo, movida pelo sentimento de luta em favor de transformações sociais importantes que certamente pressupõem o empenho

do docente. De acordo com Freire, este envolvimento não deve se pautar por um comportamento passivo diante dos desafios e obstáculos que precisam ser enfrentados mas, pelo contrário, requer dos profissionais da educação uma postura ativa, combativa, em benefício das conquistas e melhorias que devem ser o alvo constante dos professores. Daí negar o epíteto Tia para nomear as professoras pois, deste modo, segundo Freire, quebra-se o caráter combativo da profissão.

De acordo com Freire, ensinar é uma tarefa que envolve responsabilidade e dedicação para seu cumprimento, portanto, ser “tia”, ao invés de professora, implica em aceitar uma relação de parentesco que desvaloriza o magistério, pois ser tia não caracteriza uma profissão. A intenção do autor não é a de desvalorizar o vínculo familiar, mas, ao contrário, a de valorizar a profissão de professora, profissão cujo exercício requer não apenas uma formação mas também um aprendizado contínuo baseado em sua prática e em sua reflexão sobre ela (FREIRE, 2017, p. 58).

De um modo geral, os professores têm uma trajetória histórica de batalhas representativas na sociedade que explicitam também a importância da formação política do docente. Estes profissionais pertencem a uma classe que deve lutar continuamente contra a estrutura política, econômica e social que faz com que sua profissão seja tão desvalorizada socialmente. Neste sentido, o termo tia, quando empregado para referir a professora, cristaliza um sentido segundo o qual a profissão docente pode ser exercida por qualquer pessoa, mesmo que esta não tenha uma formação específica, ideia que produz a desvalorização do magistério. É necessário reconhecer o papel do professor na sociedade, é necessária a luta por salários dignos, condizentes com o trabalho que é realizado em prol da sociedade, e contra o desrespeito com qual a profissão de docente é tratada:

Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da **dignidade e da importância de nossa tarefa** [grifo nosso]. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito (FREIRE, 1997 p.32).

Para recordar uma imagem de Freire, quando exercemos a prática educativa como se estivéssemos embaixo de uma marquise como quem espera a chuva passar, não precisamos de formação (FREIRE, 2008, p. 47), já que na maioria dos casos não enxergamos pelo que devemos lutar. Portanto, diante do que foi exposto, é preciso considerar alguns questionamentos:

- Ser professora é importante ou não?
- Seus salários são ou não são insuficientes?

- Sua tarefa é ou não é indispensável?

É importante lutar contra as tradições coloniais segundo as quais a profissão docente está longe de assegurar um reconhecimento social ou, como considera o autor:

O que quero saber primeiro é se as professoras são importantes ou não são. Se seus salários são ou não são insuficientes. Se sua tarefa é ou não é indispensável. E é em torno disso que a luta, que é difícil e prolongada e que implica a impaciente paciência dos educadores e educadoras e a sabedoria política de suas lideranças, deve insistir. É importante brigarmos contra as tradições coloniais que nos acompanham. É indispensável pelejarmos em defesa da relevância de nossa tarefa, relevância que deve aos poucos, mas tão rapidamente quanto possível, fazer parte do conhecimento geral da sociedade, fazer parte do rol de seus conhecimentos óbvios (FREIRE, 2013, p.151).

Deste modo, de posse consciente de seu papel, assim como oprimido é capaz de lutar pela própria humanização, o professor, segundo Freire (2011), deve ter a capacidade de assumir a luta pela liberdade, de tal maneira que, ao exercer sua profissão, tenha condições de promover a transformação de uma realidade opressora, uma vez que a realiza como prática da e para a liberdade de ser ao se assumir como sujeito da própria história.

Apesar dos avanços positivos que a reflexão de Paulo Freire tem sobre o papel dos professores, atualmente a desvalorização dos profissionais da educação, bem como as condições inadequadas de trabalho e a ausência de uma política de valorização social e econômica desses profissionais, tem sido motivo para muitos professores desistirem da profissão. Portanto, o engajamento do professor na luta pela liberdade deve ser o ponto de partida para as demais ações que pretende desenvolver em favor da sua atividade docente.

Nos dias de hoje, o movimento de desvalorização da profissão docente ganha força em larga escala com as redes sociais, onde são compartilhadas informações nem sempre verdadeiras que denigrem o trabalho do professor e que, em poucos casos, evidenciam o reconhecimento merecido acerca da profissão.

Nesse processo de transformação é necessário que o professor consolide também uma mudança interior para enfrentar novos desafios, mantendo o equilíbrio e a ousadia, de modo a despertar um envolvimento emocional e enfatizar em sua prática docente a dignidade e a importância de sua tarefa, indispensável à vida social. Contudo, esse reconhecimento precisa emergir da sociedade, para que ela própria possa esperar e exigir uma educação de qualidade.

A missão de ser professor

A missão do professor sempre se destacou pelo fato de trabalhar com o que há de mais importante em uma sociedade: o ser humano. Porém, educar não é uma tarefa fácil, exige muito empenho, dedicação, paciência e tranquilidade. O professor deve saber ouvir, mas também deve saber calar, ser observador para acompanhar a evolução do educando durante o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Paulo Freire, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (2003, p. 52).

Para tanto, deve utilizar a prática do diálogo segundo a qual ambos, educador e educando, chegam ao acesso do saber historicamente construído. Ainda de acordo com Paulo Freire, o “educador ou educadora como um intelectual tem que saber intervir. Não pode ser um mero facilitador” (2003, p. 177), o que exige a formação continuada do docente para atuar de forma eficaz, sendo um mediador na construção do conhecimento do educando.

Em suas obras, Paulo Freire (2010) prega uma educação humanizada, sustentando que esta deve levar ao desenvolvimento global, ao despertar dos alunos para os valores sociais, estimular a verdade, a justiça, o respeito e a solidariedade. O autor descreve a necessidade de o professor ter bom senso ao desenvolver suas práticas pedagógicas para atingir mais facilmente a autonomia dos alunos.

Ao fazer uma releitura das ideias expostas nas obras de Paulo Freire, ver-se-á que a prática docente da atualidade, quando empregada para solucionar alguma adversidade, coloca em prática os pensamentos freirianos.

O autor enfatiza que o amor é a busca das condições de ser e permitir que os outros sejam; é ele o que permite nossa experiência existencial; e por meio dele o princípio educativo se funde, consolidando a prática da liberdade. Na visão do autor talvez seja ele mesmo o que realmente defina o ser humano pois, como escreve Freire:

Como ser educador se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica, não tenho porque desamá-la e aos educandos. Não tenho porque exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores [...] que não é possível é ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos (FREIRE, 2011a, p.66).

Segundo o autor, quando deixa de existir uma relação coerente entre o que a educadora ou o educador dizem e o que fazem, a prática educativa fra-

cassa, pois diante dessa contradição (entre o fazer e o dizer) o educando tende a não acreditar no que os educadores dizem. Como afirma Freire: “Se esta coisa que está sendo proclamada, mas, ao mesmo tempo, tão fortemente negada na prática, fosse realmente boa, ela não seria apenas dita, mas vivida” (FREIRE, 2009, p. 76).

A verdadeira prática educativa deve ser ética e democrática e, pelos mesmos motivos que a faz política, não pode ser neutra, tampouco determinada, exigindo a rigurosidade, a seriedade de ser em si e com o outro. Não se pode admitir que a educação não ofereça isso às pessoas, que permita que elas troquem a liberdade de pensar pelo adestramento. Ao contrário disto, opostamente à mera transmissão de conhecimentos o aluno deve ser incentivado a pensar, esta é a tarefa do professor transformador da realidade educativa. Ser professor implica em possibilitar que existam escolhas que vão além de saberes como ler e escrever ou conseguir um bom emprego. Mais do que isso, é preciso criar condições aos alunos para usarem esses saberes como inadiáveis em suas vidas, na crítica contra governos autocráticos e autoritarismos, na articulação com professores, concordando e discordando deles, na leitura do que é justo ou injusto. É preciso criar, mesmo em um ambiente escolar desfavorável, uma realidade própria, um espaço para o aluno ser e saber o que lhe pertence. É criar um ambiente em que ele mesmo, professor ou professora, tenha força para se manifestar a favor ou contrariamente a uma imposição política. Segundo Freire (2008) “quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente [...]”.

O professor, para ser sujeito da transformação da educação, lutador de uma educação para a liberdade, para a humanização, tem como obrigação o cultivo da humildade mesmo frente a um questionamento que lhe pareça sem sentido ou indevido e, ao mesmo tempo, saber direcionar essas ações no caminho da reflexão, da crítica. É preciso saber que o aluno pensa, é curioso, chega a conclusões, tem experiências diferentes dos seus professores, tem a sua própria história. A busca da ética, que nos leva a sermos e convivermos no mundo, precisa começar por nós professores, por meio do diálogo, promovido de forma democrática em sala de aula. Não seria plausível esperar o mundo se democratizar por si mesmo, tendo como base a relação opressora para chegar à significação do que é efetivamente ser humano, para só depois construirmos uma prática educativa democrática, ou como escreve Freire (2008):

O que é impossível, em termos críticos, é esperar de governos municipais, estaduais e federais, de gosto conservador – independente da bandeira que carreguem – [...] que democratizem a organização do currículo e o ensino dos conteúdos. Nem autoritarismos, nem licenciabilidade, mas substantividade democrática, é o que precisamos (114).

Logo, o professor deve fazer uso do seu papel mediador sem esquecer a sua responsabilidade interventiva na construção da relação do conhecimento.

À medida que os professores passam a se apropriar das ideias e pensamentos de Freire, passam a refletir mais sobre sua própria ação docente e pedagógica, passam a estar mais juntos de seus alunos estreitando desta forma os seus laços afetivos, no intuito de favorecer gradativamente a aprendizagem com o máximo de autonomia e esperança, o que fortalece a sua identidade docente.

A Representação Professoral nos Memes

Os Memes

Ao realizarmos um levantamento inicial sobre a representação dos professores nos memes circulantes em redes sociais chamou-nos a atenção os aspectos negativos que são enfatizados em tais representações. Ainda, observamos que, além da representação negativa da categoria, tais memes servem também como meio de difusão de preconceitos vários, ridicularizações e ironias. Diante de tais constatações, adveio a indagação inicial sobre como esses memes se propagam no meio eletrônico.

Os memes chegaram à internet e se consolidaram em todo o mundo. Disponibilizados de forma gratuita, e com enorme poder de difusão nas redes sociais, em especial no Facebook, essa comunicação é vista ou compartilhada cotidianamente. Através de piadas, imagens articuladas a ditados populares, críticas ao poder público, jargões conhecidos e até uma visão humorada de uma realidade terrível, eles estão presentes no dia a dia das pessoas e seus compartilhamentos alcançam todas as idades e classes sociais.

A palavra meme deriva de uma redução do termo grego mimesis, comumente traduzido por “imitação”, e nos últimos anos foi incorporada ao vocabulário dos usuários da internet, sendo possível encontrar dela algumas definições, como a exemplo da que se localiza no Dicionário estabelecido pelo filólogo galego Isaac Estaviz, no qual lemos: “Meme 1. unidade mínima da memória humana [...] que se estende rapidamente por internet. 2. Ideia que se copia e espalha rapidamente”.

O termo meme foi criado por Richard Dawkins, biólogo evolucionista que em seu best-seller “O Gene Egoísta”, lançado em 1976, escreve:

Um novo replicador, um substantivo que transmite a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco

como 'gene'. [...] Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a 'memória', ou à palavra francesa mème (Dawkins, 1976, p. 148).

O autor explica que “os genes são as entidades replicadoras mais comuns no planeta” e que, por isso mesmo, formam “a base do processo evolutivo”. Para Dawkins os memes podem ser considerados como uma espécie de replicador da cultura humana e, assim como os genes, que se propagam passando de um corpo para o outro, os memes podem ser definidos, segundo o autor, como “uma entidade capaz de ser transmitida de um cérebro para outro” (Dawkins, 1976).

O que é essencial, portanto, da teoria de Dawkins sobre os memes é a ideia de que eles sejam compartilhados por todos os cérebros que o compreendem, ou seja, Dawkins afirma que “é por imitação”, em um sentido amplo, que “os memes podem replicar-se”. Esta afirmação é de algum modo corroborada por Clícia Coelho, pesquisadora que escreve que:

Os “memes” seriam ideias, materializadas ou não, **potencialmente replicáveis e transmitidas por meio de processos imitativos [grifo nosso]** que, por sua natureza seletiva, reconfiguram-se na medida em que necessitam se fixar. No entanto, é importante entender que essa fixação não é estável e muito menos perene, ela se mantém enquanto houver uma lógica oportuna que a configure e situe como faceta cultural (COELHO, 2017, p.615).

O meme é considerado por alguns pesquisadores como uma evolução cultural capaz de se propagar de forma instantânea e seu meio de propagação é tão variado quanto as informações que eles veiculam, podendo se manifestar através de frases, vídeos, imagens, sites, “os quais se espalham por intermédio de e-mails, blogs, notícias, redes sociais e demais fontes de informações” (ADAMI, 2018).

Embora os memes se propaguem rapidamente, o seu modo de propagação pode, em muitos casos, ser previsto. Para isso, é preciso, antes, entender o sentido que um meme produz dentro de determinado grupo social ou, como observa Favaro (2012), através da compreensão do sentido que um meme produz em um grupo é possível “prever como irá se propagar ao longo do tempo”.

A propagação de um meme de indivíduo para indivíduo ancora-se na ideia de identificação entre aqueles que o compartilham ou, então, através da relevância positiva ou negativa que o meme produz. Sendo assim, o meme apenas torna-se um replicador eficiente quando o indivíduo se reconhece nele e assim o compartilha, fazendo com que este meme “viralize”.

Esta é a hipótese do pesquisador da FGV Marcel Ayres, que defende que os memes só podem ser admitidos como “unidades culturais replicadas”

quando eles são capazes de produzir o reconhecimento naqueles que contribuem para sua difusão ou, como defende o especialista: “é necessário que seu conteúdo faça sentido e permita que as pessoas se identifiquem através deles”; afirmação que suscita inúmeros debates quando pensamos nas representações sobre os professores que neles podemos encontrar.

A Representação dos Professores nos Memes

No atual contexto social, com a desvalorização crescente da educação e com o distanciamento dos valores morais e éticos, o docente acabou sendo exposto a diversos tipos de manifestações – muitas delas violentas, porque não dizer – que, direta ou indiretamente, alertam para a necessidade de se repensar o modo como a profissão de professor é vista por uma parcela da sociedade. Muitos desses memes apresentam a identidade do profissional docente de uma forma deteriorada, enfatizando, além do desgaste físico e emocional, a degradação da saúde, a culpa relativa ao desempenho dos educandos, os dilemas e conflitos da profissão e, ainda, a transferência de responsabilidade da família para a escola que pesa sobre a carreira professoral.

De acordo com a recorrência negativa dos memes compartilhados nas redes sociais, propomos a análise de algumas destas representações da carreira professoral como segue abaixo:

Figura 1 – Atratividade da Profissão Docente



A figura 1 mostra duas representações profissionais distintas seguidas de dois grupos de pessoas que evidenciam suas reações acerca da escolha profissional das personagens. Na primeira imagem, o grupo comemora de forma festiva a escolha da profissão medicina. Já a segunda imagem expõe a decepção, para não dizer o sentimento de luto, do grupo em razão da profissão de

professor escolhida pela segunda personagem. É perceptível, nas imagens, o contraste de emoções, entre a alegria e a tristeza, provocadas pelas duas opções, algo que é enfatizado inclusive pelo uso das cores vibrantes e das expressões dos rostos desenhados no primeiro quadro e do emprego das cores opacas e do desenho das expressões faciais da segunda.

É necessário ponderar que essa imagem faz parte do imaginário coletivo e social construído ao longo de décadas no Brasil, período em que se acompanhou a ininterrupta desvalorização da profissão de professor. A percepção desta desvalorização profissional não foi possibilitada apenas pelos poucos investimentos e políticas de valorização da carreira, mas também, em um outro campo, pela pouca importância que a sociedade brasileira parece dar à formação educacional no país. Antes mesmo de nos tornarmos adultos, fomos alunos, ou seja, convivemos de forma direta por muitos anos com diversos professores e vimos através de veículos de informação, matérias positivas e negativas – sobretudo negativas - sobre a profissão. Desta forma, essas diversas representações por várias vezes adquirem tamanha força que acabam convertendo-se símbolo social. O desprestígio da profissão pode ser avaliado a partir de Gatti, que afirma que:

As mudanças no mercado de trabalho, e a sua relação com a formação profissional exigida, e as representações sociais das profissões, associadas a status e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade [...] (GATTI et al., 2009, p.10).

Um dos fatores que mais contribuem para a desmotivação da escolha da profissão docente está na precariedade das condições e dos locais de trabalho, na baixa remuneração, na carga horária exorbitante, além de outras enormes demandas extraclasse que continuam em casa e que, conforme Silva e Silva Júnior (2010), não respeitam “o tempo que deveria ser dedicado ao lazer, ao descanso, à convivência familiar, inclusive não respeitando as limitações físicas e emocionais”.

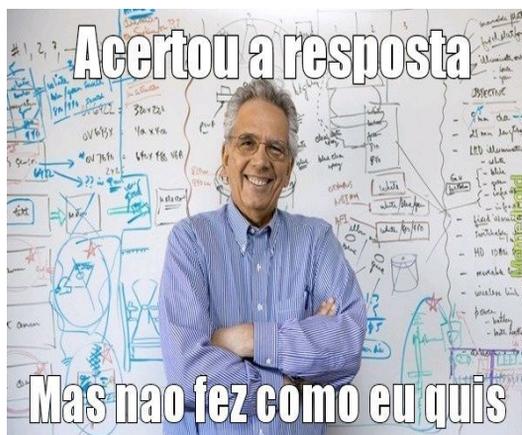
Como vimos, contrariamente a esta visão arruinada da carreira, Paulo Freire (2017) defendia que quando escolhemos a profissão de professor devemos assumir com honradez nossa tarefa docente, para que a nossa formação seja levada em conta rigorosamente e, deste modo, para que se reconheça que “a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas”, mas sim que ela é, segundo o educador, “fundamental”.

Figura 2 – Desvalorização da Prática Docente



Quando vc quer cola na prova mas a professora nao sai de cima





Os memes destacados na figura 2 mostram o desrespeito e a desvalorização da prática docente ao expô-la como uma prática ineficiente, exercida em condições precárias, vista com evidente preconceito, além de deficitária, sem controle e, acima de tudo, de baixa qualidade.

É preciso considerar que uma tal desvalorização da profissão não afeta negativamente apenas aqueles que lutam em favor de sua preservação, de sua valorização, de sua promoção, ou seja, os professores, mas afeta, e muito, todo o futuro de uma sociedade, de uma nação, de um mundo melhor.

Contrariamente a esta visão depreciativa da educação de um modo geral, a reflexão pedagógica de Freire, sendo considerada a expressão do desejo pela vivência da ética, enxerga a escola como espaço de construção de sentidos, de aprendizagens, de convivência e de socialização, e tem como um dos objetivos as relações baseadas no respeito.

Deste modo, mesmo que o valor da educação, de um modo geral, e dos professores de um modo particular, não seja reconhecido através da propagação de memes pejorativos, o docente deve manter a preocupação com o sonho de mudança do paradigma social em relação à carreira acadêmica, objetivo que não se consolidará nas sociedades sem a sua presença. Mais uma vez, é Freire quem nos ensina que:

A educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino [...] (FREIRE, 1993a, p.53).

Considerações Finais

Como visto, enquanto Freire defendia a valorização da profissão dos

professores, discutindo as representações negativas que acerca deles se fazia em sua época, vemos que, contrariamente à sua posição, nos dias de hoje opera-se movimento em sentido oposto. Os memes analisados acima demonstram algo muito preocupante e que, por esta razão, requer debate, discussão, reflexão, pois eles revelam que não é preciso ser um especialista, um estudioso dos problemas relativos à profissão de professor no Brasil para entender que trata-se de uma profissão desvalorizada, que não é reconhecida como sendo de importância para a sociedade.

Tal desvalorização, é preciso salientar, é promovida pelo próprio Estado que por obrigação deveria zelar e promover a profissão. Como podemos justificar, por exemplo, que o Estado priorize pagar um salário mais elevado a um burocrata, que muitas vezes tem sua formação máxima limitada ao ensino médio, do que a um professor? Não seria o caso de pressionar o Estado a explicar a sua lógica? Não seria razoável que um professor que vê sua vida esgotar-se em jornadas excessivas, em desgastes de ordem física, psíquica, fosse melhor remunerado do que um escrevente de cartório, cargo para o qual o candidato prescinde de uma formação superior, como a que é requerida aos professores? Qual a lógica que dirige os planos de carreira destas profissões?

É preciso buscar uma conscientização da importância da educação e valorização do trabalho docente na sociedade atual de modo que os mesmos não sejam ridicularizados, mas reconhecidos como formadores de cidadãos críticos e protagonistas de sua própria história, pois caso isso não ocorra, estarão caminhando a passos largos rumo a um país que priva seu povo do direito a uma educação digna e de qualidade. Um educando que dispõe de conhecimentos sólidos, éticos e críticos, transforma-se em um profissional competente para exercer uma profissão de maneira a retribuir à sociedade com um trabalho que o enobrece e o dignifica, e são esses os jovens que contribuirão para o aperfeiçoamento da comunidade em que estão inseridos. Neste sentido, lembremos Freire mais uma vez, quando escreve:

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos (1991, p. 126).

Como procuramos evidenciar ao longo deste artigo, Paulo Freire contribuiu enormemente, com suas ações em defesa da educação no Brasil, para a construção de uma imagem que valorizasse a profissão de professor.

Por outro lado, é preciso considerar que em nossos dias, época de valorização de imagens perecíveis, de ideias descartáveis, do consumo rápido,

das visualizações das redes, dos likes e dos comentários pejorativos, as representações sobre a atividade docente que circulam pelos memes evidenciem a carreira de maneira negativa, algo que poderíamos considerar até mesmo previsível, já que através da atividade docente se constrói o pensamento crítico que visa o seu próprio combate.

REFERÊNCIAS

- ADAMI, Anna. **Memes**. Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/comunicacao/memes/>> Acesso em: 28/08/2018.
- AYRES, Marcel. **Memes são ferramentas de análise crítica da realidade**. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/memes-sao-ferramentas-de-analise-critica-da-realidade-dizem-especialistas>> Acesso em: 02/09/2018.
- COELHO, Clícia. **Que histórias os memes podem nos contar?**. Revista Brasileira de Pesquisa, Salvador, 2017 Disponível em: <www.revistas.uneb.br/index> Acesso: 01/09/2018.
- DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. 6ª São Paulo: Companhia Das Letras, 1976.
- FAVARO, Vanessa. **O Legado dos Memes**. Disponível em: <<https://prismacientifico.wordpress.com/2012/09/30/o-legado-dos-memes/>> Acesso em: 01/09/2018.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessário à prática educativa Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessário à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- _____. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Paz e Terra; 1997.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 32a edição. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 9. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a Quem Ousa Ensinar. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- _____. **Professora sim, Tia Não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- _____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete A. et al. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudo e Pesquisas Educacionais. São Paulo, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, ago. 2010.

DIÁLOGOS INTERSECCIONAIS ENTRE BELL HOOKS E PAULO FREIRE

CLARISSA SUZUKI

Diálogos iniciais

A escolha do título deste artigo dispara todas as chaves de leitura que serão apresentadas no decorrer do texto, é uma flecha direta e certa, diriam as caboclas da jurema. O diálogo proposto parte de duas experiências distintas: de um lado, uma mulher negra estadunidense e do outro, um homem branco brasileiro. O fio condutor será a reflexão sobre a educação como um processo de emancipação das pessoas¹, seja coletivamente ou individualmente, buscando compreender as relações de poder que estruturam a nossa sociedade e, portanto, a educação. Porém, na concepção tanto de Freire como de hooks, não basta somente a compreensão, é necessário que ela seja o motor da superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Segundo Freire, o diálogo é uma forma de fazer a si e pronunciar o mundo. É por meio dele que há o encontro, a possibilidade de construção horizontal, de ação-reflexão na educação. Diálogo não é palavra vazia, é troca, é ter “lugar de fala”, ser ouvido e ouvida, problematizar as relações de poder. Por estes motivos, optamos, desde o título, reforçar essa prática que é um princípio do pensamento dos dois autores.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o projeto cognoscível que os mediatiza (Freire, 1987, p. 83).

¹ No decorrer do texto, procuraremos utilizar formas de nomeação que sirvam para todas as possibilidades sexuais, evitando assim flexões no masculino, como regra normativa da língua portuguesa.

Ou seja, segundo o autor, não há diálogo verdadeiro se não há uma relação horizontal entre educador e educandos, em uma situação em que ambos possam exercitar seus saberes de forma igualitária, sem arrogâncias intelectuais, por meio da confiança entre as pessoas e da esperança na mudança. Dessa forma, falamos COM as pessoas e não PARA elas.

É nessa toada que bell hooks², entra na prosa para dialogar com Freire. Para ambos, a educação é um ato gerado e conduzido pelo amor e pelo entusiasmo: consigo, com os outros e outras, com o mundo. E nessas trocas, todas as presenças precisam ser reconhecidas, estimuladas, olhadas e escutadas com atenção. Educação requer presença.

Em sua obra *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, hooks escreve em primeira pessoa as experiências de ser estudante e, posteriormente, professora negra nos Estados Unidos, em um sistema educacional ocidentalmente globalizado e, por vezes, excludente, silenciador. Nesse contexto, o diálogo é uma ferramenta fundamental para que as todas as vozes sejam ouvidas e constituam um coletivo. A autora cita Freire (2013, p.26) em sua defesa de uma educação emancipadora, considerando que “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar”, ou seja, trata o conhecimento como uma construção coletiva, inacabada, em que todos sejam parte do todo.

Nessa conversa audaciosa, a interseccionalidade, aprendizado que vem do feminismo negro, está posto como metodologia, visando “dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado³” (AKOTIRENE, 2018, p.16). A escolha pela interseccionalidade está diretamente ligada a uma crítica aos escritos de Freire, onde o ser universal é o “homem”, excluindo outras identidades de gênero e sexualidades.

Dessa forma, partimos do princípio que diálogos que não são interseccionais, não consideram as relações de raça, gênero e classe, ignoram a relação oprimido-opressor, pois pressupõe que todos são iguais nessa sociedade, mas nós sabemos que não são. Nesse sentido, acreditamos que a educação é um dos caminhos possíveis para problematização dessas diferenças e na garantia da igualdade na diversidade.

E quem são esses dois educadores postos em diálogo?

² Pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins. Segunda ela, é redigido em letra minúscula para que seu nome não seja mais importante que seu pensamento e suas ações.

³ “O patriarcado é um sistema político modelador da cultura e dominação masculina, especialmente contra as mulheres. É reforçado pela religião e família nuclear que impõem papéis de gênero desde a infância baseados em identidades binárias, informadas pela noção de homem e mulher biológicos, sendo as pessoas cisgêneras aquelas não cabíveis, necessariamente, mas masculinidades e feminilidades duais hegemônicas. A despeito do gênero atribuído socialmente, pessoas não-cis estão fora da identificação estética, corpórea e morfo-anatômicas instituídas” (AKOTIRENE, 2018, p. 112).

bell hooks é o pseudônimo da escritora, educadora, feminista, artista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins nascida em 1952 na cidade de Hopkinsville, Kentucky. O nome bell hooks foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. É autora de inúmeras obras, incluindo livros infantis, em que investiga questões relativas à classe, raça e gênero na educação e sob uma perspectiva anticolonialista. Admiradora de Paulo Freire, inspirou-se pelos seus escritos e por suas práticas, repensou sua obra, tornou-a ainda mais viva ao exercitá-la em seu contexto, nos Estados Unidos da América. Dessa maneira, faz jus ao pensamento freireano, que só faz sentido se questionado, posto em prática de forma crítica, se transformado em práxis. Nas palavras de Freire (1996, p. 62), “quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso”. Dentre seus inúmeros livros, destacam-se *Outlaw Culture: resisting representations*, *Belonging: a culture of place*, *Thinking critical teaching: practical wisdom*, *Feminism is for everybody*, *All about love* e *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

Paulo Reglus Neves Freire foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. Nascido em Recife no ano de 1921, faleceu no ano de 1997 em São Paulo. É o Patrono da Educação Brasileira, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. Destacou-se por seu trabalho com a alfabetização e a educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política. Foi o brasileiro mais homenageado da história, com pelo menos 35 títulos de Doutor Honoris Causa de universidades da Europa e América. Recebeu vários prêmios, dentre os quais: Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento (Bélgica, 1980), Prêmio UNESCO da Educação para a Paz (1986) e Prêmio Andres Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). É autor de muitas obras, entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992), *À sombra desta mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1997).

Diálogos Interseccionais

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

Paulo Freire

Em “Sobre educação: diálogos” (1982), Freire reflete sobre temas da educação brasileira e destaca o diálogo como um ato de conhecer e estar junto, sendo uma construção coletiva, onde ele só se concretiza mediatizado pelo outro, pela outra:

Eu me ponho diante do diálogo com quem, pensando em torno do pensar, percebe que o pensar não se dá na solidão do sujeito pensante, porque, inclusive, o pensar se faz na medida em que ele se faz comunicante. E a dimensão comunicante do pensar demanda necessariamente o diálogo, sem o qual o pensar não é comunicante. Por isso mesmo é que, então, o pensar não acaba no pensante, mas se dá em torno de um objeto que mediatiza a extensão do primeiro pensante a um segundo pensante (p. 132).

Sustentada pelo pensamento freireano, hooks acredita que a construção de uma educação humanista e dialógica, ou seja, antirracista, antissexista, anti-homofóbica, que reconheça as diversidades e que garanta a voz dos estudantes, é capaz de estimular o desenvolvimento da criticidade e avançar para uma prática que liberte as minorias das opressões. Porém, isso não acontecerá em um encontro onde todas e todas não sejam ouvidas, em um ambiente que reproduz práticas pedagógicas conservadoras e tecnicistas, onde o professor centraliza o conhecimento e que a diversidade de saberes e fazeres não seja respeitada, que o pensamento hegemônico europeu e branco prevaleça, em detrimento de outros saberes não legitimados pelas instituições educacionais.

É nesse sentido que propomos a interseccionalidade como método analítico e de ação em um contexto de país racista, machista, homofóbico e elitista, considerando que as vozes de negros, mulheres, LGBTQs e pobres tem seus lugares de fala subalternizados por sua condição de existência. Segundo Akotirene (2018), “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (p.14), onde, por exemplo, “mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (idem).

O termo interseccionalidade foi cunhado apenas em 1989 pela teórica feminista estadunidense Kimberlé Crenshaw (1991), buscando formas de entrelaçamento das diferenças na produção de desigualdades sociais. Conforme a autora,

A conceituação do problema busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, as opressões de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (2002, p. 175).

Paulo Freire tem um entendimento global das lutas de libertação, o que inclui todos os marcadores sociais que cita Crenshaw. bell hooks também discute o feminismo e a educação em uma perspectiva interseccional. Ou seja, ambos autores, Freire e hooks, consideram os entrelaçamentos das opressões em busca de uma educação libertadora, por meio de uma práxis significativa capaz de transformar o mundo.

Porém, um dos apontamentos críticos que hooks faz em relação a obra de Freire, diz respeito ao sexismo presente na linguagem de suas primeiras obras, apesar de continuarem libertadoras. O conceito de humanidade é sempre representado como conceito de “homem”, o que denota um centralismo patriarcal. Porém, a autora afirma que o próprio modelo de pedagogia crítica de Freire, acolhe o questionamento crítico dessa falha em sua obra.

O “homem”, enquanto sujeito universal e normativo, aparece de forma recorrente nas primeiras obras de Freire, principalmente no livro *Pedagogia do Oprimido*, porém, consciente de seu papel como educador que se posiciona frente às desigualdades e em diálogo com as críticas feministas, declara em “Por uma pedagogia da pergunta” (2002):

Se as mulheres forem críticas, terão que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais, porque é um dever e um direito que eu tenho de participar da transformação da sociedade. Assim, se as mulheres devem ter a principal responsabilidade em sua luta, elas têm o dever de saber que essa luta também é nossa, isto é, daqueles homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo se dá com o racismo. Enquanto homem branco, aparentemente - porque sempre digo que não tenho muita certeza da minha branquidão -, a questão é saber se eu estou, realmente, contra o racismo de forma radical. Se estou, então tenho o dever e o direito de lutar com o povo negro contra o racismo.

Ou seja, o educador reconhece a luta das mulheres e do povo negro e sua condição existencial, assumindo sua responsabilidade e seu lugar frente a luta pela transformação social. Diante desse depoimento, podemos concluir o quanto que Freire é um homem coerente com seus escritos, já que busca diminuir, de forma reflexiva e crítica, a distância entre o que fala e faz.

A admiração de hooks por Freire está diretamente ligada a esta coerência dialética. No livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, ela escreve um capítulo nomeado “Paulo Freire” em que o define como um “diálogo lúdico” entre ela, Gloria Watkins, e sua voz de escritora, bell hooks. Escolhe esse formato de diálogo lúdico para falar de Paulo Freire, pois afirma que era necessária uma intimidade, uma familiaridade, que um ensaio não proporcionaria. hooks inicia assumindo que o seu desenvolvimento como pensadora crítica feminista foi imensamente influenciado pela obra o educador, pela forma como ele se posiciona como professor e frente aos grupos

oprimidos/marginalizados. Ela enxerga um elo direto entre o processo de descolonização abordado em muitas de suas obras e a insistência de Freire com os processos de conscientização, decorrentes das lutas de libertação dos povos.

Sobre a crítica feminista em relação a linguagem sexista da obra dele, hooks diz que apesar de ser difícil para ela lidar com essa crítica, continua reconhecendo tudo que é valioso e respeitado nos escritos de seu amigo. Apon-ta que “O próprio modelo de pedagogia crítica de Freire acolhe o questiona-mento crítico dessa falha na obra. Mas questionamento crítico não é o mesmo que rejeição” (2013, p.70). Completa ainda, “É o pensamento feminista que me dá força para fazer a crítica construtiva da obra de Freire” (idem).

A obra de Freire (e de muitos professores) afirmava meu direito, como sujei-to de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcio-naram um meio para situar a política do racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lu-tavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade. Mais que na obra de muitas pensadoras feministas burguesas brancas, na obra de Pau-lo havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, dos que têm de carregar a maior parte do peso das forças opressoras (exceto pe-lo fato de ele nem sempre reconhecer as realidades da opressão e da explo-ração distinguidas segundo os sexos) (idem, p. 75).

Um outro viés de identificação de hooks com Freire foi por meio da sua história de vida, já que foi uma criança negra criada em uma área rural nos Estados Unidos, entre negros que trabalhavam a terra, sentindo-se intimamen-te ligada à discussão dos agricultores e da alfabetização, abordados em muitas das obras dele.

Reflexões Finais

Freire e hooks defendem a teoria como prática libertadora. “Mas para isso, se faz necessário reconhecer a diversidade teórica; e a diversidade teóri-ca, nada mais é, do que as experiências de vida. Para a escritora, todas as pes-soas levam algum conhecimento para a sala de aula e essa pluralidade deve ser respeitada e utilizada como metodologia pedagógica” (SILVA, 2016). Partir dos conhecimentos dos educandos também é o grande pressuposto da teoria frei-reana. A sala de aula é intercultural e pluriétnica por natureza. Está tudo diante dos nossos olhos.

O que garante esse espaço plural e democrático na educação é o diálo-go, as trocas, a diversidade cultural, a desconstrução das relações de poder e a descolonização do currículo, já que a pluralidade não pode ser exercitada com um currículo hegemonicamente ocidental. Currículo é ideologia, é ação política e consciente. Uma educação que liberta é uma educação contra qualquer tipo

de opressão, onde o racismo, o sexismo, o feminismo, o machismo, a homofobia, a transfobia podem ser debatidos por educadores e estudantes que tem seu lugar de fala reconhecido e respeitado. hooks e Freire se respeitavam e se admiravam mutuamente.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color.** Stanford Law Review, 1991.

_____. Documento para o encontro de especialistas da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10. N.1, 2002. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2002000100-011/0>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Sobre educação: diálogos** (Paulo Freire e Sérgio Guimarães) – Rio de Janeiro, paz e Terra, 1982)

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Figura 1: Foto de bell hooks. Disponível em: <<http://www.bellhooksinstitute.com/>>. Acesso em 17 nov. 2018.

Figura 2: Foto de Paulo Freire. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

HOOKS, bell. **Black Looks: Race and Representation.** Nova York: Routledge, 1992.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Mulheres negras moldando uma teoria feminista. Tradução de Zelinda Barros. Disponível em: <http://fazervaleralei.blogspot.com>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SILVA, Andressa Ribeiro. **Bell Hooks: Por uma pedagogia interseccional.** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/bell-hooks-por-uma-pedagogia-interseccional/>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

PESQUISA E REFLEXÃO: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

MARIA JOAQUINA CASCELLI RODRIGUES APIPE

Introdução

Buscar novos conhecimentos por meio da articulação teoria e prática para tipificar e fundamentar a pesquisa, com efetiva qualidade, não é uma tarefa docente tão simples quanto parece. Trata-se de um trabalho intenso, porém prazeroso.

Na própria Constituição Federal de 1988, é apresentado como um dos princípios no Artigo 206, inciso II, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

O mundo atual, em mutação permanente, exige a formação de pesquisadores capazes de buscar o conhecimento significativo não apenas no âmbito da universidade, mas também no âmbito do ensino básico, levando assim, o aluno ao exercício da autonomia. Esta, inclusive, é uma das esferas indispensáveis apontadas por Paulo Freire quando se refere a docentes progressistas, e destaca que “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (FREIRE, 2011, p.105). e que passa a ser compreendida como amadurecimento e experiência de liberdade.

A prática educativa autônoma tem significância central na contemporaneidade, pois dentro de um contexto social a necessidade da autonomia torna-se um princípio pedagógico relevante, que terá início com um pensar certo, pois como aponta Freire (2017, p. 39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” O pensar certo que transportará à autonomia não deve ser polêmico e sim dialógico.

A essencialidade do tema apresentado procede no sentido de que ser professor e pesquisador, simultaneamente, é um ato de busca permanente para um aprimoramento continuado, que levará o professor a um amadureci-

mento e, conseqüentemente a um aprimoramento em relação às práticas educativas.

Nesse sentido, essa pesquisa pretende responder a seguinte questão: quais os pressupostos para a formação do professor pesquisador?

O artigo dá início com uma abordagem sobre o conceito de pesquisa e a construção do conhecimento, análise da pesquisa e a reflexão como rotina da prática docente e o reconhecimento da pesquisa como parte integrante do processo de formação da consciência crítica.

Este trabalho foi contextualizado numa metodologia de pesquisa bibliográfica, com textos reconhecidos da literatura da área pesquisada. Entre eles, está Paulo Freire que aponta que “[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade [...]” (FREIRE, 2011, p.99).

A pesquisa em tela estará direcionada ao processo de formação e atuação docente, com abordagem da relevância do papel do professor pesquisador, que deverá ter um comprometimento não só diante das descobertas e conquistas, mas principalmente que tenha uma postura além de reflexiva, também investigativa, dialética e com a percepção de um olhar diferenciado para a formação do processo de emancipação de cada indivíduo.

Freire “refere-se ao homem como um ser inconcluso, possuidor de um ímpeto criador que deve ser desenvolvido pela educação para que ele se torne sujeito do seu mundo e não seja domesticado como instrumento”. Em vista desta opinião de Guarneri (2005, p. 80), é pertinente afirmar que pesquisa e reflexão devem caminhar juntas dentro de um processo de inovação, para o alcance de uma habilidade construtiva própria, com um pensar crítico e organizado.

No trabalho em pauta, será demonstrado o sentimento árduo pela luta progressiva para a melhoria de condições do trabalho científico, o qual deve assumir papel significativo como uma tarefa coletiva e não individualizada. Somente desta forma, poderá ocorrer a identificação de problemas e conseqüentemente a construção de soluções com base na coerência e no pensar reflexivo.

Pesquisa e Construção de Conhecimento

Sobre a pesquisa, Freire (2011, p. 30) é categórico quando aponta que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, uma vez que ambos se entrelaçam e se complementam, visto que, o professor busca, indaga, constata, intervém, educa e se educa, com o propósito de conhecer o que ainda não conhece e notificar o novo, mediante uma educação dialética, estimuladora e não

apassivada e sem oportunidades de uma evolução.

Nesta perspectiva, uma enorme oportunidade de desenvolvimento para o homem encontra-se na produção de conhecimento, de modo que ele próprio seja capaz de buscar e definir seu espaço dentro da coletividade, com a disponibilidade e consciência que deve estar sempre aberto a “Aprender a aprender e saber pensar, para intervir de modo inovador.” (DEMO, 2012, p. 9), contribuindo para que sua qualidade educativa permita se transformar em um ser criativo, crítico e reflexivo. É assim que discorre Demo (2012) a respeito do processo de construção de conhecimento. Daí a necessidade do incentivo das instituições educacionais promoverem desafios e ensejos para que este tipo de construção seja abraçado, salientando o conhecimento construtivo como um fator não só de desafios, mas também como um ponto inicial e central dentro da própria sociedade e do sistema educacional, para que os excluídos tenham recursos reais de uma luta perseverante e contínua rumo a uma cidadania emancipatória.

Por este ângulo, Demo destaca que:

A aventura de construir conhecimento é tipicamente a aventura dos tempos modernos, num conluio surpreendente entre inteligência crítica e criativa humana e meios eletrônicos socializadores. Pesquisa adquire, assim, a condição de função básica do sistema educacional, em termos instrumentais, pervadindo não só as técnicas construtivas de conhecimento, mas igualmente o impulso crítico e criativo da educação emancipatória (DEMO, 2012, p.17).

Isto posto, é perceptível que a construção do conhecimento deverá estar associada ao pensar certo, tanto do ponto de vista do senso comum quanto a própria motivação relacionada à capacidade criadora do indivíduo. Assim, Freire (2011, p. 29) deixou registrado que “Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2011, p. 29).

O pensar certo a que Freire (2017) se refere deverá ter uma postura exigente diante de outros indivíduos e com eles próprios, porém não poderá fugir de um comprometimento de luta por um mundo mais digno e progressista. Daí a necessidade de interpretação coesa entre teoria e prática, com base na ascensão de uma educação problematizadora, com foco no estímulo do pensamento dialético. Por este motivo, o pensar certo está relacionado a uma interpretação de mundo transformadora.

É pertinente rememorar que o senso comum, embora não seja científico pelo fato da aceitação sem discussão e sem uma questão problematizadora de ideias, ele não é de todo insignificante, pois por meio dele e a sua “parceira” sabedoria, podem ser apreciadas experiências variadas. Já o questionamento

científico é implacavelmente crítico, analítico, sistemático e exige comprovações, o que torna um diferencial marcante da ciência, pois exige a elaboração de argumentos muito bem fundamentados e com inegável coerência inovadora. Neste sentido, Demo (2012, p. 19) destaca o seguinte:

Enquanto a ciência toma a vida como objeto de análise, a sabedoria a toma como desafio de a bem viver. Quem vive bem a vida não precisa explicá-la. Já está nisto, explicada. Pois explicar não é teorizar, analisar, mas bem viver. O sábio é sobretudo um exemplo de vida, não de pesquisador (DEMO, 2012, p. 19).

Portanto, como seres históricos, ao praticarmos a intervenção no mundo, estamos construindo novos conhecimentos, com base na historicidade anteriormente existente, trazida por cada ser humano durante todo o processo como ser inconcluso. Logo, quando o novo conhecimento é produzido, automaticamente ocorrerá a superação do conhecimento anterior, que um dia já foi novo, tornando-se, assim, original (FREIRE, 2011).

Neste aspecto, Demo (2012, p. 9) considera “[...] que a construção de conhecimento é o diferencial maior dos países em termos de oportunidade de desenvolvimento, [...]”, que será tratada durante toda a sua vida acadêmica dentro de um processo contínuo de construção científica com inovação permanente.

É significativo citar que, ainda que o conhecimento seja somente um meio, este se aproxima da educação, e exalta a sua relevância no que concerne a cidadania emancipatória, como instrumento de real equilíbrio de oportunidades. Somente assim, poderá ocorrer a construção eficaz da autonomia do homem enquanto ser de sujeito histórico. Fica evidente que “o nível educativo incide fortemente no desempenho da cidadania” (DEMO, 2012, p. 13).

Assim sendo, quando Freire (2000) se refere à educação como um ato de amor, o mesmo anuncia a coragem como fator relevante para o alcance da cidadania emancipatória, com base não somente na realidade, mas também na discussão criadora e consciência crítica. O que não pode ocorrer é a ausência desta, já que “[...] é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática.” (FREIRE, 2000, p. 103). E ainda complementa:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (FREIRE, 2000, p. 103).

E quando discorremos da pesquisa em si, é impraticável discuti-la de forma superficial, uma vez que é justamente a problematização que levará à construção do conhecimento e à consciência crítica.

Mas afinal, o que é pesquisa?

Demo (2012) declara que a pesquisa é um meio teórico-metodológico para a construção do conhecimento, que leva a uma educação emancipatória, voltada a questões críticas e ao mesmo tempo criativas.

Uma das virtudes do professor apontadas por Freire (2017, p. 129) diz respeito à competência científica, quando afirma que “Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente, a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço.”

Neste cenário, percebe-se, portanto, a importância da superação de sair de uma cotidianidade e voltar-se a uma produção de pensamentos científicos, identificando problemas, construindo soluções, definindo projetos, com a percepção de erros e acertos. Somente desta forma, o professor poderá se transformar “em investigador de sua própria prática, em produtor legítimo de conhecimentos sobre ela.” (GUARNIERI, 2005, p.54).

Ensino e a prática da pesquisa devem caminhar juntos como recursos perenes, uma vez que não ocorre aprendizagem e conhecimento sem pesquisa. É pertinente que ocorra observações, análises críticas, investigações empíricas assistidas e alicerçadas por coleta de informações de teorias. Todos esses elementos têm base concreta no legado freiriano, como um alerta para uma salutar atuação político pedagógica dos educadores, bem como na sua formação continuada (SCOCUGLIA, 2014).

Assim, nota-se então a necessidade de uma educação problematizadora, onde ensinar e pesquisar tornam-se um desafio constante, pois “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente (FREIRE, 2017, p. 29).

Quando a pergunta, a descoberta e a problematização são desprezadas, a situação nos remete a um patrimônio da pedagogia tradicional dos tempos dos jesuítas, seguida por uma formação de professores fragmentada, na qual o aluno aceita o conteúdo dos livros e a fala do professor, sem ao menos se valer de um questionamento participativo, crítico e reflexivo. A curiosidade e a pesquisa não podem ser consideradas como algo anormal e muito menos perturbador (SCOCUGLIA, 2014).

Freire (2011) expressa que o professor sem a curiosidade que o move, que o inquieta, que o insere na busca, não consegue aprender e nem ensinar. O exercício de uma curiosidade de forma correta é um direito que o levará a lutar pelo próprio direito a ela. Ao passo que se depararmos com uma curiosidade

domesticada, o resultado será uma memorização apenas mecânica, descartando um aprendizado autêntico e positivo. O exercício da curiosidade por meio da capacidade crítica de observação, levará à construção e produção de conhecimento do objeto pesquisado. E ainda vai além quando argumenta que:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas às perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente, em nome da defesa da curiosidade necessária a puro vaivém de perguntas e respostas que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2011, p. 83).

O que não deve ocorrer é a passividade diante da educação bancária, pois o homem é um ser de integração, que o levará “[...] a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (FREIRE, 2000, p. 51). Neste contexto, não pode ocorrer a renúncia da capacidade de criar, recriar e decidir, pois é neste momento que surgirá o nascimento da pesquisa.

Somando-se a esta linha de raciocínio Demo (2004, p. 99) enfatiza que “O centro da pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para, assim, melhor intervir na realidade. Por isso é princípio educativo também.” Por este motivo, este princípio está correlacionado ao ato de aprender a aprender, sem o acúmulo de conhecimentos fragmentados, fazendo com que o indivíduo deixe de planejar, participar, intervir e produzir. A metodologia do aprender a aprender deve estar unida a uma estratégia de formação, que deverá redirecionar o ensino superior à liderança da contemporaneidade.

Além de muito esforço teórico, Demo (2004, p. 128) afirma que pesquisar “significa diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção.”, sendo considerado um processo não só educativo, mas também emancipatório, pois aponta para a direção correta da aprendizagem e ensina a pesquisar, pois:

[...] pesquisa funda o ensino e evita que este seja simples repasse copiado. Ensinar continua função importante da escola e da universidade, mas não se pode mais tomar como ação autossuficiente. Quem pesquisa, tem o que ensinar; deve, pois, ensinar, porque “ensina” a produzir, não a copiar. Quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar (DEMO, 2004, p. 128).

É evidente que só vai aprender quem de fato aprende a aprender. Afinal, o ensino não está em busca somente de um aprendiz, mas sim em busca de um pesquisador, que tenha a competência de apresentar projeto, que possa contrapor a teoria com a prática, de modo que esta deva obrigatoriamente retornar à teoria. Naturalmente há quem vá se dedicar à pesquisa apenas como princípio científico, mas é inegável a relevância da profissionalização junto ao princípio educativo, que está adjunto a capacidade de questionamento, de reciclagem e da continuidade do ato de aprender a aprender continuamente. Afinal, como salienta Demo em relação ao ensino superior (2004, p. 129):

Deverá desaparecer aquele que se imagina especialista em dar aulas, se fizer apenas isto. Universidade que apenas ensina está na ordem da sucata. Não tem qualquer condição de conduzir a modernidade, até porque é estritamente arcaica. Ademais, esta atividade de mero repasse copiado será, cada vez mais, substituída pelos meios eletrônicos disponíveis, sendo aí o professor necessário para conceber, criar os programas, não para repassar (DEMO, 2004, p. 130).

Em conformidade a este entendimento, Scocuglia (2014, p. 33) evidencia que:

Sem pesquisa, sem contexto, sem observar e atuar conforme as circunstâncias das práticas educativas e pedagógicas, as teorias (inclusive a de Freire) se assemelham às prescrições e constituem slogans inócuos e sem efeito (SCOCUGLIA, 2014, p.33).

Mediante o exposto, pode ser verificado que o papel da pesquisa tem relevância na formação do professor, até mesmo porque só é possível transformar e inovar quando houver a prática da práxis, ou seja, um agir e refletir do homem sobre si próprio e sobre o mundo em que vive para entrar em um processo constante de transformação, baseada na capacidade de inquietação e busca contínua (FREIRE, 2017).

A Pesquisa e a Reflexão Como Rotina da Prática Docente

Foi no princípio dos anos 90 que surgiu o termo “professor reflexivo”, quando a valorização da prática profissional passa a ser vista pelo norte-americano Donald Schön como um momento importante de construção de conhecimento, por meio da reflexão. Porém, este conhecimento da ação refletir, é considerado implícito, ou seja, está interiorizado justamente por configurar ações relacionadas na prática de hábitos diários. Entretanto, com as variadas situações que surgem na vida de um professor, este é obrigado a ir ao encontro de originalidade. Partem então para um momento chamado “reflexão sobre a reflexão na ação”, o qual valoriza a pesquisa na ação desses profissio-

nais, denominando-os de professor pesquisador. Esta é a ideia de Pimenta e Ghedim (2005).

Pimenta e Ghedim (2005, p. 18) afirmam ainda que “Todo ser humano reflete.” e que esta ação é a que singulariza o homem dos demais animais, uma vez que a reflexão é uma característica do ser humano. Logo, o professor reflete, na condição de ser humano.

Nesta mesma perspectiva, convém lembrar que Freire (2017, p. 173) considera que “Ação e reflexão se dão simultaneamente.”, situação esta que exigirá um pensar constante, mesmo que ocorra em relação à análise crítico-reflexiva um impedimento provável de uma determinada ação ou até mesmo por esta ser inapropriada em um determinado momento. Ainda assim, nos que fazem reflexão, há uma ação que poderá ser transformadora, libertadora e revolucionária, levando à plenitude pela prática da práxis, que é, segundo Freire (2017, p. 52) “[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

É necessário, segundo Freire (2017, p. 121) o reconhecimento do que é notório, ou seja, de que “[...] ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo. Todos sabemos algo; todos ignoramos algo”. Deste modo, a conscientização da reflexão crítica na prática do professor implica justamente o pensamento correto, com dinâmica inovadora e de forma dialética “entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” É assim que Freire (2017, p. 39) apresenta a prática docente. Acredita ainda que ela vem envolvida de uma falta de rigurosidade que não faz parte do pensar certo e que, portanto:

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é 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, 2017, p. 40).

Por conseguinte, e pela compreensão de Freire (2017) de que a educação é um meio de intercessão no mundo, quanto mais o professor se assume como está sendo, mais será capaz de mudar, e oportunizar o seu próprio estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Isto só será possível quando ele próprio oportunizar a si mesmo a transformação, correndo riscos, decidindo, rompendo, optando. Somente na prática é que o risco da mudança vai se concretizar materialmente.

Em continuidade a este pensamento de Freire, Guarnieri (2005, p. 52) ainda ressalta que a descoberta da importância da reflexão o levará ao “processo básico de indagação, problematização e interrogação de práticas, situa-

ções, acontecimentos, informações, experiências, textos e, de outro lado, o estudo e o processo de busca de conhecimento.” Nesse sentido, é perceptível a importância da pesquisa na rotina do professor pesquisador reflexivo, principalmente quando nos referimos ao ensino superior.

O entendimento de Freire (1997, p.120-121) nesta questão era de que “[...] o papel da Universidade, seja progressista ou conservadora, é viver, com seriedade, os momentos deste ciclo. É ensinar, é formar, é pesquisar.” E ainda, como complemento, assinalava que “[...] o que distingue uma universidade conservadora de outra, progressista, jamais pode ser o fato de que uma ensina e pesquisa e a outra nada faz.” (Idem, p. 99). Entendia que a universidade deveria ter, acima de tudo, um caráter democrático, com aproximação das classes populares e um olhar voltado não só ao meio acadêmico, mas também para a realidade local, com a integração de seus membros naquele momento histórico, o qual está ligado a uma possibilidade ao novo. Sendo assim, diante da significância da pesquisa é que Freire (2011, p. 51) apresentou ao homem o desafio de que podem ser “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]”, pois são seres inconclusos, e neste processo de inconclusão devem se ater às novas possibilidades, quebrando barreiras de difícil superação, uma vez que não há eternização de obstáculos.

A Pesquisa Como Parte Integrante do Processo de Formação da Consciência Crítica

Considerando que o conhecimento pode e deve ser ampliado constantemente e não se destrói com sua utilização, nem se perde quando transmitido, Dias Sobrinho (2010, p. 82) consolida que o conhecimento “[...] enriquece a todos aqueles que com ele se relacionam.” Em vista disso, é apropriado a afirmação de que a pesquisa faz parte integrante do processo de formação da consciência crítica do indivíduo, pois ao promover a percepção de um conhecimento adquirido anteriormente, a descodificação oportuniza o surgimento de uma nova percepção e conseqüentemente a evolução de um novo conhecimento (FREIRE, 2017).

Freire (2017, p. 153) ainda complementa que:

A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inérito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2017, p. 153).

Assim sendo, há o reconhecimento por Dias Sobrinho (2010), que é exatamente na contemporaneidade que tem ocorrido um fenômeno não só quantitativo, mas também qualitativo no que concerne a construção do conhecimento, justamente pelo fato dos países mais industrializados inserirem não somente novos temas, mas também novas formas de investigação, o que contribui a uma rigurosidade maior em relação às pesquisas, alterando as relações de quem pesquisa não só com a ciência, mas com a própria sociedade. Porém, o que deve ser observado é que uma distribuição de conhecimentos disseminantes, poderá causar uma fragmentação humana, situação, esta, que vai ao encontro às orientações freireanas, pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.” (FREIRE, 2017, p. 81).

Freire (2017, p. 66) também evidencia que “[...] crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária.”, pois afirmar que há um comprometimento com a emancipação e ser incapaz de compartilhar com o povo, é um deslize truculento. Na realidade o povo não deve participar de uma cultura do silêncio, nem ser herdeiro da exploração. Deve mesmo é sair desta condição de opressão, com a consciência crítica de que são capazes de pensar certo, de querer, de saber e que poderão ser os fazedores da transformação. Um povo oprimido dificilmente lutará, pois nem mesmo confiam em si próprio. Logo, é substancial a tomada de consciência crítica em relação a este estado de opressão, de modo a não internalizar a condição lamentável de sua própria exploração.

Seguramente que a saída do estado de ingenuidade não se concretizará de modo automático. Mas implicará em um pensar certo, com base na ação-reflexão, criando um saber não estático, pois “o saber é um processo e a consciência é intencionalidade dirigida para o mundo” (FREIRE, 1997, p. 19).

Assim, a pesquisa como parte integrante do processo de formação da consciência crítica deve ser uma “[...] atitude diária, não apenas produto encomendado ou eventual. Não pode ser feita sob motivações extrínsecas, como pagamento adicional, ambiente adrede, horário especial.” (DEMO, 2004, p. 134-135). O professor que tem atitude de pesquisa está em processo permanente de preparação, pois é no aprender a aprender que ocorre o encontro oportuno entre teoria e prática, possibilitando um encontro rumo a um processo emancipatório, o qual tem fundamentação na capacidade de produzir, bem como de participar de um contexto de forma organizada. Outrossim, “O centro da pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para, assim, melhor intervir na realidade (DEMO, 2004, p. 99).

Considerando que, segundo Freire (2011, p. 92), “A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente [...]”, é cabível a

afirmação que o professor deve levar muito a sério sua formação, incluindo veementemente a pesquisa em seu trabalho como uma indiscutível fonte de sabedoria e artimanha. Afinal, o professor só poderá ensinar aquilo que sabe e só poderá contribuir com o educando para que este sobreleve sua ignorância, quando ele próprio superar a sua ignorância. É exatamente na conscientização crítica em relação ao respeito ao direito do aluno de indagação que a prática educativa se torna elemento de concreta responsabilidade. Situação contrária a esta, pode ser comparada a uma educação de neutralidade e insignificância.

A pesquisa poderá contribuir com o indivíduo e conduzir ao encontro da consciência crítica, levando-o a um processo de amadurecimento que se constituirá em autonomia participativa. Assim demonstra Freire (2011, p. 105) quando se reporta ao estado autônomo:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 2011, p.105).

Ainda neste contexto, Scocuglia (2014, p. 40-41), tece as seguintes considerações:

Freire também associa o processo gnosiológico ao processo de formação da consciência crítica, que tem como interface dialética o estágio “ingênuo” da consciência. Para ele, as conquistas de conhecimentos fundam a passagem da ingenuidade à criticidade, fazendo da conscientização um processo permanente de transição mediada (também) pelos conteúdos, programas e metodologias. Assim, a consciência transitaria entre estágios diferentes e complementares do processo gnosiológico – no qual educadores e educandos (e pais, coordenadores, diretores, comunidade escolar, técnicos) estariam, todos, pesquisando/conhecendo/aprendendo e construindo sua consciência crítica. Deste modo, a própria construção-reconstrução permanente do currículo teria como pilares o conhecimento compartilhado, a dialogicidade e a consciência crítica (SCOCUGLIA, 2014, p. 40-41).

Deste modo, Ramos (2016) entende que, mesmo com a resistência a um pensar consciente e crítico, é justamente trazendo o pensamento de Paulo Freire à nossa contemporaneidade que poderá ocorrer demonstração da conscientização da relevância de uma educação crítica desde o ensino básico até o ensino superior, por meio de um pensar autêntico e transformador, de modo que os sujeitos se tornem conscientes e críticos diante da realidade em que vivem.

Considerações Finais

Esta pesquisa parece indicar que o professor, num ato constante deve refletir sobre sua prática e auxiliar na formação de sujeitos críticos e reflexivos, de modo a que conquistem sua autonomia.

Nesse sentido, a formação do professor pesquisador reflexivo deve estar conectada ao mundo que o cerca, em permanente mutação.

Observamos que a necessidade do desafio promove o conhecimento e faz parte de uma realidade contemporânea, que colocará o professor diante de uma postura reflexiva e investigativa.

A constante reflexão sobre sua prática pedagógica o levará ao desenvolvimento e à construção de habilidades, sem as quais, ele não estará capacitado a formar pesquisadores no ensino básico.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13ª ED. – Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

____, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

____, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. 7ª ed. – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961. Acervo Paulo Freire. Disponível em <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1362>> Acesso em 12 out 2018.

____, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

____, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol. 1.

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

____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

____, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 27ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, 2005. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

PIMENTA, Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Bruna Sola da Silva (Org.). **Paulo Freire e a pesquisa em educação**. – Porto Alegre: Sulina, 2016.

SCOCUGLIA, Afonso Celso Caldeira. **Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014. Disponível em <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1499>> Acesso em 10 out 2018.

AS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E CONQUISTAS NA PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA\

LINDEMBERG PEREIRA DOS SANTOS
RAQUEL ENDALÉCIO MARTINS
VANIA COELHO BARBOSA FERNANDES

Introdução

A proposta de estudar as novas tecnologias na educação sob a perspectiva de Paulo Freire surgiu a partir das discussões semanais da Cátedra Paulo Freire – Grupo de pesquisa desenvolvido na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), e da observação de nossa prática docente diária como professores do Ensino Fundamental I e II.

Nossa observação se deu no município de Praia Grande – São Paulo, onde nos deparamos com educadores desmotivados, resistentes e por vezes com muitas dificuldades em inserir as novas tecnologias em suas aulas. Percebemos também que era necessário um esforço, nosso e de nossos colegas, para darmos conta dos novos desafios que a docência nos impunha todos os dias, e vimos nas ferramentas tecnológicas uma opção para nos auxiliar no planejamento e desenvolvimento de nossas aulas. Vimos necessário aprender novos caminhos (muitas vezes com os alunos) e repensar e refazer nossa prática docente a cada dia, pois com o avanço tecnológico - sociedade do conhecimento, uma nova postura é colocada ao professor, que implica num papel fundamental, como mediador do processo de adequação, criação e elaboração de conhecimentos. “É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (FREIRE, 2017, p. 29).

Uma boa opção que encontramos foi a incorporação dos games (jogos programados que podem ser armazenados em computadores disponíveis em sites da internet ou em cartuchos), nas aulas como tentativa de melhorar o aprendizado, estimular a atenção, cativar os alunos e motivá-los a se aprimora-

rem suas habilidades (além de desenvolver outras) como: raciocínio lógico, planejamento, cooperação, criatividade, etc. Percebemos que o uso de mecânicas e dinâmicas de jogos para engajar pessoas, resolver problemas e melhorar o aprendizado, motiva ações e comportamentos em ambientes fora do contexto virtual.

Nesse processo de ressignificação docente, encontramos os games epistêmicos, jogos eletrônicos criados com finalidades pedagógicas.

O termo game epistêmico surgiu no livro *How computer game help children learn* de David Shaffer (MATTAR, 2010, pág. 22) e serve para designar o método de ensino com elemento de gamificação.

Vimos na inclusão da tecnologia ao processo educativo uma possibilidade para organizar e pensar a escola, elaborando novas situações de aprendizagem, e pensando novas formas didáticas e metodológicas a partir do conhecimento dos alunos – que tem pleno domínio de equipamentos tecnológicos como smartphones, computadores, consoles de vídeo games.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), já escreve que devemos partir do conhecimento de mundo dos alunos para pensarmos nossas aulas, e nunca a tecnologia esteve tão perto de nossos estudantes como agora. Por isso, cremos que o uso de games em sala de aula ajuda em dois caminhos: partindo do cotidiano de jovens e crianças para aproximá-los da escola; fazendo-nos rever práticas já consolidadas, uma vez que, como escreve Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse novo contexto educacional, em que os alunos têm pleno conhecimento tecnológico, conhecimento este que por vezes o professor não domina, tem-se que compreender as relações estabelecidas entre a tecnologia e a postura docente, é neste sentido que este artigo se vale de relatos de experiência e sugestões práticas.

Assim, como metodologia deste artigo, partimos da leitura anotada da obra de Paulo Freire, especificamente de *Pedagogia da Autonomia* (1996); leitura e discussão de outros teóricos como João Mattar, Johan Huizinga, Moacir Gadotti e o registro de observações em sala de aula.

Tecnologia em Sala de Aula

Os alunos de nossa geração aprendem com mais facilidade e agilidade, mas se as práticas educativas forem repetitivas, se cansam com a mesma facilidade de que aprendem. Por isso, existe a preocupação em oferecer ao aluno atividades atrativas integradas ao conteúdo programático que os ajudem de fato no aprendizado.

Esses jovens e crianças são movidos a todo o momento por novidades,

em razão disso, o uso da tecnologia em sala de aula pode estimular sua curiosidade. Por isso, uma revisão dos métodos de ensino se faz tão urgente e necessária, uma vez que temos uma tradição didático-pedagógica em que o uso de tecnologia vem sendo quase que totalmente ignorados em sala de aula – especialmente na escola pública.

Por outro lado, esse novo jeito de aprender, impõe ao educador buscar novas possibilidades para preparar suas aulas e atividades a fim de alcançar seu público e desenvolver seus componentes curriculares de forma adequada. Nas discussões de Pedagogia da Autonomia, Freire já diz que o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão (FREIRE, 2014, p. 28). Nesse sentido, o das tecnologias, em especial dos games, vem se mostrando um importante aliado.

Notamos que muitos docentes têm consciência de que é preciso utilizar recursos atuais e que estes podem ajudar a investigar as atividades em grupos, a desenvolver a atenção e o componente curricular em sala de aula; no entanto, por falta de familiaridade com a tecnologia, ou por preconceitos sobre o tema, muitos professores se mostram resistentes a aprender (muitas vezes com os alunos) novas práticas didáticas. No entanto, sabemos que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2014, p. 40).

Entendemos a dificuldade de muitos colegas (em especial os que já têm muitos anos de magistério), no entanto ressaltamos que se a criação de uma primeira atividade pelo próprio professor exige um período de concentração, aprendizado e ajustes para sua elaboração; nas próximas atividades, ele encontrará mais familiaridade com esses recursos e poderá reformular e adaptar suas propostas de acordo com os novos conteúdos, ficando cada vez mais simples e natural o uso de tecnologias em sala de aula.

O que Paulo Freire diz sobre a tecnologia

Atualmente tudo está interligado com as tecnologias, a utilizamos para resolver de modo prático e confortável nossas atividades diárias. No âmbito educacional, de acordo com Kenski (2012, p. 34) as tecnologias da informação e comunicação (TIC) provocaram mudanças radicais ao convergir para uma nova tecnologia, a digital. As possibilidades de comunicação entre os computadores e o surgimento da internet, “quando se possibilitou o acesso à informação em qualquer lugar do mundo, ou seja, o ensino mediado pelas tecnologias digitais redimensiona os papéis de todos os envolvidos no processo educacional”. Diante desse cenário, os desafios colocados aos professores são muitos e variados: como manter os alunos interessados, estimulados, participativos nas

aulas, um processo de ensino e aprendizagem em que todos de fato aprendam resistir às tecnologias ou desafiar-se numa prática diferente da tradicional, usar ou não games epistêmicos como estratégia de aprendizagem.

Nesse sentido, décadas antes, Paulo Freire já reconheceu o potencial dos recursos tecnológicos e desde sempre foi partidário ao seu uso com rigor metodológico, principalmente para a alfabetização. Usou projetor de slides, televisão, dentre outros recursos tecnológicos, admirou o computador com grande interesse, como registrou Gadotti:

Foi com esse espírito que, em 1963, importou da Polônia os mais modernos projetores de slides, para utilizar na aplicação prática de seu famoso método. Embora Paulo Freire não tivesse usado nem mesmo uma máquina de escrever, preferindo escrever seus textos à mão, utilizou-se tanto do áudio, do vídeo, do rádio, da televisão e de outros meios eletrônicos para difundir suas ideias e utopias (GADOTTI, 2000b, p. 263).

A admiração de Paulo Freire pelas novas tecnologias é um dos motivos pelos quais o vimos como importante referencial teórico em nossa pesquisa. Além disso, sua proposta pedagógica vem ao encontro do que buscamos em sala de aula: uma educação democrática, transformadora e que leve em consideração todo o conhecimento do aluno.

Assim, a teoria Freireana, apresenta três momentos objetivos principais de aprendizagem: o primeiro momento é de interação, no qual o professor se inteira dos conhecimentos dos alunos, para assim trazer a cultura desse aluno para a sala de aula. Essa aproximação com o dia a dia do educando pode despertar maior atenção nele; o segundo momento é o de exploração, no qual o professor e os alunos desvendam as questões associadas aos temas discutidos, possibilitando que o aluno desenvolva sua criticidade; o terceiro momento é o da problematização, ou seja, o assunto em pauta apresenta-se esmiuçado e com isso devem surgir atitudes e ações para superar os impasses. O objetivo está sempre vinculado à produção de conhecimento do aluno, sua leitura e ação no mundo.

Por outro lado, Freire reprovava o ensino das “escolas burguesas”, o qual classificou como “educação bancária”, onde o professor comporta-se com um depositante, ou seja, tem a atitude de apenas depositar o conhecimento no aluno, que recebem passivamente as aulas e para memorizar e repetir. Na visão chamada “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Assim, o professor assume o papel de “detentor do conhecimento” que deve ser transmitido aos alunos, no entanto, quando se considera usar as “novas tecnologias” em sala de aula, esse papel não cabe mais ao docente, que se vê obrigado a buscar novos conhecimentos e a trocar experiências com os alunos. Esse movimento de colocar o aluno como protagonista em sala de aula é defendido por Freire:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. [...] É preciso por outro lado, e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2018, p.121).

Sobre o uso das tecnologias especificamente, Freire falou abertamente não ficando atrelado ao passado, apesar de não se julgar moderno, caminhou com sua época:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível (FREIRE, 1984, p.6).

Conceitos de gamificação

Um dos mais importantes problemas que a escola e os educadores enfrentam atualmente é manter os alunos interessados, estimulados e participativos nas aulas, especialmente quando se tem que competir com as tecnologias. Portanto, o uso da gamificação na educação pode ser uma peça muito atrativa e interessante para se utilizar a favor do ensino.

A gamificação é o meio de reunir a interação e a tecnologia existentes nas redes sociais e trazer essas práticas atuais para a educação. Ao trazer esse recurso para a educação, seus atrativos tornam o processo ensino-aprendizagem mais estimulante, e isso prenderá a atenção do aluno, mas principalmente permitirá ao professor ensinar algo mais difícil, porque com o estímulo do game essa dificuldade é trazida para a realidade que o aluno vive e está familiarizado.

A incorporação da tecnologia e de jogos na educação ajuda a melhorar o aprendizado escolar, pois atraem os alunos e os motivam a aprimorarem suas habilidades. Por meio desses jogos – de forma dirigida – o aluno vivencia aspectos do seu dia a dia e estimula sua autoconfiança. Com jogo, entende-se atividades mentais ou físicas, regidas por regras que podem envolver competição ou cooperação. Jogos educativos, são aqueles que permitem o aprimoramento ou desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas, são projetados para o desenvolvimento pedagógico.

Outro importante aspecto da gamificação na educação é que por meio do estímulo da atenção dos alunos, os professores tem alunos mais motivados a estudar os componentes curriculares e a utilizá-los com mais frequência

dentro e fora do ambiente escolar, pois como ensina Paulo Freire “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2014, p. 28).

Nesse aspecto, encontramos professores que volta e meia se atualizam através da prática de uma educação continuada, e que deveriam se valer destes momentos para ampliar seu repertório e enfrentar os medos relativos ao uso das tecnologias. A prática da leitura em Paulo Freire nos orienta nesse sentido.

Ao lado de Freire, outros autores, como Mattar e Huizinga também nos encorajam ao uso das tecnologias em sala de aula, como por exemplo com uso de elementos gamificantes, epistêmicos que motivem, influenciem guiem, encorajem e conseqüentemente ensinem os alunos.

O ambiente virtual é capaz de criar e resolver conflitos que muitas vezes são negligenciados na sala de aula. Por exemplo, com o uso dos games há espaço até mesmo para quem burla as regras do jogo e comprometendo sua aplicabilidade, identificando-o como desmancha prazeres (HUIZINGA, 2018, p.12), correndo o risco de ser expulso.

Assim, os games epistêmicos podem ser úteis simplesmente para contribuir com a funcionalidade dessa prática de forma optativa, permitindo que alunos cumpram seus deveres independentes do game.

Observando o roteiro simples de jogo, a regra principal a ser seguida é escolher uma resposta e se for a acertada irá para a próxima etapa mais rápido, superando o medo. Por mais simples que seja sua apresentação, o infligir da regra configura uma ação desmancha-prazeres interferindo na ilusão, isso significa “em jogo” e comprometendo a partida para os demais (HUIZINGA, 2018, p.12).

Tudo isso será registrado em um fórum pelo aluno através de áudio, vídeo ou mesmo texto, expondo o aprendizado com o game educacional. Quais os caminhos percorridos, o aprendizado, se estão mais preparados para enfrentar uma situação real semelhante ao praticado no game.

Relatos de Experiências com o uso de Games em Sala de Aula

Há poucas décadas, a metodologia utilizada na educação era mecânica e rigorosa, na qual o educador era o que detinha e transmitia o saber, sem levar em conta o conhecimento de cada um. Julga-se que por essa metodologia o indivíduo será capaz de alcançar o seu lugar e com isso criar um mundo mais promissor.

A educação apresentou uma evolução, após o surgimento da era digital, os recursos e ferramentas disponibilizados nessa era contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento de novas aptidões. A evolução

digital oportuniza avanços, mas concomitantemente requer mudanças, ou seja, que o indivíduo queira se adequar aos novos desafios que existem nos vários âmbitos da sociedade. Partindo dessa premissa, apresentaremos dois relatos de experiências, ambas ocorridas no município de Praia Grande, São Paulo.

Iniciaremos o primeiro relato de experiência com a fala da professora Vania:

Primeiro relato de experiências em sala de aula

Após trabalhar muitos anos, com alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, eis que surge em meu caminho a minha primeira experiência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2002, no município de Praia Grande, na Escola Municipal Governador Mario Covas, assumi uma sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA), das 13h às 19h, com 24 alunos, dentre eles tinha deficiente auditivo (DA), deficiente mental (DM) e outros não diagnosticados. Praia Grande é um município pioneiro em apresentar em todas as suas escolas a educação inclusiva e a tecnologia, apesar de que no município de São Vicente em algumas escolas existia o “Castelinho do saber” (tem esse nome por sua construção ser na forma de castelo), onde professores, alunos e comunidade fazem curso de informática, inclusive por trabalhar numa escola com essa oportunidade, realizei meu curso digital.

Entrei em desespero ao deparar com essa sala, achava que não conseguiria atendê-los, pois nunca tinha trabalhado com essa modalidade de ensino e ainda por cima com alguns alunos apresentando necessidade educativa especial. Os meus colegas de escola diziam que seria muito difícil trabalhar com todos eles, que eu era louca por assumir uma sala de EJA, que jovens e adultos são “babões”, entre outras coisas absurdas.

Trabalhei muito com desenhos, pequenos textos, músicas e vídeos, mas ainda continuava insegura, pois em um primeiro momento eu não conseguia ver resultados rápidos e “tradicionais” e comecei a achar que estava no caminho errado. Sai do método que construí (meio construtivista) para o tradicional, mas não nos adaptávamos com isso, então voltei a trabalhar novamente como no início. Como dizia Freire (2014): É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (p. 40).

Nesse interim, foi inaugurada na escola a sala da informática. Essa sala continha alguns computadores e internet havia também um monitor que só estava ali para dar suporte no ligar o computador, colocar jogos e desliga-los, todo outro trabalho realizado no computador tinha que ser disponibilizado pelo professor. Foi nesse momento que percebi a dificuldade de vários colegas nessa sala, eles a usavam apenas para matar aula, ou seja, colocavam os alunos lá dentro e deixava-os jogando sem orientação alguma, sem utilizar aquele

material para contribuição do aprendizado do aluno.

Aos poucos percebi que, o que antes me parecia impossível, foi dando lugar a novas descobertas, de saber avaliar cada passo, por menor que fosse o progresso; através de uma sensibilidade mais aguçada.

Descobri que ninguém fica sem apresentar mudanças positivas. Uns na socialização, outros na concentração, na fala, comunicação geral, coordenação motora, raciocínio, ocupação de espaço, conduta, cognitivo e até mesmo higiene.

E assim continuei meu trabalho e quando dei por mim o semestre estava no fim e meus alunos cada vez mais evoluindo. No semestre seguinte, fiquei com eles novamente e pude continuar o trabalho que iniciei.

Num determinado dia, numa de minhas conversas informais com eles, surgiu a ideia de fazer uma atividade diferente de todas que eu já tinha feito; acabou a aula e fui embora, no caminho para casa fui pensando, “maquinando”, esboçando e traçando as etapas que eu poderia explorar e utilizar com essa atividade colocava os prós e os contras.

Acordei no dia seguinte mais animada ainda para terminar de ordenar minhas ideias e assim apresentá-las para a direção da escola. Chegando à escola fui direto a sala da direção apresentar meu projeto, expliquei tudo a diretora, tivemos uma longa conversa, pois precisaria usar alguns funcionários da escola nesse projeto, após quase 1 hora de discussão eu ganhei a permissão dela para colocá-lo em prática. Saí da sala e fui procurar o auxiliar de limpeza, que também fazia o papel de inspetor de alunos, pois iria me auxiliar nesse projeto, sentamos e expus o que pretendia fazer, ele abraçou minha ideia.

Nesse mesmo dia já comecei a colocar minha ideia em prática, entrei na sala e expus o que pretendia fazer durante a semana. Eles gostaram e ficaram animados para começar, como estava numa quinta-feira resolvi me conter e começar mesmo na segunda-feira.

Chegou à semana! Iria colocar meu projeto **“Cozinha experimental”** em prática:

- Segunda-feira: Apresentação da receita: Pizza enrolada. A receita foi escrita na lousa, todos copiaram no caderno tradicionalmente. Mas como na sala tínhamos alunos com necessidades educativas especiais, transcrevemos a mesma receita só que através de desenhos, para isso pedi ajuda de um aluno que desenhava maravilhosamente. Fomos para a sala de informática e lá fizemos pesquisas, o que era pizza, onde surgiu e etc. Voltando para a sala fizemos um texto com nossas descobertas, eles foram para a educação física e assim terminou nosso dia. Pedi a eles que trouxessem no dia seguinte panfletos de supermercados.

- Terça-feira: Voltamos para a receita da pizza enrolada, transcrevemos novamente a receita, só que usando os panfletos trazidos por eles. Todos os alunos participavam com vontade, dava oportunidade a todos, mesmo aqueles que não sabiam ler e escrever “tradicionalmente” tinham a visão de mundo, ou seja, sabiam ver o desenho e decodificavam os ingredientes que usaríamos. Deixamos uma das receitas penduradas na parede da sala. Eles foram para sala de informática e lá montamos uma tabela, pois no dia seguinte iríamos sair em campo. Nesta tabela continha: ingredientes, mercado 1, mercado 2 e mercado 3.
- Quarta-feira: Em mãos as tabelas e com o inspetor de alunos conosco demos início a mais uma etapa de nossa atividade que foi a pesquisa de campo, no bairro onde ficava a escola tinha três mercados. Fomos nesse dia a dois dos mercados, lá eles tinham que pesquisar os preços dos ingredientes, caso tivesse mais de uma marca eles também anotavam as marcas e os preços; aqueles que não sabiam ler e escrever ajudava os colegas trazendo os ingredientes para que notassem o que estava sendo pedido. Foi um trabalho de companheirismo entre eles, eu apenas intermediava, deixando-os a vontade na tarefa dada. Voltamos para a escola, guardamos as tabelas, pois a usaríamos no dia seguinte.
- Quinta-feira: Voltamos a nossa pesquisa de campo, pois ainda faltava um mercado para irmos. Novamente contamos com a ajuda do inspetor e fomos para a rua. Chegamos ao mercado e a atividade foi igual ao dia anterior, pesquisa de preço. Terminado a pesquisa, voltamos para a escola. Já na sala de informática montamos uma nova tabela, com todas as marcas de ingredientes encontrados em cada mercado e seus preços. Eles começaram a ver a diferença entre os mercados visitados e começou uma discussão entre eles sobre preço, eu me surpreendi com isso, pois não instiguei para que acontecesse, então fiquei só observando. Eles foram para a educação física e deixamos para o dia seguinte.
- Sexta-feira: Continuamos com nosso debate. Pedi a eles que observassem qual mercado a pizza sairia mais barata, mais cara e assim foi nossa discussão, nada escrito tudo em observação, pois um dos alunos fez a tabela em tamanho grande e fixamos na lousa para observação. Um de meus alunos com deficiência mental fez uma pergunta: “Professora não poderíamos comprar os ingredientes mais barato de cada mercado?” Fiquei extasiada, pois não tinha pensado nessa hipótese e esse aluno me deu de presente. Coloquei a pergunta dele para o grupo discutir e eles fizeram uma nova tabela e viram que sairia mais barato

comprar assim, apenas teriam mais trabalho. Ficou combinado que na segunda-feira os alunos trariam dinheiro para irmos aos mercados comprar os ingredientes da pizza.

- Segunda-feira: Fomos aos mercados e compramos os ingredientes que estavam mais baratos; o gerente de um dos mercados nos presenteou com ingredientes a mais, pois achou a iniciativa da atividade interessante. Voltando para a escola, já na sala guardamos as coisas no armário e comecei a aula. Tínhamos a receita a disposição na sala então comecei a trabalhar quantidade com eles, pedia para eles montarem uma receita com o dobro de ingredientes e eles falavam e montavam e assim foi, com isso além de trabalhar a matemática eu trabalhava a linguagem oral.
- Terça-feira: O grande dia! Após o horário de lanche das outras salas, fomos para o refeitório colocar a mão na massa. Levamos nossa receita gigante para lá, assim poderíamos segui-la. Todos lavaram as mãos corretamente, estavam de luvas e redinha na cabeça. Começamos a fazer os recheios, uns alunos abriam as latas de atum, outros cortavam em cubinhos a muçarela, outros cortavam o presunto e outros os tomates e assim foi até deixar todos os recheios prontos para serem usados, eu só coordenava. Após esse trabalho, todos sentaram e começamos a fazer a massa da pizza, deixei um aluno responsável em começar a misturar os ingredientes, os demais colocavam os ingredientes na bacia. Misturamos tudo, cada um amassava um pouco para que sentissem na mão a consistência da massa. Montamos as pizzas (fizemos muitas, pois ganhamos ingredientes a mais), coloquei para assar, quando prontas entregamos 3 pizzas enroladas de 30 cm para cada sala (9 salas) assim poderiam experimentar nossa arte. Nós arrumamos tudo no refeitório e na cozinha e ali mesmo comemos.

Essa foi apenas uma das atividades que realizei com eles, pena que as fotos e o que filmamos ficaram no acervo da Seduc de Praia Grande. Fiquei com a EJA durante 4 anos.

Encerro este relato com um trecho da leitura que me acompanhou por anos, onde sempre que necessário, volto releio e repenso minha prática docente:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que,

embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2014, p. 24 e 25).

Ao longo do caminho, tropecei, caí e me levantei. Levantei-me de cabeça erguida, pois foi a melhor experiência que tive na vida, aprendi com eles, sonhei com eles e vivi com eles. Eles são heróis da vida e espero que continuem a serem tratados com dignidade e carinho.

Segundo relato de experiências em sala de aula

O segundo relato de experiência foi realizado pelo professor Lindemberg em uma escola privada, também no município de Praia Grande.

Nessa escola aprendi que é possível lecionar artes com uso de games epistêmicos, aproveitando o fato de que os alunos apresentam características que os classificam como nativos digitais, ou seja, que já nasceram em contato com a tecnologia digital. São a todo momento protagonistas de histórias cativantes e facilmente encenadas como jogos teatrais inspirados em games epistêmicos.

Aproveitando o método de ensino que o colégio utilizava apostilas, abordando conteúdos que excedem a carga horária de aulas de artes, servem de material para pesquisa e produção coletiva ao longo do semestre, que pontualmente são apresentados de acordo com a maneira como o aprendizado se realiza. Sendo assim, um simples pedido de ir ao banheiro ou mesmo beber

água, pode ser conquistado por meio de curtas apresentações expositivas, onde o aluno aborda um trecho de sua pesquisa desenvolvida em grupo e amparado por seus colegas com os quais pesquisou junto. Penalidades são registradas ao jogarem lixo no chão, cheguem atrasados à aula e principalmente diante de atos de falta de respeito, oferecendo a chance por meio do game de reparar os erros e não voltar a cometê-los.

A postura adotada pelo aluno inspirado por games epistêmicos remete a uma atuação, faz dele um personagem até mesmo sua maneira imitar o próprio professor, fazendo da aula um ato de peça teatral e a sala de aula se divide em palco e plateia. Dessa forma é encenado o tema de pesquisa, com forte influência de fatos cotidianos sempre bem-vindos para uma compreensão ainda maior do que foi abordado. Por fim uma avaliação é proposta para que todos realizem um exercício, no caso um teatro de improviso surpreendente por identificar em meio às performances realizadas pelos participantes, destacando a capacidade de colaborar com a produção artística, cooperar para que unidos sejam capazes de criar uma peça teatral derivada da pesquisa realizada por esse grupo específico de alunos.

Considerações finais

Tem-se vivenciado algumas transformações na educação, pois o processo ensino-aprendizagem não se estagna. Portanto, o ensino tradicional tem sido colocado à prova perante os progressos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas escolas.

A escola como local formal de educação, está recebendo reivindicações para a inclusão de recursos tecnológicos na sua prática pedagógica.

Refletindo através da pesquisa feita constatou-se que o professor é o elemento fundamental na educação, portanto a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) nas escolas depende em algumas partes da atuação exclusiva dele.

Atualmente os alunos podem ser considerados nativos digitais, pois parecem que já nasceram com aptidões para lidar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Tamanha identificação o faz capaz de aprender o necessário para sua formação por meio de games epistêmicos.

Concluindo este artigo, podemos afirmar que os professores se preocupam com o que é preciso fazer para incentivar os alunos atualmente, já que disputam constantemente a sua atenção com celulares, tablets, entre outros. Em vista disso, a gamificação tem sido uma tática eficaz na educação para oportunizar a aprendizagem e também desenvolver a participação e o comprometimento com o estudo. Portanto, para o professor se sentir preparado para a inovação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's) e

principalmente com a gamificação, é necessário querer, se qualificar e ter a vontade de quebrar paradigmas para se descobrir como um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim; Tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 27.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.
- FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 1984
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GADOTTI, M.; CARNOY, M. (Orgs.). **Reinventando Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.p. 257-270.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000b.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Disponível em:
<http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf> Acesso em: 30 ago. 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MATTAR, J. **Games na Educação**: Como Nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A TEORIA DE FREIRE E A BNCC

ANA KARINE NASCIMENTO DA SILVA
RUBENS DE SOUZA

Introdução

Atualmente, vivenciamos diversos fatores sociais, políticos, econômicos e culturais complexos, que resultam em índices preocupantes no que se refere ao acesso aos bens e produtos culturais. Segundo o Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS), menos de 5% da população frequenta museus, centros culturais e espaços expositivos. Soma-se a isso, dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com indicadores de fluxo escolar e de médias de desempenho nas avaliações. Nos Ensinos: Fundamental - anos iniciais -, média de 5,2, no Fundamental – anos finais –, média de 4,1 e no Médio, média de 3,7. A meta apresenta objetivos de seis pontos somente para 2022, (INEP – MEC)¹. O PISA, (Programme for International Student Assessment), programa internacional de avaliação coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, (OCDE), compara estudantes durante 15 anos e revela o baixo desempenho de nossos estudantes em matemática, (57ª a 60ª posição), leitura, (54ª e 56ª posição), dentre os 65 países avaliados de 2003 a 2012.

Vale destacar que o governo interino de Temer agravou a crise econômica e promoveu a desindustrialização, haja vista que o número de desempregados chegou a mais de 13 milhões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE).

O governo promoveu a reforma trabalhista e, recentemente, a lei da terceirização, que resultou em atividades laborais informais e sem a redução

¹ Disponível <<http://inep.gov.br/ideb>>. Acesso: 29 ago. 2018: Página do Portal atualizada em 20 de outubro de 2015.

do desemprego. Tais dados são relevantes, pois se refletem negativamente nos resultados da educação brasileira.

O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Esse complexo de dados aponta para uma educação ideologicamente de formação rápida e tecnicista, capaz de atender a mão de obra barata e dócil que o mercado impõe e necessita frente a essa maquiavélica estrutura, voltada ao lucro. Diante do exposto, revisitar as obras do Patrono da Educação Brasileira faz-se necessário.

Freire, ao afirmar “pensar a existência”, alerta para a prática educativa libertadora, ao identificarmos em nossa sociedade grupos e classes dominantes e opressoras. (FREIRE, 2017, p. 11-17)

A real importância da educação está em seu caráter libertador, civilizatório, para que mais indivíduos obtenham equidade social. Conforme Paulo Freire, esta libertação se faz na colaboração entre os homens, na comunhão de ideias.

Historicamente, observamos que as práticas escolares se constituíram com base em um modelo educacional cujas raízes concebem o educador como detentor do saber, aquele que em suas práticas diárias de sala de aula, “narra” pedaços de conhecimentos para os alunos, discursando sobre o perfil dos conteúdos e exigindo memorização.

Consideramos essas práticas como heranças deixadas pelos jesuítas no período de colonização brasileira, em que a repetição e a memorização eram características de um ensino que objetivava a propagação de crenças e dogmas da igreja católica e ou modelos pedagógicos superados.

Objetivamos com esse artigo identificar os reais fundamentos existentes na Base Nacional Comum Curricular, BNCC, ao normatizar um modelo único para a educação brasileira. Especificamente identificar quais são as estratégias adotadas pela BNCC, para balizar e implantar procedimentos comuns para a educação básica, em especial ao ensino médio.

A pesquisa se estrutura em procedimentos metodológicos bibliográficos. O livro Pedagogia do Oprimido de Freire lança a crítica denominada de

“educação bancária”, ao identificar processos de ensino e aprendizagem, nos quais o estudante torna-se passivo ao receber de seu professor o conhecimento. Justifica-se a pesquisa de Freire ao se questionar modelos que não consideram o conhecimento prévio do aluno e, principalmente, a contextualização de informações “depositadas nos alunos”, sem promover a dialética, a adaptação à realidade e à faixa etária dos estudantes, e sem considerar a situação socioeconômica e cultural da comunidade em que a escola se insere.

Paulo Freire e o processo de ensino/aprendizagem

As obras de Paulo Freire ressaltam a libertação do humano a partir do viés pedagógico e da perspectiva de que a sociedade brasileira é oprimida em diferentes áreas e segmentos, considerando-se que uma parcela da população, que está à margem dos bens e produtos culturais, vive em situação econômica desfavorável. Assim, o livro *Pedagogia do Oprimido* preconiza aos docentes um trabalho educativo de respeito e diálogo, ação e reflexão no processo de ensino e aprendizagem. Freire enfatiza a importância e a necessidade de identificarmos nossa real situação e o nosso temor da liberdade. A libertação, por isso é um “parto”, e um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição: opressores - oprimidos, que é libertação de todos. (FREIRE, 2017, p.48). Ou seja, o reconhecimento do oprimido em si mesmo e no processo histórico, e a descoberta de que podemos “ser mais”, estabelece à dialética e a constante reflexão da situação do humano, que deve gerar ação. A práxis, nesse contexto, não se afirma com ação sem a reflexão, ou reflexão sem ação. Fundamentalmente, devem vincular-se na concepção humana e durante sua vivência.

A “educação bancária” crê que o educando é um “ser vazio”; desta forma, vários professores e professoras acreditam cegamente que o aluno é um “depósito”. Ou seja, um ser desguarnecido que será preenchido por conhecimentos. A sistemática dessa concepção se pautará numa comunicação verticalizada, avessa ao diálogo, domesticadora, dominadora, opressora.

Essa postura antidialógica, de muitos professores e professoras propicia a manutenção da opressão e a desunião dos oprimidos, os quais se tornam facilmente dirigidos e manipulados. O “educador bancário” tenta encher o educando com conteúdos, que não se relacionam diretamente com a vida real.

Desta forma, para sufocar comportamentos contrários, empregam-se a criatividade, os questionamentos que expõem a dominação, distante de uma pedagogia humanista, comprometendo a práxis. Freire afirma:

O caminho, por isto mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no

mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar sua confiança, mas no dialogar com eles (FREIRE, 2017, p. 74).

Assim, Freire sugere um levantamento de dados sobre o universo de convivência do alunado, como: trabalho, vida social, cultural, etc. Ainda, a relação interdisciplinar se estabelece, quando o docente propõe intencionalidade em seu processo de ensino e aprendizagem. Diferente disso, as principais concepções da “educação bancária” são:

a) o educador é o que educa: os educandos, os que são educados; b) educador é o que sabe; educandos são os que não sabem; c) educador é o que pensa; d) educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem apartar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros objetos (FREIRE, 2017, p. 82)

Em 11 de agosto de 1971, a Lei Federal nº 5692, sancionada pelo então presidente Médici configurou: “Diretrizes e Bases da Educação”.

Salientamos que foi o período da ditadura militar que vigorou de 1964 a 1983. Diversas companhias multinacionais buscavam lucros no Brasil, a partir da mão de obra barata.

Quadro 1 – Do Ensino de 1º e 2º graus

NÚCLEO COMUM	FORMAÇÃO GERAL	FORMAÇÃO ESPECÍFICA
Comunicação e Expressão – (390 horas-aula)	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Educação Artística Educação Física	Fundamentos da Educação (660 horas-aula)
Estudos Sociais (360 horas-aula)	Geografia História Educação Moral e Cívica OSPB	Estrutura e funcionamento do ensino de 1º Grau (135 horas-aula)
Ciências (390 horas-aula)	Matemática Ciências Físicas e Biológicas Programas de Saúde	Didática (600 horas-aula: as horas restantes serão destinadas ao estágio prático supervisionado)

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/civil_03/LEIS/L5692impresao.htm>. Acesso: 15 set. 2018.

Vale destacar, que as universidades ofereciam cursos de artes que previam a formação tecnológica e preparavam docentes para o desenho, principalmente o geométrico. A concepção pedagógica nesse período foi tecnicista. Ou seja, a educação básica, no período militar, não propiciou conteúdos relacionados às humanidades e à criatividade. Ao contrário, tiveram uma formação mais técnica voltada ao trabalho. Tempos depois, no governo do Ernesto Geisel, o Brasil viveu o famoso: “Milagre econômico brasileiro”. Geisel assumiu uma inflação de 15% e deixou ao seu sucessor 40%. Nesse mesmo período, o Governo Federal aprovou o novo curso superior para preparar docentes para a disciplina de Educação Artística. Com formação de dois anos, o professor de artes seria capacitado para lecionar: música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, para estudantes da 1ª à 8ª série e em alguns casos até o 2º grau.

É curioso notar, que mesmo com uma formação precária para a educação básica, os currículos apresentavam, como principal objetivo a ser atingido, a criatividade do estudante. Após 19 anos de ditadura, em 1983 os educadores acreditavam que a autolibertação constituía o pleno exercício da criatividade de seus alunos.

Com o fim da severa censura no país, conceitos vinculados à livre expressão foram valorizados. De fato, não houve estudos sobre fundamentos vinculados à criação. O exemplo disso foram os livros didáticos que reproduziram as mesmas informações, em especial o desenho geométrico, adotados no período militar. Conteúdos como: desenho geométrico, folhas para colorir, livre expressão, entre outros, foram e são frequentes na sala de aula, principalmente na escola pública. O acesso aos bens culturais, como, visitas ao teatro, espaço expositivo, música, dança, praticamente é inexistente e o principal meio de informação que o jovem brasileiro acessou foi a TV. Destaca-se que a maior emissora do Brasil ainda é a Rede Globo. As informações abrangem o período anterior ao advento da informática e Internet).

O educador conhece o passado recente da educação brasileira?

Distante dos anos de chumbo deixados pela ditadura militar, a década de 80, foi o período de enorme estagnação econômica. A Constituição da Nova República, em 1988, abriria novas perspectivas.

Na Seção sobre a educação, o artigo 206, parágrafo II da nova Constituição determinou: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios [...]. II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.” Fruto de pressão dos docentes de arte do Brasil, a partir da

Semana de Arte e Ensino da Universidade de São Paulo – SP, realizado de 15 a 19 de setembro de 1980 e que representou importante marco democrático e contou com a presença de Paulo Freire, Noêmia Varela, Aloísio Magalhães, Aracy Amaral, Walter Zanini, e três mil educadores do País².

A tradição da concepção pedagógica tecnicista, com planejamento rígido, plano de ensino sistematizado, com ênfase na organização das aulas e dos programas das disciplinas perdurou durante décadas, nas escolas brasileiras.

Em oposição às tendências pedagógicas: tradicional, escolanovista e tecnicista, Paulo Freire estabelece a concepção: **Pedagogia Libertadora**, ao propor a formação e a conscientização crítica da sociedade, a partir do diálogo entre todos os protagonistas envolvidos na escola: professor – estudante – comunidade do entorno.

O conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem deixam de ser formalistas e passam a ser contextualizados no processo cultural.

Com o passar de décadas, o país amplia as taxas de estudantes concluintes na educação básica. Vale dizer que a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, considera a arte obrigatória na educação básica.

Dados gerais – Número de concluintes por nível de ensino no Brasil: 1991/2000

Quadro 2 – A educação no Brasil na década de 1990: 1991-2000

Brasil	1991	1994	1996	1998	2000
Ensino Fundamental	1.133.246	1.588.631	1.923.762	2.383.207	2.648.638
Ensino Médio	666.334	917.298	1.163.788	1.535.943	1.836.130
Educação Superior	236.410	245.887	260.224	300.761	352.305

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep/MEC, 2003.

O professor sabe o que é a Base Nacional Comum Curricular, BNCC?

A Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e o Ensino Médio pretende assegurar um processo de aprendizagem de qualidade para desenvolver dez competências gerais.

De acordo com a Base Nacional Comum (BNCC),

² Nesse período se deu o surgimento da Associação de Arte Educadores de São Paulo – AESP. Ainda tivemos a Associação de Arte Educadores do Nordeste – ANARTE, a AGA, Associação de Arte Educadores do Rio Grande do Sul e a APAEP, Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná, e outras. BARBOSA, A. M. 1975. Teoria e prática da educação artística. São Paulo, Cultrix.

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Diante do exposto, faz-se necessário que se analise a BNCC na contraluz de algumas teorias freireanas. A educação mecanicista, denominada por Freire, “bancária”, não estabelece a proposta libertadora, uma vez que nela inexistente o diálogo, que é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu – tu (FREIRE, 2017, p. 109.)

Assim, Freire estabelece a “dialogicidade” como a essência da educação, para prática libertadora, ou seja, o diálogo como fenômeno humano, que evidencia a “palavra” e o “relativismo”. Ainda, não diálogo sem a relação amorosa pelo outro e pelo mundo.

Em 19 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular, BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação efetivando o documento normativo que servirá como diretriz para a elaboração dos currículos do ensino fundamental no País. O documento estabelece 20 metas, que são distribuídas em blocos: universalização da alfabetização, ampliação da escolaridade e das oportunidades, valorização da diversidade, valorização dos profissionais da educação.

O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e quatro delas fariam referência à Base Nacional Comum Curricular (BNC), de modo que a Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos: fundamental e médio. Apesar dessa justificativa, cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização. Se outras estratégias se mostrarem mais adequadas ao atingimento das metas, entendendo que ganham prevalência e devem ser usadas. As metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador (MACEDO, 2016).

O texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresenta o termo: “direitos de aprendizagem”, portanto, são seis direitos: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se.

Os direitos enfatizados no documento percorrem um objetivo duvidoso, ao enquadrá-lo no âmbito escolar da aprendizagem. É possível quantificar-mos quais são os direitos de um aprendiz? Apenas seis direitos são suficientes para que uma criança perceba e aprenda sobre o contexto social?

A educação básica é um direito universal e de todos e é um dever do Estado. A palavra “direito” surge no documento, versão Web, apenas seis vezes. Nesse sentido vale citar Freire, em: [...] “Educação como prática da liberdade. Dá que o consideramos como mera introdução, como simples aproximação a assunto que nos parece de importância fundamental” (FREIRE, 2017, p. 39). Na perspectiva dos fundamentos teóricos – metodológicos e políticos, a Base Nacional Comum Curricular reduz os direitos de aprendizagem, se analisarmos as diversidades existentes na sociedade contemporânea.

Vale salientar que a Base Nacional Comum Curricular estabelece dez competências e reforça seu caráter unificador ao processo de ensino e aprendizagem, para a Educação Básica Brasileira. Diversos teóricos, bem como o próprio Paulo Freire, expõem em suas obras o movimento da flexibilização, importante e necessário para a aprendizagem e a valorização do indivíduo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, diz: Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Portanto, essa direção hegemônica exclui outras e novas possibilidades para a aquisição de saberes e, principalmente, a perspectiva de refletir sobre a realidade vivenciada em aspectos, muitas vezes não compreensíveis, da cultura e dos fatos em nosso cotidiano. Vale salientar:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo. O homem e somente o homem é capaz de transcender, de distinguir “ser do “não ser” e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente, quando atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 2015, p. 13).

Considerações Finais

A Constituição, no artigo 6º define que a educação é direito de todos, portanto essa educação deve ser de qualidade e pública. O desenvolvimento do Brasil e a formação da escola revelam um passado comprometedor e que deixa heranças de fatos ainda não superados. O extenso período colonial, que durou de 1530 a 1808, cristalizou uma sociedade com valores autoritários, patriarcais, sobretudo o processo de escravização. Diante dos fatos, a educação brasileira inicia somente para os filhos do dono das terras. Os jesuítas chegaram para catequizar e ofereceram ensinamentos necessários apenas para a subser-

viência. Durante muito tempo, a colônia não foi pensada para os que aqui viveram; apenas a elite usufruiu dos benefícios. Na sequência, a Constituição Imperial de 1824 determinava no Art. 179, nº XXXII: “A Instrução³ primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. No entanto, os negros escravizados não eram considerados cidadãos. Com a vinda da Família Real Portuguesa ao Brasil, D. João VI, em 1808 criou o ensino superior, a Academia Real Militar e da Marinha, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico e a Academia Imperial de Belas Artes. Vale destacar, que a população servil não acessou tais serviços e ainda, esse modelo de sociedade, estabelecida no país se perpetuou do período Imperial até a república.

Não é sem razão, que os índices de analfabetismo no Brasil sempre foram preocupantes e somente o movimento de renovação, denominado de Escola Nova, denunciou situações discrepantes na educação básica e trouxe modelos da Europa, como forma de revitalizar a educação. Constituída por educadores europeus e norte-americanos, esse movimento propôs um novo olhar para a educação infantil, ao mesmo tempo em que questionaram a escola tradicional. Assim, tivemos a modernização do ensino, no final do século XIX, considerou a democratização, a industrialização e a urbanização das principais capitais. Ela ficou conhecida como escolanovismo e em 1920 acessou vários estados brasileiros.

Mais tarde, o país sofre o golpe militar que perdurou de 1964 a 1985 e teve o apoio de empresários, da elite e de políticos ligados a interesses do capital estrangeiro. Esse foi um período de grande controle social e a educação foi afetada por medidas impostas pela ditadura militar. Momentos antes do golpe militar, o educador e filósofo Paulo Freire cunhou seu método de alfabetização de adultos. Com o cerceamento da democracia e da liberdade, Freire sofreria a força da repressão.

O legado deixado pelo educador Paulo Freire é fundamental para novamente balizar os momentos atuais. A sociedade brasileira necessita de uma perspectiva voltada para a inclusão e para a inovação de seu processo educativo, não o contrário, como prevê a Base Nacional Comum Curricular. É urgente, frente aos problemas sociais que vivenciamos, como alto nível de violência urbana, desigualdade social, evasão escolar, falta de mão de obra qualificada, entre outros aspectos.

Nesse sentido, a diversidade de ideias e variedade de concepções pedagógicas é fundamental frente às diferenças culturais e regionais do Brasil continental. O modelo conteudista e disciplinar proposto pela Base Nacional Comum Curricular dificultará a percepção, a vivência e a reflexão do que é cidadania.

³ Explicação, que se ministra para instruir.

Não é sem razão que os fundamentos de Paulo Freire são vivos e necessários para a educação. Freire diz:

Dá que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, p.115).

A leitura das palavras, bem como a leitura do mundo são essenciais para a existência humana. A dialética freireana propõe empoderar os excluídos, a mulher, o negro, o pobre e nos faz refletir sobre costumes cristalizados por uma elite dominante que controla o poder político, os bens de consumo e a cultura do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. 1975. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo, Cultrix.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105 / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2014.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T.; FUSARI, Maria Felisminda de R. e. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 63ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACEDO, Elisabeth. **BASE NACIONAL COMUM PARA CURRÍCULOS: DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA QUEM?** Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>> Acesso 28 nov. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-fundamentos-pedagogicos-da-bncc>>. Acesso em: 16 set. 2018.

POCHMANN, Marcio (Org.). **Reestruturação produtiva: perspectivas de desenvolvimento local com inclusão social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Ana Karine Nascimento da Silva

Pós-Graduada em Docência e Pesquisa no Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES. Atua como orientadora pedagógica de Estagiários em Ambiente Virtual de Aprendizagem nos cursos de licenciatura, tecnologia, bacharelado, pós-graduação e suporte aos alunos. Atua também, no atendimento aos gestores dos polos de apoio presencial.

Clarissa Suzuki

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da USP na linha Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. Possui Mestrado em Artes pela USP, graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela UNESP e Extensão em Africanidades na Educação pela UnB. Foi professora de arte da rede de ensino municipal, estadual e privada de São Paulo. Coordenou o Prêmio Arte na Escola Cidadã de 2014 a 2016 e o Curso Aprendendo com Arte em 2016 e 2017, ambos do Instituto Arte na Escola. Atualmente é professora da graduação e da pós-graduação na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Conrado Augusto Barbosa Fogagnoli

Bacharel em Letras, com habilitação em Linguística, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2008), Mestre em Filosofia - área de concentração: Estudos Brasileiros - pelo Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (2012), Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atua no Ensino Básico e é professor do curso de Letras da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

Elizabeth Tavares dos Santos

Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (1975). É professora do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Membro do Conselho Universitário da UNIMES - CONSUN e CEPE -

Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Colegiado dos Cursos de Licenciatura. Coordenadora do Núcleo Pedagógico de Educação a Distância da Universidade Metropolitana de Santos. Tem experiência na área de Educação Básica por mais de 25 anos e como Gestora Regional de Ensino em Santos. Realiza estudos nas seguintes temáticas: políticas educacionais, formação de professores, o uso de TICs na educação.

Esequias Ferreira da Silva

Aluno do Cohorte Doctorado en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación, Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario (UNR) de la República Argentina. Pós-Graduado em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), (2014/2016). Graduado em Música pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações- UNINCOR (2013). Clarinetista na Banda Sinfônica de Cubatão-SP. Professor de Clarinete do Programa Banda Escola de Cubatão-SP (BEC). Professor Tutor na Universidade Metropolitana de Santos.

Gisele Esteves Prado

Mestre em Sustentabilidade em Ecossistemas Costeiros e Marinhos (Ecologia) pela Universidade Santa Cecília - Santos - SP (UNISANTA). Graduada em Comunicação e Filosofia com Ênfase em Língua e Literatura Portuguesas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP (1991). Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Pós-graduação em Comunicação Social pela Fundação Cásper Líbero (semiótica e didática do Ensino Superior). Possui também graduação em Logística e Transportes na FATEC Rubens Lara (Santos-SP). Atualmente é professora no Ensino a Distância da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Izabella Christina Gomes de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (2008). Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Santa Cecília (2010), Pós- Graduada em Tecnologia e Gestão para Aprendizagem Online pela Universidade Metropolitana de Santos (2018), Cursando Pós - Graduação em Educação a Distância pela UNIMES (2018). Tem experiência na área da educação infantil. Atualmente é Tutora EAD do curso de Pedagogia e Licenciaturas pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Isabel Lorenzto Barsotti

Mestranda em Práticas Docentes no Ensino Fundamental (2018), especialista em Pedagogia Espírita com ênfase em Ensino Inter-Religioso e Filosofia para Crianças e Adolescentes pela Universidade Santa Cecília (2015). Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Santa Cecília (2011). Habilitação Plena em Música com Qualificação Profissional em Piano (1979). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Música e Artes. Atua como professora tutora dos Cursos de Licenciatura em Música e Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos desde de 2013

Ivana Corrêa de Souza Faour

Mestre em Educação pela Universidade Metropolitana de Santos - Mestrado Profissional. Pós-Graduada em "Formação de Professores para o Ensino Superior" pela Universidade Paulista. Pós-Graduada em "Psicopedagogia" pela Universidade Santana São Paulo. Graduada em "Pedagogia" pela Universidade Metropolitana de Santos. Atua no Ensino Superior a Distância da UNIMES na elaboração de Cursos de Extensão online para tutores e coordenadores dos Polos de Apoio Presencial.

Joyce Farias de Oliveira

Mestre em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo (PPGHA / EFLCH- UNIFESP). Possui graduação em Educação Artística / Artes Plásticas (2006), especialização em Patrimônio Cultural, Memória e Preservação (2012), ambas pela Universidade Santa Cecília. Foi professora tutora no Curso de Licenciatura de Artes Visuais - EAD (Educação à Distância) na Universidade Metropolitana de Santos e do Núcleo de Artes Visuais do Departamento de Formação e Pesquisa da Secretaria de Cultura de Santos. Foi artista integrante do grupo de Gravura Mariana Quito entre 2006 a 2012, também atuou como artista gestora do espaço gráfico Gravurar (2016-2017), com prática nas linguagens de desenho e gravura para cursos de formação e pesquisa, ambos na cidade de Santos.

Lais Silva Tovar

Pós Graduada em coordenação pedagógica e práticas educativa pela Universidade Metropolitana de Santos. Pós Graduada em Docência e Pesquisa para Ensino Superior pela Universidade Metropolitana de Santos. Graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Experiência como Professora de Educação Infantil e Tutora EAD. Atua no Ensino Superior - Educação a Distância como Tutora EAD.

Lindemberg Pereira dos Santos

Possui pós graduação no Ensino em Artes Visuais(2016), pós graduação em Docência e Pesquisa para o Ensino Superior em Artes Visuais(em andamento), Graduação Superior em Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Santa Cecília (2012) e Cursos Técnicos em Locução/Animação/Apresentação e Operador de Rádio(2017).Tem experiência no ensino de Artes, em programação cultural, produção de artes plásticas e visuais, projetos de construção elétrica (CADista) e apresentação/produção/edição de programa de rádio e web rádio. Atualmente é tutor no curso de Artes Visuais (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos.

Magda Lucia Novaes Silva

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Católica de Santos (2008) - Mestrado em Saúde Coletiva (2011) - Universidade Católica de Santos (Bolsa CAPES). Pós-Graduação em nível de especialização em Educação a Distância (EAD), Universidade Metropolitana de Santos (2018). Docência do Ensi-

no Superior - Faculdade Itaquá Facita (2018). Pós-Graduação. Desde 2014 é docente do curso de Bacharel em Serviço Social - UNIMES VIRTUAL.

Malvina Suemi Ono Godoy

Possui especialização em Ensino a Distância e graduação em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (2009). Atualmente é professor/tutor da Universidade Metropolitana de Santos.

Maria do Rosário Abreu e Sousa

Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Mackenzie, graduada em Letras - Português /Francês pela Universidade de São Paulo (USP), graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirante. Atuou na rede pública e privada na Educação Básica e na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Atualmente é coordenadora do curso de Letras (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Maria Joaquina Cascelli Rodrigues Apipe

Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2012), Bacharel em Secretariado Executivo Bilingue pelo Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE (1999); Especialista em Planejamento e Gestão Empresarial pelo Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE (2001); Especialista em Educação à Distância, pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2016); Pós-Graduação em Gestão da Educação e Políticas Públicas Educacionais, pela FACEAR (2018); Pós-Graduação em andamento em Docência do Ensino Superior, pela FACEAR (2018); Pós-Graduação em andamento em Educação à Distância pela UNIMES (2018). Há 3 anos é Professora Tutora EaD na Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Neide Maria dos Santos

Mestranda em Psicologia e Políticas Públicas, na Universidade Católica de Santos. Graduada em Serviço Social e Pedagogia pela Universidade Católica de Santos. É professora do curso de Serviço Social da Universidade Metropolitana de Santos.

Quézia Monteiro Reis

Possui Graduação em Pedagogia (2013). Pós Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (2017). Pós Graduação Lato Sensu em Educação a Distância (2018). Cursa atualmente Licenciatura em Educação Física / FEFIS -UNIMES - Santos/SP. Atua como tutora EaD na Universidade Metropolitana de Santos desde 2016.

Raquel Endalécio Martins

Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Mestre em Culturas e Identidades pelo Instituto de Estudos brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP) Professora do Ensino Básico, e do Curso de Letras (EAD) da Universidade Metropolitana de Santos.

Rosemeire Ribeiro Abreu

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2013) e Administração de Empresas pela Faculdade de Ciências Comerciais e Administrativas de Santos (1985). Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia Clínica, Institucional de Educação Especial Inclusiva (2018). cursando Pós-Graduação em "Formação Pedagógica: Tecnologias para Gestão da Aprendizagem on line" (2018). Tem experiência na área da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II; Ensino Médio, EJA e OnGs com ênfase na elaboração e desenvolvimento de projetos sociais e educacionais. Atualmente é tutora EAD do curso de Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

Rubens de Souza

Possui graduação em Artes Plásticas, pós-graduação em Artes Visuais e Mestrado em Educação, Administração e Comunicação. Iniciou na docência em 1988. Atua na área da Comunicação Social, Publicidade e Artes Visuais. Possui experiência no ensino presencial e na modalidade EaD. Elabora trabalhos artísticos em diferentes técnicas e desenho **artístico**.

Vânia Coelho Barbosa Fernandes

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE (2001) e Especialização em Educação pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES (2010). Atualmente é Tutora EaD da Universidade Metropolitana de Santos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação **(Texto informado pelo autor)**

