A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES

Jaime José Zitkoski
Lúcio Jorge Hammes
Raquel Karpinski
(Organizadores)

EDITORA UNIVATES

Jaime José Zitkoski
Lúcio Jorge Hammes
Raquel Karpinski
(Organizadores)

A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares

1ª edição

EDITORA UNIVATES

Lajeado, 2017

Editora Univates
Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes
Editoração: Glauber Röhrig e Marlon Alceu Cristófoli

Avelino Talini, 171 - Bairro Universitário - Lajeado - RS, Brasil
Fone: (51) 3714-7024 - Fone/Fax: (51) 3714-7000
E-mail: editora@univates.br - http://www.univates.br/editora

F724

A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares / Jaime José Zitkoski, Lúcio Jorge Hammes, Raquel Karpinski (Orgs.) - Lajeado : Ed. da Univates, 2017.

256 p.

ISBN 978-85-8167-207-6

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação docente. I. Título

CDU: 371.13

Catalogação na publicação - Biblioteca da Univates

As opiniões e os conceitos emitidos no livro são de exclusiva responsabilidade dos autores.

© Organizadores.

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Telmo Adams (UNISINOS)
Dra. Silvana Maria Gritti (UNIPAMPA)
Dr. Bento Selau da Silva Júnior (UNIPAMPA)
Dr. Marion Machado (UNEMAT)
Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPEL)
Dr. Vilmar Alves (FURG)
Dr. Celso Henz (UFSM)
Dr. Cênio Whey (URI)
Dra. Maria Ely Genro (UFRGS)
Dr. Felipe Gustak (UNISC)

SUMÁRIO

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 7
Jaime José Zitkoski, Lúcio Jorge Hammes, Raquel Karpinski

PARTE I – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA: OLHARES EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR 15
Jaime José Zitkoski

PROBLEMAS E RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS PARA A INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR 27
Jucenir Garcia da Rocha, Angela Machado Tavares, Rute Elena Alves de Souza, Lúcio Jorge Hammes

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS 41
Raquel Karpinski

UMA POLÍTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARADIGMA DA ECOLOGIA 51
Marisa Formolo Dalla Vecchia

PEDAGOGIA E PESQUISA NA OBRA DE PAULO FREIRE 72
Afonso Celso Scocuglia

PARTE II – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DE CAMPOS ESPECÍFICOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INTERDISCIPLINAR INCLUSIVA PARA OS TRABALHADORES DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES 89
José L. Muller, Odimar J. Peripolli, Alceu Zoia

ANÁLISE DOCUMENTAL DO PPC DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRGS - CAMPUS PORTO ALEGRE/RS 103
José Vicente Lima Robaina, Jaime José Zitkoski

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI 130
Eliane Almeida de Souza, Roseli da Rosa Pereira

OS MARCOS LEGAIS E A ESCOLA NO/DO CAMPO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS CAMPONESES 140
Odimar J. Peripolli

FORMAÇÃO POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: A ESCOLA DE LÍDERES DA LOMBA DO PINHEIRO - PORTO ALEGRE-RS 158
Ricardo Albino Rambo

(RES)SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA: AO ENCONTRO DO HIBRIDISMO 171
Shirlei Alexandra Fetter, Jacques Andre Grings

BRINQUEDOTECA NA FACCAT: UMA ESCUTA SENSÍVEL AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO 185
Maria Aline da Silva, Maria de Fátima Reszka

FAZENDO POSES NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE MEMÓRIA, IMAGEM E FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA 201
Daniel Luciano Gevehr, Vanuza Mittanck

PARTE III – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA POESIA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

A POESIA NO CURRÍCULO E SUAS POSSIBILIDADES COMO PRESENÇA FORMADORA, RESSIGNIFICADA, INTERDISCIPLINAR, MULTIDIMENSIONAL E PLURICOMUNICATIVA DE SABERES 220
Dilmar Xavier da Paixão

PAULO FREIRE: VIDA E OBRAS EM LITERATURA DE CORDEL 237
Josivaldo Constantino dos Santos

PAULO FREIRE: RAÍZES, ASAS E SONHOS 250
Dilmar Xavier da Paixão, Rafael Branquinho Abdala Norberto, Ricardo Albino Rambo

PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Jaime José Zitkoski[1]
Lúcio Jorge Hammes[2]
Raquel Karpinski[3]

Este livro é resultado de pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em **Educação** das Universidades da UNEMAT, FACCAT, UNIPAMPA e UFRGS, onde os respectivos autores realizam suas pesquisas. Alunos e professores destes Programas publicam nesta obra parte importante das suas pesquisas.

Os principais Grupos de Pesquisas envolvidos na produção deste livro-coletânea são: Grupos de Estudos sobre Universidade – GEU-IPESq – da UFRGS; Grupo de Estudos "Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores", vinculado à Unipampa; Grupo de Pesquisa em "Políticas Públicas em Educação – GPPPE" da UNEMAT; Grupo de Pesquisa "Educação Superior e Educação Básica no Brasil: vinculações necessárias", vinculado à FACCAT. O diálogo interdisciplinar se constitui em foco articulador para o trabalho em conjunto, destacando a importância deste viés para a formação de professores.

Neste sentido, os temas abordados buscam desenvolver uma abordagem interdisciplinar referenciando-se em autores da área da

1 Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de licenciaturas e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: 00086365@ufrgs.br

2 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa "Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores". E-mail: luciojh@gmail.com

3 Pedagoga. Especialização em Gestão Educacional - Metodologia e Práticas Inovadoras - Supervisão e Orientação, pelas Faculdades Integradas de Taquara – FACCAT. Especialização em Mídias na Educação-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL. Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. E-mail: raquelk@faccat.br

educação e áreas afins na perspectiva de um diálogo com a realidade contemporânea relacionadas a temática central da formação de professores.

Esta coletânea teve origem em meados de 2016, quando da orientação dos projetos de pesquisa de mestrando, doutorandos e pós-doutorandos do PPEdu/UFRGS, pensamos em divulgar nossas pesquisas numa produção coletiva. Além destes estudos foram convidados para parceiros de outras Universidades que trabalham numa perspectiva interdisciplinar.

Destacamos que a discussão sobre interdisciplinaridade é um dos motes da Linha de Pesquisa "Universidade: teoria e prática" do PPG da Educação da UFRGS. Nesse sentido, alguns autores são referência básica para a discussão teórica dos temas abordados, a saber: Paulo Freire, Boaventura Sousa Santos, Jayme Paviani, Olga Pombo, Ivani Fazenda, dentre outros. Estes autores constituem um parentesco intelectual com os autores dos capítulos deste livro.

Uma primeira razão de pesquisarmos na perspectiva interdisciplinar é que todas as temáticas de pesquisa na área da educação são temas complexos, pois a realidade social, cultural e humana está em constante mudanças e tudo que envolve a condição humana no mundo se inter-relaciona. Ou seja, a rigor não existe hoje nenhum tema isolado em qualquer área científica (SANTOS, 1999), muito menos na educação.

A segunda razão de uma abordagem interdisciplinar é a busca da superação do positivismo, conforme já indicado acima. O paradigma interdisciplinar se fundamenta nas vertentes epistemológicas da dialética, hermenêutica e fenomenologia. Nesse sentido, a ênfase é a pesquisa qualitativa e a busca de intervenção na realidade pesquisada com o objetivo de humanizar os processos vivenciados.

Outra razão a destacarmos é a relação teoria e prática e o compromisso com a transformação da realidade. Ou seja, uma abordagem interdisciplinar não pode ficar somente no diagnóstico, mas precisa propor alternativas de transformação, ou de superação dos problemas constatados na investigação, pois o conhecimento implica uma dimensão ético-política e não apenas epistemológica.

Nesse sentido, interdisciplinaridade requer o diálogo entre os diferentes saberes e as experiências de vida para que seja possível a construção de uma cultura que valorize a alteridade e a participação coletiva num mundo socialmente partilhado. Dessa forma, a dimensão ética da interdisciplinaridade é fundamental, pois não basta saber, ou ter consciência do caminho e da importância de uma construção pedagógica coletiva. O mais importante na prática coletiva de um projeto interdisciplinar é a disposição para aprender juntos com os demais e realizar trocas entre as diferentes áreas acadêmicas e, também, entre os diferentes tipos de conhecimento que juntos somam para atingirmos um

patamar mais elevado no enfrentamento das demandas cada vez mais complexas de nossa sociedade.

Este livro está organizado em três partes, com capítulos que dialogam com a temática. Bem como Conselho editorial e questões introdutórias e o prefácio intitulado " Perspectivas interdisciplinares na formação de professores" escrito por nós organizadores desta obra.

Na primeira parte temos 5 capítulos que tratam dos fundamentos teóricos da interdisciplinaridade na interface com a educação.

No primeiro capítulo intitulado "**A Formação Universitária Contemporânea: Olhares interdisciplinares a partir dos fundamentos da educação", a** reflexão busca delinear os desafios centrais implicados na formação universitária na contemporaneidade. Vivemos hoje um grande paradoxo, pois os temas e problemas de pesquisa e, igualmente, as demandas da realidade social que chegam para os profissionais nas diferentes **áreas da** atuação prática são cada vez mais complexos e interligados entre si. Portanto, são temas-problemas que demanda uma abordagem interdisciplinar, ou até mesmo transdisciplinar. Mas por outro lado, as pesquisas e a formação acadêmica, via de regra, ainda funcionam no paradigma disciplinar, que fragmenta a produção e difusão do conhecimento a partir das diferentes especialidades em que se formam os profissionais de nível superior e, igualmente, os pesquisadores.

O segundo texto, que tem por título "**Problemas e relações epistemológicas: contribuições históricas para a integração do conhecimento escolar"** traz para o debate estudos que tem destaque na área da epistemologia, focalizando elementos originários da fragmentação do conhecimento nas ciências humanas e da educação. Busca compreender as raízes histórico-filosóficas que redundaram na fragmentação do conhecimento visando resgatar fundamentos pertinentes à reintegração curricular no debate da interdisciplinaridade e da transversalidade. A partir de uma pesquisa sobre os problemas e relações epistemológicas, tendo por base um estudo bibliográfico acerca dos construtos epistemológicos de destaque na história da Grécia Antiga, do advento da modernidade e da atualidade, a pesquisa destacou os elementos originários para o problema da fragmentação do conhecimento e do percurso das Ciências Humanas e da Educação.

O terceiro capítulo estuda "**A interdisciplinaridade na formação de professores: possibilidades e desafios"**, buscando fazer uma discussão teórica sobre o conceito de Interdisciplinaridade como possibilidade e necessidade na formação de professores em nível superior. Tem por objetivo aprofundar os aportes teóricos, apresentando meios para a consecução da interdisciplinaridade no campo pedagógico-universitário. Os aspectos metodológicos estão voltados à análise qualitativa, descrevendo conceitos

e visões relacionados à temática como forma de fundamentar a teoria, relacionando-a com a prática. Entende-se que cabe ao processo da educação fomentar a interdisciplinaridade através do diálogo entre os sujeitos nele envolvidos, para que o fazer interdisciplinar seja visto como prática no meio acadêmico. Fundamenta-se, assim, uma educação significativa, indispensável para a formação dos profissionais dessa área.

O quarto artigo intitulado **"Uma política interdisciplinar na formação de professores: paradigma da ecologia"** faz uma reflexão sobre a relação entre um projeto de desenvolvimento de nação de região e local e o projeto de educação na capacitação de profissionais educadores nas universidades. Também visa a sinalizar algumas possibilidades de respostas e de caminhos que poderão contribuir para a desconstrução de processos tradicionais de formação docente (regidos por uma ordem dominante e reprodutora), com vistas ao exercício pedagógico voltado a uma construção de conhecimentos interdisciplinares e emancipadores na relação professor-aluno-sociedade, num contexto de desenvolvimento educacional guiado pelo paradigma da ecologia, a fim de constituir um bem viver coletivo e solidário como superação do individualismo, da competição e da devastação do planeta.

O quinto capítulo, intitulado **"Pedagogia e pesquisa na obra de Paulo Freire"** problematiza a educação a partir da sua relação com a pesquisa. Revela que muitas escolas inda não têm laboratórios ou, quando os possui, não são usados. Dessa forma, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte da vida escolar e as pessoas não aprendem a pesquisar. Esta situação se repete nos cursos universitários onde a prática da pesquisa é pouco significativa. Os próprios conteúdos vêm "prontos" nas exposições docentes, na utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor! Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embasadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica.

Na segunda parte organizamos 8 textos, que abrangem a temática interdisciplinar a partir de experiências de pesquisa em andamento, ou de práticas pedagógicas trazendo olhares interdisciplinares a partir de campos e áreas específicas em interface com a educação.

O primeiro artigo **Educação do campo e a construção de uma escola interdisciplinar inclusiva para os trabalhadores do campo: limites e possibilidades** traz para a reflexão a educação do campo que envolve a escola inclusiva numa perspectiva interdisciplinar, seus limites e possibilidades. Estes limites e possibilidades vêm atravessados pelas discussões que envolvem a questão da necessidade de uma proposta de ensino que leve em consideração as especificidades do campo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, e a análise na

perspectiva sócio crítica. O contexto em que a escola está inserida denota realidades ora se contrapõem ora se complementam. São realidades, portanto, atravessadas pela unidade contraditória. É da maneira de como se concebem estas realidades que se poderá construir: ou uma escola inclusiva ou reforçarmos a prática desintegradora da escola do campo. O desafio maior está em fazer com que o conhecimento seja visto como uma construção histórica e social (inclusiva), não independente dos que o criam e dos que o aprendem (excludente). Uma escola inclusiva só poderá ser concebida a partir de uma realidade inclusiva: campo inclusivo, escola inclusiva.

No segundo capítulo desta segunda parte temos o artigo **Análise documental do PPC da proposta de formação de professores para educação do campo do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFRGS - Campus Porto Alegre/RS** que tem por objetivo identificar se no PPC existe uma proposta de formação de professores e se o currículo proposto pelo curso de Licenciatura em Educação do campo está organizado a partir de temas geradores e como a prática pedagógica refletem esta estrutura curricular proposta. Além disso, investiga as contribuições que as trocas de experiências vivenciadas na ação educativa podem proporcionar para a formação de pesquisadores, professores e futuros professores de Ensino de Ciências da natureza (Química, Física e Biologia) do Ensino Médio, no tocante a relação teoria e prática. Para alcançar essa meta parte da consideração de que a parceria entre a universidade e a escola é um caminho fecundo e viável para uma mudança significativa no ensino e na aprendizagem.

O terceiro capítulo, intitulado **As políticas de ações afirmativas e os desafios da universidade brasileira no século XXI** tem por objetivo apresentar as principais políticas de ações afirmativas que permeiam hoje a gestão da universidade pública no Brasil. Tem por referencial teórico básico a obra Santos (2010) que ajuda a repensar a universidade, levando em conta seu papel social como produtora de conhecimento científico. O trabalho apresenta as principais políticas de ações afirmativas, em especial, a políticas de cotas instituídas pelo Governo Federal em meados da década passada, na qual procuramos situar o panorama atual da Universidade Brasileira e suas ações práticas no que tange ao acesso, permanência e suas repercussões na sociedade brasileira no Século XXI.

No quarto capítulo, **Os marcos legais e a escola no/do campo: uma aproximação possível e necessária entre a pedagogia freireana e os camponeses**, o autor apresenta a e educação, enquanto direito, garantido a todos os cidadãos, conquistado com a luta da classe trabalhadora organizada nos meios urbanos e no campo (movimentos sociais do campo). Dessa forma, a educação dos chamados "povos do campo", de esquecida e marginalizada, passou a fazer parte da agenda política

dos gestores das políticas públicas. De uma educação subserviente ao capital/mercado (*educação rural*), uma proposta de educação voltada às perspectivas que se aproximam do pensamento/pedagogia freireano/a: educação humanizadora (*educação do campo*). Os avanços se fazem sentir na legislação que tratam a educação, não apenas como o direito ao acesso, mas como educação de qualidade. Apesar da legislação, no dia a dia da escola ainda se constata um caminho grande a percorrer.

No quinto capítulo, intitulado **Formação política e participação popular: a escola de líderes da Lomba do Pinheiro - Porto Alegre-RS,** temos um relato de um trabalho comunitário que está sendo realizado na periferia de Porto Alegre, no bairro Lomba do Pinheiro. Se caracteriza como organização popular através das pastorais sociais, somada aos vínculos das lideranças locais e a necessidade de lutar por conquistas dos serviços públicos. Neste bairro vem sendo construída uma caminhada de formação política, que se iniciou por volta dos anos 1960, cuja inspiração se funda nas propostas da educação popular, sobretudo na pedagogia freiriana.

No sexto capítulo da segunda parte traz um estudo sobre **(Res) significando a formação de professores em história e pedagogia: ao encontro do hibridismo**. Os autores fazem um estudo que tem como objetivo principal discutir a possibilidade de formar professores pesquisadores através da composição dialógica entre o campo docente, teórico e prático, como inovação pedagógica entre as Licenciaturas de Pedagogia e História. Refere-se aos aspectos históricos da educação brasileira, tratando como características gerais, a necessidade de reinvenção da educação em busca da superação do caráter excludente e conservadores ainda predominantes. Através do estudo reflexivo – qualitativo demonstra-se os resultados apontados em princípios que norteiam a interdisciplinaridade como relação dialógica rumo ao multiculturalismo. Os espaços híbridos enaltecem a ressignificação da formação de professores.

O texto **Brinquedoteca na FACCAT: uma escuta sensível aos professores em formação** tem a finalidade de abordar o significado do brincar e sua relevância no campo pedagógico, além da importância da formação de educadores voltada ao ensino de práticas lúdicas, e por fim analisar o Curso de Formação de Professores Brinquedistas nos Anos Iniciais para verificar se o mesmo contribuiu significativamente para a formação docente.

O oitavo capítulo **Fazendo poses nas aulas de história: uma discussão sobre memória, imagem e fotografia no ensino de história** parte do uso da fotografia enquanto fonte histórica e também ferramenta pedagógica para o ensino de história com o pensamento proposto por Burke (2009) ao afirmar que "a câmara nunca mente", mostrando como a fotografia, em seu contexto de invenção no século XIX, era vista como a reprodução digna

e fiel da realidade e, portanto, dotada da mais pura verdade. Dessa época até hoje o processo de produção da fotografia mudou, como também se transformaram os olhares que se lançavam sobre ela. Do efeito de pura realidade, pretendido pela fotografia do século XIX, passamos ao exercício crítico "da captura da imagem". É precisamente nessa perspectiva crítica, de pensar a fotografia enquanto fonte e possibilidade de trabalho voltada para o ensino de história, que se inicia a discussão sobre o uso da imagem e do registro fotográfico.

Na terceira parte, priorizamos a linguagem poética, pois as outras formas de expressão fazem parte do contexto interdisciplinar. Nesse contexto, apresentamos três textos inspirados na pedagogia freireana. Iniciamos com o artigo **A poesia no currículo e suas possibilidades como presença formadora, ressignificada, interdisciplinar, multidimensional e pluricomunicativa de saberes**. Partilhamos a poesia **Paulo Freire: vida e obras em literatura de cordel**, que fala da obra de Freire e sua raiz nordestina com a própria literatura de cordel. E, finalizamos o livro com **Paulo Freire: raízes, asas e sonhos**, inspirado na mensagem central da Crítica à toda forma de opressão e a Esperança via o processo educacional de Freire, com sua obra de valor sociolinguístico e epistemiológico, rompendo modelos estabelecidos, desconstruindo e construindo, vencendo desafios e comungando ideais no combate contra a espoliação e a fragmentação do futuro.

PARTE I – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA CONTEMPORÂNEA: OLHARES EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Jaime José Zitkoski[1]

A reflexão que pretendo desenvolver nesse breve texto tem o objetivo de delinear os desafios centrais implicados na formação universitária na contemporaneidade. Vivemos hoje um grande paradoxo, pois os temas e problemas de pesquisa e, igualmente, as demandas da realidade social que chegam para os profissionais nas diferentes **áreas da** atuação prática são cada vez mais complexos e interligados entre si. Portanto, são temas-problemas que demanda uma abordagem interdisciplinar, ou até mesmo transdisciplinar. Mas por outro lado, as pesquisas e a formação acadêmica, via de regra, ainda funcionam no paradigma disciplinar, que fragmenta a produção e difusão do conhecimento a partir das diferentes especialidades em que se formam os profissionais de nível superior e, igualmente, os pesquisadores.

Esse paradoxo acima referido não diz respeito apenas a aspectos secundários da formação universitária. Ao contrário, revela a sua lógica central, principalmente, revela as diferentes racionalidades em disputa na arena das ciências contemporâneas e na forma de organização das próprias instituições de ensino superior. A racionalidade técnico-instrumental avança a passos largos e cada vez mais orienta e coordena os processos de formação em nível superior. As demais racionalidades buscam resistir em um contexto desfavorável em que **é** urgente a visão mais ampla sobre as questões sociais, ambientais e do futuro da própria humanidade. O desafio se coloca para além do diagnóstico das consequências negativas da razão instrumental. Ou seja, a questão de fundo que se impõe no atual contexto **é:** *quais são as alternativas viáveis para construirmos um futuro sustentável e digno para a própria humanidade?*

Nessa perspectiva acima, pretendo analisar, também, as implicações **ético-políticas** da proposta de uma formação acadêmica interdisciplinar. Pois, essa formação requer cuidados não apenas epistemológico e/ou

1 Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de licenciaturas e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: 00086365@ufrgs.br

da dimensão metodológica da pesquisa e da formação humana. Mas, os desafios implicam a formação humana em sua totalidade. Ou seja, na real abertura ao Outro, onde se priorizem as relações de construção intersubjetiva, além do trabalho coletivo e do empoderamento dos sujeitos via projetos alternativos de formação e atuação profissional, coerentes com os desafios da interdisciplinaridade e da equidade social.

A discussão anunciada aqui dialoga com a pedagogia da Esperança de Paulo Freire e a sociologia das emergências de Boaventura de Souza Santos. Ambos autores servem de horizonte a partir do qual busco pensar alternativas na formação universitária no contexto das sociedades contemporâneas.

1 - Formação Universitária e a realidade contemporânea: elementos que denunciam uma crise profunda

Considerando os grandes avanços que vem ocorrendo na produção científica e tecnológica nos **últimos 50** anos, por exemplo, podemos estar nos perguntando sobre a pertinência da dúvida, ou dos questionamentos sobre o paradigma científico hegemônico e sobre os processos formativos que a universidade hoje oferece com base nesse modelo de conhecimento científico. Ou seja, até que ponto temos o direito de questionar a lógica científica disciplinar se a produção das pesquisas oportuniza cada vez mais suporte para os avanços tecnológicos no domínio da natureza e no controle dos fenômenos que dizem respeito a nossa existência mais imediata?

É exatamente nesse ponto que residem as maiores desconfianças diante dos processos cada vez mais acelerados de produção científica para transformar-se em tecnologia. Pois, as diferentes **áreas** especializadas da ciência produzem, cada uma segundo seus objetivos e interesses mais imediatos, impactos que muitas vezes são destrutivos da natureza enquanto suporte da vida humana e da própria coexistência de seres humanos convivendo em sociedade. Alguns exemplos disso são os problemas ecológicos, a ameaça do aquecimento global e o modelo de agricultura baseado na indústria química. Todos esses problemas impactam fortemente na saúde da espécie humana afetando a nossa qualidade de vida, além de comprometerem o futuro de muitas espécies de animais e plantas, que estão sendo extintas ou sofrem a ameaça de extinção devido a ação violenta de nós humanos contra a natureza. Mas essa ação violenta é orientada por amplos processos formativos que começam na educação básica e chegam até a Universidade. E nos espaços da formação universitária o modelo de formação disciplinar, fragmentada e pragmatista é retroalimentado potencializando o paradigma científico baseado na racionalidade técnico-científica (da razão instrumental), voltada apenas a obter êxito na ação que intervém no mundo, sem se questionar sobre os impactos de tal ação.

Esse modelo de formação, bem como a racionalidade que lhe confere sustentação filosófico-científica estão em crise. É uma crise profunda da lógica científica disciplinar. Nessa perspectiva, Santos (1995) ao refletir sobre a herança da ciência moderna e a formação acadêmica baseada na lógica disciplinar, assim se pronuncia:

> São hoje muitos e fortes os sinais de que o modelo de racionalidade que acabo de descrever em alguns de seus traços principais atravessa uma profunda crise. [...] Essa crise é não só profunda como irreversível [...], pois estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe ainda quando acabará (p. 23).

A crise desse modelo científico-acadêmico **é** resultado de muitos fatores, mas em grande parte é consequência dos próprios avanços da ciência moderna. Pois, conforme Santos (1995, p. 24), "o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda". Assim, com o avanço das pesquisas e a multiplicação de novas ciências delimitando seus objetos específicos, ficaram mais visíveis os limites desse modelo de fazer ciência diante da complexidade do real. Ou seja, a ciência produzida segundo os cânones da lógica disciplinar foi padecendo de um excesso de certezas, da arrogância acadêmica e, portanto, da falte de diálogo entre as diferentes **áreas e,** também, da ausência do diálogo entre as ciências e os demais saberes (popular, filosófico, místico etc.).

Entretanto, a dificuldade de dialogar entre si e com os demais saberes, denominados de não-científicos, **é** um vício que foi se aprofundando no processo de evolução da ciência moderna desde o final do século XIX e a primeira metade do século XX de tal forma que chegamos hoje a uma situação insustentável. Pois, seguindo nessa direção, as Universidades e Institutos de pesquisa continuam formando um perfil que pode-se chamar de "ignorante especializado", que sabe tudo do nada e nada do todo. Ou seja, o processo de formação universitária continua fortemente enraizado na lógica disciplinar a partir da qual cada "especialista" em uma **área** específica do conhecimento científico se advoga a si o direito de definir verdades sobre aquele campo de atuação. Tais verdades devem ser aplicadas na ação prática de intervenção na realidade, mesmo sem haver o diálogo entre teoria e prática, saberes acadêmicos e saberes da experiência, etc.

Ocorrem algumas experiências alternativas nos processos de formação universitária, principalmente em termos de pesquisa e, em alguns casos, na forma de organizar o ensino através de currículos mais abertos ao diálogo interdisciplinar. Mas, a predominância **é** a herança da lógica disciplinar e de um modelo de fazer ciência que fragmenta o conhecimento e dualiza

entre quem faz pesquisa e quem consome conhecimento produzidos pelos pesquisadores. Ou seja, a falta de diálogo persiste em relação **às** diferentes **áreas** do conhecimento e entre os diferentes saberes que emergem da realidade que **é cada vez** mais complexa e interdependente e, portanto, desafiadora diante do futuro de nosso planeta. Pois as estruturas hegemônicas da grande maioria de nossas instituições universitárias dualiza ensino, da pesquisa e da extensão.

2 - Desafios de repensar as Universidades na perspectiva da Ecologia de Saberes

O conceito *ecologia de saberes* é central na proposta de Santos (2008) para construirmos um paradigma alternativo diante dos limites epistemológicos da ciência moderna. Tal conceito pretende ser o resgate dos saberes desperdiçados pelas formas de *monoculturas* hoje predominantes no modelo societal do ocidente. Para ele, vivemos sob a égide de uma *racionalidade preguiçosa* que produz um conjunto de ausência no modo de organizar e produzir a vida no mundo ocidental. Essa *Razão Indolente*, em sua produção hegemônica se manifesta em cinco modos de produzir as ausências, pois tudo que não se torna visível não faz mais parte da realidade e, portanto, passa dentro desse modelo epistemológico a não mais existir. São cinco as monoculturas, segundo Santos (2007): *A monocultura do saber e do rigor:* é baseada na ideia de que o "único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm a validade nem o rigor do conhecimento científico" (p. 29).

A ciência passa, dessa forma, a destruir outros conhecimentos produzindo a morte de conhecimentos alternativos. A sabedoria popular torna-se invisível com toda sua riqueza e saberes da experiência, por exemplo. Em suma, é a arrogância da ciência inviabilizando o diálogo entre diferentes saberes;

A monocultura do tempo linear: reproduz a ideia do progresso e do futuro se adotados os modelos e caminhos da história dos países ou povos que estão na frente em termos de desenvolvimento econômico, por exemplo. A concepção linear de história que resulta do domínio da Europa e hoje do hemisfério norte sobre os demais povos;

A naturalização das diferenças: a razão preguiçosa busca ocultar as hierarquias produzidas socialmente através de uma explicação natural das diferenças. As diferenças de sexo, étnico-racial, de castas seriam expressões de uma certa "inferioridade natural". Enfim, uma explicação simplista para encobrir a realidade;

A monocultura da escala dominante: na tradição ocidental compreende o universalismo e hoje a globalização (SANTOS, 2007). É uma estratégia

de validar uma ideia ou concepção independente do contexto histórico e cultural;

A Monocultura do produtivismo capitalista: é o predomínio da lógica do capital que submete toda a natureza e a grande maioria da população mundial ao ritmo acelerado de exploração das riquezas. Cada vez mais se produz mercadorias descartáveis levando o planeta a exaustão em termos de depredação da natureza e acúmulo de lixo, poluição e contaminação do meio ambiente com produtos químicos. Essa lógica produtivista exclui os saberes indígenas e dos camponeses, que possuem culturas milenares no cultivo da terra e na preservação dos recursos naturais. Essa economia predatória na prática não é econômica, pois não é sustentável e, portanto, não cuida de nossa casa que é o planeta terra. Ao contrário, está levando a sua destruição.

Enquanto alternativa aos diversos tipos de monocultura, que em última instância efetivam a racionalidade preguiçosa, Santos propõe a ecologia de saberes. O desafio é o de substituir as monoculturas que foram produzidas pelo paradigma dominante por um diálogo entre diferentes saberes que resgate o valor da diversidade de saberes e experiências antes excluídos ou desconsiderados. Nessa perspectiva, é afirmada a "possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês" (SANTOS, 2007, p. 33). Pois, o que mais importa nessa busca de alternativas às práticas da *razão indolente* é a produção de um conjunto de saberes e práticas emancipatórias e não as disputas se esse ou aquele saber é mais importante do que os demais. O potencial emancipatório do conhecimento reside no seu poder de intervenção na realidade para produzir mais qualidade de vida e não apenas na sofisticação da teoria considerada em si mesma. Por que, na vida prática em sociedade hoje,

> [...] sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria apenas coincidência que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? (SANTOS, 2007, p. 33).

Portanto, os enormes desafios que os problemas atuais da humanidade nos provocam apontam para superarmos um determinado *ethos universitário* que herdamos das ciências modernas por um *conhecimento pluriversitário.* Este tipo de conhecimento é contextual e seu princípio organizador é o potencial de aplicação para intervir na realidade. Ou seja, a

ecologia de saberes na perspectiva de Santos (2008 b), requer que repensemos a lógica de funcionamento de nossas universidades construindo projetos alternativos de pesquisa, ensino e extensão. Pois o grande desafio é a partilha de saberes entre *pesquisadores e utilizadores.* Nesse sentido, o *conhecimento pluriversitário:*

> É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna [...] mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2008 b, p. 42).

Por tais razões, as Universidades *enquanto* instituições públicas e inseridas em contextos sociais historicamente definidos estão cada vez mais desafiadas a abrirem-se para a diversidade de saberes e experiências. As Universidades hoje são instituições que precisar aprender cada vez mais a trabalharem em parceria com outros núcleos de produção de conhecimento. Trabalhar em parcerias e em constante diálogo com os diferentes setores da sociedade é o horizonte epistemológico e ético-político mais coerente para a Universidade hoje diante dos desafios de construirmos um *novo ethos universitário*, enquanto efetivação prática da ecologia de saberes. Pois, o horizonte epistemológico acima delineado concebe que,

> A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha pros pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2008 b, p. 70).

Nesse sentido, é fundamental que trabalhemos na perspectiva de reinventarmos nossas universidades em termos de organização mais democrática e abertura aos saberes não acadêmicos. Mas, para que seja viável esse processo, sobretudo, é urgente recriarmos nossas práticas acadêmicas a partir dos saberes populares e das ações que irrompem

desde as experiências dos movimentos sociais e da participação da cultura popular em suas diferentes expressões de critica e inventividade da vida social.

3 - Uma Formação universitária Crítico-humanizadora a partir de Paulo Freire

O conceito de *dialogicidade* em Freire é o *pano de fundo* de sua visão antropológica fecunda, que produz um pensamento radicalmente humanista e libertador. Ao colocar o diálogo como condição primeira da emancipação humana, Freire fundamenta o projeto de transformação social em bases renovadas que convergem para a humanização sociocultural da humanidade em seu todo.

A *dialogicidade* é a prática do diálogo verdadeiro, que mantém viva a dialeticidade entre ação e reflexão. Essa prática dialógica e dialética da nossa vida concreta é uma exigência existencial do ser humano porque constitui-se na própria vocação de nossa espécie radicalmente aberta ao mundo e, por isso mesmo, é histórica, incompleta e sedenta de humanização. É pelo diálogo, que implica em uma atitude de vida, que os homens e mulheres constroem um mundo humano, refazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar** (FREIRE, 1993, p. 78).

Nessa perspectiva, a base da proposta antropológica freireana é o *diálogo.* Pois, "é na palavra pronunciada, que revela o mundo, que os homens se fazem ao fazer e refazer o próprio mundo. [...] O diálogo é, então, esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo" (FIORI, apud FREIRE, 1993, p. 15). E, consequentemente, a cada ser humano impõe-se o desafio do aprender a *dizer a sua palavra*, como exigência fundamental de sua humanização. É a partir dessa pronúncia singular que nós nos tornamos sujeitos históricos capazes de construir intersubjetivamente uma sociedade em comunhão de objetivos e experiências.

> O diálogo fenominiza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional 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 [...]. O diálogo não é produto histórico, é a própria história (FIORI apud FREIRE, 1993, p. 16).

A partir do conceito de *dialogicidade* o pensamento freireano conquista uma originalidade e fecundidade exemplar em termos de visão antropológica coerente para analisar a história e a sociedade contemporânea. As concepções freireanas de ser humano e sociedade, bem como sua visão de história como possibilidades no processo de humanização do mundo, apontam para uma *nova racionalidade* enquanto horizonte teórico-prático na busca de emancipar a própria ciência, tornando-a essencialmente *biófila,* por que comprometida com a vida e não mais submissa à lógica do mercado, por exemplo.

Nesse sentido, entendemos que Freire propõe uma nova racionalidade frente aos processos dominantes da cultura moderna sustentada na razão iluminista e, igualmente, frente uma certa *pós-modernidade niilista* (sem utopia, ou projeto de sociedade). A sua proposta é uma reação ao racionalismo moderno a partir do qual impera a razão técnico-instrumental, que objetualiza a vida humana. Pois, as propostas de Freire defendem a construção alternativa da história, sociedade, cultura e sistemas organizativos da vida humana.

Os argumentos de Freire a favor de uma *racionalidade dialógica* emergem desde sua concepção antropológica através da qual ele propõe a construção de um *novo sentido* para a existência humana em sociedade. Ou seja, a existência humana no mundo tem um sentido, uma vocação e uma *razão de ser* que vai muito além das relações opressoras e alienantes hoje predominantes e, infelizmente, atingindo níveis cada vez mais intoleráveis. A vocação do ser humano é humanizar-se, *ser mais,* construir-se de modo livre e socioculturalmente emancipado. Portanto, a natureza humana não é um *a priori*, mas vai construindo-se a partir da afirmação e/ou do modo de vida dos povos, culturas e pessoas em sua existência concreta.

> *É importante insistir em que, ao falar do 'ser mais' ou da humanização como vacação ontológica do ser humano, não estou caindo em nenhuma posição fundamentalista* [...]. Daí que insista também em que esta 'vocação', em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história (FREIRE, 1994, p. 99).

O fundamento de uma *racionalidade dialógica* brota da própria natureza do ser humano em sua auto-construção na história, que mostra uma essencial abertura diante do mundo e dos outros, porque é um ser inconcluso, inacabado, incompleto e existencialmente insatisfeito com o que já é.

Essa abertura ao novo, às possibilidades que estão por realizar-se, é o que impulsiona a nós, seres humanos, para o *ser mais*. É uma característica própria da nossa espécie que Freire chama de *vocação ontológica* para a humanização, ressalvando que tal vocação não deve ser entendida como algo inato e/ou um a priori. Portanto, a natureza humana vai se processando na história a partir da luta pela liberdade e/ou afirmação livre das pessoas. E essa luta tem como impulso a racionalidade dialógica que, da mesma forma, não é um a priori, mas uma condição existencial da própria humanização, que se processa historicamente em um mundo concreto e exige a superação das *situações limites* que nos condicionam e/ou oprimem.

O conceito freiriano de *dialogicidade* implica entender o ser humano não apenas como *razão*, estrutura lógica, consciência. Mas, a concepção antropológica de Freire converge para uma visão de totalidade da existência humana, ao valorizar, de forma equilibrada, todas as dimensões de nossa vida: corpo, mente, coração, sentimento, emoções, sentido, intelecto, razão, consciência, entre outras. Como nos diz Freire (1995),

> A consciência do mundo, que implica a consciência de mim no mundo, com ele e com os outros, que implica também a nossa capacidade de perceber o mundo, de compreendê-lo, não se reduz a uma experiência racionalista. É como uma totalidade - razão, sentimentos, emoções, desejos - que meu corpo consciente do mundo e de mim capta o mundo a que se intenciona (p. 75).

Nesse sentido, Freire define o conceito de *corpo consciente* como base para superar a histórica dicotomia entre corpo-espírito; sentidos-razão, que predominou na filosofia da *modernidade ocidental* e continua hoje na raiz dos processos culturais opressores e alienantes da existência humana. Aliás, é ali que está a raiz da lógica disciplinar tão fortemente presente nos currículos universitários e que precisamos superar com urgência.

Portanto, a crítica de Freire à visão antropológica tradicional, que dualiza e fragmenta os saberes e compreensões sobre a vida humana em sociedade, se dá pela razão de que tal visão de ser humano

> Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e como os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como 'corpos conscientes' (FREIRE, 1993, p. 63).

Ao contrário do que a visão objetivista e disciplinarizadora define, Freire entende que o ser humano constitui-se dialeticamente e, por isso mesmo, dialogicamente com o mundo. A vida humana é abertura ativa ao mundo porque a essência da consciência humana é atividade, intencionalidade, relação com os outros e com as diferentes realidades existentes no mundo. E, portanto, somente na comunicação através do diálogo que produz interação entre sujeitos e destes com o mundo é que Freire acredita ter sentido a existência humana, por que é a partir da relação dialógica que é possível o autêntico *con-viver*, ser com os outros e humanizar-se em comunhão. Ou seja, o diálogo que alimenta a comunicação, mobiliza o processo educativo do ser humano.

A partir, então, dessa visão antropológica inovadora e fecunda de Freire, podemos repensar as tramas e potencialidades do existir humano no mundo sociocultural da atualidade. Pois, em sua proposta encontra-se uma análise crítica das formas opressão em seus processos culturais, que hoje desumanizam milhões de pessoas no mundo todo. Mas, além da crítica, Freire constrói outras perspectivas teóricas para desenvolver novos processos históricos rumo à elaboração de uma cultura dialógica, libertadora e emancipatória.

Portanto, ao definir a *dialogicidade, ação dialógica* ou *ação cultural* para a liberdade como um caminho de reconstrução da vida em sociedade, Freire está defendendo um *projeto maior,* que se articula a partir de uma visão de sociedade solidária, concepção de vida humana dialógica e dialética e uma proposta de educação radicalmente humanista que, no conjunto, se articulam a partir da racionalidade dialógica. É uma racionalidade que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente às realidades socioculturais que nos condiciona, atrofia e nos fragiliza no mundo atual.

Freire (1994) é esperançoso diante do desafio de construirmos uma sociedade mais igualitária, justa e solidária. Mas, para que esse sonho ou utopia de sociedade se torne realidade concreta na história da humanidade, ele defende a necessária afirmação de uma nova cultura, enquanto busca de sentido para o nosso viver e existir no mundo. Essa cultura brota do impulso de liberdade dos oprimidos e segue uma lógica anárquica frente aos sistemas vigentes, porque se orienta por uma racionalidade distinta. A racionalidade preconizada aqui define-se pelo seu potencial dialógico, amoroso e humanista, enquanto base para elaborar uma *cultura biófila*, crítica e profundamente libertadora.

Considerações Finais

As reflexões que acima foram colocadas em tela sobre os desafios da formação universitária em um contexto social, político e cultural

que requer mudanças profundas no modo de produzir e democratizar o conhecimento aponta para a necessária construção interdisciplinar das ciências e o diálogo destas com os demais saberes que se mobilizam na vida quotidiana. Para levar adiante esse desafio, as Universidades precisam efetivamente colocar em prática os princípios constitutivos do conceito de uma Instituição Universitária no mundo contemporâneo. Ou seja, os programas, projetos e ações de toda e qualquer universidade devem promover a indissociabilidade entre *Ensino-Pesquisa-Extensão.* Pois, infelizmente, a grande maioria das instituições ainda hoje concentra seus esforços no Ensino (quase que exclusivamente de graduação) e alguns recursos para a Pesquisa e muita escassez de verbas para a Extensão.

Ainda sobre as atividades de pesquisa, além de baixos recursos investidos nos projetos de investigação crítica da realidade, é necessário discutirmos sobre as lógicas que fundamentam os projetos de pesquisa hoje em curso. Que tipo de diálogo entre universidade e problemáticas sociais, humanas e ecológicas as pesquisas promovem? Por que não aproximar e articular os projetos de pesquisa com as atividades de Extensão? Além disso, por que não articular todos os saberes que emergem dos projetos mencionados acima com os quotidianos das salas de aula na Universidade? Não seria esse o caminho coerente com os desafios da interdisciplinaridade nos processos formativos da Universidade?

As questões acima remetem para a necessidade de discutirmos as questões epistemológicas e ético-políticas centrais que emergem do contexto histórico-social em que hoje se encontram as Instituições Universitárias. Ou seja, que racionalidades são hegemônicas na forma de estruturar as práticas acadêmicas na Universidade? Igualmente, que racionalidades despontam como novas experiências no modo de produzir, organizar e mobilizar os saberes acadêmicos? Nesse contexto, foram discutidas no texto algumas alternativas viáveis no desafio de construirmos um caminho mais prudente diante do futuro humano, em termos de formação universitária e nas produções acadêmicas que sejam inovadoras numa perspectiva interdisciplinar. Tais possibilidades são apenas um indicativo inicial de um longo caminho a percorrer para que possamos continuar esperançosos diante do futuro da humanidade e de nossa capacidade em mobilizar saberes para desfazer as "armadilhas" que nós próprios montamos.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis : Vozes, 1993.

DESCARTES, René. **Meditações**. *Os Pensadores.* São Paulo : Nova Cultural, 1996.

FIORI, Ernani M. **Textos Escolhidos**. Vol 2, Porto Alegre : L&PM, 1992.

_____. **Aprender a Dizer a sua Palavra**. IN *Prefácio da Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 22ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo : Paz e Terra, 1993. 22ª ed.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994. 3ª ed.

_____. **Extensão e Comunicação?** São Paulo. : Paz e Terra, 1992, 10ª ed.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo. : Paz e Terra, 1997. 1ª ed.

JAPIASSÚ, Hilton. **A Crise da Razão e do Saber Objetivo**. São Paulo : Letras & Letras, 1996.

MARQUES, Mário. **O conhecimento e Modernidade em Reconstrução**. Unijuí, 1993.

SANTOS, Boaventura de S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Do pós Moderno ao Pós Colonial e Para Além de Um e de Outro.** Coimbra: 2004(mimeo).

_____. **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Porto: Ed. Afrontamento, 2003.

_____. **Um Discurso Sobre as Ciências.** Porto: Ed. Afrontamento, 1995**.**

_____. **A Universidade no Século XXI : Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008b.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

PROBLEMAS E RELAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS PARA A INTEGRAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR[1]

Jucenir Garcia da Rocha[2]
Angela Machado Tavares[3]
Rute Elena Alves de Souza[4]
Lúcio Jorge Hammes[5]

O artigo traz para o debate estudos que têm destaque na área da epistemologia, focalizando elementos originários da fragmentação do conhecimento nas ciências humanas e da educação. Busca compreender as raízes histórico-filosóficas que redundaram na fragmentação do conhecimento, visando resgatar fundamentos pertinentes à reintegração curricular no debate da interdisciplinaridade e da transversalidade.

A partir de uma pesquisa sobre os problemas e relações epistemológicas, tendo por base um estudo bibliográfico acerca dos construtos epistemológicos de destaque na história da Grécia Antiga, do advento da modernidade e da atualidade, a pesquisa destacou os

1 Resultados parciais desta pesquisa foram apresentados no "O Encontro Humanístico Multidisciplinar e o Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares", realizado em Jaguarão, RS. Disponível em: <http://claec.org/ehm/>.

2 Professor de Filosofia no Magistério Estadual – RS. Pós-Graduado em Sociologia e Política pela UFPel e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa. E-mail: jussors@gmail.com

3 Mestre do PPGEDU – UNIPAMPA – Campus Jaguarão. E-mail: angella_tavares@yahoo.com.br

4 Mestre do PPGEDU / UNIPAMPA – Jaguarão. E-mail: rutehelena10@hotmail.com

5 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa. Líder do Grupo de Pesquisa "Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores". E-mail: luciojh@gmail.com

elementos originários para o problema da fragmentação do conhecimento e do percurso das Ciências Humanas e da Educação.

Uma das primeiras constatações foi que aquilo que redundou no problema da fragmentação dos saberes em nosso tempo possui raízes históricas baseadas em arranjos e conformações às estruturas de poder e de vida social produtiva de seu tempo. Por esta razão que adentramos grau de importância ao apanhado histórico- epistemológico para pensarmos as possibilidades atuais de reintegração dos temas escolares nas respectivas áreas do conhecimento.

Como consequência, destaca-se a compartimentação dos saberes que, embora tenha possibilitado avanços científicos e a especialização, impulsionando o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, também favoreceram a formação de grupos fechados e disputas de áreas, incapazes de dialogar com outras pessoas e outros tipos de conhecimentos. Dessa forma tornam-se incapazes de ter visão da problemática em seu conjunto, promovendo a descontextualização e esgotamento dos significados dos estudos e intervenções.

Além disso, tem sido efusivamente problemática a pressuposição do ensino escolar por áreas seriadas e em componentes específicos que pouco dialogam entre si pressupondo que pressupõe que o educando fará individualmente as conexões necessárias para a compreensão desta totalidade.

A metodologia que orientou esta pesquisa foi a pesquisa bibliográfica que parte dos dados desenvolvidos historicamente por autores da área em estudo, estruturando as categorias centrais, constituídos como paradigmas. Neste trabalho apresentamos autores que estudam os paradigmas na perspectiva da epistemologia sobre o conhecimento escolar. Ou seja, estudos que tratam de questões que balizam as práticas educativas.

A primeira parte busca constatar com base nos pré-socráticos a dificuldade do homem no decurso histórico para voltar ao conhecimento de si, sobre as primeiras experiências históricas na Educação e das cosmovisões essencialistas para compreensão do mundo.

A segunda parte avança para o estudo dos pensadores de maior interesse epistemológico na modernidade e seus legados para as concepções que se hegemonizaram até nossos dias; enfatizando o papel da herança cartesiana. Ainda neste capitulo especulou-se acerca de reflexões em torno da dificuldade da ciência empírica bem como da metafísica diante de algumas objeções humenianas.

A terceira parte procura enunciar e desenvolver alguns tópicos mirando a problemática do ensino fragmentado, os enfrentamentos ao

paradigma dominante para buscar as condições de possibilidades e pontos de estrangulamentos no retorno a um ensino integrado, contextualizado no projeto interdisciplinar.

Cabe advertir que nesta produção foi preciso elencar escolhas por correntes ou autores de importância histórica e epistemológica para a temática, porém, tais escolhas foram meramente contingenciais e reconhecemos que há margens quase infinitas para outras contribuições ao tema em todos os tempos históricos aqui delimitados.

Finalmente, esperamos ter propiciado importante apanhado conceitual e temático para fundamentar e compreender a pertinência e origem da dinâmica da aventura milenar acerca do conhecimento humano.

1 - Raízes epistemológicas da Grécia Antiga

Aos pesquisadores chama a atenção o fato de que a maior dificuldade do ser humano repouse sobre o conhecimento de si, razão pela qual se compreende o fato de que as Ciências Humanas tenham demorado tanto para atingir seu status de independência da Filosofia.

Destaca-se que a história da cultura e do letramento humano tem origens antropológicas desde o uso de instrumentos e posteriormente a criação de signos, tendo o cuidado para não apresentar uma história do conhecimento ou da educação num lapso dos registros como a escrita. Há pensadores, como o Sócrates da Grécia Antiga, de quem não temos escritos, apenas escritos de autores que escreveram sobre o seu pensamento. Apesar de que seja, provavelmente, o maior expoente de ideias que germinaram na cultura ocidental.

Nesta contenda, vale destacar que a História da Filosofia[6] é dividida em antes e depois de Sócrates sendo que os seus predecessores são chamados de Pré-socráticos. Não por acaso, o período pré-socrático é considerado o da Filosofia da natureza; pois os pensadores da época se dedicaram a refletir sobre o cosmos e suas questões primeiras elementares. Assim, para Tales de Mileto o mundo era constituído pelo elemento "água" enquanto para Heráclito pelo elemento "fogo", Anaximandro pelo elemento "ar" e pelo elemento "terra" na visão de Xenófanes; constituindo os quatro elementos. Desta forma, aqueles que entendiam o mundo constituído por um único elemento essencial eram considerados monistas, por dualidades; dualistas e por uma multiplicidade de elementos, os pluralistas como foi o caso de Empédocles de Agrigento que pensou o mundo como uma composição dos quatro elementos simultaneamente.

6 Ver com mais detalhes In: REALE, G.; ANTISERI, D, 2006.

Outros pensadores que disputaram posições influentes no debate epistemológico foram Heráclito e Parmênides. Este debruçou seus estudos sobre a questão do "ser" dando origem aos primeiros passos da ontologia e da lógica; o outro na "mudança", refletindo as primeiras cosmovisões do dinamismo que posteriormente se convencionou como movimento dialético.

Parmênides deixou relevantes contribuições ao campo da linguagem e da racionalidade em sua interpretação do mundo como estático e foi o primeiro pensador a apresentar o princípio da identidade, sob o qual algo deve ser sempre idêntico a sim mesmo e apresentou também outro conceito desenvolvido posteriormente por Aristóteles: "o princípio da não contradição", o qual resistiu até nossos dias como irrefutável, resistindo a uma série de intentonas e refutabilidades impingidas com grande empenho desde o advento da modernidade. Tal princípio constitui a condição básica e indispensável para toda e qualquer comunicação de alguma argumentação que se queira expressar com sentido uma vez que sua sentença expõe que "algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo e sobre o mesmo aspecto".

Contudo, ainda convivemos com uma confusão específica a este respeito, especialmente na área das Ciências Humanas no estudo da dialética, uma vez que encontraremos na maioria dos estudos o termo contradição para tratar o tema entre tese e antítese. Entrementes, a confusão se torna ainda mais complicada de se descortinar uma vez que nos escritos de Hegel iremos encontrar exatamente o termo contradição na tradução para designar a relação entre tese e antítese. A relação chegou a ameaçar a própria sustentação da dialética no campo da Filosofia a ponto de condená-la à tese sem fundamentação racional e insustentável do ponto de vista analítico. Contudo, esta tensão entre dialéticos e analíticos só foi amenizada com a solução encontrada por estudiosos que observaram que embora Hegel tivesse usado a terminologia "contradição" em suas proposições, jamais constavam diferenças de quantidade, ou seja, o quantificador permanecia o mesmo. Jamais variava e em hipótese alguma atravessava transversalmente o quadrado lógico de modo a caracterizar uma contradição. Assim, quando Hegel fala de contradição, ele se refere a uma questão de contrariedade, resolvendo o impasse secular entre dialéticos e analíticos e a dialética consegue incorporar a si elementos da lógica formal e elevar seu desenvolvimento a outro patamar.

A propósito disso, foi justamente o Pré-Socrático Heráclito quem primeiro pensou o mundo neste eterno "vir-a-ser", com seu aforisma que revela que ninguém jamais conseguirá entrar no mesmo rio mais de uma vez, pois na próxima entrada o rio estará transformado e também o sujeito já não será mais a mesma pessoa. Desta forma, contrariamente ao pensamento de Parmênides, seu pensamento deu uma fluidez ao mundo

na medida em que para ele o "ser" só era enquanto "devir" e com isso inspirou os debates posteriores e em especial os contemporâneos para nosso estudo acerca da dialética (ABBAGNANO, 1998, p. 268).

Outro embate advindo do pensamento Grego da antiguidade bastante marcado para a História da Educação foi entre os Sofistas e Sócrates acerca do conhecimento. Tal embate se estabelece no contexto da democracia direta, com a qual os cidadãos decidem sobre a cidade através de sua eloquência em praça pública. Neste espaço destacam-se os sofistas como os primeiros professores empenhados no ensino de técnicas do convencimento, daquilo que hoje se conhece por retórica. Os sofistas tomavam caminhos relativistas e ameaçavam o projeto metafísico em busca do estabelecimento das essências das coisas. Tais opções, aliadas aos diálogos socráticos, acabaram por desgastar essa corrente do ponto de vista ético e moral até nossos dias. Dessa forma, os mesmos que nutrem desprezo pelo pensamento sofista do passado exercem sua filosofia com bases no pragmatismo e utilitarismo.

Outro legado importante dos sofistas e de Sócrates é a guinada do estudo para o próprio homem. São famosas as frases de Protágoras (Sofista) que "o homem é a medida de todas as coisas", bem como a Sócrates (Filósofo) que exclama "conhece-te a ti mesmo". Além disso, o legado socrático para a educação continua atual. Como pai da Filosofia estabeleceu uma humildade evocando que o conhecimento começa com o não saber, com a construção do conhecimento pelo diálogo próprio, sua ironia e principalmente com o seu método maiêutico. Nele, o princípio socrático se alicerça na ideia de que ninguém oferece o conhecimento a alguém, mas apenas constrói mediações que possibilitam aflorar as ideias que pertencem à alma da pessoa que descobre por reminiscência já que sua alma alojada no cárcere (corpo), pertence ao mundo perfeito das ideias que não está contaminado pela falsidade do mundo das coisas.

Possivelmente deste pensamento emergiu a ideia de imortalidade, posteriormente apropriada pelo cristianismo (especialmente pela disseminação de seus apóstolos). Dessa forma, temos até hoje incorporada seguramente das ideais de Platão, discípulo de Sócrates que elabora a alegoria conhecida como "o mito da caverna". Sem antes lembrar que a Filosofia desde os Pré-Socráticos enseja a interpretação do mundo liberta da mitologia que explicava os fenômenos naturais com elementos místicos e sobrenaturais, Platão constrói uma alegoria para ilustrar o quanto a nossa percepção do mundo pelos sentidos é falsa e o mesmo vale para o mundo material e daí constrói um dualismo entre mundo dos sentidos (falso) e mundo das ideias (verdadeiro). Esta categorização é considerada no campo epistemológico como idealista, ressaltando a função essencial das ideais e da alma sobre o objeto conhecido. Aristóteles mantém esse dualismo de seu mestre, mas torna-o um "dualismo moderado" ao trazê-lo para o

mundo das coisas a compreensão das essências. Na teoria da causalidade pelas quais ele chega a sua compreensão sobre o Motor Imóvel e estabelece quatro causas essenciais, a saber: causa material, formal, eficiente e final. O detalhe reside no fato de que ele concorda com seu mestre de que o que concede o ser às coisas são as formas, entretanto, entende que não há forma sem matéria no nexo causal e por isso é considerado pela epistemologia como realista a sua tese.

Com esta posição realista foram lançadas as bases para a Ciência empírica. Discordando de Platão, Aristóteles entende que devemos partir da observação dos fenômenos concretos para chegarmos a conclusões científicas, as quais são de natureza universal e rejeita aquela ideia de que os objetos sensíveis não sejam confiáveis para conhecer. Em suma, estão lançadas as bases para o método indutivo que será desenvolvido posteriormente na Ciência moderna. Pelo método indutivo compreendemos aquele conhecimento que parte de observações particulares para obter conclusões por generalizações. Do mesmo modo, o método dedutivo equivale a chegar a conclusões particulares a partir de proposições gerais por dedução lógica.

Destaca-se ainda que este período da Antiga Grécia é marcado pela busca da razão para compreender o universo enquanto totalidade ordenada de modo que não fazia sentido pensar o conhecimento de maneira compartimentalizada e disciplinar, tal como o encontramos na ciência contemporânea.

2 - A modernidade e a crise do empirismo e da metafísica

Anteriormente ao período moderno tivemos a Idade Média ou Medieval, geralmente tratada como idade das trevas, e mesmo o termo medieval ainda é tratado de forma pejorativa em muitos espaços culturais. No entanto estes cânones não contribuem para compreensão da produção intelectual deste período sempre que se tratar de modo dogmático ou preconceituoso. Mencionamos brevemente as contribuições do período em razão do enfoque e especialmente da abreviação deste estudo, o que não significa menosprezo e falta de reconhecimento às contribuições de pensadores medievais em campos de interesse epistemológico como a Lógica, a questão dos universais e nominalismo; apenas para citar alguns. Só para evidenciar o dito, um dos principais períodos da Idade Média é chamado escolástico em virtude do pensamento filosófico ensinado na época nas escolas pelos mestres escolásticos.

Com a emergência do capitalismo favorecido pelas grandes navegações e principalmente com a decadência do trabalho escravo, na modernidade passam a eclodir uma série de descobertas científicas amortizadas pelo crivo da censura na idade média. Testemunha disso são as observações

de Galileu Galilei que somente foram retomadas em período posterior a sua morte. Entre tantas destacamos o precursor do método indutivo para a Ciência experimental com o grande empirista Francis Bacon, conferindo rigor à ciência ao impor etapas como a observação, organização racional dos dados, formulação de hipóteses e repetições sistemáticas de tais experimentos.

A modernidade segue a um longo período (medieval) ao qual as relações entre fé e razão foram muito tensas, alternando-se entre conflitantes ou esta em benefício da outra, sendo que convém denotar que mesmo os empiristas mais fervorosos constroem seus métodos com auxílio da razão. Neste contexto de migração do trabalho forçado para o trabalho livre era conveniente para a época que a racionalidade sobre comando do sujeito (idealismo) fosse cada vez mais evidenciada e muitas ideias de autonomia do sujeito cognoscível tiveram facilidade para se desenvolver.

O grande expoente desta retomada moderna do racionalismo e de grande importância para nosso estudo foi René Descartes, considerado o pai do racionalismo moderno, perseguindo um conhecimento exato e seguro da verdade, destituído de relativizações. Descartes ponderava que é verdade que os sentidos nem sempre nos enganam, mas como ele já enganou, poderia enganar novamente. Por isso, os sentidos não são confiáveis. Por isso, em sua obra "O discurso do método" criou seu método denominado de 'dúvida metódica' pela qual para conhecer um objeto você deveria dividir ao maior número de partes, tantas quantas fossem possíveis e ir avançando passo a passo na compreensão, sempre do mais simples até chegar ao mais complexo. Dito de outra forma, sua concepção pode ser comparada ao funcionamento de um relógio mecânico, o qual quando estraga é preciso que seja levado a um especialista que irá desmontá-lo até achar a parte do erro para reconstituí-lo e montá-lo novamente (DESCARTES, 1979). O grande legado da herança deste pensamento cartesiano reside na superespecialização que ocasionou em todas as áreas; constituindo-se em nossos dias, no ponto nevrálgico acerca da dissolução dos problemas e se reconheça que houve avanços cirúrgicos no progresso da Ciência que se dividiu, apesar dos problemas que provou, especialmente com a perda de sentido acerca de uma visão mais sistêmica.

Doravante a história é marcada por uma reação empirista tendo notabilizada a ideia de John Locke de que o homem ao nascer é como uma folha em branco, ou "uma tábula rasa" e que não há nada no intelecto humano que não tenha passado antes pelos sentidos (LOCKE, 1999).

Perante os impasses entre racionalistas e empiristas sugiram tentativas de superação, entre as quais a do pensador moderno Immanuel Kant. Até ele o problema é ainda mais radicalizado pelas críticas contumazes daquele que deixou para o campo epistemológico um dos maiores enigmas tanto

aos problemas empiristas como aos metafísicos. David Hume, mesmo sendo um empirista, se destacou pela crítica à pertinência do pensamento indutivista que se ancora em experiências sensoriais particulares para chegar a generalizações com vistas às repetições. Entretanto, Hume observa que o pensamento precisa dar um salto para esta conclusão geral, sem a demonstração sensorial, razão pela qual este raciocínio não se sustenta do ponto de vista lógico. O formidável e irônico da descoberta humeniana é que justamente o conhecimento científico que se põe como segura e confiável, também se alicerça em bases não racionais uma vez que por maior que sejam as repetições não há garantia de evidência lógica que tal fenômeno vá se repetir a não ser com base na crença e no hábito. Por certo, depois disso a Ciência se viu obrigada a relativizar suas teses e aquele indutivismo ingênuo precisou migrar para a esfera das probabilidades reconhecendo suas limitações enquanto um conhecimento que possa ser afirmado como verdadeiro, deixando um legado de tornar a Ciência menos prepotente, sem axiomas intolerantes, mas aberta a um universo de possibilidades.

Como empirista Hume também deixou crises profundas nos pensadores que sustentavam a tese da metafísica[7], na medida em que evidenciou que todas as ideais, mesmo as mais complexas são resultados de impressões anteriores. Por exemplo: a ideia de sereia advém da impressão sensorial anterior por associação entre peixe e mulher ou mesmo ao supor uma montanha de ouro é porque conhecemos ouro e montanha mesmo que nunca tenhamos visto uma montanha de ouro. Hume é taxativo quando sentencia que de um cego de nascença jamais se poderia exigir que tivesse a ideia de cor por mais imperfeita que se fizesse, deixando em colapso todos os esforços metafísicos que haviam negligenciado a noção de um equivalente para toda e qualquer conceptualização.

Inspirado fortemente por estas provocações de Hume, Kant tentou resolver o impasse entre empiristas e racionalistas e introduziu o criticismo. Para isto, o autor concordava em parte com os empiristas na medida em que sugeria que o conhecimento começa pela aquisição dos dados fornecidos pela experiência, contudo para se tornar um conhecimento os mesmo precisariam ser submetidos ao crivo da razão. Embora não seja consenso em todas as bibliografias conhecidas, pensamos que Kant não consegue deixar de manter elementos do idealismo em sua formulação, na medida em que é o sujeito que é apriorístico ao pensar. Isto se deve na medida em que aquele movimento só é possível por que possuímos por natureza estruturas da sensibilidade que nos possibilitam captar aqueles

7 Acompanhar na fonte original do autor: **Investigação Acerca do Entendimento Humano**, 1999, p. 77.

dados sensíveis no objeto cognoscível e ao mesmo tempo as estruturas do entendimento que é a razão que processa estes dados transformando-o em conhecimento. Vale denotar que embora muitos evoquem sua tese como precursora de um equilíbrio entre empiristas e racionalistas, que a razão continua tendo primazia no produto final do processo cognoscível. A grande evidência disso é que sua teoria foi considerada uma nova revolução copernicana tendo em vista que assim é o sujeito que gira em torno do objeto conhecível ao invés do objeto sobre o sujeito como apregoavam as teses realistas mais ingênuas e de forma que aquilo que conhecemos não são como são em si mesmas ("a coisa em si"), mas conforme as percebemos de acordo com as formas *a priori* do nosso entendimento[8].

3 - Desafio para reconstituição do ensino integrado

O recorte teórico abordado revela que, gradativamente, a perda daquela noção de totalidade da antiguidade e com a fragmentação cartesianismo perpassou diversas áreas da atividade humana, incluindo as ciências jovens como e, por conseguinte ao espaço escolar. Não por acaso que hoje temos nossos currículos constituídos por grades e divisões disciplinares.

Estes construtos são sentidos por alguns gestores e dirigentes do setor da Educação ao ponto que impingiram Parâmetros e Diretrizes no sentido de conferir transversalidade na abordagem dos temas escolares tais como os Direitos humanos, o Meio ambiente, Cultura, a Violência, a Cidadania, dentre outros. Outras medidas caminharam para a Política pública do Ensino Médio politécnico com fulcro, entre outros objetivos, no resgate do sentido da contextualização do estudo escolar com a vida cotidiana dos educandos, incentivo ao ensino integrado por áreas e até mesmo à introdução do SIP - Seminário Integrado e Projetos, como eixo catalizador dos esforços integradores da produção das áreas.

No fundamento destes processos há uma tentativa de contrapor elementos da hegemonia científica do pensamento positivista e o primeiro fenômeno de maior grau de facilidade de se observar é que estas mudanças absorvem maior prestígio na área das Ciências Humanas. A partir daí, já faz sentido atentar-nos para algumas advertências de Santos (1987) que critica esta demarcação de poder por áreas na medida em que a Ciências Sociais entram neste jogo. Para Santos (1987, p. 2) não faz sentido essa divisão porque trata-se de uma "síntese que não visa uma Ciência unificada, sequer uma teoria geral, mas tão somente um conjunto de galerias temáticas onde convergem linhas de água que até agora concebemos como objetos

8 Para maior aprofundamento às formulações kantianas nestes temas sugerimos a obra: **Crítica da Razão pura**. São Paulo: Abril cultural, 1980.

estanques". Critica ainda que a visão fenomênica que busca se desvencilhar do jugo positivista acaba por reconhecê-lo enquanto status de Ciência maior. Isto ocorre na medida que ao tentar se diferenciar argumentando possuir no humano uma natureza peculiar para seus fenômenos bebe na própria fonte da Ciência positiva para instar a dicotomização natureza / humano.

> Esta concepção de ciência social reconhece-se numa postura antipositivista e assenta na tradição filosófica da fenomenologia e nela convergem diferentes variantes, desde as mais moderadas (como a de Max Weber) até às mais extremistas (como a de Peter Winch). Contudo, numa reflexão mais aprofundada, esta concepção, tal como tem vindo a ser elaborada, revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece. Partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e tal como ele tem da natureza uma visão mecanicista à qual contrapõe, com evidência esperada, a especificidade do ser humano. A esta distinção, primordial na revolução científica do século XVI, vão-se sobrepor nos séculos seguintes outras, tal como a distinção natureza/ cultura e a distinção ser humano/ animal, para no século XVIII se poder celebrar o caráter único de ser humano. A fronteira que então se estabelece entre o estudo do ser humano e o estudo da natureza não deixa de ser prisioneira do reconhecimento da prioridade cognitiva das ciências naturais, pois, se, por um lado, se recusam os condicionantes biológicos do comportamento humano, pelo outro usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano. Pode, pois, concluir-se que ambas as concepções de ciência social a que aludi pertencem ao paradigma da ciência moderna, ainda que a concepção mencionada em segundo lugar represente, dentro deste paradigma, um sinal de crise e contenha alguns dos componentes da transição para um outro paradigma científico (SANTOS, 1987, p. 7).

O autor adota uma estratégia diversa em seu enfrentamento paradigmático para o problema ao expor no paradigma emergente que "todo o conhecimento científico-natural é científico-social" (idem p. 13) e isto nos ajuda a entender parcialmente uma das dificuldades de se avançar nas Escolas na implementação daquela Política pública mencionada. Além disso, vale refletir com Santos (1987) se em nossas pesquisas de investigação e intervenção empíricas fazem sentido para o novo paradigma quando ainda nos valemos de elementos mensuráveis do ponto de vista quantitativo para explicar ou justificar a manifestação dos fenômenos sociais na Escola.

Outro destaque bastante difuso no âmbito escolar refere-se ao tema da interdisciplinaridade como elemento catalizador de esforços integradores entre os componentes curriculares.

> Muito se ouve falar em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no entanto, se buscarmos uma compreensão mais aprofundada desde novo discurso perceber-se-á que a ideia mais discutida e praticada, em geral, é a multidisciplinaridade (PETRAGLIA, 1993 apud PIRES, 1998, p. 175).

Segundo Fazenda (1992, p. 40)

> [...] a multi, ou a pluridisciplinaridade implicam quando muito, o aspecto integração de conhecimentos, poder-se-ia dizer que a integração ou a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa para integração para interdisciplinaridade [...].

Para entendermos melhor o apontamento supracitado convém esta conceitualização em Moraes (2000)[9]

> Pluri ou multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese. A interdisciplinaridade, segundo Pierre Weil (1993), trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformando-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais. A transdisciplinaridade seria o reconhecimento da interdependência entre vários aspectos da realidade. É a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade bem sucedida (p. 182).

Estas concepções ajudam a tornar nítida a confusão entre multi e pluridisciplinaridade com a interdisciplinaridade. Todavia, fica evidenciado que o fato de dispor dois ou mais professores analisando o mesmo objeto sob o prisma de seu componente curricular não é o bastante para supor o devido resgate orgânico de unitariedade que exige o sucesso de uma síntese em que os componentes se disponham de tal modo que já não possa distinguir as fronteiras de onde começa um e nem onde termina o outro.

9 Ver também "Inter-poli-transdisciplinaridade" In: MORIN, 2004, p. 105-116.

A diferença entre multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade nesta concepção não é substantiva. Destaca-se que a primeira se estabelece entre componentes da mesma área enquanto a segunda perpassa as fronteiras entre elas. Em relação ao aspecto qualitativo, ambas não diferem pelo fato de não apresentarem aquela capacidade qualitativa de síntese produzida pelo processo interdisciplinar.

Entretanto, esta concepção apresentada não é consenso uma vez que uma dificuldade de se avançar sobre o tema é a sua posição polissêmica de tal sorte que não raramente encontraremos uma infinitude de definições um tanto dissonantes sobre o mesmo conceito.

Alhures, vemos a questão inter e disciplinar avaliada sobre o ponto de vista da construção histórica do conhecimento de modo que

> Não procederiam, por isso, as análises que captam a disciplinaridade como uma patologia e/ou cancerização. Vemos na disciplinaridade o "não objeto" da interdisciplinaridade, isto é, é impensável a interdisciplinaridade sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas (BIANCHETTI; JANTSH, 2011, p. 31).

Em última análise, vale dizer que independente da conceituação gelatinosa que a arena pós-moderna foi capaz de produzir, a bibliografia encontrada sobre o tema neste estudo concorda que o intento interdisciplinar não possui a intenção de eliminar as disciplinas, mas de dirimir os efeitos da perda da totalidade[10] produzida pelo cartesianismo.

Considerações finais

Este estudo possibilita compreender o estilo da intelectualidade grega e sua contribuição originária para a epistemologia, avançando para a ascensão do racionalismo na Ciência moderna, bem como o exercício de sua hegemonia como herança à fragmentação dos saberes na atualidade. Traz críticas ao dogmatismo na Ciência e contribui para inspirar perspectivas inovadoras como as que se contrapõe ao ensino tradicional compartimentalizado, compreendendo-se melhor o processo que resulta nas hierarquias curriculares e resistências ao ensino integrado no âmbito escolar.

Primeiramente cabe considerar que este capítulo não teve a intenção de produzir respostas definitivas. Seu objetivo e foco foi mais em produzir reflexões epistêmicas acerca do conhecimento e suas problematizações

10 Ver ainda THIESEN, J. da S. A. 2008, p. 545.

indispensáveis para o enriquecimento da atividade de pesquisa em humanidades e em especial na Educação.

Fica sempre mais evidente que a pesquisa hoje vai exigir do pesquisador uma compreensão maior sobre as questões epistemológicas envolvidas ao estudo proposto para poder compreender e se situar perante as limitações, desafios e exigências.

As produções humanas no entorno de tais conceitos acompanham as exigências de seu tempo histórico mesmo que os desafiem muitas vezes e este desafio faça parte da aventura do progresso da Ciência.

Também vale compreender com parcimônia que as desconstruções produzidas e pronunciadas neste decurso são extremamente saudáveis para o avanço da Ciência e por mais que uma teoria supera outras matizes, as produções e legados deixados por elas são primordiais para inspirar novas descobertas que não se constroem no vazio de referências.

Por fim, cabe ressaltar que, por maior que sejam os obstáculos a percorrer para o resgate de um ensino contextualizado, há uma indicação com força para esta integração de retorno, mesmo que sobre forte apelo e apropriação da nova lógica de mercado.

> A integração temática interdisciplinar permite o diálogo com a realidade, possibilita a incorporação de temas de interesse dos alunos, melhora a formação geral ao oferecer um conhecimento mais integrado, articulado e atualizado.
> A busca da interdisciplinaridade favorece o trabalho em equipe, o apoio mútuo, o planejamento e a avaliação de forma compartilhada, a visualização dos problemas por diferentes ângulos e a busca de soluções coletivas, aspectos relevantes para uma melhor qualidade educativa (MORAES, 2000, p. 197).

Em qualquer dos casos a apropriação deste saber estará sujeita a interesses diversos, contudo, se adotarmos a tese de que a mente humana não é pura passividade na maioria das hipóteses nos parece recomendável tanto cognoscitivamente quanto ética. Os resultados apontam vantagens da reintegração curricular para a qualificação do trabalho escolar bem como da apropriação epistemológica para uma ação bem sucedida no processo cognoscível.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIANCHETTI, L.; JANTSH, A. (orgs). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril cultural, 1979.

FAZENDA, I. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

HUME, D. **Investigação Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Ed. Nova Cultural Ltda,1999.

KANT, I. **Crítica da Razão pura**. São Paulo: Abril cultural, 1980.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. Trad. Anoar Aiex, São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1999.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 13ª Ed. Campinas – SP: Papirus, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem feita; repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina, 9ª Ed, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. **Interface** (Botucatu) vol.2 no.2 Botucatu Feb. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf> Acesso em: 29 jan 2016.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**, V. 7.; Trad. de Ivo Storniolo; São Paulo: Paulus, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as Ciências**. Edições Afrontamento. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 30 jan 2016.

THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. In: **Rev. Bras. Educ**. Vol.13 N°39 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2008.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Raquel Karpinski[1]

Frente aos desafios contemporâneos que se apresentam à educação exige-se das universidades uma formação de professores qualificada, assentada no diálogo entre os diversos saberes e na possibilidade de sínteses próprias. Nessa perspectiva, já não basta apenas o fornecimento de subsídios para o acesso ao conhecimento, mas se faz indispensável o estudo interdisciplinar para ressignificar informações, transformando-as em conhecimentos, em saberes mais coerentes com a vida prática, relacionando, assim, teoria e prática, saberes estes com sentido plural, que dialoguem com as diferentes áreas das ciências.

Os desafios de formar interdisciplinarmente são de todas as áreas do conhecimento, e não só da área de ciências humanas, de onde, habitualmente, parte essa preocupação. De modo geral, as Instituições de Ensino Superior (IES) estão organizadas e divididas por áreas de conhecimento, ainda de forma bastante fragmentada, uma vez que seguem uma lógica do conhecimento disciplinar. Conforme Paviani (2007), a organização por departamentos e cursos isolados e, igualmente, os currículos pensados por grade linear dificultam o diálogo interdisciplinar e a integração de conhecimentos no meio acadêmico. Por outro lado, os desafios da sociedade contemporânea exigem uma formação interdisciplinar, pois as dimensões de seus problemas requerem o diálogo entre diferentes saberes para que, de fato, sejam fornecidas respostas coerentes aos problemas enfrentados.

1 - A relação interdisciplinar

Alertando para a necessidade da interdisciplinaridade na produção de conhecimentos, Santos (2010) desafia ao diálogo diferentes conhecimentos,

1 Pedagoga. Especialização em Gestão Educacional - Metodologia e Práticas Inovadoras - Supervisão e Orientação, pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Especialização em Mídias na Educação-Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL). Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). raquelk@faccat.br

numa perspectiva da ecologia de saberes. Segundo o autor, na ecologia de saberes, a razão é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. "Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade, como comumente é atribuído ao conhecimento científico. Cada saber é portador da sua epistemologia própria, que deve ser valorizada essencialmente" (SANTOS, 2010, p. 91).

Além disso, para Santos (2010), o conhecimento produzido em sociedade, em cooperação interdisciplinar, dá-se de forma mais coerente. A interdisciplinaridade abrange outros saberes além das ciências modernas e do conhecimento formal. Desse modo, para o autor, é de suma importância o diálogo entre as diferentes ciências em condições de igualdade epistêmica. Nessas condições, não é possível, epistemologicamente, seguir uma só bússola - orientação. Destaca-se, assim, a interdisciplinaridade como compreensão da nossa condição antológica, ou seja, a investigação teórica do ser como seres integrais e plurais de construção do conhecimento. Faz-se então necessária uma abertura ampla às diferentes formas de construção do conhecimento, de ensinar e de aprender, para que a pluralidade do mundo seja respeitada e valorizada essencialmente.

Freire (2015) legitima a interdisciplinaridade em seus escritos, dizendo que uma educação humanizadora requer cultivar o conhecimento de forma interdisciplinar, articulando dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. Defende que a prática de uma pedagogia interdisciplinar exige uma ruptura com os paradigmas tradicionais, que deram sustentação às revoluções científicas modernas a partir de uma fundamentação mecanicista, disciplinar e determinista do universo. Nessa perspectiva, Freire (2015, p. 107-108) postula que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". É no diálogo que se constroem sentidos e significações de mundo capazes de orientar as ações humanas. Ainda para o autor, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinha, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição com o qual rouba a palavra aos demais. "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (FREIRE, 2015, p. 109).

É pelo diálogo que se produzem conhecimentos, e é por ele que os seres humanos se aproximam dos seus diferentes. O diálogo é uma forma de intervenção no mundo através da palavra. Freire (2015) destaca que é dizendo a palavra e "pronunciando" o mundo que os homens o transformam. Ao diálogo, então, atribui-se a ideia de caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência epistemológica, uma alternativa ímpar para a construção da Interdisciplinaridade.

Paviani (2007) destaca que, desde o século XIX até os dias atuais, ocorreu uma explosão de novas disciplinas, e, com isso, a fragmentação do conhecimento foi inevitável. O desafio que se coloca às universidades no atual contexto é o de integrarem os diversos saberes disponíveis, operacionalizando-os para a resolução de problemas concretos nos mais diversos âmbitos da vida social.

Freire (2015) aponta que a Universidade, enquanto instituição formadora por excelência, deve incentivar a interdisciplinaridade, fazendo uso de diversos saberes como possibilidade para novos conhecimentos, formando cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade, auxiliando-a para que se torne mais justa e humana, exercendo de fato a sua cidadania.

A partir disso, apresenta-se a importância e o significado de educar para transformar através de uma proposta interdisciplinar a ser adotada pelas universidades, que viabilize o processo de dialogicidade entre os diferentes saberes, superando, assim, o conhecimento linear, tradicional e cartesiano. Um processo legítimo de educação se faz de forma dinâmica, criativa e dialética, sempre em movimento de tensionamento com a realidade.

Contudo, se analisarmos a prática corrente das IES, constataremos que as abordagens dos currículos, no âmbito do ensino superior, geralmente ocorrem de forma disciplinar e fragmentada, sem uma relação efetiva entre as disciplinas ou áreas do saber. A produção do saber e a formação de professores geralmente ocorrem em disciplinas estanques e fechadas, sem comunicação umas com as outras.

Entretanto, para compreender a necessidade de uma formação interdisciplinar em todos os níveis da educação, faz-se necessário compreender conceitualmente a interdisciplinaridade. Dessa forma, apresenta-se, na sequência, um esboço conceitual sobre ela, apontando seus limites e possibilidades como estratégia de produção de conhecimento.

2 - Principais conceitos sobre a interdisciplinaridade

As primeiras discussões sobre a interdisciplinaridade iniciaram no Brasil no final da década de 1960. De acordo com Fazenda (2001), o conceito de interdisciplinaridade chegou ao Brasil com sérias distorções, vista por muitos como um modismo, uma palavra de ordem a ser explorada, usada e consumida por aqueles que se lançavam ao novo sem avaliar a aventura. A interdisciplinaridade surgiu com a finalidade de dar uma resposta à fragmentação causada com a epistemologia de cunho positivista. Fazenda diz ainda que, no início da década de 1970, a preocupação fundamental era a de uma explicitação terminológica, e complementa dizendo que a "interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e, mais ainda, de ser decifrada" (FAZENDA, 2013, p. 84). Mas, que antes de tudo,

precisava ser entendida, ou seja, traduzida, a construção de conhecimento, um projeto para escola e vida.

Em 1976, Hilton Japiassu, o primeiro pesquisador brasileiro a escrever sobre o assunto, publicou o livro "Interdisciplinaridade e patologia do saber", no qual apresenta os principais problemas que envolvem a interdisciplinaridade, as conceituações até então existentes, e faz uma reflexão sobre a metodologia interdisciplinar, baseado nas experiências realizadas até então. O mesmo autor esclarece também que as ciências haviam se dividido em muitas disciplinas, e a interdisciplinaridade apresentava possibilidades de restabelecer o diálogo entre elas.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade aponta para a recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade, e, assim sendo, reconstrói a ideia de formação do homem total, do papel da escola na formação do homem inserido em sua realidade e do papel do homem como autor das mudanças no mundo.

Pode-se dizer que se está diante de um empreendimento interdisciplinar "todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, quando toma de empréstimo de outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas" (JAPIASSU 1976, p. 75). Ainda segundo o autor, a interdisciplinaridade faz uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrar e convergir depois de terem sido comparados e julgados. Assim, estabelecem-se pontes para ligar o que antes predominava de modo particular e específico. O que se propõe é um caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber.

Observa-se que a interdisciplinaridade estudada e discutida no século XX já é vista como uma nova postura diante do conhecimento, buscando superar o estudo fragmentado e a falta de uma relação deste com a realidade do aluno, como destaca Fazenda (2001). Entretanto, a discussão sobre interdisciplinaridade começa a aparecer tardiamente nas universidades e no âmbito educacional, somente nos anos 90, pois ainda é vista como um modismo, conforme Fazenda (2001).

Pombo (2005) defende que a "interdisciplinaridade é a manifestação de uma transformação epistemológica em curso; é o alargamento do conceito de ciências. E cita que interdisciplinaridade trata-se de compreender que o progresso do conhecimento não se dá apenas pela especialização crescente, como se estava habituado a pensar" (POMBO, 2005, p. 10). Diz ainda que "a ciência começa a aparecer como um processo que exige também um olhar

transversal. Há que se olhar para o lado para ver outras coisas, ocultas a um observador rigidamente disciplinar" (POMBO, 2005, p. 10).

A autora destaca ainda que a interdisciplinaridade é uma forma de pensar a condição fragmentada que temos hoje nas ciências, apontando um caminho para a desfragmentação de um saber unificado. Segundo ela, "há interdisciplinaridade se os sujeitos envolvidos nesse processo forem capazes de partilhar o seu pequeno domínio de saber, se tiverem a coragem de sair do conforto de sua linguagem técnica e compartilhá-lo com todos", pois o conhecimento não é propriedade exclusiva de alguém (POMBO, 2005, p. 10).

Para que a aprendizagem aconteça num contexto interdisciplinar, é necessário criar espaços com temas geradores advindos dos alunos, fazendo, assim, a conexão com o currículo, criando situações-problemas que levem o educando a questionar, problematizar e fazer parte do processo, pois, somente assim, vai se sentir inserido na construção do conhecimento, construindo a sua aprendizagem com sentido e significado. Em outras palavras, o protagonismo da aprendizagem é compartilhado entre professor e aluno.

A interdisciplinaridade é o processo que envolve "a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação de disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino" (LÜCK 2013, p. 47). Objetivando assim, a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global do mundo e "serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual" (LÜCK 2013, p. 47).

Ainda para a autora Lück (2013), a interdisciplinaridade seria um recurso metodológico valioso para a educação contextualizada. Do ponto de vista epistemológico, visa desenvolver um novo conceito de conhecimento, e, do ponto de vista pedagógico, facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação. Sendo assim, permite que os educandos enfrentem situações complexas, possibilitando diferentes olhares, interpretações e soluções.

A interdisciplinaridade surge como uma forma de ruptura da visão do único, que se vale da repetição, memorização e transmissão de conhecimento, como diz Freire (1991). Portanto, ela possibilita uma descoberta de aprendizagem através da integração de disciplinas e da relação do conhecimento com a realidade experienciada, vivida.

Assim, para Freire (1991), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade e com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois

movimentos dialéticos: a problematização da situação pela qual se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Sabe-se que o grande objetivo da interdisciplinaridade está em fazer ligações e estabelecer a comunicação entre as disciplinas. E, para (FREIRE, 1991, p. 93), "esse elemento unificador é possível ser identificado num 'tema gerador ou núcleo temático ou eixo teórico', como se queira denominá-lo". Freire denominou de universo temático epocal (de época) o conjunto de temas em interação num determinado momento histórico.

Para o autor, o centro de atenção seriam os temas atuais que compõem a unidade da época e suas tarefas, e os conteúdos vindos das ciências teriam seu valor na medida em que contribuíssem para as explicações dos temas em estudo, que, em primeira instância, atenderiam à formação competente dos cidadãos e cidadãs e sua inserção crítica na realidade.

Freire também afirma que o diálogo acontece no coletivo, contribuindo, assim, para a interdisciplinaridade. É pelo diálogo, pela troca de experiências que nele acontecem, que se conhecem melhor as reflexões de outros grupos, trabalhando-se, assim, de forma interdisciplinar. Enfatiza ainda que é necessário estabelecer o diálogo de forma contínua, com os pares iguais e diferentes, para consolidar a prática de ver, ouvir, falar, problematizar e agir, num exercício permanente do nosso "vir-a-ser", do nosso "tornar-se".

Dessa forma, "o projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se" (FAZENDA, 1994, p. 12). "Construir a interdisciplinaridade é responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo; mas a responsabilidade fundamental é a individual, ou seja, abrange uma totalidade sem descartar a subjetividade" (FAZENDA, 2011, p. 17). Apesar de pressupor o engajamento do professor, o trabalho interdisciplinar só acontece se houver o envolvimento de todos os envolvidos no processo.

Para a mesma autora, o sucesso de um trabalho interdisciplinar não está contido apenas no processo de integração das disciplinas, ou nas atividades da pesquisa, na escolha de uma temática ou em qualquer atividade a ser desenvolvida, mas, basicamente, na atitude interdisciplinar dos envolvidos na ação. Segundo ela, "a interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade. Por isso, um dos principais pressupostos para se caminhar interdisciplinar é através do diálogo em igualdade epistêmica" (FAZENDA, 2013, p. 142).

Demo (2001) contribui com seus escritos, ao pensar a importância da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem, quando propõe que a pesquisa seja um princípio educativo e científico. Para ele, disseminar informação, conhecimento, patrimônios culturais é tarefa fundamental, mas nunca apenas transmiti-los. Na verdade, é preciso

reconstruí-los. Por isso mesmo a aprendizagem é sempre um fenômeno reconstrutivo e político, nunca apenas reprodutivo.

Ainda segundo Demo (2001), a interdisciplinaridade tem um efeito muito positivo em grupos heterogêneos. O autor destaca que não se pode pretender que a interdisciplinaridade conjugue a superficialidade do conhecimento, porquanto o conhecimento mais profundo é sempre especializado. Combate-se o excesso de disciplinarização porque ela estreita demais o olhar ao aprofundá-lo mais verticalmente. Entretanto, mantém-se a necessidade de especialização, porque é o preço da profundidade. Nesse sentido, "a interdisciplinaridade não quer prejudicar a verticalização do conhecimento e, sim, alargar até onde possível sua horizontalização. É por isso que o trabalho interdisciplinar é, mais propriamente, coisa de grupo" (DEMO, 2001, p. 135). O autor ainda ressalta que o trabalho com grupos diferentes favorece a interdisciplinaridade, uma vez que estabelece vínculos com os outros saberes, servindo como elo entre estes e as disciplinas.

A "Interdisciplinaridade, do ponto de vista da elaboração sobre o conhecimento e elaboração do mesmo, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre áreas diferentes do conhecimento" (LÜCK, 2013, p. 46). Visando assim, segundo a autora produção de novos conhecimentos e soluções para diversas situações contemporâneas.

Portanto, para a autora, a interdisciplinaridade, no contexto da educação superior, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de solução às dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino, e que dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções da educação.

O pensar e o agir interdisciplinar, para Lück (2013), apoiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma, e que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e de sua representação.

(PAVIANI, 2008, p. 48) destaca que "as teorias científicas se constituem processualmente na unidade e na multiplicidade de possíveis aberturas ao real". Nesse sentido, é possível mencionar exemplos em domínios distintos como o Direito, o Serviço Social, o Turismo, o Meio Ambiente, isso sem falar das transformações profundas na área das ciências biológicas, agrárias, médicas, entre outros. Para o autor, a "interdisciplinaridade não é apenas a integração de um conjunto de relações entre as partes e o todo, mas também uma descoberta de propriedades que não se reduzem nem ao todo nem às partes isoladas" (PAVIANI, 2008, p. 48).

Logo, podemos entender a interdisciplinaridade por Paviani (2008) não apenas como um conjunto de relações, mas como descoberta

de propriedades. É uma modalidade de relação que, sem eliminar as contribuições individuais das disciplinas, as integra num único projeto de conhecimentos. Nesse sentido, ele destaca que a interdisciplinaridade tem relações com outros saberes, através da "troca de conceitos entre duas ou mais disciplinas; intercâmbio teórico entre disciplinas; intercâmbio metodológico entre disciplinas; transferência de conhecimentos de uma para outra disciplina" (PAVIANI, 2008, p. 49).

Ainda de acordo com o autor, "a interdisciplinaridade não é um fenômeno homogêneo, linear, uniforme. Ao contrário, ela se efetiva em níveis e graus diferentes. Não existe um modelo único e predeterminado de ação interdisciplinar. Cada nível depende de situações concretas" (PAVIANI, 2008, p. 49).

As ações interdisciplinares estão presentes "na produção de conhecimentos novos, na sistematização de conhecimentos produzidos, na intervenção profissional, na elaboração dos programas de ensino e na realização de projetos de pesquisa" (PAVIANI, 2008, p. 55).

Ao encontro do que destaca o autor acima, a interdisciplinaridade é uma forma de se realizar por vários âmbitos, seja ela na produção de conhecimentos novos ou na sistematização dos já produzidos.

Considerações finais

A interdisciplinaridade é um campo aberto de múltiplas linguagens, que abrange desde o sentido filosófico e epistemológico, passando pela dimensão pedagógica e pelas teorias e práticas que essas concepções suscitam. Interdisciplinaridade é um modo de ser. É a relação entre as disciplinas, e não a "criação" de uma nova disciplina chamada interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade exige o rompimento com os paradigmas tradicionais de produção de conhecimento e também com a forma com que a educação é praticada nos ambientes escolar e universitário.

Sabe-se que o termo "interdisciplinaridade" está amplamente presente no discurso acadêmico, como parte integrante da filosofia da maioria dos cursos de formação de professores em nível superior. Da mesma forma, exige-se e espera-se que os futuros professores saibam trabalhar de forma interdisciplinar quando forem para a sala de aula.

Entretanto, como esperar que o professor trabalhe de forma interdisciplinar se sua formação aconteceu de forma disciplinar e fragmentada? Como ele vai operacionalizar na prática aquilo que só aprendeu de forma teórica?

Por isso, é necessário um cuidado especial para que a interdisciplinaridade não seja apenas um jargão, um recurso teórico

adotado pelas universidades para se adequarem de forma artificial às demandas de formação social. É preciso que as universidades trabalhem efetivamente de forma interdisciplinar, principalmente na formação de professores, para que estes possam transmiti-la de maneira eficaz para seus futuros alunos.

A universidade precisa e deve começar por ela mesma a ser agente das transformações que pensa e pretende para a sociedade. Formar professores de forma interdisciplinar é o caminho para a construção de uma educação básica de qualidade, comprometida com a transformação da realidade vivida pelos educandos e educadores.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Saber Pensar**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

FAZENDA, Ivani (Org). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. São Paulo, Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994

_____. **Um dicionário em construção:** interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar:** fundamentos teóricos-metodológicos**.** 4ª ed; Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAVIANI, Jaime. **Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

_____. **Interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nvAowfuBM2MC&oi=fnd&pg=PA139&dq=Paviani+Interdisciplinaridade+na+universidade&ots=JXBMc_5tr1&sig=w2QgVW7AVvP3bwGXPHVISvj2SHc#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 14 set. 2015.

POMBO, Olga. **Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade.** www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/vocabulario-interd.pdf - Piaget, Jean, (1972). Epistemologie des rélations interdisciplinaires. In Ceri (eds.) L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités, p. 131-144. Paris: UNESCO/OCDE.

_____. **Interdisciplinaridade e integração dos saberes**. Liinc em Revista, v. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <http://www.ibict/liinc. Acesso em: 29 jul. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UMA POLÍTICA INTERDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PARADIGMA DA ECOLOGIA

Marisa Formolo Dalla Vecchia[1]

O mundo, hoje, globalizado e regionalizado na economia, na política, na cultura e na preservação ambiental, tem, na sua estrutura, a nacionalização da pobreza, da miséria e da discriminação religiosa e de condição social. Isto é: globalizam-se os avanços e as adequações do processo do capital neoliberal e excluem-se da agenda a pobreza e a discriminação social, tornando-as uma questão nacional e local.

Qualquer modelo de desenvolvimento de uma nação, de uma sociedade ou de um pequeno lugar necessita, também, de um sistema de educação capaz de constituir valores e processos que lhe permitam desenvolver-se, recriar-se e transformar-se constantemente.

Percebemos, nos últimos anos, que, no mundo, na América Latina, no Brasil, há um processo de retorno a valores políticos conservadores, no domínio da política da ideologia de direita até extremada. O exemplo desses movimentos se deu desde a América Latina, no Paraguai, em Honduras e no Brasil.

A eleição do presidente Mauricio Macri, na Argentina, é também parte desse movimento conservador, quase fascista, com patrocínio do judiciário dos países. O exemplo mais recente é a eleição norte-americana. Donald Trump é a expressão da crise do modelo democrático, pois, desde dentro dele, dá-se retrocessos sociais, políticos e culturais, com perda de direitos individuais e coletivos, locais, nacionais e internacionais. Isso é apenas uma tentativa de reconstruir o capitalismo ou a expressão de uma crise na estrutura da democracia (muito institucional), um retorno à barbárie e uma retomada de relações fascistas da dominação colonial entre as nações, com novos instrumentos vindos da ciência e da tecnologia?

O golpe parlamentar, cultural, financeiro e judiciário sofrido pela presidenta Dilma Rousseff é uma expressão desses novos acontecimentos. O presidente traidor e golpista assume para mudar o foco do projeto de desenvolvimento, priorizando a venda dos bens naturais, como petróleo, água e minério, a grandes blocos internacionais. O que vemos: centralização

1 Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela UFRGS.

no sistema financeiro, redução do crédito, retorno da concentração do lucro, redução das políticas de saúde, educação, segurança e soberania alimentar; e proteção do agronegócio e dos agrotóxicos em detrimento da agricultura familiar e da agroecologia.

Mas que relação tem todo esse contexto político governamental tanto estrutural como conjuntural com as universidades, com o processo de educação e com a formação de professores?

Estamos no contexto de ruptura política de um projeto vigente desde 2003, com desenvolvimento, inclusão social, distribuição de renda, expansão e qualificação da educação e da saúde pública, das universidades e dos institutos federais, das ações afirmativas, de programas como "Ciência sem Fronteiras", Financiamento Estudantil (Fies), Pronatec, ProUni e Minha Casa Minha Vida; das obras de infraestrutura para expansão de modais de transportes, de novas fontes de energia limpa e do compromisso firmado com a Carta de Paris e com a Carta da Terra, dos direitos das crianças (ECA) e dos idosos (Estatuto dos Idosos), do combate à violência contra as mulheres (Lei Maria da Penha), da agricultura com o Pronaf e da aposentadoria rural e muito mais. Já foram perdidas várias conquistas e perderemos mais com as reformas trabalhista e da Previdência e com os investimentos públicos congelados por 20 anos.

Mas o que tem a ver isso tudo com a educação e a formação de professores? Quem não acredita e não enxerga essa relação é mais do que ingênuo. É incapaz de ser um educador. Poderá ser um bom adestrador de qualquer bicho, mas incapaz de contribuir na formação da cidadania consciente. Nesse aspecto, é fundamental trazermos alguns temas para o debate. Educar para quem e para quê? Que paradigma para educação e desenvolvimento será transformado? Precisa formação política para educadores? E qual é a consciência de classe? Serão os rebeldes rompendo o silêncio e integrando saberes (Ecologia de saberes)? Algum paradigma de desenvolvimento e educação pode ser interdisciplinar, multicultural, tratando das diferenças e da educação humanizada?

Há relação entre a posição política dos governantes, dos parlamentares, do sistema judiciário, da ação das universidades, da posição política dos educadores, das lutas sociais organizadas e seus movimentos populares? O que faz a universidade pública hoje com a fragilidade na sua legitimidade e hegemonia?

Falando em Brasil, o retrocesso político do golpe à democracia com apoio do capital e de forças internacionais, das forças conservadoras, da mídia, do Congresso Nacional, dos tribunais, do Ministério Público, dos sindicatos patronais e de trabalhadores, como a Força Sindical, da classe alta e de parte da classe média tiveram nos meios de comunicação de

massa o seu órgão centralizador e coordenador do processo público junto com capital financiador e o sistema judiciário.

Destaco que foi dentro do mundo universitário onde mais houve reação continuada a esse ataque à democracia. A Ufrgs caracterizou-se por evidenciar vários grupos emergentes na defesa e na conquista de direitos e de manutenção da democracia. O evento "Diálogos com Paulo Freire", por exemplo, foi uma amostra e um testemunho do dito a respeito da Ufrgs. Esse movimento dialético é mais forte nas universidades públicas. Nas comunitárias e privadas, não há essa liberdade para as diferenças políticas de forma contínua. Aceitam eventos que não desestabilizem a imagem política conservadora da instituição.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre um projeto de desenvolvimento de nação de região e local e o projeto de educação na capacitação de profissionais educadores nas universidades. Também visa a sinalizar algumas possibilidades de respostas e de caminhos que poderão contribuir para a desconstrução de processos tradicionais de formação docente (regidos por uma ordem dominante e reprodutora), com vistas ao exercício pedagógico voltado a uma construção de conhecimentos interdisciplinares e emancipadores na relação professor-aluno-sociedade, num contexto de desenvolvimento educacional guiado pelo paradigma da ecologia, a fim de constituir um bem viver coletivo e solidário como superação do individualismo, da competição e da devastação do planeta.

Num percurso dialógico, a fundamentação teórica deste estudo tem como base alguns autores do campo da educação, da sociologia, da filosofia e do desenvolvimento, como Nóvoa (1995), Freire (2015; 2011), Passeron e Bourdieu (1975), Santos (2007 e 2011), Wolf (1976).

Como questões-problema que servem de horizonte para reflexões, elencamos:

1) Podemos desarraigar uma formação docente do contexto reprodução/dominação?

2) É possível estabelecer uma formação docente desarraigada da concepção dominante de educação?

3) Por que, para que, para quem e como fazer isso?

Essas três questões também poderiam ser desmembradas de outra forma sem perder o foco. É possível haver educadores fundamentalmente transformadores do *status quo*? Quem seria esse educador? É possível existirem instituições educacionais transformadoras do *status quo* que não se preocupam com a reprodução? Como ser um educador que não tenha medo de se desconstruir para construir novos modelos, experiências e espaços educativos que saibam formar para a vida, tratando as diferenças de gênero, cultura, classe ou condição social?

Na tentativa de discorrer mais sobre o entrelaçamento de uma concepção de universidade com as concepções de aprimoramento acadêmico e de nação, seguimos e damos vida a este trabalho, a partir dos temas: conceito de educação; educação e desenvolvimento; educação e formação política dos educadores e o paradigma da ecologia como alternativa interdisciplinar.

1 - Educação: para que e com quem?

A educação enquanto um processo de desenvolvimento das pessoas e da sociedade acontece em torno de valores próprios em cada tempo e lugar, em meio a diferentes culturas e realidades socioeconômicas e ambientais. Encontramos, porém, uma relação entre o projeto de desenvolvimento da sociedade e o projeto de educação. Na história das sociedades, é possível perceber que há elementos comuns e contraditórios que sustentam as relações entre o modelo de desenvolvimento e o de educação.

Segundo Wolf (1976), o modelo de desenvolvimento de um povo está alicerçado em várias estruturas e superestruturas. Entre elas, há sempre uma que conduz com mais força, que direciona o processo de desenvolvimento, mesmo sendo muitas relações complexas. Importante tornar claro que é desse ponto de vista que a prática do modelo se manifesta.

Entretanto, algumas indagações ecoam: será que a educação tem força para mover o desenvolvimento? Será que é a economia, a cultura, a política e suas relações internas e externas é que dominam a direção do desenvolvimento de um país e de uma sociedade? Dizer que a educação por si só é capaz de promover a mudança na direção do desenvolvimento de um povo é uma afirmação simplista e messiânica. Mas, por outro lado, afirmar que sem educação é possível pensar o desenvolvimento também é uma reflexão que não se sustenta.

Freire (1979) diz que a educação não é por si só alavanca e motor da transformação social e política. Ela também reproduz mecanicamente a sociedade. Combater essa segunda postura e propor uma nova visão de possibilidades, tendo ciência das limitações da ação educativa escolar, são observações iniciais de um projeto de desenvolvimento de uma nação e da educação enquanto um processo de desenvolvimento das pessoas e da sociedade que acontece diferentemente, segundo o tempo e o lugar. No espaço, no tempo e em meio a diferentes culturas, encontramos, porém, uma relação profunda entre o projeto de desenvolvimento de sociedade e o projeto de educação.

Em primeiro lugar, há uma base comum que sustenta projetos relacionados e contraditórios de educação e desenvolvimento. Portanto, são pressupostos para que possamos compreender qual o profissional que é necessário formar para o modelo de desenvolvimento social em

questão. Nesse sentido, vale cogitar "um pensamento pedagógico que leva o educador e todo profissional a se engajarem social e politicamente a perceberem as possibilidades da ação social e cultural, na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista" (FREIRE, 1979, p. 10).

É possível produzir uma reflexão muito mais analítica em torno da relação da educação do desenvolvimento e a formação de educadores com a finalidade de simplificar e sintetizar o tema. Transcrevemos uma reflexão publicada na Revista "Desafios" que diz:

> Nos países desenvolvidos ou não, quando a produção bruta sobe, verifica-se algumas vezes que o aumento da vida não pode ser explicado apenas pelos fatores de produção, como a mão de obra e o capital investido, e aparece aquilo que muitos economistas chamam de resíduos. Esse resíduo aparentemente não explicável é devido ao fator educativo, ao canal que é da natureza cultural: credita-se à educação. A relação direta entre a riqueza de uma nação e o nível de educação do seu povo, entre a velocidade de expansão econômica e a taxa de formação do capital humano, indica que o desenvolvimento de um país não se limita ao cálculo de suas necessidades e recursos materiais, mas de suas necessidades e Recursos Humanos, por isso é indispensável que se preparem pessoas para que possam desempenhar a tarefa primordial de acionadores do desenvolvimento econômico e social (FORMOLO; FAJARDO, 2008, p. 12)

2 - Educação e desenvolvimento: com que paradigma?

A educação e o desenvolvimento se relacionam mesmo apoiados em movimentos contraditórios, com diferentes visões de mundo, sendo possível tratar no limite da visão de uma referência conservadora e de uma transformadora. A educação da sociedade do desenvolvimento na visão conservadora está dentro do modelo capitalista neoliberal, onde a economia é concentradora e excludente; a organização social é elitista, de classes; e a organização política é tecnocrática e seu caráter cultural é de massificação, em especial através dos meios de comunicação social. Nesse modelo de desenvolvimento, temos sempre a presença do mercado, de um sistema consumista, colocando em segundo plano a vida, a casa comum, o planeta, pois o que interessa é a acumulação, o lucro e o capital financeiro. Dominando o processo de produção de bens de consumo, esse modelo só sobrevive com a competição e o individualismo.

A educação nesse modelo de sociedade acima descrito, que não rompe a estrutura competitiva de mercado, excludente e individualista, é mantida pelas instituições. Nesse ponto, as professoras e os professores, enquanto agentes de educação social, tem grande responsabilidade pela manutenção desse projeto de desenvolvimento. E a formação de profissionais capazes de romper com esse projeto passa pelas instituições universitárias, que ainda tendem a focar a sua atuação numa produção de conhecimento a serviço da manutenção do *status quo*. Em que condições a educação pode ser, ao mesmo tempo, transformadora e decisiva para o desenvolvimento econômico social, cultural, ambiental e justo?

Entendemos que a educação precisa ajudar-nos a descobrir e vivenciar valores e processos e não formas ou *slogans*. Precisa ajudar-nos a derrubar barreiras nacionais e sociais em lugar de reforçá-las. Por enquanto, essas barreiras geram antagonismo entre os seres humanos e a natureza. O objetivo da educação deveria ser produzir menos dados técnicos e caçadores de emprego e mais homens e mulheres integrados, críticos, criativos e solidários. A educação atual está aparelhada com a industrialização e a guerra. Ao desenvolver a eficiência, o seu alvo principal, nos coloca dentro da engrenagem de uma máquina de competição impiedosa e de destruição mútua. Mas há como sermos educadores capazes de construir solidariamente com a sociedade um processo formativo-político de transformação do status quo. E há de sermos docentes esperançosos, com senso crítico, e capazes de mobilizar práticas fundamentadas em teorias progressistas e motivadas a derrubarem a fôrma que reproduz a dominação. Como nos diz Freire (1982, p. 11): "enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica".

Parece possível afirmar que existe uma relação entre modelos de desenvolvimento e projetos políticos para a área da educação no país. Isso fica claramente visível quando considerar, à luz das reflexões teóricas e das experiências históricas, que em qualquer caso as políticas de educação têm contribuído para a legitimação e a consolidação da visão de mundo e hegemônica representada pelo Estado e pela cultura dominante. Isso é concreto e está presente hoje na sociedade brasileira com o golpe político da retirada da presidenta Dilma Rousseff do poder do Estado brasileiro.

O presidente Temer, golpista, traidor, também está alterando as políticas de Estado na educação porque ele se colocou a serviço de um outro projeto de desenvolvimento de nação e de participação no processo global do desenvolvimento dos países no mundo. Ou será que é por acaso que ele já iniciou alterações nos financiamentos para educação e redução da participação de jovens nos programas Ciência sem Fronteiras e Universidade para Todos (ProUni), no Fundo de Financiamento do

Estudantil (Fies), e na questão das cotas, como formas de afirmação dos negros, dos índios e das pessoas que provêm da escola pública?

Essas três medidas serão reforçadas pela lei que reduz e fixa por 20 anos o valor dos recursos a serem investidos no setor público, pelo governo brasileiro. São políticas públicas para servir outro modelo de desenvolvimento, tornando ainda mais excludente e seletivo e aumentando não só a exclusão social, mas ampliando e acelerando o processo de desmonte do capital natural, com a questão da venda de parte do pré-sal, a discussão da venda do Aquífero Guarani, mudando, portanto, um projeto de nação. Por que isso? Porque é uma visão de mundo conservadora dependente do capital externo, submisso à relação imperialista, que reforça as desigualdades, concentrando o conhecimento e o acesso aos bens nas mãos de uma elite.

Por outro lado, tínhamos até então (de 2003 a início de 2016), nos governos de Dilma Rousseff e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula)/PT, um projeto de desenvolvimento aliado à educação, em que ocorreu a expansão das universidades e a criação dos institutos federais, como forma de democratização de acesso, permanência no ensino e inclusão da população tradicionalmente excluída. Essas oportunidades, portanto, integravam um projeto de nação para muitos, numa visão de mundo solidário, democrático, transformador, colaborativo e que corresponde a categorias do modelo de desenvolvimento ecológico e humanamente sustentável e a políticas de educação popular para autonomia local e para o avanço tecnológico acessível, mostrando que todo esse processo pode perfeitamente coexistir.

Contraditoriamente, há esses dois modelos, e é preciso termos consciência para qual deles estamos emprestando a nossa vida, a nossa força de trabalho como educadores que somos, e que sociedade estamos constituindo para as crianças, os jovens e os adultos que estão no processo de educação para o qual nos capacitamos para atuar. Outro elemento importante a destacar é na dimensão da educação e do profissional cidadão e enquanto indivíduo. O desenvolvimento de uma nação e de um lugar na cidade se relaciona profundamente e essa visão planetária do desenvolvimento geral que também agrega a compreensão da necessidade de um profissional da educação que tenha essa dimensão da prática local e sua relação com o global.

Na questão da ecologia social e da natural, o desenvolvimento humano engloba interconexões entre os seres humanos, os fenômenos sociais, os fenômenos naturais. Não podemos nos preocupar com a cidadania planetária, excluindo a dimensão social do desenvolvimento sustentável. A ecologia natural não pode se dar sem ecologia social e vice-versa. Ambas não podem ser conquistadas sem o cidadão ambiental

consciente. Esse é um grande desafio educativo do nosso tempo, como diz a obra de Gutiérrez e Prado (2013).

Numa rápida síntese, podemos afirmar que o desenvolvimento planetário se dá pelo desenvolvimento das nações e do lugar que vivem as pessoas. O desenvolvimento local tem relações diretas ou indiretas com um projeto de nação e que a ação e a prática, portanto, educativas, pressupõem a compreensão de todas essas inter-relações para que tenhamos uma formação de cidadãos conscientes do seu viver e dos efeitos locais, nacionais e internacionais. Essa é, portanto, uma compreensão política do ato de educar, que não é politicamente neutro. Paulo Freire explicita porque o ato educativo é um ato humano e, como tal, um ato político. É, pois, simples e complexo admitir: educar é fazer política, que poderá ser de humanização ou de dominação tanto de parte do educador quanto do aluno ou da instituição de ensino. "[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo" (FREIRE, 2011, p. 28).

3 - Educação e formação política de educadores: o que é isso?

A adoção de uma didática que potencializa o campo do questionamento e da investigação pode ser vista como uma opção pedagógica política que interrompe a trilha da reprodução de práticas educacionais anacrônicas. É, também, uma alternativa que surge com força na capacitação para a docência e que ilumina a chance de edificar um novo olhar para a universidade, ou seja, um olhar mais plural e politizado. Tal visão, no entanto, demanda compreensão de quem participa dos planejamentos dessa formação e de quem atua nela, seja como professor ou como aluno.

Nóvoa ressalta que os professores são funcionários diferenciados porque sua ação está impregnada de intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais que intermedeiam. "No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos da ascensão social" (NÓVOA, 1995, p. 17). Assim, acabam sendo símbolos de esperança de mobilidade de diversas camadas da população e como "agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos" (Nóvoa, 1995, p. 17).

O autor ressalta que as Escolas Normais no século XIX fortaleceram a ideologia comum e os conhecimentos pedagógicos fizeram parte de sua formação. Para Nóvoa, as instituições de formação ocupam lugar central na produção e reprodução de saberes e "do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos

conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum" (NÓVOA, 1995, p. 18).

No atual século XXI, segundo o estudioso, especialmente na segunda metade, os professores vivenciaram um período de dúvidas e indefinição profissional. As pesquisas e as universidades não conseguiram traçar uma pedagogia freiriana na capacitação dos professores, a fim de ser um projeto pedagógico emancipatório e se construir a partir dessas novas realidades sociais. Ou seja: "a pedagogia das diferenças sociais como pedagogia de inclusão". Assim, prossegue Nóvoa, no referido período, o que se vê é uma imagem intermediária dos professores:

> Não são burgueses, mas também não são povo; não são intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilégios de nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia [...] (NÓVOA, 1995, p. 18).

Os professores, no início do século XX, foram consolidando relações de corpo como uma unidade intrínseca. E a escola e a instrução representam o progresso e os professores, os seus agentes. Assim, a escola e a sociedade vão se transformando. O ensino de massas vai exigindo mais professores. O ingresso das populações de classes econômica e culturalmente desprestigiadas vai gerando uma escola diferente e muitas vezes o professor não está preparado para essa distinta realidade. As crianças e os professores vão reduzindo seu sucesso pessoal e profissional.

Nessa nova realidade, o professor figura além de orientador de aprendizagem para organizar o trabalho em grupo, como um cuidador do equilíbrio psicológico, de integração social, de educação sexual. Os cursos de formação do profissional da docência não acompanharam essas mudanças sociais. Há, porém, novas realidades sociais que contribuem para que o professor tenha mais exigências na escola. O fato da mãe, a mulher, sair para o trabalho, foi um dos pontos que motivaram a maior presença das crianças na escola e que levaram as famílias se rearranjarem. Com isso, "são atribuídas à escola maiores responsabilidades educativas nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar" e o trabalho do docente, por consequência, sofreu um pouco de mudanças (NÓVOA, 1995, p. 101).

A existência de novas fontes de informação e de conhecimento deixou o professor um pouco de lado, pois não é mais o centro do conhecimento existente. O acesso à internet modificou o papel docente. Seu papel tradicional foi afetado. Como estar junto a essas novas fontes e cumprir seu papel educativo, se grande parte dos educadores não domina as novas tecnologias?

Por outro lado, os alunos e a sociedade também foram percebendo que só a escolarização não altera as condições de classe. Apenas a elite continua tendo essa relação com a escola, pois seu saber é o da classe dominante. Freire diz que "a educação sozinha não transforma a sociedade, mas sem educação, a sociedade não se transforma" (FREIRE, 1979).

Retomando a educação dos alunos e do professor envolve dois elementos que se relacionam e se contrapõem no cotidiano e no projeto de sociedade. O campo da educação tem agentes e elementos próprios. Bourdieu entende o campo com um local de lutas, concorrências, que visam conservar ou transformar as relações de forças presentes. Dessa forma, "o campo é um lugar de mudança constante e não um jogo de forças cegas. Num campo, existem reais possibilidades de transformação, mas que são diferentes conforme a posição ocupada" (BRANDÃO, 2010, p. 231).

O sociólogo francês evidenciou que no campo há condutas que se transformam em "habitus" e têm relação com o capital de cada indivíduo e classe. Sobre o "habitus", Bourdieu observa que, a partir da sua formação inicial em dado ambiente, as pessoas incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição, ou seja, um habitus familiar ou de classe (modo de ser e agir), que passaria a conduzi-las ao longo do tempo nos mais distintos ambientes de ação. Assim, as estratégicas mais adequadas passariam, a ser incorporadas pelos sujeitos no seu habitus.

Ao considerar que o habitus se forma a partir da inserção do agente com disposição necessária para se manter em jogos que se travam nos campos sociais, Bourdieu diz que as mudanças de posição no campo e as transformações do volume e da estrutura de capitais implicam em modificações no próprio habitus (BRANDÃO, 2010, p. 232). O capital cultural é outro elemento a ser identificado e analisado nesse contexto, pois "constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar" (NOGUEIRA, p. 21).

Bourdieu (2015) analisa que o fator econômico não é tão determinante como propõe Marx, para que possamos entender o desempenho escolar. As pessoas que já têm a linguagem da escola dispõem de mais facilidade de se comunicar no campo educativo. Para outras, surge como algo estranho, ameaçador. Tem mais sucesso se for socializada com os valores defendidos na escola. "Assim, as elites econômicas não precisariam investir

tão pesadamente na escolarização de seus filhos quanto certas frações das classes médias, que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar" (BRANDÃO, 2010, p. 23).

Nessa visão, as classes populares, por "estarem mais pobres em capital cultural e econômico tendem a investir menos no sistema de ensino, pois suas chances de sucesso são reduzidas". Sob tal aspecto, equivale dizer que a escola é excludente, e o professor, o opressor do oprimido (FREIRE, 2009). "Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional" (BRANDÃO, 2010, p. 24).

A escola, a família, o aluno, o professor, como agentes no campo educativo, com seu habitus e capital cultural, vão delineando as relações e constituindo um processo educativo que reproduz a condição sociocultural e/ou vai, historicamente, transformando-a.

4 - Formação de professores e consciência de classe

Gostaríamos de refletir um pouco sobre o fator educativo da ação docente. Encontramos em Passeron e Bourdieu (1875) alguns apontamentos. No entendimento dos pensadores franceses, a escola é um lócus que prolonga os determinismos sociais da classe de origem, assim como os de gênero. De acordo com eles, por meio da ação pedagógica, é reproduzida a cultura dominante, reproduzindo, também, as relações de poder dos grupos sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1979).

Conforme os autores, nessa linha, o ensino encarnado na ação pedagógica tende a segurar o monopólio da violência simbólica legítima. Nesse sentido, toda ação pedagógica pode ser considerada violência simbólica, na medida em que impõe e inculca posições culturais de forma arbitrária. Segundo Bourdieu, pelas relações de força e reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar assim: dominante. São as classes superiores que tendem a impor e a definir o valor do mercado econômico e simbólico à ação pedagógica dominada, ou seja, às classes inferiores (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

Os atuais acontecimentos no Brasil de agora tornam perceptíveis essa análise. Com a retirada da presidente do país, Dilma Rousseff, por meio de um impeachment, tem-se midiatizada e naturalizada a visão da classe dominante em seu esforço desesperado para, de qualquer modo, retornar ao poder, a fim de reduzir a expansão de uso do capital cultural e a profissionalização como um meio de impedir a ascensão das classes populares ao capital econômico e social. Nessa esfera política ou em outras, o professor precisa de um olhar crítico e de autoridade pedagógica, por meio da qual pode concretizar a sua verdade objetiva de exercício de violência (BOURDIEU; PASSERON, 1979).

Os autores acima acrescentam que um dos conceitos balizadores dessa teoria geral do sistema de ensino consiste no fato de o exercício da ação pedagógica e da autoridade pedagógica ser mais eficiente sobre a classe que está mais ajustada ao modelo cultural inculcado (BOURDIEU; PASSERON, 1979).

Para os autores franceses, não há ação pedagógica livre. Mesmo as teorias não diretivas e afins e as espontaneístas do autodesenvolvimento são uma forma "doce" do exercício da violência simbólica, pois a ação pedagógica, ressaltam Passeron e Bourdieu (1979), é violência simbólica porque impõe e inculca arbítrios culturais. A imposição sutil, como técnica pedagógica, não lhe tira a arbitrariedade e a violência, mas com reconhecimento social. Assim, lhe dá a garantia de validade e daí o reconhecimento da aprendizagem e do aprendiz.

A delegação do direito de violência simbólica concedido a uma autoridade pedagógica é simultaneamente autônomo e limitado. E o monopólio da legitimidade cultural dominante é sempre o resultado da concorrência entre os vários agentes sociais e, também, entre os campos sociais. Assim, voltamos ao campo educacional que mais confere autoridade pedagógica para escrever, pois, por exemplo, a crise criada na política brasileira recentemente retirou do educador, em parte, sua autoridade pedagógica, para produzir conhecimento legitimado cultural e socialmente. Vivemos em um contexto de censura e controle da autonomia dos professores.

Assim, vale retomar um dos questionamentos elencados nesse trabalho: Como pode o professor ter autoridade pedagógica fora do saber dominante? As lutas populares, o conhecimento do senso comum, do saber empírico, não têm lugar no reconhecimento da autoridade pedagógica na escola. Essa forma exclui, por si só, as classes populares do sucesso na educação escolar. A exclusão não é um ato individual do professor, é um movimento e uma ação de classe dominante, de poder simbólico, expresso na vivência e na autoridade pedagógica. Acaba sendo um instrumento de preservar a reprodução. Quando são paralisadas ações governamentais que tinham trazido avanços à sociedade, como ocorreu no Brasil entre os anos de 2003 e início de 2016, nada mais é que a ação violenta do poder e a reprodução de um status quo que privilegia quem tem mais recursos em detrimento das classes inferiores.

Diante disso, outras indagações batem à porta: Que concepção política faz abrir um caminho de formação profissional transformadora? Será possível não reproduzir o status quo, tanto na formação quanto no exercício docente? Baseando-se nas reflexões de Santos (2007 e 2011), um horizonte poderia ser desenhado na perspectiva da ecologia de saberes, que

afasta a domínio de um saber e respalda os vários saberes que constituem o homem/mulher, a sociedade, a natureza. Na opinião do autor:

> É preciso passar do colonialismo à autonomia solidária. Na matriz da modernidade ocidental, há dois modelos, dois tipos de conhecimento que podem se distinguir da seguinte maneira: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação. A tensão política é, também, epistemológica. [...] é necessário reinventar o conhecimento – emancipação, porque, de alguma maneira, a ciência moderna se desenvolveu no quadro do conhecimento –, regulação que recodificou, canabalizou, perverteu as possibilidades do conhecimento – emancipação. É por isso que o conhecimento emancipação tem de ser ecologia de saberes mais ampla. A ecologia de saberes propõe que possamos aprender outros conhecimentos, sem esquecer nossos próprios conhecimentos (SANTOS, 2007).

Estamos em um contexto em que é necessário tentar outras aprendizagens de utopia crítica. Alguns dos desafios passam por distinguirmos entre objetividade e neutralidade (essa não existe nem na ciência). É necessária uma "distância crítica" em relação à realidade. Não conseguimos, ao mesmo tempo, nos isolar das consequências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente. De acordo com Santos (2007), todos os sistemas de saber são locais e globais ao mesmo tempo, inclusive, as Ciências.

5 - Defesa de ideias e atitudes docentes: subjetividades rebeldes rompendo o silêncio e os diferentes saberes

Outro grande desafio que Santos destaca é como desenvolver subjetividades rebeldes e não apenas subjetividades conformistas. Na sua visão, renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social é como intensificar a vontade. Entretanto, esse é um problema também complicado para a construção teórica, "porque há uma dimensão mítica de todos os saberes, que é a crença, a fé na validade de nossos conhecimentos. Há uma dimensão emocional no conhecimento, que trabalhamos muito mal", avalia Santos (2007). Para o teórico, outro empecilho ao conhecimento na modernidade ocidental é a violência matricial que o constitui como violência colonial, "o colonialismo político (já superado), social ou cultural. Há um Sul imperial, fruto do Norte e um Sul anti – imperial, contra hegemônico, emancipatório" (SANTOS, 2007).

A colonização deixou marcas profundas no nosso país. O silêncio é uma delas, observa o autor. Ele afeta, por vezes, o professor, que passa a ter medo de expor suas ideias e sua posição política no contexto em que

está inserido e desenvolve sua função silenciosamente, como se cumprir sua função fosse atender ao aluno dando conta do conteúdo da disciplina apenas.

A formação de professores e a posição política para conservar ou para transformar a realidade educacional e social compõem um tema complexo para o qual podemos apontar várias ideias. Freire (2015), todavia, nos alerta que é preciso aprender a conhecer a realidade social, econômica, ecológica e cultural, dialogando com as pessoas que vivem essa realidade, para construir um projeto de educação com foco no desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Diz o autor que é preciso ouvir, dialogar, problematizar e agir. Ações essas que devem ser executadas junto com a sociedade. Nesse âmbito, que papel a universidade tem de exercer para mudar os processos de formação de professores? Sozinha, provavelmente, ela não mudará, mas tem a obrigação de construir conhecimentos, métodos e procedimentos cientificamente sustentados e de apresentar esse novo caminho que a sociedade humana precisa para resgatar a própria humanidade, através, também, da educação.

Santos (2011, p. 75) mostra algumas visões novas no que trata do papel da universidade em relação aos saberes da sociedade e, portanto, não apenas ao saber produzido na universidade. Ele traz para o debate a ecologia de saberes, que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade. Como tal, esse conceito não pode ser decretado por lei porque é uma forma de distensão. Em vez de ser um conceito que pensa os saberes de dentro da universidade rumo à comunidade, faz o contrário. Traz saberes da sociedade para o campo do Ensino Superior, num processo de dialogicidade.

A universidade do século 21 que pensa o conhecimento científico como a única forma de conhecimento válido contribui ativamente para a desqualificação e até mesmo destruição de muito conhecimento não científico. Dessa maneira, contribui para a marginalização de grupos sociais que só tinham ao seu dispor essas formas de conhecimento. Uma reflexão que se evoca desse contexto é a de que a injustiça social contém no seu âmago uma justiça cognitiva (SANTOS, 2011, p. 75).

Quando a formação dos professores nos coloca em contato com a realidade social, econômica e cultural e os prepara só na bibliografia existente, a qual, muitas vezes, acaba sendo alienante, oficializa uma visão de sociedade política (se assim pode-se chamar) e acomodada. Como sugere Santos, vemos a dominação social usando o próprio conhecimento como meio de manter a dominação, em vez de ser um instrumento de libertação e de humanização. A própria fragmentação do ensino reforça ainda mais esse domínio e atende quase que exclusivamente uma demanda efêmera,

não fornecendo reflexões mais profundas e voltadas ao bem-estar humano. Zitkoski (2016, p. 307) nos alerta que essa visão nasce ainda na educação básica e, infelizmente, se prolonga até a universidade. "Esse modelo de formação, bem como a racionalidade que lhe confere a sustentação filosófico-científica, ambos estão em crise na atualidade".

Uma proposta de educação mais humanizadora exige diálogo entre os vários saberes: científico, humanístico, leigos, populares, tradicionais, urbanos, campesinos, culturais não ocidentais, artísticos, religiosos, entre tantos outros. Todos os saberes têm um lugar na vida das pessoas na sociedade, insinua Santos. Reconhecê-los e fazer da universidade um lugar que articula esses diferentes saberes pressupõem uma mudança do modelo epistemológico vigente para o modelo emergente onde os diferentes saberes se ligam, se interligam e dão sentido à vida, gerando soluções diferentes e próprias para cada realidade, mesmo dentro de um mundo globalizado.

Santos (2011, p. 79) cita com um exemplo de saber e apresenta as oficinas de ciências, considerando-as experiências de democratização da ciência e de orientação solidária da atividade universitária. As universidades no século 21 podem funcionar como incubadoras da solidariedade e da cidadania ativa. Para tanto, se faz necessário uma metodologia própria e um trabalho interdisciplinar e interinstitucional. A transformação política do processo de formação de professores demanda coragem de dizer à sociedade para quem e para que está desenvolvendo esse projeto de atuação dos profissionais da Educação mesmo que esse projeto seja contrário ao projeto de desenvolvimento econômico social existente no país. Condições epistemológicas para essa transformação podem ser a interdisciplinaridade e o conhecimento da essência pedagógica, na relação com a sociedade. De acordo com Paviani (2008, p. 113), "os verdadeiros critérios são os epistemológico-pedagógicos, isto é, os que surgem do interior do processo de ensino aprendizagem e das necessidades sociais e morais".

No campo universitário, torna-se relevantes e cada vez mais urgentes a compreensão de um projeto de nação e o conhecimento circulante. A instituição precisa ter essa dimensão, mas sem a ingenuidade que permeia o processo de dominação do conhecimento tradicional ainda existente no mundo, nas instituições e que impera de forma simbólica sobre as pessoas. Estimular a subjetividade rebelde, rompendo o silêncio e a relevância dos diferentes saberes é um interessante processo educativo na formação de professores.

6 - Formação no paradigma da ecologia: inter e multidisciplinar

Pensar a formação de professores é antes de tudo pensar a formação de cidadãs e cidadãos e como estão situados no contexto histórico social, econômico, cultural e ambiental. Numa referência às palavras do Papa Francisco, todos estamos numa casa comum: cidadãos, profissionais ou não, professores, alunos. Precisamos enquanto educadores sentir e situarmo-nos no contexto, que é resultado de uma construção histórica com rupturas violentas e com conquistas sociais participativas e significativas na humanidade.

Formar professoras e professores comprometidos com a preservação da mãe terra, "a casa comum" tão bem definida pelo Papa Francisco, poderia ser um novo compromisso rumo a um projeto de educação, de nação e de pluriuniversidade. Na obra *A opção terra: a solução para a terra não cai do céu*, Boff (2009) diz que a situação em que está o mundo não pode continuar. Conforme ele, é necessário mudar nossas mentes, nossos corações, nossos modos de produção de consumo e nossa relação com a natureza e com o amor. Para termos mais esperança no futuro, a antiga consigna inca Runa Allpa Kamaska nos ajuda: "O homem é terra que anda". Somos parte da terra. Viemos dela. Somos produto de sua atividade revolucionária. Temos corpo, coração, sangue, mente, espírito como parte dos elementos da terra.

A visão antropocêntrica dos seres vivos foi, em parte, responsável por toda a destruição que temos da natureza, da casa comum. Nessa prática cultural, o ser humano se entende como um ser sobre as coisas, dispondo delas ao bel prazer e não como alguém que está junto e nas coisas como membro da comunidade maior, do planeta. A terra é suficiente para todos, mas não para a voracidade dos consumistas. A Carta da Terra, terminada em 2000 e publicada pela Unesco em 2013, nos alerta enfaticamente como nunca antes na história que o destino comum nos conclama a buscar um novo começo. Isso requer uma mudança na mente e no coração (p. 103).

É uma mudança que pensa no coletivo, pensa no outro, seja esse outro quaisquer elemento que compõe o ecossistema, a mãe natureza, e que pensa na responsabilidade do bem cuidar, pois cuidar do outro, de acordo com Boff (1999), exige "inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana" (BOFF, 1999, p. 140). É um movimento guiado por "uma maneira mais cuidada de ser" (BOFF, 1999, p. 140).

Infelizmente, no atual instante do mundo, é o drama da falta de cuidado com a vida que impera e, devido às consequências disso, a ecologia está sendo invocada como uma solução. Um século de existência de sistematização era um subcapítulo da biologia, mas os ecólogos pouco

foram ouvidos. Agora, o assunto passou da universidade para a rua e é uma das preocupações políticas fundamentais da humanidade. A ecologia é entendida como a ecologia ambiental, mais voltada à preservação da vida, mas temos e deveríamos incluir na formação docente e em todas as demais formações as ecologias política, social, mental e integral, afinal, pertencemos todos ao universo. Esse tipo de saber, o ecológico, se dá e consiste na transversalidade, ou seja, no relacionar-se com a comunidade pensando no passado, no presente e, principalmente, no futuro. Perfazemos um contexto de complexidade e todas as experiências, vivências e formas de compreensão são válidas na medida em que pensamos ou buscamos uma solidariedade cósmica que nos une.

Essa concepção de desenvolvimento é altamente desafiadora e transformadora, mas nos parece imprescindível para um novo projeto de desenvolvimento de uma nação, de uma cidade, de uma pequena região. Tal compreensão de manutenção do planeta numa visão dos quatro tipos de ecologia exige uma nova formação de professores, uma nova cultura para a produção do conhecimento científico e uma nova interligação dos saberes. Portanto, a ecologia de saberes é, substancialmente, uma alternativa para esse modelo de desenvolvimento necessário e sonhado na visão do cuidado da vida, da humanização e da preservação da casa comum, segundo Boff.

Ao mesmo tempo, é uma crítica radical do tipo de civilização que até agora estamos construindo, de destruição em vez de cuidado planetário. O argumento ecológico é sempre voltado a questões que conseguem gerar mais qualidade de vida e tende a ser a salvaguarda para evitar as ameaças que afetam a totalidade planetária. Na "Laudato si", sobre o cuidado da casa comum, que é a Carta Encíclica do Sumo Pontífice Francisco, constam várias afirmações importantes para entendermos uma nova pedagogia. Também mostra que se fazem necessárias para um projeto de desenvolvimento sustentado: a Ecologia Social e Política; a Ecologia Ambiental; a Ecologia Mental; e a Ecologia Integral.

O Papa alerta que não podemos enfrentar adequadamente a degradação ambiental se não prestarmos atenção nas causas que têm a ver com a degradação humana e social – para termos apenas uma noção do impacto socioambiental, conforme o relatório "Meio Ambiente Saudável, Povo Saudável" (Healthy Environment, Healthy People, em inglês), lançado neste ano de 2016 pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), aproximadamente 23% de todas as mortes prematuras no mundo são causadas por problemas de degradação ambiental, com número estimado em 12,6 milhões de mortes no ano de 2012.

Na Conferência Episcopal da Bolívia, o Papa assinalou que tanta experiência comum da vida cotidiana como a investigação científica

demonstraram que os efeitos mais graves de todas as agressões ambientais recaem sobre as pessoas mais pobres, como o esgoto, a falta de água potável, a elevação do nível do mar e dos rios, e a queda das margens.

Diante de todas essas situações que afetam mais as pessoas pobres, surge a possibilidade de compreendermos um modelo de desenvolvimento de país, de região e de cidade que tenha o foco na ecologia em suas diversas dimensões. Entretanto, nesse âmbito, torna-se indispensável um diálogo entre as próprias ciências porque cada uma costuma fechar-se nos limites de sua própria linguagem. Sabe-se que a especialização tende a converter-se em isolamento e a absolutização do próprio saber, impedindo o enfrentamento adequado dos problemas do meio ambiente.

Conclusão

A gravidade da crise ecológica, o modelo de desenvolvimento consumista e excludente, a necessidade de estancar a reprodução dominante no campo educacional e a urgência de um desenvolvimento e de um projeto de nação com vistas à soberana alimentar obrigam-nos a pensar uma formação e uma atuação docente voltada ao bem comum e que siga pelo caminho do diálogo, o qual requer paciência, generosidade, indignação, senso crítico, rompimento do modelo tradicional de reprodução do *status quo*, curiosidade epistemológica e investigação. É um grande e, ao mesmo tempo, estimulador desafio para nós, educadores que somos, aceitar e assumir uma nova cultura de desenvolvimento e a criação de um paradigma ecológico, que necessite de um novo processo cultural, onde as universidades devem reconstituir seus modelos científicos e se integrarem a diferentes saberes e sua cultura.

O olhar diferenciado de formação e pesquisa por nós proposto às universidades tem como essência a pluralidade e a diferença, com a ideia de desenvolvimento tendo a clareza que o paradigma ecológico só se viabiliza dentro das categorias de interdependência, religação e autonomia na construção de novos conhecimentos, tecnologias e experiências. Em outras palavras: é a ligação entre as diferentes ciências e os diferentes saberes, sustentados por uma grande complexidade de relações holísticas e ecológicas como forma de superação da visão antropocêntrica. Parte da carta do Cacique Seattle sintetiza um pouco desse propósito pedagógico de formação docente e de desenvolvimento de nação sobre o qual discorremos nesse artigo.

> [...] Depois que o último homem vermelho tiver partido e a sua lembrança não passar da sombra de uma nuvem a pairar acima das pradarias, a alma do meu povo continuará a viver nestas florestas e praias, porque nós as amamos como um recém-

> nascido ama o bater do coração de sua mãe. Se te vendermos a nossa terra, ama-a como nós a amávamos. Protege-a como nós a protegíamos. Nunca esqueça como era a terra quando dela tomou posse. E com toda a sua força, o seu poder, e todo o seu coração, conserva-a para os seus filhos, e ama-a como Deus nos ama a todos. Uma coisa sabemos: o nosso Deus é o mesmo Deus. Esta terra é querida por Ele. Nem mesmo o homem branco pode evitar o nosso destino comum (SEATTLE, 1985, p 85).

Da tribo Suquamish, do Estado de Washington, Cacique Seattle enviou tal carta ao presidente dos Estados Unidos (Francis Pierce), em 1855, depois de o governo ter dado a entender que pretendia comprar o território ocupado pelos indígenas. Passado um século e meio e, mesmo falando de outra nação, o Brasil, essa carta parece mais atual e universal que nunca. Espera-se que as novas gerações se mobilizem e sejam educadas a cuidar melhor do planeta, pois a terra não pertence ao homem/mulher. Somos nós, homem/mulher, que pertencemos à terra e precisamos aprender com ela e com todos os demais seres e saberes por ela acolhidos, incluindo, fundamentalmente, as teorias e as práticas que constituem um novo modelo de desenvolvimento, politicamente comprometido com o paradigma interdisciplinar, multicultural, interinstitucional, que é o das quatro ecologias.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **A opção terra: a solução para a terra não cai do céu.** Rio de Janeiro: Record, 2009.

_____. **Saber cuidar**: ética do homem – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **A dominação masculina**. Trad. Maria Hlena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

BRANDÃO, Z. **Operando com conceitos:** com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa. V. 36, n. 1, p. 227-241. São Paulo: jan/abr, 2010.

FRANCISCO, Santo Padre. Carta Encíclica Laudato Si' - Sobre o Cuidado da Casa Comum. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

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

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

_____. **A Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974, p. 161-182.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu:** limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

ONU – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Disponível: https://nacoesunidas.org/poluicao-e-riscos-ambientais-matam-126-milhoes-de-pessoas-por-ano-aponta-pesquisa-da-oms/. Acesso em: 15 de setembro e 2016.

PAVIANI, J**. Interdisciplinaridade:** conceitos e distinções. 2. ed. Caixas do Sul: Educs, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tra. Mouzar Benedito. São Paulo: Bointempo, 2007.

SEATLLE, Cacique. **A Carta do Cacique Seattle, em 1985**. Disponível em: http://www.culturabrasil.pro.br/seattle1.htm. Acesso em: 10 de outubro de 2016.

VECCHIA, M. V. F. D.; FAJARDO, S. P. Da educação e do desenvolvimento. **Desafios:** Cadernos da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia, v. 3, p. 9-20, 2008.

WOLF, Marshall. **Desenvolvimento para que e para quem?.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ZITKOSKI, Jaime José. Contextos emergentes na licenciatura do campo da UFRGS: refletindo sobre a docência numa perspectiva interdisciplinar. In: ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Maria Estela Dal pai; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling (Org.). **Educação Superior e contextos emergentes.** Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

PEDAGOGIA E PESQUISA NA OBRA DE PAULO FREIRE

Afonso Celso Scocuglia[1]

> *Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. [...] Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A docência-discência e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses dois momentos do ciclo gnosiológico* **Paulo Freire (*Pedagogia da autonomia*).**

Tenho feito a seguinte pergunta aos meus alunos, aos participantes dos cursos e palestras, aos colegas da Universidade: ao longo da sua formação escolar quantas vezes você utilizou o laboratório? Quantas vezes você realizou experimentações? Não só no laboratório de ciências da natureza, mas, também nos laboratórios de linguagem, história, geografia, matemática etc.? A grande maioria, às vezes a totalidade, responde que "foram poucas vezes (ou nunca foram!) ao laboratório". Além disso, parte significativa não sabia e/ou "nunca viu um laboratório de linguagem ou de história ou de matemática". A maioria das escolas não possui laboratórios ou, quando os possui, não são usados. Ou seja, em geral, a observação, a experimentação, a descoberta e a problematização não fazem parte ou são a minúscula parte da formação escolar. As pessoas não aprendem a pesquisar em grande parte da sua formação escolar. Mesmo nos cursos universitários a prática da pesquisa é pouco significativa. Os conteúdos não são, em geral, pesquisados, vêm "prontos" nas exposições docentes, na

1 Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon (França, 2009). Pós-doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp, 2010). E-mail: acscocuglia@gmail.com

utilização dos recursos audiovisuais e tecnológicos, nos livros. Geralmente são narrados pelo professor ou mesmo por um grupo de alunos que os "pesquisou" em materiais didáticos ou similares que também já estavam prontos. Mesmo as práticas acadêmicas, geralmente são aplicações de teorias que não ensejam a investigação e a descoberta de como aquele conhecimento foi produzido.

Por outro lado, o exercício da resolução de problemas tornou-se quase específico das ciências matemáticas (ou as ciências nelas embasadas) e constituem verdadeiro trauma na vida acadêmica. A expressão: "detesto matemática (!)" tornou-se rotineira e denuncia uma formação que não privilegia os exercícios do raciocínio lógico e a resolução de problemas, tão relevantes no desenvolvimento cognitivo dos aprendentes.

A ausência de laboratórios, o desprezo pela pergunta, pela descoberta e pela problematização inerente à pesquisa podem ser explicados por um conjunto de fatores entre os quais se destacam desde a herança da pedagogia tradicional jesuítica até o baixo investimento na educação pública, passando pela frágil formação dos professores, pela "pedagogia da crença" (na qual o estudante acredita no professor, no livro, no que lhe é prescrito e narrado e, ao final, é avaliado por isso), desaguando na pedagogia da resposta. Assim, a curiosidade é tida como "anormal" e muitas vezes como perturbadora da ordem narrativa do conhecimento pronto para ser depositado. A expressão corriqueira "deixe de ser curioso, menino!", demonstra o quanto a curiosidade perturba o trabalho na sala de aula. Em geral, os professores não gostam das perguntas e os alunos aprendem a decorar respostas prontas que terão que repetir. Outras vezes, resolver problemas significa apenas aplicar fórmulas e equações prontas sem nenhum questionamento de como essas fórmulas e equações foram descobertas.

As datas e os acontecimentos históricos, por exemplo, são informados para serem decorados e quase nunca são problematizados. A independência do Brasil teria sido resolvida com o grito de um príncipe e a abolição pela vontade da princesa! Tudo se passa como se os livros de História contivessem apenas a "verdade dos fatos" e, não, uma versão construída. Aliás, nas escolas básicas e médias os livros didáticos geralmente prescrevem desde o trabalho docente até o currículo, como se fossem verdadeiras "bíblias" de conteúdo sagrado e inquestionável. As leis de Isac Newton, por exemplo, são tomadas como versículos e capítulos religiosos a serem repetidos porque "Deus (ou Newton) disse". Por seu turno, o Princípio da Incerteza (Heisenberg) não passa de mais um tópico do ensino livresco e narrativo, sem nenhuma conotação da sua relevância em termos de ruptura paradigmática.

1 - Pontos nodais da pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire

As noções e os conceitos sobre a problematização, a educação problematizadora em contraponto à educação bancária, o ciclo do conhecimento, os métodos ativos de aprendizagem, a aprendizagem dialógico-coletiva, a construção do conhecimento e a consciência crítica, os direitos das camadas populares ao conhecimento, entre outros, constituem parte substancial da obra de Paulo Freire. A defesa incisiva da pedagogia da pergunta e a denúncia da pedagogia da resposta (instituída como espinha dorsal da escola brasileira) é a base de um dos principais livros de Freire (1985). Podemos considerar, a meu ver, que o principal legado freiriano para a educação das crianças, dos jovens e dos adultos do século XXI, no qual se proclama "os pilares da aprendizagem ao longo da vida", está concentrado em suas propostas político-epistemológicas.

Partimos da premissa que no conjunto das suas propostas está inserido um eixo transversal que tem na *pedagogia da pesquisa* seu núcleo irradiador principal. Para Freire, desde os seus primeiros trabalhos com a alfabetização de adultos em Pernambuco e no Nordeste do Brasil, as prioridades começavam com a "pesquisa do universo vocabular", com a problematização da realidade dos educandos, com as múltiplas atividades de construção da leitura precedidas pela leitura dos problemas do mundo e de cada um, entre outras preocupações. Quando as primeiras propostas daquilo que ficou conhecido como "Método Paulo Freire" apareceram sistematizadas no livro *Educação como prática da liberdade* (1984a), a problematização do mundo, a partir da pesquisa do universo vocabular, constituíram os roteiros principais da alfabetização que, por sua vez, não deveria se separar da consciência crítica. Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* (1984b), uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas á Guiné-Bissau* (1980) encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária. Se observarmos as preocupações de Freire e os relatos dos que com ele trabalharam na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) perceberemos que a gestão democrática e a formação continuada das professoras, baluartes da proposta levado a cabo, tiveram suas bases fincadas na pesquisa dos múltiplos aspectos do cotidiano escolar vivenciado. Se examinarmos os últimos escritos dos quase quarenta anos de sua produção, encontraremos em *Pedagogia da autonomia* (1996) a expressa preocupação com a inseparabilidade do ensino e da pesquisa e com a prática da pesquisa por parte de quem ensina e educa. Com o alerta de que não há aprendizagem e conhecimento sem pesquisa e que

tais pontos são absolutamente fundamentais para a formação continuada e atuação político-pedagógica dos educadores/as. Em suma, a prática da pesquisa e a instituição de uma pedagogia da pergunta e da pesquisa, enquanto processos permanentes de envolvimento e de convencimento dos que fazem a educação deram mostras das possibilidades concretas da relevância do legado freiriano a que me referi anteriormente.

Poderíamos citar outras passagens da obra de Freire para demonstrar a solidez de uma pedagogia da pesquisa enquanto eixo transversal da sua proposta político-epistemológica. Entre elas também poderia ser ressaltado o seu combate aos determinismos teórico-metodológicos de todos os matizes e de todas as origens.

Tais focos transparecem quando advoga a "história como possibilidade do novo" e opõe-se ao "fim da história" ou quando identifica o equívoco dos caminhos teleológicos e supostamente inexoráveis da história (propagados, por exemplo, pelas lentes de um marxismo que foi vulgarizado). Para Freire, isto "significa reconhecer que somos seres *condicionados*, mas, não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro é *problemático* e não inexorável" (1996, p. 21).

Estes aportes vêm à tona, também, quando coloca que quanto mais certo estava das suas certezas mais desconfiava delas. Ou quando enfatizava que não tinha estudado Marx para trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, tinha ido trabalhar com elas e lá tinha percebido que Marx ajudaria a entendê-las melhorar para com elas interagir. Do ponto de vista da pesquisa, tal visão mostra que a escolha prematura de uma determinada teoria tende a engessar a coleta de informações, a investigação empírica, as fontes, a observação, os procedimentos etnográficos e a própria análise critica do material colhido *in loco*. Para Freire, a pré-determinação da teoria pode enjaular a prática e, com isso, invializar o *détour* e a *práxis* tão relevantes. Ademais, pode constituir um determinismo teórico, uma teleologia ou uma ideologização.

Com efeito, quanto à sua própria teoria, na medida em que desafia seus leitores a não segui-lo como um profeta, um mágico portador de receitas infalíveis, um totem ou um santo (como ainda muitos fazem por ingenuidade ou interesses outros), deixa claro que suas ideias e suas propostas precisavam de pontos de partidas substanciais: a pesquisa das circunstâncias, dos problemas e do contexto onde seriam aplicadas; a pesquisa das palavras e das fontes da cultura local, a pesquisa das necessidades, valores e interesses dos grupos e dos indivíduos que, como educandos, também contribuiriam para a educação dos seus educadores. Neste sentido, nunca se fez portador de receitas infalíveis e utilizáveis em todas as ocasiões como muitas vezes sugerem os slogans pinçados

da sua obra e que, não raramente, "enfeitam" as paredes, os murais e os quadros das salas de aula dos Cursos de Pedagogia e/ou de formação de professores. 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.

Assim, defendemos a tese de que a pedagogia da pesquisa constitui um dos eixos centrais que erigem e sustentam a práxis de Paulo Freire ao longo de toda a sua obra e, também, a continuidade do seu legado. Para isso, torna-se relevante considerar as *espirais polifônicas* do seu discurso, além do *complexus* constituído por meio da permanente *religação* dos conceitos, das temáticas e das propostas que a constroem e que são tecidos em conjunto. Ademais, a proposta da pedagogia da pesquisa de Freire – especialmente quando conectada com outras propostas[2] significativas como, por exemplo, a *religação dos saberes*[3] preconizada por Morin (2010) e/ou a *ecologia dos saberes*[4] de Boaventura de Sousa Santos (2004) -, tem potência necessária e suficiente, a meu ver, para servir como um dos instrumentos profícuos de transformação da "ossatura escolar" com a qual convivemos.

---

2 Penso que uma das fortalezas das propostas de Paulo Freire concentra-se na possibilidade, sempre colocada, de conexão das suas ideias com outros pensadores. Por ter construído uma obra aberta e sequiosa de complementações, adiantou-se no tempo em relação às possíveis saídas para a crise de paradigmas que se instalou nas ciências em geral e nas ciências da educação em particular. Este fato, aliado à consolidada visão de que um autor ou uma só "escola de autores" não conseguem dar conta da complexa construção epistemológica que envolve as práticas educativas e as reflexões pedagógicas, demonstra a atualidade e a prospectiva do seu pensamento e da sua práxis.

3 Ao considerar a contradição e a incerteza como parte intrínseca do ser humano e da sua vida, Morin aposta na ética, no diálogo, na solidariedade como direção fundamental da religação dos saberes. Nesta mesma senda, denuncia a *hiperespecialização* e o *reducionismo* como marcas do conhecimento instituído.

4 Segundo o autor, "a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. A ecologia dos saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É algo que implica uma revolução epistemológica no seio da universidade". (Trata-se de) "obrigar o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos para, assim, rebalancear aquilo que foi desequilibrado na primeira modernidade, a relação entre ciência e prática social" (SANTOS, 2004, p. 75-81).

2 - Quais são as principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa no cotidiano educacional/escolar?

A defesa de uma pedagogia da pesquisa proposta por Paulo Freire e as factíveis conexões dela como outras proposições, como as citadas acima, não pode ser idealizada, mas, sim, inserida na concretude das dificuldades da escola brasileira atual em todos os seus níveis.

A "ossatura" estrutural, antes referida, tem impedido o avanço qualificado da nossa escola e tem origem histórica nas influências que determinam o confuso panorama que caracteriza a formação dos professores e da docência brasileira, a saber: (1) as duas vertentes da pedagogia tradicional brasileira, uma marcada pelo Ratio Studiorum jesuítico e a outra pelo herbartismo (Saviani, 2009); (2) as dificuldades dos reformadores na implantação da Pedagogia Nova pelo Movimento dos Pioneiros, somadas às barreiras enfrentadas pela Campanha de Defesa da Escola Pública e aos desafios (não vencidos) do sistema público escolar brasileiro coordenado pelo Ministério da Educação e da Saúde a partir de 1934 e em vigor até a segunda metade da década de 1960; (3) as imposições da pedagogia normativa, tecnicista e produtivista do Estado militar (1964-1985) e (4) a precarização da escola e do trabalho docente consubstanciada por meio das reformas educacionais pós-ditadura, no contexto da globalização hegemônica e do seu braço liberal a partir dos anos 1990. Este último contexto contribui, na prática, para inviabilizar a educação qualificada como direito cultural/social (concreto, não retórico), robustece a "educação como serviço" e a precarização do trabalho docente (SCOCUGLIA, 2010).

Por outro lado, do cotidiano escolar podemos extrair uma constatação particularmente grave: uma das principais dificuldades da instituição da pedagogia da pesquisa reside na barreira erguida por uma significativa parcela dos docentes que se posiciona como empecilho à sua consecução. Uma das explicações vem da quase inexistente preparação para a pesquisa nos cursos de formação de professores (licenciaturas etc.). O fato de esses cursos terem disciplinas sobre pesquisa não tem implicado na sua prática cotidiana, muito menos na clareza de que os conteúdos programáticos, as metodologias, os livros didáticos, enfim, todo o currículo, seja trabalhado do ponto de vista da pesquisa e com ênfase nos seus procedimentos e justificativas epistemológicas.

Suponho que há uma explicação fundamental, talvez a principal: para muitos professores e professoras o derradeiro baluarte do "poder" e da importância social docente está concentrada na detenção exclusiva do saber escolar, do dito conhecimento científico. "Na visão bancária da educação, segundo Freire, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (1984b, p. 68). O professor e a professora seriam os

depositários e transmissores do saber e desse fato viria a sua importância e o seu "último" poder, já que todos os outros poderes (econômico, político, social etc.) lhes foram tomados ou negados. Se aceitarmos essa argumentação, a ela se agrega o fato de que as perguntas, os desafios e, enfim, uma pedagogia que desafia suas certezas e suas verdades (enquanto supostos detentores únicos do conhecimento) não é bem-vinda. Afinal, seu "último poder", advindo do seu saber escolar, estaria permanentemente em cheque, desafiado pela investigação, questionado pelo fim das verdades acabadas e sagradas e, ademais, suas respostas prontas perderiam a utilidade. Com efeito, a superação da resistência à pedagogia da pesquisa implica na necessidade imperiosa da reeducação docente como parte de uma ampla reestruturação dos cursos, dos currículos e das práticas atualmente em vigor. Incluem-se nesta reestruturação, a meu ver, a formação dos coordenadores, dos gestores e dos dirigentes escolares de todos os níveis.

Além desta resistência, temos que considerar que tal mudança implicaria em repensar um dos mais sólidos componentes da formação docente: o *positivismo* que está involucrado nas raízes mais profundas da nossa formação social e, como não poderia deixar de ser, na formação dos professores e professoras. A partir dessas raízes foram disseminados: o isolamento dos conteúdos específicos, a separação das disciplinas, a completa falta de comunicação multi-inter-transdisciplinar, a departamentalização das instituições, a burocracia que atinge o cerne do funcionamento institucional, a "hiperespecialização" (Morin, 2010), a ausência do trabalho em equipe, a verticalização e o autoritarismo que marcam as instituições educacionais.

Com efeito, o amplo conjunto positivista que fincou suas raízes seculares e suas marcas indeléveis no sistema escolar brasileiro a partir do final do século XIX, constituiu uma barreira das mais sólidas cuja herança literária e narradora da educação e da escola remonta aos séculos anteriores. Neste sentido, as dificuldades da Pedagogia/Escola Nova[5] no Brasil, por exemplo, evidenciaram uma das oportunidades perdidas pela educação brasileira, inclusive no ensino superior, que todos ressentimos.

5 No livro *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira?* (BRANDÃO; MENDONÇA, 2009) as organizadoras/co-autoras mostram como as iniciativas do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais) tiveram pouca repercussão entre os educadores e os pesquisadores brasileiros. Em uma das partes do livro demonstram como a mistura da precária formação docente com a disseminação na nascente pós-graduação brasileira de um forte preconceito contra o escolanovismo e os educadores liberais, impediu o conhecimento ampliado da obra de Anísio Teixeira e da sua defesa daquilo que, a meu ver, também poderíamos chamar de pedagogia da pesquisa.

Além disso, com o funesto advento do Estado autoritário pós-1964 (dirigido por exímios positivistas civis e castrenses, herdeiros de Benjamin Constant e outros republicanos golpistas), houve continuidade e aprofundamento do nosso positivismo hierárquico, burocrático e verticalmente controlado. Daí as investigações das realidades econômica, sócio-política e cultural, nas quais a educação e a pesquisa educacional estão inseridas, serem classificadas como "subversivas" e passíveis de punição. Os ditadores civis e militares demonstraram cabalmente não apreciar os pesquisadores e as pesquisas, a não ser aqueles e aquelas que serviram aos seus interesses e dos grupos aliados.

Precisamente por isto é que Freire aposta no espaço educacional e no trabalho docente como antíteses da castração da curiosidade, do impedimento da pergunta e da pesquisa. Para ele, os atores e os autores da escola precisam:

> 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, espécie de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, o puro vai-e-vem 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 o professor e alunos saibam que a postura deles, professor e 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 (1996, p. 96).

Para aprofundar tal foco, seria relevante investigar as propostas político-epistemológicas de Paulo Freire como lastro da *denúncia* da pedagogia da resposta, da castração da curiosidade desde a educação infantil, da prescrição vertical dos currículos, do desprezo do saber comum e da "experiência feita", da narração dos conteúdos a serem depositados que continuam a sustentar a nossa escola. Mas, também, como possibilidade concreta de *anúncio* da uma pedagogia da pesquisa como base de uma nova política epistemológica que impregne significado e substância a uma "escola do sujeito" (TOURAINE, 1999) e que ajude a construir uma escola pública e popular a partir do cotidiano e da cultura dos seus atores e autores na busca permanente do conhecimento elaborado, crítico e científico. Sabemos que este processo, como todos que envolvem a educação sistemática, nunca foi e nem será neutro, apolítico. Uma das suas bases, para Freire, está no reconhecimento dos direitos (civis,

sociais, políticos, culturais...) que os integrantes das camadas populares têm de: (1) conhecerem melhor o que já conhecem; (2) de se apropriarem do conhecimento elaborado-escolar-científico que não tiveram acesso e (3) do direito fundamental de produzirem o seu próprio conhecimento lastreado nos valores, nas necessidades, nas vontades e nos interesses dos seus sujeitos. Outra das suas bases parece convergente com as ideias-força da "educação e da aprendizagem ao longo da vida" e dos "pilares da aprendizagem" (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) destacados no Relatório Jacques Delors (2000) para a educação do século XXI. A diferença, no entanto, reside na radical defesa por parte de Freire da politicidade inerente a todos esses processos.

3 - A pedagogia da pesquisa no cotidiano escolar: aprendizagem, conhecimento e currículo[6]

Podemos perceber a ênfase que Freire dedica à questão da pesquisa, do conhecimento e da aprendizagem como processo de mediação das relações educador-educando, desde seus primeiros livros como em *Educação como prática liberdade* (onde se coloca o chamado "Método Paulo Freire") e em *Pedagogia do oprimido*. O processo de construção coletiva do conhecimento (que tem na pesquisa seu caminho fundamental) seria mediado por ações dialógicas e, desta ótica, sua construção não deveria ser uma doação dos supostos detentores exclusivos do saber elaborado/escolar, mas, sim, um instrumento da ação conjunta de todos os atores/autores que precisam exercer o direito de escolher, de optar, de refletir, de opinar e de ajudar a construí-lo. Em resumo, o processo de conhecimento inerente à pedagogia da pesquisa, assim como todo o edifício curricular (pensando o *currículo* como somatório e entrelaçamento de todas as ações educativas e pedagógicas) não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares e aos professores, mas principalmente devem *pertencer aos educandos*, pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não, simplesmente, a aplicá-lo ou a consumi-lo.

> A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de "tomar distância" do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de "cercar" o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE,1996, p. 95).

6 Parte das ideias deste item serviu de base para o meu artigo *As reflexões curriculares de Paulo Freire*. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, Portugal, v. 06, p. 81-92, 2005.

É isso que Freire defende desde a denúncia da educação "bancária" que sempre foi acompanhada do anúncio e da defesa de uma *educação problematizadora, uma educação da pesquisa e da pergunta* (1984b, 1985) que se opõe à educação e à *pedagogia da resposta* pronta que, entre outras práticas, castra a curiosidade das crianças, dos jovens e dos adultos. Assim, o currículo não pode ser um conjunto de conteúdos e metodologias a serem depositados em alunos "vazios" desses conteúdos e metodologias. Neste sentido, em *Pedagogia do oprimido* (1984b) chama a atenção para a narração de conteúdos que caracteriza a "educação bancária" (e que inviabiliza a "educação problematizadora"):

> Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tende a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos [...]. A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos", pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão (p. 65-68).

Ao contrário, a educação estimulada por uma construção curricular problematizadora, deve ser coletiva e fundada em perguntas e problemas típicos da pedagogia da pesquisa, entre as quais: O que aprender? Como aprender? Por que aprender? Aprende-se individual ou coletivamente? O conhecimento é neutro? Quem deve escolher conteúdos programáticos, metodologias, comportamentos e procedimentos? O conhecimento dos alunos faz parte do currículo e é respeitado? Os diálogos de saberes serão validados? E a experimentação? E os livros didáticos: serão prescritivos ou interativos e criativos, normativos e preconceituosos ou democráticos e éticos?

Um caso vivenciado pode explicitar ainda mais a concepção *problematizadora* que se contrapõe à concepção *bancária* e embasa a pedagogia da pesquisa defendida por Freire. Uma professora da educação básica trabalhava o conteúdo programático sobre as plantas (vegetais) na 5ª série de uma escola pública. Pediu que seus alunos trouxessem vasinhos (ou latinhas etc.) com uma planta que eles iriam cultivar (e experimentar).

Todos trouxeram e colocaram suas plantinhas nas duas prateleiras que existiam numa das paredes da sala de aula, uma sobre a outra e separadas por 30/40 centímetros aproximadamente. Depois de alguns dias, as plantas colocadas na prateleira de baixo estavam murchando enquanto as outras, colocadas na prateleira de cima, continuavam viçosas. Os respectivos donos das plantinhas colocadas na prateleira debaixo, indignados, procuraram a professora: "O que está acontecendo? Por que só as nossas plantinhas estão murchando?" A professora respondeu: "Não sei! Vamos descobrir. Cada um vai ajudar a descobrir". E começaram as tentativas. "É a terra", diziam alguns. "Faltou água nas plantas de baixo", diziam outros. A cada tentativa todos discutiam a alternativa para verificar sua correção ou não. "A turma da tarde está boicotando as plantas debaixo", tentou acertar outro aluno. E, assim, sucessivamente, todos expuseram sua solução para o problema. Até que, finalmente, uma aluna explicou: a prateleira de cima fazia uma sombra sobre a de baixo e as plantas ali colocadas não recebiam a luz que necessitavam e por isso não se desenvolviam como as plantas da prateleira de cima. Como "provar" a descoberta? "Vamos inverter as posições!" Depois de algum tempo, as plantas de cima que tinham descido para a prateleira de baixo também não se desenvolviam a contento! "Resolvemos o problema que a senhora não sabia responder", constatou um dos alunos! Realizada a problematização e resolvido o problema, agora era a hora do conceito presente no livro didático: "as plantas precisam de terra fértil, água, luz... para crescer".

Certamente, deste "saber-da-experiência-feita" podemos tirar lições gnosiológicas e curriculares. Entre elas destacamos o fato de a experiência relatada combater uma das práticas mais nefastas que permeia grande parte dos nossos processos educativos, escolares ou não: a *pedagogia da resposta*, castradora por essência da curiosidade epistemológica e co-responsável, a meu ver, pelo fracasso escolar da maioria das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas populares. E, ainda, direta construtora de uma educação que não aposta na capacidade dos educandos, muito pelo contrário, toma-os como seres incapazes e vazios de conhecimento e que precisam ser "preenchidos" com o saber doado (por quem os detém com suposta exclusividade) e "pronto para o consumo". Essa pedagogia também é diretamente responsável pelo currículo pronto, nunca discutido, imposto e determinado pelos livros didáticos e em todas as atividades escolares que o integram, inclusive nas avaliações. Neste sentido, para 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. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com

> que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso 'bancário' meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo (1996, p. 28-29).

Com efeito, a *construção democrática do currículo*, a partir da própria ideia-força de que essa construção deve ser coletiva e problematizada, além de envolver todos os protagonistas do processo educativo, deve embutir as marcas de uma pedagogia da pesquisa, dialógica e crítica-reflexiva. E é nesse âmbito que uma das propostas permanentes de Freire ganha corpo: a necessidade imperiosa da *reeducação dos educadores* que deve ser permeada pela participação e pelo compromisso social, político e cultural, mas, também, pelas conquistas das competências e das habilidades técnicas necessárias á instauração da prática cotidiana da pesquisa. Compromissos, competências e habilidades seriam progressivas e retroalimentadas pela reinvenção curricular em todos os seus níveis. Em outras palavras, *os educadores seriam também reeducados na própria prática reflexiva de construir/ reconstruir o currículo*, juntos com todos os demais sujeitos do processo educativo. Para tal intento, Freire destaca duas premissas: (1) a reeducação do educador é um *processo permanente*, ou seja, "ao longo de toda a vida" (DELORS, 2000), precisamente pela inesgotável busca do conhecimento que se renova velozmente a cada dia; (2) a reeducação do educador deve ser, necessariamente, uma *prática dialógica* no sentido da aquisição, do partilhamento coletivo do conhecimento que tenha, inclusive, como consequência a (re)construção permanente do currículo pela via da pedagogia da pesquisa (da problematização e da pergunta). Um dos sentidos principais desta reeducação reside na aquisição de uma postura investigadora por parte do educador que, conforme Freire,

> […] deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (1980, p. 17).

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. Assim, a própria construção-reconstrução permanente do currículo teria como pilares o conhecimento compartilhado, a dialogicidade e a consciência crítica.

Em suma, este caminho buscaria uma consciência crítico-reflexiva que seria caracterizada: (1) pela "profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências"; (2) pelo entendimento de que "a realidade é mutável"; (3) pela substituição das "explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade"; (4) por "verificar e testar descobertas"; (5) por tentar "livrar-se dos preconceitos"; (6) por ser "intensamente inquieta"; (7) por "aceitar a delegação da responsabilidade e da autoridade"; (8) por ser indagadora, "investiga, força, choca"; (9) por "amar o diálogo e nutrir-se dele" e (10) por "não repelir o velho por ser velho" e nem "aceitar o novo por ser novo", mas aceitá-los "na medida em que são válidos" (FREIRE, 1979, p. 41). Percebe-se claramente o quanto essas dez orientações têm por base fundamental a pedagogia da pesquisa.

Considerações finais

Quando pensamos nas propostas de Paulo Freire podemos destacar dois caminhos entrelaçados: o *teórico-metodológico* e o da *prática educativa*. Não seria diferente com a sua pedagogia da pesquisa.

No *caminho teórico-metodológico* destacamos seu combate a todos os tipos de *determinismos* e *fatalismos* que pretenderam moldar e engessar as pesquisas com suas receitas e diretrizes teleológicas. Os modelos teóricos montados *a priori* sem o devido mergulho na parte empírica, na busca e no trabalho com as fontes, são rechaçados. Por seu turno, Freire nos ajuda a compreender que as visões unívocas sobre um dos aspectos da realidade, tomando-os como totalidade fechada, impedem uma ótica abrangente e plural sobre os objetos de conhecimento investigados. Associando suas preocupações com as teses sobre a *história cultural* (CHARTIER, 1990), consideramos pertinente o entrelaçamento de: (1) o cotidiano das *práticas educativas*; (2) as *representações* sobre elas por parte dos educandos e dos educadores que investigam e aprender juntos; (3) um olhar atento sobre a *conjuntura* sócio-política e (4) a percepção correta da *estrutura* social (das classes, grupos, indivíduos, movimentos sociais…) que impacta a educação e a pedagogia. O respeito pelo conhecimento representante da "cultura do outro" e a sua auscultação concreta, demonstram, por outro lado, a necessária internalização da *humildade científica* pelos pesquisadores que compreendem a precariedade das certezas do conhecimento elaborado. Especialmente, em tempo de crise dos principais paradigmas que

sustentaram durante longos anos as ciências sociais e humanas e, também, as ciências da educação. A expressão de Freire: "quanto mais certo estou das minhas certezas, mais desconfio delas", nos dá a real dimensão do seu posicionamento epistemológico e das suas escolhas políticas. A busca de um "conhecimento prudente para uma vida decente" (SANTOS, 2008) complementa a desconfiança na certeza arrogante dos que, supostamente, detém o conhecimento.

Por seu turno, no caminho da *prática educativa* revela-se a proposta da formação do educador fincada na pesquisa do universo cultural dos seus educandos, incluso seu conhecimento, como ponto de partida para a conquista do conhecimento elaborado, na problematização dos conteúdos programáticos, na horizontalidade da construção coletiva do currículo que deve envolver todos os sujeitos (atores e autores) da escola. Para isso, podemos associar a proposta de Nóvoa (1999) quanto à *reinvenção da profissão docente* para tentar sobrepujar as barreiras da implantação da pedagogia da pergunta e da pesquisa, como colocamos antes. Os docentes, segundo ele, precisam "encontrar processos que valorizem a *sistematização dos saberes próprios*, a capacidade para *transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência*. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências 'dramáticas' e relacionais ou o *estímulo a uma atitude de investigação* deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores. É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns 'cursos' ou atribuir mais uns 'créditos de formação'. O que faz falta é *integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente*, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a" (1999, p. 15).

Pelo todo exposto, sabemos que estamos diante de um imenso desafio que impacta não só a educação brasileira, mas, certamente, a educação em muitos países. Freire sempre soube disso. Por isso, a pedagogia da pergunta e da pesquisa caminha no sentido oposto à tradição e à história da educação e da pedagogia no Brasil, do Ratio Studiorum jesuíta ao tecnicismo produtivista implantado desde as reformas de 1968 e 1971, exacerbado nos anos 1980 e 1990 e predominantes no presente. Tal tradição, construída ao longo de uma história secular e que chega aos nossos dias, constitui a principal herança que continua a reforçar a pedagogia da resposta, a manter a disciplinaridade positivista, a perpetuar a precariedade da institucionalização da pesquisa e a moldar a docência-sem-pesquisa. Estamos diante de um dos alicerces e ossaturas educacionais que mais reproduzem nossa estagnação qualitativa. Certamente, estamos atualmente muito mais necessitados de profundas mudanças de posição

nos processos de aprendizagem e de conhecimento, na investigação e na pesquisa (desde os primeiros anos da nossa formação escolar) do que carentes da sustentação da infra-estrutura da pesquisa brasileira (inclusive em termos de aportes financeiros).

Difícil mudar essa situação? Certamente. Impossível de transformá-la? Não, para um educador que pensa a história como possibilidade, a pedagogia como esperança, o inédito como caminho viável, a autonomia como necessidade docente, a pergunta muito mais do que a resposta e a pesquisa como essência humana de ser e saber sempre mais.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A.W. (Org.). **Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira**? Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação. 2009.

CHARTIER, R. **História cultural - entre práticas e representações.** São Paulo: Difel.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** 2000. São Paulo: Cortez/ UNESCO.1990.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Associados. 1982.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984ª.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984b.

_____. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez/Associados. 1985.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta.** et. al. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1985.

_____. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. et. al. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez. 1991.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez. 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez. 1996.

HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana.** Barcelona: Ediciones Peninsula. 1977.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez/UNESCO. 2000.

MORIN, E. **A religação dos saberes – o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2010.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: excesso de discursos à pobreza das práticas.** IN: Revista Educação e Pesquisa. Vol. 25, No. 1, p. 11-20. 1999.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez. 2004.

SANTOS, B. de S. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez. 2008

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2009.

SCOCUGLIA, A.C. **Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. Revista Educação.** Sociedade & Culturas, Porto/Portugal, v. 23, p. 21-42. 2005.

SCOCUGLIA, A. C. **As reflexões curriculares de Paulo Freire. Revista Lusófona de Educação.** Lisboa/Portugal, v. 06, p. 81-92. 2005.

SCOCUGLIA, A.C. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** João Pessoa: Editora Universitária – UFPB. 2006.

SCOCUGLIA, A.C.; RÉGNIER, J.C. **Origines et** évolutions **de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire**. Lyon/France, Révue RELIANCE, v. 26, p. 103-108. 2007.

SCOCUGLIA, A.C. **Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades.** Campinas: Revista Histedbr (on-line). 2010.

TOURAINE, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** São Paulo: Loyola. 1999.

PARTE II – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DE CAMPOS ESPECÍFICOS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INTERDISCIPLINAR INCLUSIVA PARA OS TRABALHADORES DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES

José L. Muller[1]
Odimar J. Peripolli[2]
Alceu Zoia[3]

Introdução

Neste trabalho nos propomos trazer para a reflexão a educação do campo, mais especificamente, as questões que dizem respeito à escola inclusiva numa perspectiva interdisciplinar, seus limites e possibilidades. Ambos (limites e possibilidades) vêm atravessados pelas discussões que envolvem a questão da necessidade de uma proposta de ensino que leve em consideração as especificidades do campo. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e as análises vêm ao encontro da perspectiva sócio crítica. No contexto em que a escola está inserida, qual seja, ou no meio rural (campo) ou na cidade (urbano) denota realidades que: ora se contrapõem, ora se complementam. São, portanto, realidades atravessadas pela unidade contraditória. É da maneira de como se concebem estas realidades que se poderá construir: ou uma escola inclusiva ou reforçarmos a prática desintegradora da escola do campo. O desafio maior está em fazer com que o conhecimento seja visto como uma construção histórica e

1 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop/MT. Mestrado em Educação Nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul /2000. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS/2017.

2 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop/MT. Mestrado em Educação/2002 e Doutorado em Educação/2009 pela Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul/UFRGS.

3 Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Sinop/MT. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso/2000 e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás/2009).

social (inclusiva), não independente dos que o criam e dos que o aprendem (excludente). Uma escola inclusiva só poderá ser concebida a partir de uma realidade inclusiva: campo inclusivo, escola inclusiva.

> Para que a forma camponesa seja reconhecida, não basta considerar a especificidade da organização interna á unidade de produção e a família trabalhadora e gestora dos meios de produção alocados. Todavia, essa distinção é analiticamente fundamental para diferenciar os modos de existência dos camponeses dos outros trabalhadores (urbanos e rurais), que não operam produtivamente sob tais princípios (FERNANDES; MEDEIROS; PAULILO, 2009, p. 10).

Ao estudarmos a realidade que envolve o meio rural em nosso país, mais especificamente, questões que envolvem a educação escolar para os trabalhadores, algo nos chama a atenção: por que razão tem-se negado a estes o direito ao saber produzido na escola? Ou seja, por que estes sempre foram deixados de lado, excluídos, expropriados da possibilidade do acesso ao saber formar? Mais: por que, quando lhes foi possibilitado, de alguma forma, foi uma educação compensatória, de baixa qualidade, veiculada em qualquer estrutura física, com professores sem a devida qualificação, transporte escolar precário? Em resumo: por que do descaso para com a educação para com a classe trabalhadora formada pelos povos do campo? Estas questões precisam ser ressaltadas e, sempre que possível, repensadas no cenário das discussões maiores que envolvem o campo e a escola no/do campo (PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

A temática, ao que nos parece, suscita, ainda, dentre outras possíveis questões, uma que, ao que nos parece, merece especial atenção: estaria a escola, através das instituições formadoras, também comprometida com certo tipo de sociedade que não essa a qual estão inseridos os povos do campo? Esta escola estaria vinculada à concepção tradicional de ensino, "fruto de um sistema estruturado para manter o controle e o poder nas mãos de uns poucos, [...]" (FERRARO; RIBEIRO, 2001 *apud* PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 34).

Poderíamos nos reportar à velha concepção de campo ainda presente no imaginário coletivo, também entre os responsáveis pelo poder público, na construção de políticas públicas, como sendo o campo um lugar prosaico do atraso, onde vivem os "jecas-tatus"; um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade (atribuída à cidade); como se ali houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo; um lugar sem futuro? (PERIPOLLI, 2002, 2009).

Esta velha concepção de campo e educação está presente até mesmo nos discursos dos que defendem uma "outra escola" para o campo, ao entenderem que esta deva ter um currículo específico e interdisciplinar

apenas nas especificidades do campo, de tal modo que ofereça apenas uma espécie de formação técnica do campo. Com isso, essas propostas acabam se afastando de uma perspectiva Freireana da emancipação dos sujeitos. O processo amplo de toda e qualquer proposta de educação deve visar a humanização e não a formação técnica profissionalizante. Como diz Freire, na *Pedagogia da Esperança* "hoje, mais do que em outras épocas, devemos cultivar uma educação da esperança enquanto empoderamento dos sujeitos históricos desafiados a superarmos as situações limites que nos desumanizam a todos." (1994, p. 11)

Ao nos referirmos à escola para os filhos dos trabalhadores, independentemente se do campo ou da cidade, saímos em defesa no sentido de que esta seja configurada conforme reza a nossa Constituição/1988: educação pública, gratuita e de qualidade (Art.206). O que nos parece mais do que justo, a considerar que, além da importância e significado que esta tem, ressaltam-se as características em comum de quem a busca, basicamente, as famílias das classes de trabalhadores pobres. É desta escola que estes dependem e precisam para dar aos filhos a oportunidade de acesso ao saber formal, saber escolar (PERIPOLLI, 2009, 2010; PERIP0LLI; ZIOIA, 2015).

Para Garcia (2001 *apud* PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 34), a escola pública ainda é a "única possibilidade de democratização da educação". Para muitos trabalhadores, principalmente filhos de trabalhadores rurais/do campo, em lugares muito distantes dos centros urbanos, isolados, esta escola (mesmo a "escolinha"), com todos os problemas existentes, se coloca como uma oportunidade – para muitos, a única – para que possam aprendam a ler, escrever/assinar o nome e a contar (PERIPOLLI, 2009).

É preciso chamar a atenção para o fato de que, no conjunto das discussões sobre o tema, costuma-se deixar de lado uma questão que, ao que nos parece, é muito importante, qual seja: o da necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os povos do campo), e o tipo de educação/escola a eles dispensada, isto é, a qualidade de ensino. Daí da necessidade de, ao nos perguntarmos *que escola para o campo,* temos que nos perguntar, primeiro, *que escola em que ou para que campo*? Mais: haveria a possibilidade de buscamos uma escola inclusiva em uma realidade excludente? O atual projeto para o campo é extremamente excludente e classista. Como pensarmos uma escola (inclusiva) para os povos do campo/camponeses? (PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 34).

Este entendimento tem sua importância na medida em que é da maneira de como se concebe um e outro, ou seja, o meio rural/campo e seus sujeitos, que são pautadas, via de regra, as políticas públicas para

atender as demandas ali existentes, dentre outras tantas, aquelas voltadas à educação/escola.

Frente ao desenfreado movimento do capital sobre o campo, e, o consequente processo de favelização do campo cremos que se faz necessário outros olhares sobre as novas necessidades que aí estão sendo criadas, dentre outras, a de outra escola, qual seja: uma escola construída sob novas paradigmas, diferentes daqueles impostos pelo projeto do capital, única e exclusivamente voltados aos interesses mercantis, da mesma forma como a educação deve ser concebida em qualquer espaço e não somente neste ou aquele. Desta forma, o currículo interdisciplinar da escola do campo deve ser pensado na mesma lógica da escola urbana. Da mesma forma como não é possível, no espaço urbano, formar para cada realidade específica, pois o espaço urbano não é uno, o campo também não é. Assim, preparar para a realidade do campo está colocado no mesmo sentido como em qualquer outro contexto. Não se trata, portanto, de uma formação que serve apenas para o campo, assim como a urbana não serve apenas para os operários das fábricas.

Em outras palavras, paradigmas construídos na perspectiva que atendam as necessidades dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Por isso, diz-se da necessidade de reconstruirmos novas concepções de campo e de trabalhador do campo, levando-se em consideração, necessariamente, os valores e princípios estabelecidos e vivenciados por estes sujeitos, cuja cultura está assentada sob especificidades que lhes são próprias, singulares, específicas. Mas aqui é preciso reforçar: não estamos pensando num campo como o oposto ou totalmente isolado do urbano e sim como um espaço que tem suas especificidades que precisam ser levadas em consideração, assim como em qualquer escola, partindo das especificidades culturais de cada espaço.

Quando falamos em cultura camponesa, estamos falando de princípios, valores e costumes que são próprios da classe camponesa. Ou seja, são diferentes (quando não antagônicos) de outras classes, como por exemplo, da classe dominante burguesa. Importa que se tenha presente esta forma de conceber as classes, uma vez que a escola, instituição burguesa, procura homogeneizar os valores da classe burguesa como sendo universais, ou seja, de todas as classes. É desta tentativa de uniformização/padronização da cultura que resulta, segundo Fernandes (2002a *apud* PERIPOLLI, 2011), a desintegração do campesinato.

Este novo olhar, a ser construído e/ou em construção - para além daquele pensado e definido pelo projeto do capital, que vê o território camponês apenas sob a ótica da produção de mercadorias –, permitirá enxergar outras formas, outros meios, outras alternativas, outras possibilidades, tanto de se produzir quanto de se fazer educação/escola

no campo. Isso significa dizer, sob novos valores e princípios, quais sejam: pautados sob a realidade e as necessidades dos que vivem no e do campo.

Abrem-se, desta forma, outras perspectivas para estes trabalhadores. Ao reconhecermos estes territórios (campos, águas, florestas) com suas especificidades, criam-se possibilidades de uma outra escola: a escola que atenda os interesses destes trabalhadores. Dá-se, portanto, novos significados para a escola, principalmente quanto aos conteúdos e métodos, via de regra, adaptações/cópias pobres das escolas urbanas - estranhos aos alunos/educandos e à comunidade.

Ressalta-se o fato de que os povos do campo foram concebidos, ao longo dos anos, como alguém que precisa ser "civilizado", "urbanizado". Esta visão estigmatizada do campo tem correspondido, e aí está a gravidade da questão, a oferta de políticas compensatória, dentre outras tantas, a educacional. Aqui está a gênese do processo de exclusão (PERIPOLLI, 2009).

O reflexo deste estigma está materializado nas escolas: construções, velhos barracões; transporte, sucateado; professores, mal pagos e com pouca ou nenhuma formação; conteúdos e métodos, adaptados ou copiados da escola urbana e, como resultado, uma massa de analfabetos ainda existentes no campo, principalmente nas regiões mais pobres do país.

Quando o campo for concebido um espaço de possibilidades – para além das impostas pelo capital – de produção e reprodução da vida, de vivências e convivências, nascerão novas formas de se fazer políticas públicas. Quais sejam: possibilitando que estes trabalhadores sejam os protagonistas do processo, sujeitos de suas histórias, não mais dos interesses de grupos/classes que ainda veem a escola como um lugar voltado à preparação de mão de obra barata para atender os interesses da classe burguesa dominante (rural e urbana).

Kolling, Nery e Molina (1999 *apud* FERRARO; RIBEIRO, 2001, p. 106), ao se referirem à escola do campo, a veem no sentido de que seu compromisso esteja, basicamente, voltado "[...] no sentido de 'processos de formação humana', que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz".

Pensar a escola a partir da realidade que a cerca (contexto) e das necessidades dos seus sujeitos (sonhos, desejos, perspectivas) possibilitará que se construam propostas de educação cada vez mais significativa para estes trabalhadores.

Teremos, desta forma, maiores e melhores condições de entendermos os limites e as possibilidades de uma proposta de educação escolar que, ao

nos propormos contrapor a proposta oficial (urbana industrial), se avance no sentido de se propor alternativas para o conjunto dos trabalhadores do campo. A gênese da escola do campo começa aqui.

Campo e/ou Cidade?

> [...], com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e urbano, unificando-os numa unidade dialética (OLIVEIRA, 2002, p. 53).

Ainda são muito fortes dois discursos quanto à forma de se conceber o campo: há os que defendem a questão das especificidades do meio, ou seja, veem o campo como possuidor de singularidades, de cultura própria, espaço com suas especificidades. Ou seja, uma realidade diferente da urbana. E há, também, os que defendem que não há a necessidade de se estabelecer diferenças entre campo e cidade. Em outros termos, ambos constituem realidades sem diferenças significativas (PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

Vejamos, dentre outros tantos, alguns autores/as e suas argumentações: "Esta escola, construída fisicamente no meio rural, foi produzida sob a lógica urbano-industrial" (GRITTI, 2000, p. 149). Para Leite (1999, p. 56), "o currículo é inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana":

> Lembremo-nos de frases tão repetidas nos documentos oficias: adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural. É a ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora-do-lugar. Espécie em extinção. Até quando? (ARROYO, 1999, p. 08).

Para Kolling, Jesus e Molina (1999, p. 15), "desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da 'educação básica do campo', ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo".

A defesa das especificidades, ao que nos parece, fica melhor explicitada quando os autores declaram:

> [...] em fins de 1997, um texto provocador de reflexões que teve por título "Educação no meio rural: por uma escola do campo". Nele, além da realidade socioeconômica e cultural do mundo do campo, são abordados os conceitos de "agricultura camponesa" e de "agricultura familiar" e aponta-se para uma

> especificidade da educação do campo em relação à educação administrada atualmente no campo, proveniente de uma visão predominantemente urbana de educação (Id. p. 16).

Há autores, porém, que criticam a defesa de programas específicos para o campo, ou seja, de que não é necessário fazer estas diferenciações.

> O perigo dessa divisão está em se pensar dois tipos de cidadania: a escola fornecendo conteúdo da cultura do industrialismo aos moradores da cidade e preparando os homens e mulheres rurais para um bucólico mundo de hortas e pomares que o complexo agroindustrial pretende eliminar da paisagem. São equívocos de uma política educacional que pensa o mundo de forma dual (WHITAKER; ANTUNIASSI, 1993, p. 15).

Já, para Lovato (2003 *apud* PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 37), o rural/campo e urbano/cidade se "interpenetram para compor uma totalidade". Para a autora, "no capitalismo não há configurações para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os 'poros' do modo de produção e organização da sociedade capitalista" (p. 109). E conclui:

> [...], a sociedade regida pelo capital procura dissimular o antagonismo e o conflito entre as duas classes, e dos capitalistas e a dos trabalhadores. Essa é uma estratégia para manter o equilíbrio social e amenizar as tensões, para não ferir os interesses da classe capitalista (p. 109).

Nesta mesma perspectiva de entendimento caminha Martins (1986, p. 99) quando defende a ideia de que "rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital".

Há que se perguntar, ainda, seguindo esta linha de raciocínio, se o capital teria submetido todas as relações de produção às relações às capitalistas, como é o caso da produção camponesa? Para Fernandes (2002a, p. 34), sim. Segundo o autor, as relações de produção não capitalistas são aos poucos "subordinadas pelas relações capitalistas de produção e seus valores, costumes, sendo invadida por valores burgueses". Nesse caso, negar-se-ia uma dessas relações de produção não capitalista, no caso, a produção camponesa, que se constitui, segundo o autor, como um modo "particular de produção, como um sistema próprio de produção e uma visão de mundo particular" (p. 34). Ou então, a expansão das relações capitalistas no campo subordinado a relação camponesa de produção e sua visão de mundo à ideologia dominante (PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

> Um dos principais problemas da educação é a padronização nos métodos e conteúdos ministrados. A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais [...] (FERNANDES, 2002a, p. 46).

Com o nascimento da sociedade capitalista e da burguesia como classe dominante, a escola tornou-se uma instituição privilegiada para a classe, possibilitando, através desta, tornar seu projeto de mundo hegemônico (FERNANDES, 2002a, p. 33). Ou seja, um lugar privilegiado para a classe difundir a ideologia burguesa. E, neste caso, coube à escola a tarefa de desenvolver as potencialidades e a apropriação de "saberes sociais".[4] (PERIPOLLI, 2010).

A escola burguesa procura homogeneizar os valores, os costumes, a maneira de ver a realidade em seu entorno. Ou seja, tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, isto é, da cultura burguesa. Mas o que caracteriza a cultura burguesa? Aquela centrada na propriedade privada, vista como um direito *sagrado,* sendo que tudo passa a girar em torno dela[5]. (PERIPOLLI, 2010).

Nesta perspectiva sai de cena o sujeito e entra o indivíduo; o "eu" vale mais do que o "nós" (coletivo); as relações que se estabelecem são aquelas guiadas pelas leis do mercado, da competição, do individualismo, do lucro, da competição (PERIPOLLI, 2010, p. 56). O coletivo desaparece e dá lugar ao "salve-se quem puder". A terra perde sua função social (MARÉS, 2003). A Reforma Agrária se dá no plano estabelecido pelo mercado - "reforma agrária de mercado" (MARTINS, 2004, p. 65). A escola prioriza a buscar do "conhecimento útil"; preparar sujeitos "úteis" (LAVAL, 2004; JARES, 2005). "Úteis" para quem? Para atender demandas, interesses, do capital/mercado. Estabelece-se, desta forma, o que denominamos de mercantilização da educação/escola (PERIPOLLI, 2010).

Quem conhece o cotidiano vivido pelos povos do campo sabe que estes vivenciam uma cultura bastante diferente daquela transmitida pela sociedade capitalista urbana. Às vezes, estas muitas diferenças quase não

---

4 Saberes, aqui entendidos como conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela classe dominante burguesa (FERNANDES, 2002a, p. 40).

5 Diz-se "sagrado", pois o proprietário faz dela o que bem entender, ou seja, exerce seus direitos de forma absoluta, inclusive o de não produzir. Há os que argumentam e/ou questionam esse direito como absoluto, uma vez que a Constituição o limita. Pergunta-se: em que casos?

são e/ou são pouco percebidas, principalmente por aqueles que estão mais distantes desta realidade, o campo. Não raras vezes, os próprios responsáveis e encarregados mais diretamente pelas políticas públicas (PERIPOLLI; ZOIA, 2015),

Mesmo estando subordinada ao capitalismo, destaca, a produção camponesa possui aspectos que lhes são particulares. Dentre outros, pode-se destacar, basicamente: cultura centrada no trabalho, no mutirão, na ajuda mutua - quando alguém da família adoece e/ou em caso de morte; na troca de dias de serviço - em épocas de plantio e de colheita; na repartição/troca da carne de porco e da banha, do bolo assado no forno à lenha - no período de maior escassez; na troca de sementes - na época do plantio; no compadrio, dar o filho para batizar; no serão -, na reza/novena; na visita e ajuda da comadre - quando nasce um filho; no emprestar sem cobrar aluguel ou juros – quando da necessidade financeira (PERIPOLLI, 2010).

Percebe-se, basicamente, aspectos de uma cultura que carrega, na sua essência, valores básicos de uma sociedade que se quer igual, justa, cidadã, a considerar princípios e valores como o da partilha, da solidariedade, da comunhão entre os trabalhadores. Intrínsecos a esses, os princípios da cooperação e da cidadania. Ou seja, uma sociedade socialista.

Estes valores, princípios, atitudes/posturas não interessam ao capital. A não ser quando estes vierem ao encontro de alguns de seus muitos interesses e/ou vantagens. Ou seja, quando destes puder tirar proveito, inclusive usando de discursos enganosos (discurso do colonizador).

As mudanças que vêm ocorrendo no campo, principalmente após as décadas de 1960/70, provocadas pela modernização (conservadora) do campo e a consequente afirmação crescente das relações capitalistas de produção, têm modificado, significativamente, as relações sociais no mundo do trabalho e da produção. Este novo cenário, ou, essa nova fisionomia do campo, tem e vem provocando mudanças profundas, onde a cultura capitalista urbana vem, a passos largos, destruindo a cultura camponesa por aqueles impostos pela classe dominante burguesa, com o intuito de alimentar a fúria do capital (PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

Neste território de lutas, luta de classes (proprietários x trabalhadores; classe proprietária x classe trabalhadora) constituem-se espaços que ora se distanciam, ora se aproximam, de acordo com os interesses de cada uma. O que não podemos perder de vista, é que quem dá sustentação a esse modelo é a classe dominante burguesa: burguesa urbano/rural capitalista, onde sua cultura constitui-se de valores e princípios diferentes (quando não antagônicos) daqueles da cultura camponesa. Portanto, estamos falando de duas realidades diferentes.

> [...], com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação ente a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. [...]. Aí reside um ponto importante nas contradições de desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou a agricultura e a industriam e a cidade e o campo... (OLIVEIRA, 2002, p. 53-54).

Deve-se levar em conta que só no período anterior ao capitalismo existia uma diferenciação mais aguda entre estes dois territórios (rural e urbano). Com o advento do capitalismo, mais especificamente, com a industrialização, foi se acentuando, cada vez mais, uma maior aproximação e articulação entre a produção industrial e agrícola "como faces indiferenciadas do mesmo processo" (SILVA, 2004 *apud* PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 40).

Estamos falando em aproximação, o que não significa dizer que não existam especificidades em cada um dos modos de produção, ou seja, tanto na produção agrícola (rural/campo) quanto na produção industrial (cidade/urbano).

Para Oliveira (1994, p. 54), essa "unidade contraditória não elimina suas diferenças; ao contrário, aprofundo-as, tornando cada vez mais específica, porém, cada vez mais portadora da característica geral de ambas". Ou seja, estamos falando de duas realidades, porém, cada uma, cada vez mais, com as características da outra, formando uma nova realidade. Um todo formado de partes onde, cada uma, com suas especificidades, forma um todo. Neste caso, poderíamos falar em antagonismos entre o rural e o urbano? Entre campo e cidade? (PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 40).

Abramovay (2003 *apud* PERIPOLLI, 2010, p. 59)- ao discutir o futuro das regiões rurais – diz que "não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural e [ressalta] seria vã a tentativa de localizar melhor entre as atualmente existentes". Segundo autor, o que há é um traço comum ou um consenso entre os pesquisadores no sentido de que "o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades". Ao concluir diz que há todo um esforço no sentido da "procura das relações entre as regiões rurais (que não podem ser definidas como as que se encontram em campo aberto, fora dos limites das cidades) e as verdadeiras aglomerações urbanas de que dependem".

> Nesta perspectiva, passa-se a perceber o rural/campo e a cidade/urbano como fazendo parte de uma realidade maior, onde o antagonismo dá lugar à unidade ou complementaridade. E, o que nos parece essencial, não é apenas buscar saber se uma determinada área ou uma região é rural ou urbana, mas quais

> são suas dinâmicas, sem que haja qualquer tipo de isolamento e que as pessoas que ali vivem e trabalham tenham condições de viver uma vida com dignidade (PERIPOLLI, 2010, p. 59).

Assim como Abramovay (2003), acreditamos que mais importante que os números que definem censitariamente os espaços rural e urbano, é compreender a dinâmica regional, as relações sociais, econômicas, culturais e políticas entre o campo a cidade. Estas relações, ao mesmo tempo em que integram e aproximam o rural e o urbano, ao que nos parece, reafirmam as particularidades de cada um desse espaço. A riqueza de ambos está nestas particularidades/especificidades. E isso só poderá ser contemplado na prática escolar por um currículo interdisciplinar articulador dessas concepções. "Se o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza" (ABRAMOVAY, 2003, p. 21).

Em que pese a distância que nos separa do período em que o País era predominantemente agrícola, ainda é bastante forte a concepção de que o campo é o lugar que se caracteriza, basicamente, pelo cultivo direto da terra. Mais: a esta foi agregada a ideia do campo como algo ligado ao atraso; um lugar marcado pela ausência da modernidade (atribuída à cidade) (PERIPOLLI, 2002, 2009, 2011).

Um olhar mais atento par a realidade que nos cerca que, em pleno século XXI, o campo ainda é visto como se ali houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo aos poucos, ou mesmo um lugar sem futuro. Ora, se assim é concebido, como um lugar prestes a desaparecer, por que se haveria de pensar em políticas agrícolas e em políticas educacionais? Para que uma e outra sem ninguém para trabalhar, sem ninguém para estudar? É desta forma de pensar o campo que derivam as atuais políticas públicas, visivelmente marcadas pelo descaso (PERIPOLLI, ZOUA, 2015, p. 41).

Para Ferraro e Ribeiro (2001, p. 95),

> A intenção é fazer uma educação que privilegie a realidade rural, as questões específicas dessa realidade, de modo que ajude a superar a dicotomia entre campo e cidade, contribuindo para superar discriminações e preconceitos próprios da estrutura social capitalista.

Levando estas considerações para o campo da educação, mais especificamente, para a educação do/no campo, há que se trazer para o leque das discussões alguns outros elementos que nos ajudarão a melhor encaminhar a temática voltada à proposta Por Uma Educação do Campo.

Segundo Fernandes (2002a) há a necessidade de se substituir o termo "rural" (carregado de estigmas) pela expressão "campo", concebendo-o, desta forma, como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham. Diferentemente da ideia do campo visto apenas como um espaço territorial, demarcador de área (*apud* PERIPOLLI, 2010, p. 60).

Há que se chamar à atenção, também, para o fato de que o cultivo desta imagem negativa do campo, tem resultado, na prática, na oferta de políticas compensatórias, materializada em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem qualificação adequada ("leigos"), veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa. O número ainda significativo de analfabetos no campo vem confirmar isso. Basta que visite um assentamento de reforma agrária do INCRA espalhados pelos quatro campos do país. O descaso para com as escolas é a materialização da forma de se conceber o campo e os seus sujeitos (PERIPOLLI, 2010; PERIPOLLI; ZOIA, 2015).

Considerações finais

As reflexões mostram que o campo e a cidade, o rural e o urbano, enquanto espaços, territórios - embora fazendo parte de um todo - cada um possui e/ou conserva características que lhes são próprias. Estas características mostram que estamos falando de realidades diferentes, constituídas por sujeitos/pessoas com culturas diferentes. Não há, portanto, como negar as especificidades de um e outro. Estas, por sua vez, não caminham no sentido de haja fronteiras, limites, intransponíveis entre ambos. Ou seja, o que é de cada um, soma-se ao outro e forma um todo.

Ao falarmos do campo, da cultura camponesa e da escola, temos que ter o cuidado par não cairmos em reducionismo, ou seja, sairmos em defesa de uma escola específica ou própria para o campo. Estabeleceríamos, desta forma, uma dicotomia, ainda maior, entre campo e cidade (rural e urbano). Estamos falando em uma escola que venha ao encontro das necessidades, dos anseios, sonhos, dos seus verdadeiros sujeitos, os camponeses. Em outros termos, que leve em conta a cultura camponesa, com/em suas especificidades.

Antes de qualquer coisa, estamos falando de educação como direito. Este entendimento constitui-se num primeiro e importante passo. A construção de uma escola do campo no campo coloca-se como o grande desafio a ser perseguido. Mais do que a escola, ou o simples acesso, que esta seja de qualidade para todos os trabalhadores, independentemente se do campo ou da cidade. Educação é um direito de todos.

> Acreditamos que para que haja justiça social no campo, começando por um trabalho que resulte na conquista de uma educação de qualidade para os filhos destes trabalhadores, seja necessário reconstruir, primeiro, no imaginário coletivo, uma nova visão do campo. Este trabalho deve começar, necessariamente, pelo imaginário da população que ali vive e trabalha, os povos do campo. É necessário que o campo possa ser visto como um lugar de possibilidades, como um espaço de transformação pelo trabalho e que suas identidades e manifestações culturais sejam valorizadas. Mas, acima de tudo, visto como um espaço de vida, de vivência e convivências (PERIPOLLI; ZOIA, 2015, p. 42-43).

Isso poderá acontecer (como já vem correndo) quando a escola tiver condições de educar para um novo projeto de campo e de educação/escola. Educação e inclusão não acontecem em um campo/meio que expropria/explora/exclui. Inclusão acontece em um ambiente que acolhe, protege, abriga, que garante direitos. Desta possibilidade, e ela existe, não podemos abrir mão.

Referências

ARROYO, Miguel G. Prefácio**.** In: KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória).** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

ABRAMOVAY, Ricardo. **O Futuro das Regiões Rurais.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

FERNANDES, Ovil Bueno. Educação e Desintegração camponesa**:** o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIEIRA, Renato G; VIANA, Nildo. **Educação, Cultura e Sociedade:** abordagens críticas da escola**.** Goiânia – Goiás. Edições Germinais, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; COLLING, Edgar (orgs). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez. Apresentação à coleção**.** In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO, Maria Ignez. **Lutas camponesas contemporâneas, dilemas e conquistas , v. 1:** o campesinato como sujeito político das décadas de 1950 e 1980. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene. **Trabalho Educação Lazer:** construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, R. Leite (org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desfio**.5. ed - São Paulo: Cortez, 2001.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. **O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo**. 2000. 159 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Faculdade de Educação. Universidade Católica de Pelotas/RS.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas públicas**.** São Paulo: Cortez, 1999.

LOVATO, Deonice M. Castanha. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo.** 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS.

MARTINS, Mônica Dias**. O Banco Mundial e a Terra:** ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

MARTINS, J. de Sousa. **A reforma agrária e os limites da democracia na "nova república".** São Paulo: Hucitec, 1986.

MARÉS, Carlos Frederico. **A Função Social da Terra**. Porto Alegre: Sergio A. F. Editor, 2003.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. O Campo Brasileiro no Final dos Anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária Hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

PERIPOLLI, Odimar J. **Amaciando a Terra – O Projeto Casulo:** um estudo sobre a política educacional dos projetos de colonização do norte de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado). PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2001.

_____. **Expansão do Capitalismo na Amazônia Norte Mato-grossense:** a mercantilização da terra e da escola. (Tese de Doutorado). PPGEDU/UFRGS. Porto Alegre, 2009.

_____. Um Olhar Sobre (o Campo) a Educação no/do Campo: a questão das especificidades do Ensino. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemáticas.** Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2010). Cáceres: Unemat Editora.

_____. O Processo de Esvaziamento do Campo Entre os Jovens Camponeses: os desafios colocados à escola. **Revista da Faculdade de Educação/ Universidade do Estado de Mato Grosso: Multitemáticas.** Ano IX, nº 16 (jul./dez. 2011). Cáceres: Unemat Editora.

_____; ZOIA. Uma Escola Para os Sujeitos do Campo: a questão das especificidades do Campo. Revista Educação Cultura e Sociedade. v. 5, n. 1 (já./jun.). Sinop/MT, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999;

SILVA, Edvaneide Barbosa da. **Educação e reforma agrária:** práticas educativas de assentados do sudoeste paulista. São Paulo: Xamã, 2004.

WHITAKER , Dulce; ANTUNIASSI, M. H. Rocha. **Escola pública localizada na zona rural:** contribuição para a sua estruturação. Campinas: Papirus, 1993.

ANÁLISE DOCUMENTAL DO PPC DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFRGS - CAMPUS PORTO ALEGRE/RS

José Vicente Lima Robaina[1]
Jaime José Zitkoski[2]

A complexa realidade do mundo atual tem exigido do educador um maior contato com as linhas de pesquisa que tratam da formação inicial e continuada de professores. Assim, as decisões tomadas por estes educadores em relação ao modelo de formação que seguirá, no seu dia a dia em sala de aula, dependem cada vez mais de informações sobre como estes professores devem proceder em sala de aula para desenvolverem um Ensino que possibilite uma Ciência da Natureza mais atrativa para os seus alunos. Isso requer uma constante atualização dos seus conhecimentos através de cursos de formação inicial e continuada de professores.

Entretanto, ainda que uma grande parcela de jovens professores, recém-saídos dos cursos de diferentes graduações, deve procurar uma complementação pedagógica realizando formações continuadas que possibilitem a estes professores uma melhoria na sua qualidade de ensino.

Diante dessa crise que o Ensino de Ciências vem apresentando, é de suma importância que estes professores e possam qualificar a sua da prática docente através de cursos de formação de professores.

As dificuldades da prática docente de Ensino de Ciências da Natureza nas escolas do Ensino Fundamental estão associadas a diversos problemas, de natureza epistemológica, científica e pedagógica. Em primeiro lugar, os professores e as professoras foram formados, em sua grande maioria, numa visão de Ensino em que: estimula-se uma atitude passiva de aceitação, sem

1 Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor no Curso da Licenciatura do Campo na UFRGS/Porto Alegre.

2 Doutor em Educação. Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos cursos de licenciaturas e na Pós-Graduação em Educação. E-mail: 00086365@ufrgs.br

questionamento, das teorias científicas, consideradas como verdadeiras, enfatizando sua memorização, para evitar possíveis deturpações causadas pelas interpretações; desvaloriza-se a aplicação das ideias científicas em situações reais, de acordo com a visão de que a teoria é superior à prática, estando o poder nas mãos de quem domina a teoria.

Dessa forma, não há a preocupação de desenvolver as competências do aluno para participar desse processo contínuo de construção/reconstrução do conhecimento, muito menos de tentar analisar as inter-relações entre o conhecimento científico e os demais conhecimentos necessários para se assumir o papel de cidadão.

Assim, fica extremamente difícil para quem possui esta visão, conseguir atender às solicitações de "**escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem"** (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 13 / § 3º)

Desta maneira, fica muito clara a necessidade dos professores participarem de projetos de formação continuada que possibilitem a eles uma melhor qualificação da sua prática pedagógica.

1) Desenvolvimento

Para atender o objetivo específico nº 1 do referido projeto, inicio analisando o PPC do curso com objetivo de identificar se existe uma proposta de formação de professores, se o currículo proposto está organizado a partir de temas geradores, como este currículo é operacionalizado e como a prática pedagógica se reflete nesta estrutura curricular.

Como primeira tarefa, analisei o perfil do egresso do curso para depois analisar as demais características mais importantes a destacar do referido curso.

1.1) Perfil do Egresso

O egresso estará habilitado para desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços escolares e não escolares.

O Licenciado em Educação do Campo estará **apto**[3] para atuar na disciplina de ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de Química, Física e Biologia ou na perspectiva área de conhecimento[4] do ensino médio, na modalidade **Educação de Jovens e Adultos**[5] e na combinação com a Educação Profissional.

Também poderá participar na elaboração e execução de projetos locais de desenvolvimento sustentável com base Agroecológica bem como em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER).

Os PCNs apontam ainda três áreas de conhecimento, sejam elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

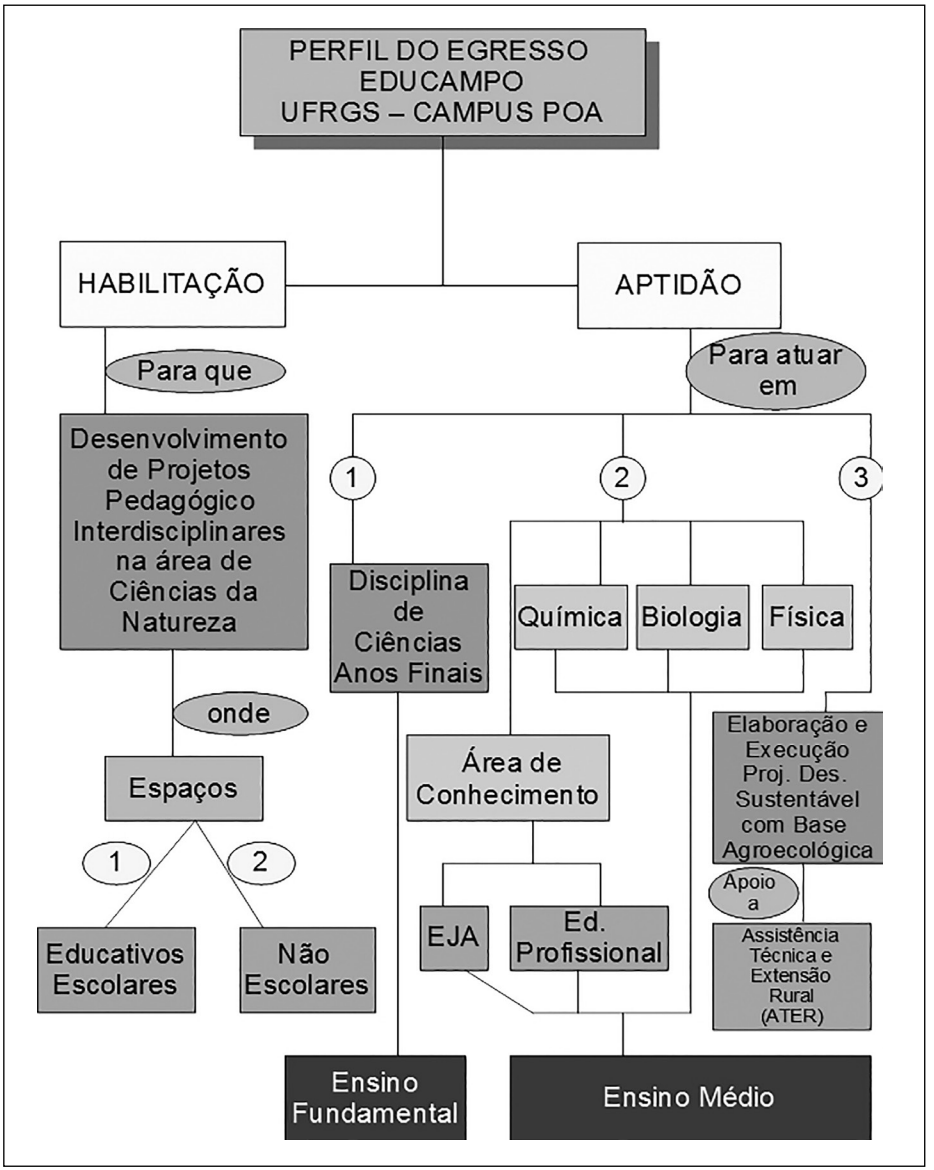
Além disso, na área de Ciências Natureza "incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos [...]" (BRASIL, 2000, p. 92).

3 Conforme resolução 2/2008: "A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e da pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada a Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades" (art. 7 & 2º).

4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio preveem que "A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica" (Brasil, 2000, p. 18).

5 De acordo com a resolução 2/2008, "A educação do Campo deverá atender mediante procedimentos adequados, na modalidade da EJA as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou Ensino Médio" (art. 1º, & 4º).

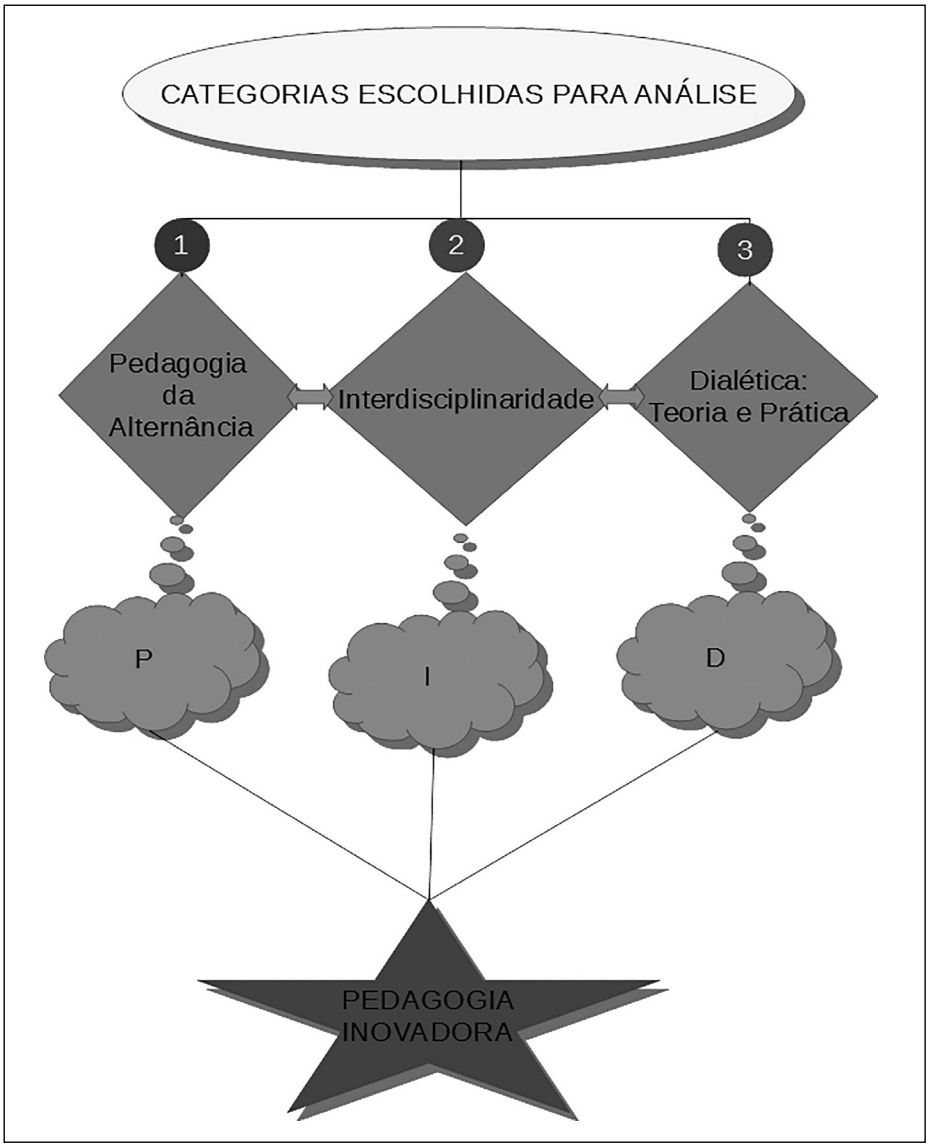
Figura 1: Perfil do egresso Educampo – UFRGS/POA (Pesquisador)



1.2) Características mais fortes encontradas no curso Educampo – UFRGS/POA

Para realizar esta análise foram escolhidas algumas categorias que foram escolhidas, que possibilitam visualizar uma Pedagogia Inovadora para análise do PPC do referido curso.

Figura 2: Categorias escolhidas para análise (Pesquisador)

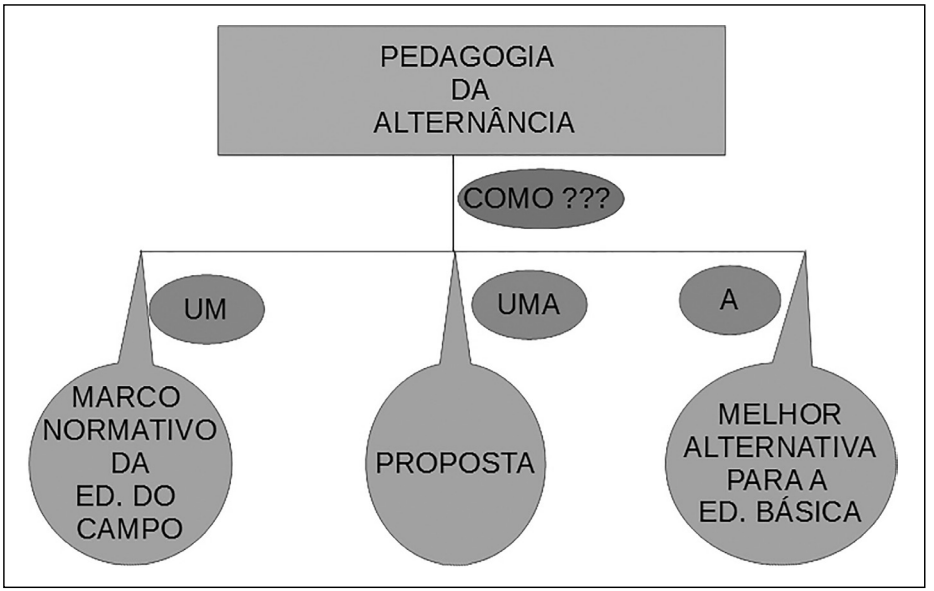


a) Categoria 1: Pedagogia da Alternância

Só aparece no item 1 do Sumário do PPC, apresentação do curso. Faz uma relação com a criação de novos cursos de graduação da UFRGS. Coloca a Pedagogia da Alternância como um aspecto inovador do curso EDUCAMPO, afirmando que este curso trabalha por áreas de conhecimento associada a uma proposta de Pedagogia da Alternância.

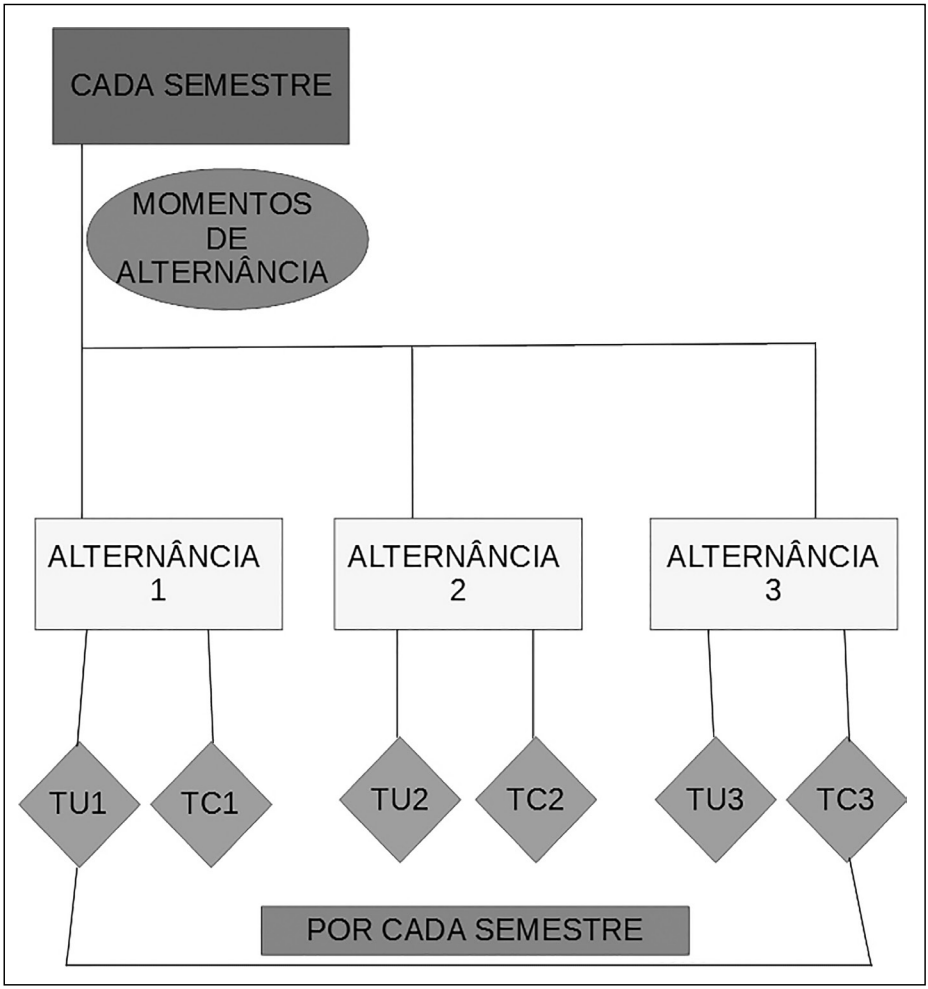
No último parágrafo deste capítulo (1º do PPC do curso EDUCAMPO), traz a Pedagogia da Alternância como um marco normativo da Educação do Campo a partir da resolução CNB/CEB/1/2006, afirmando que a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para a Educação Básica, visando contemplar comunidades rurais, através de 03 agências educativas: família, comunidade e escola.

Figura 3: Pedagogia da Alternância como Melhor alternativa para a Educação Básica (Pesquisador)



Esta Alternância seria realizada em três momentos por semestre letivo, onde seriam intercalados tempo universidade (TU) e tempo comunidade (TC).

Figura 4: Relação TU com TC no PPC Educampo UFRGS/POA (Pesquisador)



OBS: No curso Educampo UFRGS/POA são 8 semestres que representam 8 TUs e 8 TCs, 4 eixos que originam 4 Temas Transversais e 8 etapas com 8 temas geradores.

Estes momentos de alternância por semestre (3 em cada), realizam diversas interfaces entre os mundos da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do campo e o mundo acadêmico, mediatizado e problematizado pelas intervenções pedagógicas da equipe de professores da universidade.

Figura 5: Momentos de Alternância do Curso Educampo UFRGS/POA (Pesquisador)

No capítulo 3 (Justificativa), a terceira orientação básica proposta pelo (edital 02/2012 SECADI/SESU/SETC-MEC), afirma organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo/espaço e universidade (TU) e tempo/espaço comunidade (TC), de modo a permitir o necessário diálogo entre saberes técnico-tecnológicos e saberes das tradições culturais oriundos das experiências de vida no campo.

Ao organizar o currículo por alternância (TUxTC) a proposta curricular do curso interdisciplinariza a atuação dos sujeitos educando na construção do conhecimento.

b) Categoria 2: Interdisciplinaridade

O primeiro momento onde o PPC faz referência a esta categoria é no capítulo 1, apresentação do curso, onde podemos ver a seguir as diferentes formas que esta categoria se apresenta.

Afirma que o curso de Educação do Campo UFRGS/POA caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na Interdisciplinaridade.

De que interdisciplinaridade está se falando?

Este conceito se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, desde a sua elaboração do Projeto Pedagógico que ocorreu por meio de articulação dos representantes das diferentes unidades acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas docentes e discentes.

Este curso proposto visa a formação de educadores para atuar em escolas do campo e outros espaços educativos no meio rural através de áreas interdisciplinares (áreas do conhecimento) que neste caso são Química, Física e Biologia.

Justificando a importância da criação deste curso (cap. 3, justificativa), buscou-se criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alternativa educacional formativa no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (edital 02/2012 SECADI/SESU/SETEC–MEC), que considera que a perspectiva da interdisciplinaridade como uma estratégia de integração metodológica, podendo gerar novos campos de conhecimento ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais.

Também busca organizar os componentes curriculares em áreas de conhecimento de forma interdisciplinar com ênfase nas ciências da Natureza.

Ao organizar o currículo por alternância entre TUxTC, a proposta curricular do curso integra e interdisciplinariza a atuação dos sujeitos educando na construção do conhecimento a sua formação de educadores, não apenas em espaços formativos escolares, mas também em diversos espaços das comunidades onde estão localizadas as escolas de ensino fundamental do campo.

c) Categoria 3: Dialética: Teoria e Prática

O desafio maior da Pedagogia da Alternância é a articulação da teoria com a prática, oportunizando diálogo entre os diferentes saberes e na prática, garantindo a interdisciplinaridade de fato.

Comparativamente de acordo com o PPC, o tempo universidade (TU) é uma mobilização de saberes teóricos científicos que visam dar sustentação

aos projetos do tempo comunidade (TC). O TC busca aprofundar e dar um sentido prático para as aprendizagens do tempo Universidade.

1.3 Currículo do Curso Educampo UFRGS/POA

a) Estrutura Curricular

O currículo está organizado metodologicamente na perspectiva da Pedagogia da Alternância que prevê Tempo Universidade e Tempo Comunidade, de modo a permitir o necessário diálogo entre saberes acadêmico e saberes oriundos das tradições culturais e das experiências de vida dos alunos. Nesse contexto, consideramos 60% da carga horária do curso vinculada ao Tempo Universidade e 40% da carga horária ao Tempo Comunidade, possibilitando articulações entre teoria e prática.

b) Matriz Curricular

São 08 semestres dispostos em 04 eixos temáticos, sendo duas etapas em cada eixo temático.

As disciplinas foram distribuídas nos três departamentos que compõem a Faculdade de Educação (DEC, DEBAS e DEE) e Faculdade de Agronomia, sendo dispostas da seguinte maneira:

- Educação em Ciências Naturais: 10 disciplinas
- Matemática para as Ciências da Natureza: 03 disciplinas
- Seminários Integradores: 08 disciplinas
- Estágio de Docência: 03 disciplinas
- Disciplinas relacionadas à Educação do Campo: 08 disciplinas
- Psicologia: 02 disciplinas
- Disciplinas ligadas a Agronomia: 02 disciplinas (tema discutido em várias outras disciplinas)
- Disciplinas ligadas à área pedagógica: 12 disciplinas.

*450 horas de Prática como Componente Curricular conforme CNE/CP 2/2002.

** 420 horas de Estágio Docente conforme CNE/CP 2/2002.

*** As Atividades Complementares (200 horas previstas na CNE/CP 2/2002.), não estão inclusas na carga horária de 3.450h.

c) Projeto das Etapas

Cada etapa do PPC do curso apresenta um Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo que deve ser realizado nos três tempos Comunidades de cada etapa.

Cada projeto de Intervenção trata do eixo temático e do tema gerador relacionado com a Educação do Campo.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo I: EIXO 1: A DOCÊNCIA DO/NO CAMPO e ETAPA 1: PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O Memorial de Formação é a narrativa histórica do autor, acrescida de uma análise reflexiva. Implica na autointerrogação, tendo com base as experiências vividas e no caso em questão, o conhecimento adquirido no espaço escolar.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo II: EIXO 1: A DOCÊNCIA DO/NO CAMPO e ETAPA 2: PESQUISA NA DOCÊNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A constituição do artigo científico é uma proposta que objetiva o exercício da prática científica, uma vez que é nele que são sintetizados os resultados da pesquisa efetuada no espaço educativo e em seu entorno. Na elaboração do artigo é que exercitará a teorização do que foi estudado no TU e possivelmente evidenciado no TC, de forma a trazer resultados que nos possibilitem avançar frente à realidade do/no campo.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo III: EIXO 2: TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE e ETAPA 3: VIDA E TRABALHO NO CAMPO

Construir Mapas das Territorialidades presentes no território do espaço educativo e seu entorno, utilizando diferentes representações, tais como: Infográficos, Maquetes Físicas, Animações Virtuais, Mapas geográficos, Mapas Conceituais, Mapas Temáticos etc.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo IV: EIXO 2: TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE e ETAPA 4: SABERES, PRÁTICAS E CURRÍCULOS

Como trabalho final, propõe-se a escrita de um artigo, de cunho acadêmico, que registre e analise teórica e criticamente o percurso vivenciado no I e II TC . Ou seja, o educando deverá produzir um artigo – gestado ao longo da Etapa – para que possa analisar, refletir e posicionar-se

crítica e eticamente em relação a essa experiência educativa e que proponha atividades que possam enriquecer o projeto curricular analisado, consoante com as diretrizes das escolas do campo e ao conhecimento necessário das Ciências Naturais.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo V: EIXO 3: DIVERSIDADE CULTURAL DA CONTEMPORANEIDADE e ETAPA 5: SUCESSÃO FAMILIAR, GÊNERO, GERAÇÕES E ETNIA

Na Etapa 5, a partir do II TC, inicia-se a elaboração do projeto do Trabalho de Conclusão de Curso. O TCC consiste na produção de monografia, artigo ou produção visual, cujas orientações se encontram especificadas na Resolução sobre o TCC da Licenciatura em Educação do Campo em Ciências do Campo – Ciências da Natureza, em anexo II deste projeto.

As linhas de pesquisa da Educampo são:

1) Ensino, aprendizagem e desenvolvimento de estratégias metodológicas;
2) Memórias, Saberes e Fazeres em Desenvolvimento do Campo e Agroecologia;
3) Formação de Educadores, Currículo e Práticas Educativas;
4) Educação Tecnológica, Educação Especial e Inclusão.

OBS: Os demais Projetos Interdisciplinares de Intervenção do Espaço Educativo ainda estão sendo construídos pelos docentes do curso.

Abaixo se encontram os títulos dos 03 projetos de intervenção que ainda estão sendo construídos pelos docentes do curso.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo VI: EIXO 3: DIVERSIDADE CULTURAL DA CONTEMPORANEIDADE e ETAPA 6: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO RURAL.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo VII: EIXO 4: PRÁTICAS DOCENTES e ETAPA 7: DOCÊNCIA COMO PRÁTICA POLÍTICA.

Projeto Interdisciplinar de Intervenção do Espaço Educativo VIII: EIXO 4: PRÁTICAS DOCENTES e ETAPA 8: DOCÊNCIA COMO PRÁTICA SOCIAL.

Exemplo de como se trabalha a interdisciplinaridade em uma etapa do PPC.

Tabela 1: Conteúdos das disciplinas do eixo 2 da etapa e do curso de Licenciatura em Educação do Campo

ECN6	ECN5	Representações Gráficas	Escola, Cultura e Sociedade	Educação do Campo e Sustentabilidade	Territórios e Territorialidades	Seminário Integrador 3
1) Movimento da Terra	10) Modelos Atômicos	16) Diferentes perspectivas de Visualização	25) Lugar da Escola do Campo	28) Ideias sobre Sustentabilidade	38) Lugar (Não Lugar-Entre Lugar)	45)Transversalidade
2) Estações do Ano	11) Física Nuclear e de Partículas	17) Diferentes Geometrias	26) Lugar do Trabalho no Campo	29) Ideias sobre Ambiente	39) Paisagem	46) Territorialidade
3) Fases da Lua	12) Radioatividade	18) Razão	27) A sociedade Global	30) Ideias sobre Vida	40) Espaço	47) Sustentabilidade
4) Marés	13) Proteção Radiológica	19) Proporção	27B) A sociedade Global e sua influencia no local e vice-versa	31) Ideias sobre Qualidade de Vida	40A) Espaço Geográfico	48) Vida e trabalho no Campo
5) Lei da Gravitação	14) Efeitos Biológicos	20) Perímetro		32) Ideias sobre Segurança Alimentar e Nutricional	41) Territórios e territorialidades	49) Tecnologias da Informação e Produção do Conhecimento do e no Campo
6) Climatologia	15) Acidentes Nucleares (Impactos Ambientais e Genéticos e Hereditários)	20B) Limites		33) A importancia da Educação como processo inerente a vida	42) Limite / Fronteira	50) políticas de Inclusão do Homem e da Mulher no Campo
7) Geografia Física		22) Transformações Geométricas		34) Agropecuária	43) Ambiência	
8) Química Ambiental		23) Isometria		35) O uso de Agrotóxicos e outros insumos	44) Globalização / Regionalização	
9) Química Verde		24) Homotetia		36) poluição no Ambiente Rural		
				37) Desenvolvimento Sustentável (Políticas Públicas)		
				38) Teoria de Gaia		

Tabela 2: Relação Interdisciplinar entre os conteúdos das disciplinas do eixo 2 da etapa 3 em relação aos tempos Universidade e Tempos Comunidades

TU e TC / Conteúdos das disciplinas	1º TU	1º TC	2º TU	2º TC	3º TU	3º TC
Conteúdos de todas as disciplinas do eixo 2 da Etapa 3	40; 01; 03; 05; 11; 17; 21b; 27; 16; 37a; 30; 28; 29; 45; 40a	• Entrevistas com Idosos • Território Universo • Observação do Território • História Oral • História de Vida	02;04;06; 07;18;19; 20;21;22; 26;42;20b; 39;44;10; 34;37;48; 47	• Narrativas Visuais do Território (Atuais e Antigas) - Fotos antigas • Dossiê Sócio-Antropológico	08; 09; 12; 13; 14; 15; 23; 24; 25; 27b; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 38; 41; 43; 49; 50	Mapas das Territorialidades

d) Temas Geradores

d.1) Eixos Temáticos

Os eixos temáticos possibilitam uma estrutura curricular flexível e dinâmica na medida em que favorecem um diálogo entre a realidade local e o conhecimento acadêmico.

Como enfatiza FREIRE (1987), a investigação temática deve se fazer "[...] tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais critica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade" (FREIRE, 1987, p. 57).

Nesta perspectiva, os eixos temáticos orientam a interdisciplinaridade, promovendo a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar.

d.2) Temas Geradores

O diálogo com a perspectiva Freireana dos temas geradores contempla a **articulação de saberes e experiências**, indo do mais geral ao particular:

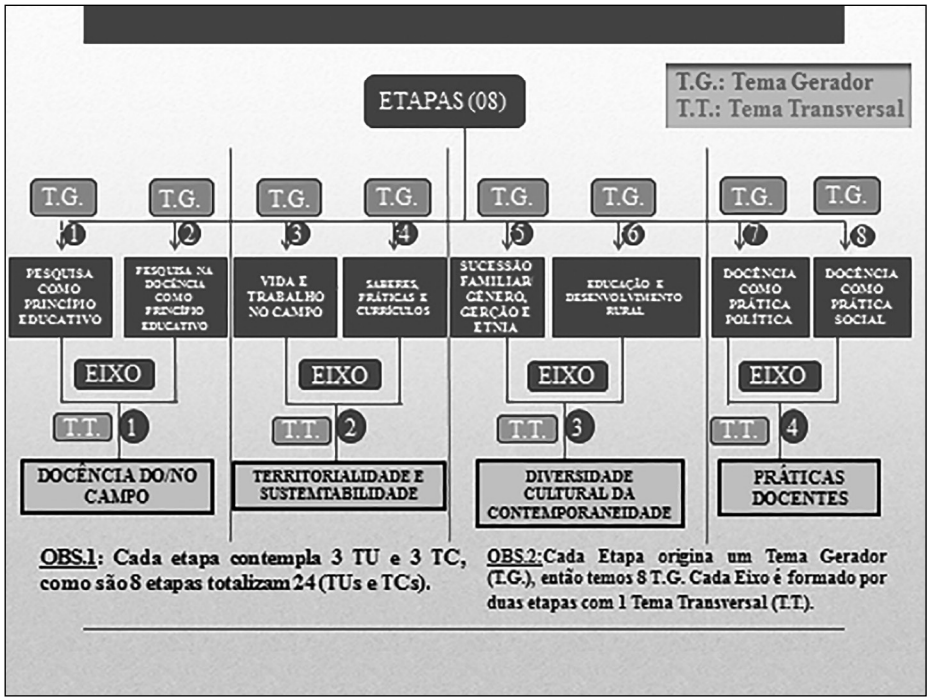
O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação dos outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um penso, mas um 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário (FREIRE, 1992, p. 66).

Nas disciplinas de **Educação em Ciências (1 a 10)** são ministradas por três professores, um de cada área de conhecimento (Química, Física e Biologia), possibilitando trabalhar os conteúdos a partir de temas geradores e realizando articulações entre estas três áreas de conhecimentos, proporcionando aos educandos momentos de discussão e debate sobre diferentes temáticas relacionadas a estas três áreas de conhecimentos.

Freire, nos mostra que "todo mundo tem direito de dizer sua palavra e nosso dever é escutar". Mas, escutar o outro implica em falar também, "não é no silencio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1993, p. 44).

Os **08 Temas Geradores que permeiam as oito etapas do PPC** do referido curso nos evidencia a necessidade premente de realização de diversas articulações entre teoria e prática em todas as disciplinas bem como as relações que devem ser levadas a partir do Tempo Universidade e desenvolvidas no Tempo Comunidade através do Projeto de Intervenção de cada etapa.

Figura 6: Organização do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFRGS/POA evidenciando as etapas, temas transversais, temas geradores e eixos



Observa-se na Figura 6, o processo de elaboração do PPC do curso, que também podemos visualizá-lo no Projeto Político Pedagógico do curso[6] em anexo na bibliografia utilizada.

A proposta da interdisciplinaridade e do Tema Gerador fica bem evidente, pois ocorre a articulação entre teoria e prática entre cada um dos 04 eixos com 04 temas transversais e 08 temas geradores. Este projeto foi fortemente inspirado na Pedagogia de Paulo Freire, assim como seu currículo que articula as disciplinas e busca garantir no seminário integrador uma unidade para desenvolver os projetos de Intervenção (08) nas comunidades escolares (articulando este projeto com projetos de extensão e de pesquisa que estão sendo desenvolvidas no tempo comunidade e são retomados/discutidos nas aulas no período do tempo universidade).

e) Interdisciplinaridade

O curso de Educação do Campo UFRGS/POA caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na Interdisciplinaridade.

De que interdisciplinaridade está se falando?

Interdisciplinaridade se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, desde a sua elaboração do Projeto Pedagógico[1] que ocorreu por meio de articulação dos representantes das diferentes unidades acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas docentes e discentes.

O curso visa à formação de educadores para atuar em escolas do campo e outros espaços educativos no meio rural através de áreas interdisciplinares (áreas do conhecimento) que neste caso são Química, Física e Biologia.

Dentro desta visão, busca-se a articulação entre os temas geradores, temas transversais, eixos, currículo e conteúdos dentro de uma concepção de interdisciplinaridade que podemos verificar através dos seguintes pressupostos:

- Interdisciplinaridade como justificativa importante para a implantação do curso;
- Através da Interdisciplinaridade, buscou-se criar alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alternativa educacional formativa no que se refere aos anos

6 URL para acesso a página do curso de Educação no Campo <http://www.ufrgs.br/educampofaced/o-curso>.

finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio (edital 02/2012 SECADI/SESU/SETEC–MEC);

- Consideram que a perspectiva da interdisciplinaridade como uma estratégia de integração metodológica, podendo gerar novos campos de conhecimento ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais;
- Busca-se organizar os componentes curriculares em **áreas de conhecimento de forma interdisciplinar com ênfase nas Ciências da Natureza**;
- Currículo organizado por alternância entre TUxTC;
- Proposta curricular do curso integra e interdisciplinariza a atuação dos sujeitos educando na construção do conhecimento a sua formação de educadores.

f) Diferentes Saberes

No PPC percebo claramente a diversidade de saberes que um curso como este pode desenvolver, tais como, saberes acadêmicos, saberes oriundos das tradições culturais e das experiências de vida dos alunos.

Os sujeitos atendidos neste curso são originários de diferentes grupos sociais, que originam saberes diferenciado, tais como, alunos originários do campo, alunos originários da cidade, agricultores, quilombolas, ribeirinhos, movimento negro, pescadores, indígenas etc.

Cada um destes grupos sociais apresenta saberes diferenciado, que podemos visualizar a partir de diferentes autores.

Irei salientar dois autores que a meu ver seus ensinamentos podem ser utilizados para comprovarem o que o PPC deste curso pode proporcionar aos alunos e professores que ministram e/ou assistem as aulas.

Um destes autores é Tardif (2002), que nos trás em sua proposta de trabalho a ideias dos 04 saberes propostos por ele que são os seguintes:

- Saber docente (oriundo da formação profissional);
- Saberes disciplinares (oriundo do campo do conhecimento);
- Saberes curriculares (programas escolares);
- Saberes experienciais (do trabalho cotidiano).

A expressão utilizada por Tardif, **"mobilização de saberes"**, transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante mudança, que podemos verificar na figura 6 apresentada anteriormente.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são em número de cinco: os saberes profissionais que são trabalhados e divulgados durante a formação formal do docente e, que, posteriormente, podem ser colocados em prática;

os saberes pedagógicos que estão presentes na prática educativa por meio de representações e orientações da atividade educativa, em função de ideologias que legitimam técnicas e comportamentos justificáveis em teorias; os saberes disciplinares que dizem respeito a todos os saberes existentes, independentes dos cursos de formação; os saberes curriculares são aqueles presentes nos programas e currículos escolares; os saberes experienciais são aqueles saberes adquiridos e validados pela experiência individual e coletiva dos docentes.

Abaixo, são apresentados os saberes dos professores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, segundo Tardif (2002, p. 63).

Figura 7: Os saberes dos professores, adaptado de TARDIF (2002, p. 63)

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, caderno de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

O outro autor importante e que foi a base teórica para a formatação do PPC do referido curso foi Paulo Freire.

No caso da reforma agrária entre nós, a disciplina de que se precisa, segundo os donos do mundo, é a que amacie, a custo de qualquer meio, os turbulentos e arruaceiros, sem terra. A reforma agrária tampouco vira fatalidade. Sua necessidade é uma invencionice absurda de falsos brasileiros, proclamam os cobiçosos senhores das terras (FREIRE, 1999).

Recentemente, num encontro público, um jovem recém-entrado na universidade me disse cortesmente: não entendo como o senhor defende os sem-terra, no fundo, uns baderneiros criadores de problemas. Pode haver baderneiros entre os sem-terra, disse, mas sua luta é legítima e ética. "Baderneira" é a resistência reacionária de quem se opõe a ferro e a fogo à reforma agrária. A imoralidade e a desordem estão na manutenção de uma "ordem" injusta (FREIRE, 1999).

Roseli Salete Caldart explica que a Educação do Campo tem como arcabouço teórico-pedagógico três embasamentos principais. O que estas três tradições pedagógicas têm em comum é o caráter crítico-emancipatório de suas perspectivas. Todas elas são fundamentadas na [...] tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação e de luta por justiça e igualdade social [...]. (CALDART, 2005). A autora diz que a primeira concepção teórica, que fundamenta a Educação do Campo, é a tradição do pensamento pedagógico socialista.

Esta tradição pedagógica ajuda-nos a compreender a relação existente ente produção e educação. Tema fundamental para os camponeses, pois caracteriza a realidade particular dos sujeitos do campo, tendo em vista que os mesmos precisam organizar e definir a sua forma de produção. Nesta perspectiva, a pedagogia socialista traz o debate da dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva. Outra contribuição dessa tradição pedagógica é a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico que pode ser combinada com estudos recentes da psicologia sociocultural e de outras Ciências que buscam interpretar a realidade sob uma perspectiva crítica-humanística (CALDART, 2005).

De acordo com Antônio Júlio de Menezes Neto (2009), a formação humana pelo trabalho, base da pedagogia socialista, continua sendo uma questão central nas discussões acerca de qualquer projeto educativo, tanto para os trabalhadores urbanos como para os camponeses. Todavia, os vínculos entre trabalho e educação podem ser visualizados com uma maior nitidez no campo. O trabalho familiar é a uma das bases do modo de vida do campesinato, por isso ele está presente na vida diária dos camponeses desde a infância, pois eles vivem e trabalham no mesmo território. O trabalho no processo formativo de Educação do Campo deve entendido a partir da intrínseca relação do ser humano com a natureza, como parte das relações sociais dos sujeitos e não como preparação para o mercado de trabalho.

Assumindo, assim, uma perspectiva não capitalista. Dessa forma, ele nos permite compreender a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que estamos envolvidos.

A segunda referência teórica está fundamentada na Pedagogia Libertadora, cujo principal teórico é (FREIRE, 2005), e outras experiências

de Educação Popular. Cria-se, por meio dessa tradição pedagógica um diálogo com a dimensão pedagógica da condição de oprimido e a cultura como formadora do processo de humanização. Com base nestas concepções pedagógicas, a Educação do Campo procura construir, na prática dos sujeitos do campo, a Pedagogia Libertadora. Esta perspectiva confere a Educação do Campo um caráter emancipatório, se constituindo enquanto uma Educação do Campo Libertadora, onde os camponeses são os sujeitos dessa transformação.

Para Paulo Freire, o processo emancipatório deve ser construído pelas classes oprimidas a partir de um processo de conscientização política que transpõe os muros da escola. Neste sentido, podemos considerar a Educação do Campo como a realização prática da pedagogia do oprimido, pois são as próprias camadas subalternas do campo que estão construindo um projeto educativo e emancipatório, ou seja, estão construindo na prática a Pedagogia Libertadora pensada por Paulo Freire.

Nas palavras de Roseli Salete Caldart, a segunda referência para esta interlocução é a Pedagogia do Oprimido [ou Pedagogia Libertadora] e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo (FREIRE, 2005).

A construção de uma Educação do Campo emancipatória passa pela perspectiva de efetivação de uma pedagogia socialista e humanizadora como a pedagogia proposta pelo educador Paulo Freire (NASCIMENTO, 2011). A pedagogia freireana é um dos referenciais para a Educação do Campo: "[...] unir para libertar, fazer a síntese para libertar, construir para compreender, com a intencionalidade de possibilitar aos sujeitos a leitura do mundo numa perspectiva transformadora" (MICHELLOTI et al., 2010, p. 40).

Com o pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da escrita, Paulo Freire inicia o seu trabalho educativo, primeiramente, com a alfabetização dos pescadores de Pernambuco. Foi a partir do relato das práticas sociais destes sujeitos que ele desenvolveu um método de alfabetização.

Posteriormente, trabalhou com camponeses e trabalhadores rurais, sempre concebendo a educação como conscientização. Dessas práticas, foi elaborando a sua pedagogia libertadora, onde trabalho e cultura, teoria e

prática, senso comum e ciência sempre fizeram parte do mesmo processo de formação humana (MENEZES NETO, 2009).

A identidade da Educação do Campo construída na perspectiva dos movimentos camponeses tem seu fundamento nas lutas sociais e se fundamenta na educação popular freireana. Esta é a afirmação presente na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004), a Educação do Campo é "[...] Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo" (BATISTA, 2007).

Paulo Freire pode ser considerado como o pensador que abriu as portas para podermos pensar a relação entre os movimentos sociais e a educação. Em sua pedagogia, há o destaque para a construção de um ser humano enquanto sujeito que tem a capacidade de transformar a sua realidade. Um dos pontos fundamentais de seu pensamento é a reflexão a respeito da luta dos oprimidos pela libertação de sua condição.

No caso da relação entre movimentos sociais e educação vale destacar que, embora não tendo exatamente os movimentos sociais como principal objeto de sua preocupação pedagógica. Paulo Freire pode ser considerado entre nós o pedagogo que abriu um caminho importante para esse diálogo, à medida que construiu toda sua reflexão em torno do processo de produção do ser humano como sujeito, e da potencialidade educativa da condição de oprimido e do esforço de tentar deixar de sê-lo, o que quer dizer, de tentar transformar as circunstâncias sociais dessa sua condição, engajando-se na luta pela sua libertação (CALDART, 2004).

O princípio educativo freireano fundamental é a reflexão da ação, a práxis revolucionária. A tomada de consciência do oprimido que passa a lutar pela sua libertação.

Dito de outra maneira é "[...] a reflexão da ação que permite ao oprimido encontrar-se contigo mesmo e, descobrindo-se como oprimido, engajar-se na luta pela sua libertação. O momento em que a ação se torna práxis, e a luta pode assumir um caráter revolucionário" (CALDART, 2004, p. 363, grifo do autor).

O homem e a mulher, na perspectiva freireana, vão se constituindo enquanto ser humano ao longo de seu processo de libertação. A educação é inerente a esse processo dinâmico de humanização. Dito de outra maneira: - A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana [...] (FIORI, 1983, p. 8).

Paulo Freire participou de em um momento importante do processo histórico de construção do paradigma da Educação do Campo, nos

primeiros debates promovidos pelo MST sobre a importância do processo de alfabetização nos assentamentos. Ele esteve presente em uma abertura de um evento do Movimento sobre esta temática em um assentamento no município de Bagé no Rio Grande do Sul no início da década de 1990.

Como relata Roseli Salete Caldart: [...] Em 1989 feita no Coletivo Nacional uma primeira discussão sobre a necessidade de fazer uma Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos. A partir daí, começaram algumas iniciativas nos estados.

Pelos registros do Setor de Educação, uma das experiências de maior fôlego aconteceu entre 1991 e 1992 no Rio Grande do Sul, tendo o destaque da presença de Paulo Freire em sua abertura solene, em um assentamento enorme, como o relataria, anos mais tarde (CALDART, 2004).

O relato de Paulo Freire foi no sentido de narrar os aprendizados que teve, principalmente, com os educadores-camponeses do MST. Ele enfatizou um trecho de uma fala onde um educador-camponês afirma a necessidade de se romper com as cercas da ignorância e buscar o conhecimento para melhor enfrentar os detentores do poder. Em suas palavras: Eu nunca me esqueço de uma frase linda de um educador, alfabetizador, um camponês sem-terra, de um assentamento enorme do Rio Grande do Sul que eu fui:

> [...] um dia pela força de nosso trabalho e de nossa luta, cortamos os arames farpados do latifúndio e entramos nele. Mas quando nele chegamos, descobrimos que existem outros arames farpados, como o enorme da nossa ignorância, e então ali eu percebi, melhor ainda naquele dia, que quanto mais inocentes diante do mundo, tanto melhor para os donos do mundo, e quanto mais sábio, no sentido de conhecer, tanto mais medrosos ficarão os donos do mundo... Não há Reforma Agrária sem isto... (apud CALDART, 2004, p. 269).

Miguel Arroyo explica que na obra Pedagogia do Oprimido, que é marcante para o pensamento pedagógico mundial, Paulo Freire traz as suas análises a respeito da opressão, a consciência e a libertação. Sendo que para construir suas análises acerca dos oprimidos, ele se baseou na situação de miséria e opressão vivida concretamente pelos camponeses no Brasil e na América Latina.

Pensemos apenas na obra de Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, tão marcante no pensamento pedagógico mundial. Suas análises sobre a opressão, sobre a consciência oprimida, sobre a autodesvalia e, sobretudo, sobre os processos de constituição de uma consciência de libertação têm como referência, nos diz Freire: "os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa". Suas obras fazem referência constante aos camponeses e sua opressão: "esses homens, mulheres, meninos

desesperançados... mortos em vida, sombra de gente". [...] (2004, p. 15, grifo do autor).

A construção de sua teoria e da prática educativa, a ação cultural para a libertação, está pautada nos diálogos construídos com os camponeses em toda a América Latina. A educação como um processo que se constrói a partir de seu lugar de origem e a terra como centro de aprendizagem para os povos do campo é uma perspectiva que foi engendrada desde a pedagogia freireana. Por isso, até hoje Paulo Freire é uma das referências teóricas principais para a Educação do Campo, bem como significa uma referência simbólica de luta que aparece nas místicas dos eventos do MST.

> [...] Sua ênfase na educação como ação cultural para a libertação se alimenta de seus diálogos com os camponeses do Brasil e da América Latina. A terra teria para ele um potencial pedagógico. Os educadores e as educadoras do MST colocam a figura de Paulo Freire como um símbolo em todos os seus encontros. Uma identidade e uma continuidade entre a ação educativa do MST em essa história que vem de longe (ARROYO, 2004, p. 15).

A preocupação com a população camponesa oprimida da América Latina aparece em seus relatos de experiências concretas de educação popular que ele ajudou a construir. Relata que em suas experiências com educação popular camponesa, muitos camponeses afirmavam a sua inferioridade. Em um desses relatos ele demonstra como que os camponeses já havia introjetado a ideologia dominante de que os mesmos seriam inferiores aos demais da sociedade. Pelo fato de a ideologia dominante pregar que os mesmos são incapazes, eles passaram a se convencer dessa incapacidade. A desvalorização do saber popular e a sua substituição pelo saber técnico-científico os levaram a acreditarem que não sabem.

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade.

Falam de si como os que não sabem e do "doutor" como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhes é problemático, param de repente dizem ao educador: "Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós os que não sabemos. Muitas vezes insistem em que nenhuma diferença existe entre eles e o animal e, quando reconhecem alguma, é em

vantagem do animal. É mais livre do que nós, dizem" (FREIRE, 1983b, p. 54).

Partindo do pressuposto de que para o mesmo a denúncia é um dos pilares básicos que demonstra a posição política do educador diante das desigualdades sociais, sobre a miséria e a opressão vivenciada pelos camponeses (e sem terras, trabalhadores rurais etc.) latino-americanos, ele denuncia as condições precárias em que vive esta população acometida de doenças consideradas, ideologicamente, como doenças tropicais, mas que para ele são enfermidades provocadas pela miséria. Daí, a necessidade de se construir uma revolução biófila que tenha como centro a vida em oposição à morte em vida, na qual se encontram submetidas às classes oprimidas.

> Acreditamos não ser necessário sequer usar dados estatísticos para mostrar quanto, no Brasil e na América Latina em geral, são mortos em vida, são sombras de gente, homens, mulheres, meninos, desesperançados e submetidos a uma permanente guerra invisível em que o pouco de vida que lhes resta vai sendo devorada pela tuberculose, pela esquistossomose, pela diarreia infantil, por mil enfermidades da miséria, muitas das quais a alienação chama de doenças tropicais... (FREIRE, 1983b, p. 201-202).

Por outro lado, também, ele presencia atitudes revolucionárias vindas desses camponeses que militando em movimentos sociais e construindo seus territórios querem demonstrar para a sociedade que os inferioriza que são importantes e que antes não podiam mostrar os seus valores, saberes e sua produção porque eram explorados. Vejamos o relato descrito por ele:

> [...] Escutamos, certa vez, um líder camponês dizer, em reunião, numa das unidades de produção assentamento da experiência chilena de reforma agrária: diziam de nós que nós não produzíamos porque éramos 'borrachos', preguiçosos. Tudo mentira. Agora, que estamos sendo respeitados como homens, vamos mostrar a todos que nunca fomos 'borrachos', nem preguiçosos. Éramos explorados, isto sim, concluiu enfático (FREIRE, 1983b, p. 55).

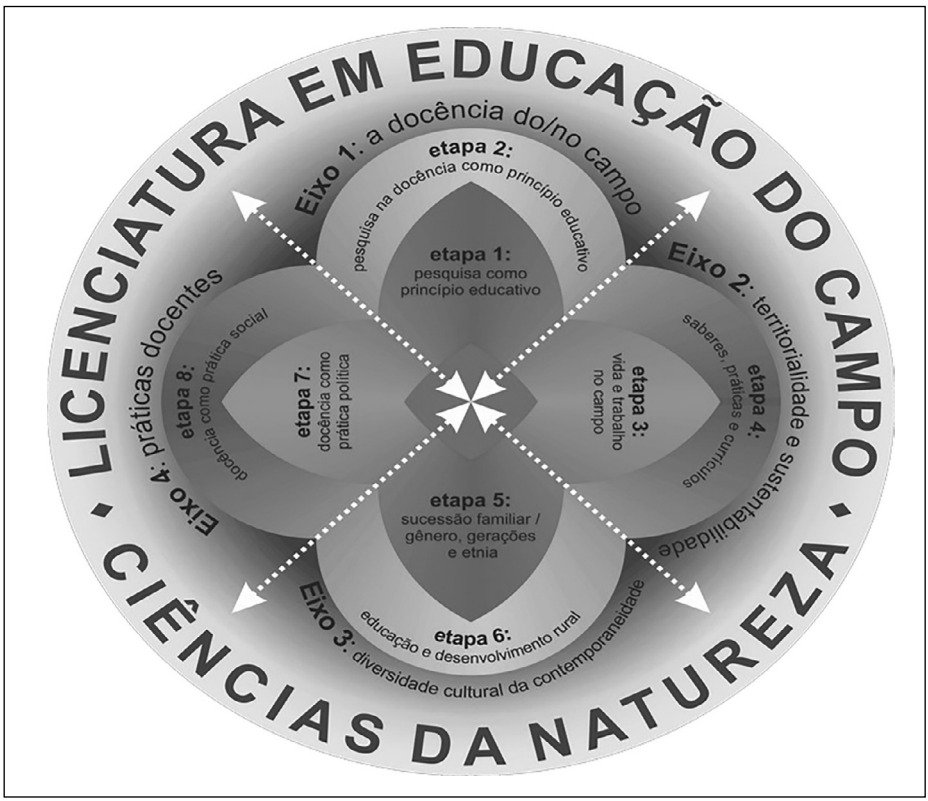
Considerações Finais

A partir da Análise Documental realizada no PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFRGS, Campus Porto Alegre, verifiquei que no PPC existe uma proposta de formação de professores

bem como o currículo proposto pelo curso está organizado a partir de temas geradores.

Seu currículo está organizado em etapas que representam o Tema Gerador a ser trabalhado, como podemos verificar na Mandala do curso.

Figura 7: Mandala do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFRGS/POA (Fonte: PPC do curso)



A prática pedagógica está presente desde o início do curso, sendo discutida em todas as suas disciplinas, oportunizando a partir do quarto eixo, nas etapas 7 e 8, que a prática docente seja realizada nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio nas três áreas de conhecimentos (Química, Física e Biologia).

Com relação às três categorias analisadas no PPC, Pedagogia da Alternância, Interdisciplinaridade e Dialética: Teoria e Prática todas se fazem presentes no PPC, sendo que a Pedagogia da Alternância a meu ver deveria estar mais evidenciada do que as outras duas categorias, pois estas categorias fazem parte da ideia de uma pedagogia inovadora (PID), que

proporciona aos educandos formas diferenciadas e articuladas de trabalho curricular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo.** 5º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, R. S**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo**, projeto UnB/Iterra, no XIV ENDIPE, POA, 29 de abril de 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental.** Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Educação Como Prática da Liberdade**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reecontro com a pedagogia do oprimido.** ed. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Extensão ou Comunicação.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret. 2005.

MENEZES, L.C. (org.). **Formação continuada de professores de Ensino de Química– no âmbito** ïberoamericano**.** (1996). Campinas: Ed. Associados, 1996.

MOLINA, M. C. e FREITAS, H. C. de A, Apresentação. **Em aberto**. Brasília, V. 24, n85, p. 11-14, abr. 2011

NASCIMENTO, M.G. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática.** In: **CANDAU, V.M.** Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério.** In: **CANDAU, V.M. (org.).** Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000b.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LEHAYE, L. **Os professores face ao saber – Esboço de uma problemática do saber docente.** Teoria e Educação, nº 4, p. 215-234, 1991.

UFRGS, **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Licenciatura em Educação do Campo.** Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine/Downloads/PROJETO_PEDAGOGICO_EDUCAMPO.pdf>. Acesso em: 14 out. 2016.

AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI

Eliane Almeida de Souza[1]
Roseli da Rosa Pereira[2]

É importante nos darmos conta de que vivemos e uma sociedade globalizada, informatizada que consome rapidamente o tempo e os espaços geográficos de nossos jovens, do livre mercado que não tem empregos, nem educação para todos. Enfim, o avanço desenfreado da alta tecnologia que constantemente passa por rápidas transformações, faz com que novos grupos e organizações surjam em defesa de todas as formas correlatas de preconceitos e discriminações tais como: da mulher, criança, deficiente, idoso, consumidor, homossexual, negro, indígena, meio ambiente, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e muitos outros, pois todos estes direitos fazem parte de uma sociedade diversificada econômica e culturalmente.

Em relação ao acesso, Santos propõe ações voltadas para a sua democratização como, por exemplo, a promoção de parcerias entre a universidade e a escola pública no domínio pedagógico e científico; gratuidade da universidade pública e auxílio em forma de bolsas – e não empréstimos – aos estudantes de classes trabalhadoras; enfrentamento das discriminações raciais, étnicas e socioeconômicas, com programas de ação afirmativa para o acesso e acompanhamento dos alunos que as sofrem. Em uma palestra em Porto Alegre Boaventura (2013) nos afirma que "se estas políticas emergentes são para os grupos historicamente excluídos, são para estes que devem chegar primeiro". Portanto, sua fala evidencia que o sistema de cotas está desenhado para a inserção de grupos específicos (negros, indígenas) nas universidades oriundos de escolas públicas, pois sempre que vamos abordar estas questões, surgem diversos argumentos de que estas políticas não são prioridades, e que se deve primeiro melhorar

1 Doutoranda em Educação/PPGEDU/UFRGS - Orientador: Prof. Dr. Jaime José Zitkoski.

2 Mestranda em Educação/PPGEDU/UFRGS - Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria Elly Herz Genro.

a educação básica. O autor reforça ainda que estes grupos não são minorias e sim foram feitos minorias.

No que se refere à Extensão Santos (2005, 175) destaca que "as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados".

No que concerne à pesquisa-ação a posição de Santos concerne na definição e execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores, e a produção do conhecimento científico ocorre, assim, estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (SANTOS: 2005, p. 176).

A ecologia de saberes parte do aprofundamento da pesquisa-ação e consiste na promoção de espaços em que os saberes ditos leigos possam dialogar com os saberes científicos produzidos pela universidade, promovendo uma "nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo" (SANTOS, 2005, p. 177).

Quanto à relação universidade e escola pública, Santos (2005, p. 181) frisa que "o princípio a ser afirmado é o compromisso da universidade com a escola pública. A partir daí, trata-se de estabelecer mecanismos institucionais de colaboração através dos quais seja construída uma integração efectiva entre a formação profissional e a prática de ensino".

Santos (2005, p. 182) enfatiza que as condições necessárias para que se firme o compromisso da Universidade com a escola pública firmam-se na "valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação académica; 3) Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4) Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino".

E sobre estas cinco áreas que Boaventura nos aponta com propriedade que estão direcionadas todas as políticas de ações afirmativas, em especial as cotas raciais. Portanto, faz-se necessário estarmos sempre atentos para

qualquer violação destes direitos conquistados historicamente pelos movimentos sociais e em especial, pelo movimento negro.

1 - DIALOGANDO COM AS POLÍTICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

As políticas do Ensino Superior implantadas no Brasil com a denominação de Ações Afirmativas, buscam atender alunos oriundos de escolas públicas, alunos autodeclarados negros e indígenas nas universidades. Para tanto, apresenta-se alguns dos dispositivos legais (legislações) que incidem diretamente nas questões referentes ao acesso e a permanência.

1) PROUNI - Programa Universidade para Todos - institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular nas condições de bolsistas integrais, como renda per capita familiar máxima de três salários mínimo. Destaca-se que:

- As inscrições para o PROUNI no ano de 2014 totalizou 653.992 candidatos. Os cursos preferidos foram as engenharias (166.807), Administração (137.515); Direito (119.447); ciências contábeis (61.169) e pedagogia (56.250). Outro dado importante quanto ao PROUNI foi a procura desta Programa sendo a maioria por mulheres, ou seja, um total de 59% sendo então 384.063. No que se refere às questões étnicas, a maior parte dos candidatos são negros, ou seja, 409.527, representando 62%;

- Os brancos representam 34,9%; os amarelos 2,4% e apenas 0,1% representa os que se autodeclararam indígenas, totalizando então 853 candidatos.

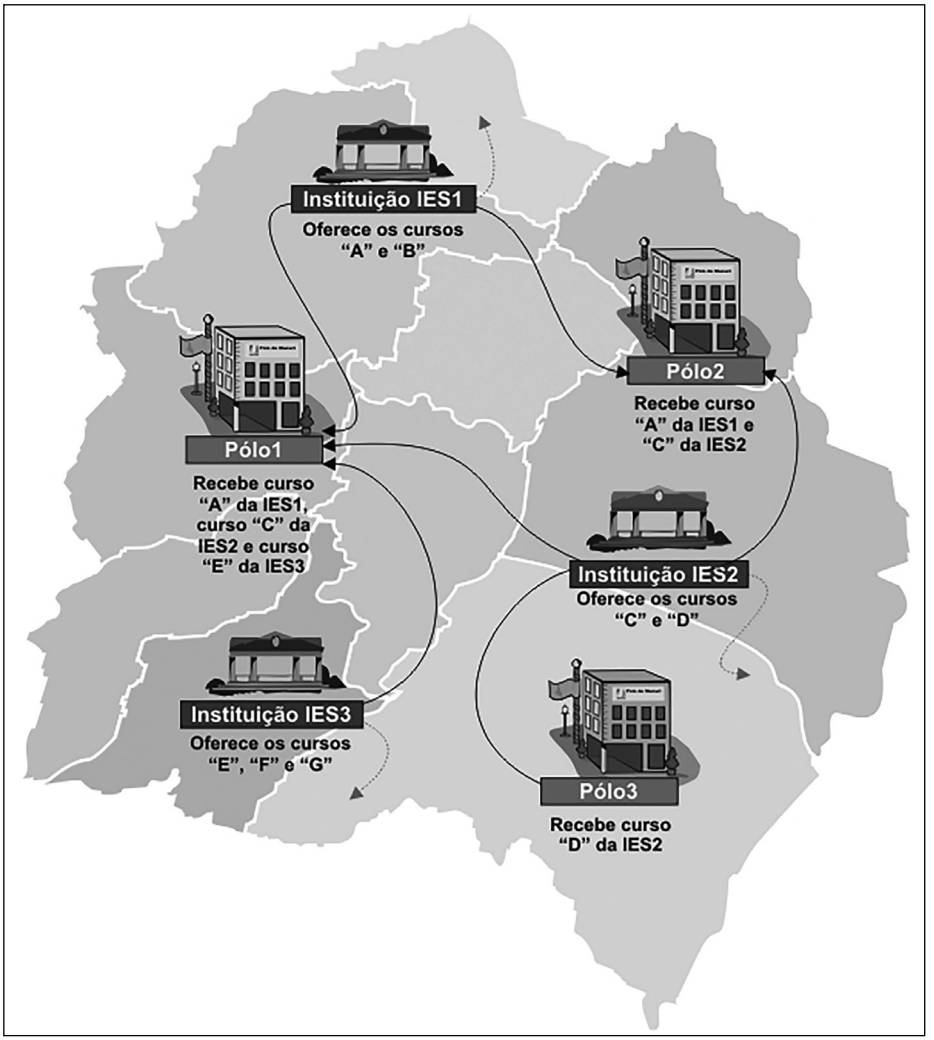
- Ainda de acordo com o MEC, os jovens totalizaram, ou seja, um percentual de 60% que possuem idades de 18 a 24 anos 392.329.

- Dos 98.828 (que equivale a 15%) são jovens de 25 a 30 anos; e 71.952 referem-se aos jovens com menos de 17 anos. Vale lembrar que apenas 4% possuem mais de 40 anos, sendo estes, 26.102. Vale ressaltar que o Programa de Ações Afirmativas – como no caso do PROUNI, são criadas voltadas para IES privadas.

2) Ações Afirmativas - as Universidade Públicas têm adotado internamente as ações afirmativas e cotas como formas de permitir acesso ao ensino superior de estudantes do ensino público e também negros e indígenas, oriundas da luta do movimento negro brasileiro, que ao não ver contemplado no currículo nestas especificidades vêm historicamente construindo caminhos e novas formas de garantir o acesso e a permanência destes nos bancos escolares.

3) FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (1998) - é um programa do Ministério da Educação do Brasil destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. O bolsista parcial do Pro Uni poderá utilizar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. É necessário, ainda, que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao PIBID – Programa de Iniciação à Docência buscando a aproximação das universidades e a comunidade escolar;

4) UAB – Universidade Aberta do Brasil – o sistema foi criado em 2005 para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Tem como proposta formar gestores, professores e profissionais da educação em temas e conteúdos que perpassam a educação, tais como diversidade, gestão, direitos humanos, educação inclusiva, educação ambiental, saúde e escola, dentre outros. É um sistema que contribui para universalização da educação, acesso ao ensino superior, formação e requalificação de professores, através da interiorização do ensino. Para registrar seu funcionamento, vejamos a figura a seguir:



Fonte: CAPES.

5) INCLUIR – foi instituído em 2005, e cumpre os Decretos 5.296/2004 e 5.626/2005, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Ele é um Programa de Acessibilidade na Educação Superior – voltado para a inclusão de estudantes portadores de deficiência no Sistema Federal de Ensino Superior, e tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFES, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Com a finalidade de receber apoio financeiro do MEC, o PROUNI lançou Editais com para apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Instituições de Ensino Superior. E estes por sua vez, melhoram o acesso das pessoas com deficiência a todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição, buscando integrar e articular as demais atividades para a inclusão educacional e social dessas pessoas. Para isso, são recebidas propostas de universidades do Brasil inteiro, sendo selecionadas as que atendem às exigências do programa.

6) PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998) – no que concerne ao Ensino Superior destina-se ao cumprimento da garantia de formação profissional, mediante oferta de cursos de graduação ou pós-graduação. O PRONERA é uma parceria do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais e nasceu da articulação da sociedade civil;

7) PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidas por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

8) REUNI – É um Programa de Reestruturação e Expansão do Ensino Superior (instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007) – que prevê a criação de novos Cursos e Institutos Federais, ampliação de vagas e também a ampliação de estruturas físicas, laboratórios, etc.

A partir destas ações surgem legislações voltadas para o Ensino Médio, de relevância para o acesso ao Ensino Superior no Brasil: a reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que ampliou as possibilidades para os estudantes que saem do ensino médio entrarem em uma faculdade ou universidade; o Sistema de Seleção Unificada (SISU) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que utilizarão a nota do Enem como única fase de seu processo seletivo.

Quanto à Gestão do Ensino Médio surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estadual e distrital de educação assumem o

compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuarão no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

Dentre estas, citamos algumas específicas que se referem a questões negras e indígenas: O Estatuto da Igualdade Racial, a Lei 10.639/03, 11.645/08 3 e a Lei 12.711 de 2012.

Portanto, a nosso ver, é preciso enfrentar o novo com o novo, ou seja, estas políticas chegam para que as universidades repensem a sua estrutura, o seu conteúdo e especialmente as questões sobre a mercantilização da educação superior. Sobre este assunto, Boaventura nos diz:

> As transformações da última década foram muito profundas e, apesar de terem sido dominados pela mercadorização da educação superior, não se reduziram a isso. Envolveram transformações nos processos de conhecimento e na contextualização social do conhecimento. Em face disso, não se pode enfrentar o novo contrapondo-lhe o que existiu antes. Em segundo lugar, porque o que existiu antes não foi uma idade de ouro ou, se o foi, foi-o para a universidade sem o ter sido para o resto da sociedade, e, no seio da própria universidade, foi-o para alguns e não para outros (SANTOS, 2010, p. 62).

Em consonância com as ações de melhoria do Ensino Médio e de acesso e inclusão no Ensino Superior torna-se evidente a necessidade de se "ambicionar" a ampliação de condições de espaço e estruturas físicas para a permanência da comunidade da escola e da universidade públicas, onde todos se co-responsabilizem pelo bem público que é sinônimo de "seu", "nosso", do presente e do futuro. E para isso, também há de se levar em conta a qualificação e a valorização da profissão docente.

Acreditamos que para que o aluno adentre o espaço universitário, ainda muito ele precisa trilhar. E se este for oriundo de grupos excluídos historicamente, as ações afirmativas tem sido o melhor caminho. Embora muitos não entendam as suas diversificações e objetivos, elas possibilitam de fato e de direito o ingresso destes alunos a partir de uma reserva com definições próprias na quais eles precisam atender. E as universidades vêm aos poucos se apropriando e implementando estas políticas especificas abordando o tema da reconquista da legitimidade. Sobre isso, novamente Boaventura nos alerta: "Afetada irremediavelmente a hegemonia, a legitimidade é simultaneamente mais premente e mais difícil. A luta pela legitimidade vai assim ser cada vez mais exigente e a reforma da universidade deve centrar-se nela. São cinco áreas de ações neste domínio: acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública (SANTOS, 2010, p. 66).

CONCLUSÕES

A Universidade tem como seu maior desafio no Século XXI repensar a educação em sua razão de ser: a comunidade, a sociedade – e voltar-se para o ensino, a pesquisa e a extensão. Para isso, é necessário que as ações direcionadas referentes ao conhecimento científico incluam em seu currículo os diálogos com outras culturas, outras etnias, gerando quiçá outros saberes.

Mais do que nunca à educação de um país cabe o compromisso e a responsabilidade social de "desvelar" temas que a todos são significativos, tais como: a globalização, as tecnologias da informação, os movimentos sociais, o trabalho, a economia, o ar, a água, a energia solar, a alimentação, o meio ambiente etc.

Cada vez mais o poder da globalização, aliado ao poder da tecnologia e da informática invade as instituições, a família e a escola, criando distanciamentos e possibilidades de diálogos entre professores, alunos e sujeitos sociais.

Contudo, observamos estratégias de extermínio do ser humano em prol do surgimento de um ser planejado e construído, ou seja, um ser manipulado pela repetição, pela pressa, manejado pela busca do poder, do dinheiro, da automação e tudo que o move cada vez mais para o campo da competitividade.

Por isso, acreditamos na possibilidade do ser humano buscar a melhorar a si próprio em parceria com os outros, estabelecendo aí uma construção do conhecimento mais crítico, coletivo e intersubjetivo.

Reconhecer a comunidade como portadora de conhecimento, de experiência de vida e, principalmente, como co-responsável pela instituição escola é essencial para que se construa o um processo mais democrático e desejável nos dias de hoje. Para isso é necessário na condição de professores e pesquisadores nos dar conta que a escola é um dos maiores propagadores de cultura, de troca de saberes e de acúmulo de conhecimentos, que além das práxis traz sempre consigo a teoria em seu bojo.

Portanto é necessário que entendamos que a tríade Estado-Universidade-Movimentos sociais são agentes de transformação social capazes de desenvolver a consciência crítica sobre o "estar no mundo" e do sujeito entender-se como um "ser inacabado" e que está sempre em contato com este mundo: um mundo diversificado em tudo, portanto, um mundo de diferentes sentidos, saberes e sabores que oportuniza o ser humano que é único, várias relações, várias divergências sobre o mesmo prisma.

Contudo, os governantes, os profissionais das áreas educacionais, os ativistas e militantes sociais devem se empenhar e acreditar que para "ter" acesso aos bens comuns é preciso a realização da dos diálogos e

da conscientização coletiva, que pode ser hoje avaliada, analisada pela implementação das políticas públicas que chegam para somar com a qualificação e recuperação da dignidade do ser humano, tendo como ponto fundamental a educação.

Por isso é importante resgatar o saber dos alunos escutando, dialogando, reafirmando e/ou resgatando o significado de sua origem e como este vê a nossa sociedade, partindo do princípio do significado de cidadania para ele. Portanto os que educam não podem ficar jamais na condição de neutralidade – ou seja: quem educa nunca é neutro.

Assim, a Universidade possui um trunfo em suas mãos na medida em que recebe por excelência a diversidade da sociedade e em contrapartida contextualiza as desigualdades e as diferenças entre todos os sujeitos, coloca em relevo a importância da participação social de todos.

Fica, portanto, a certeza de que a educação faz parte de um processo de transformação social e tem como compromisso a inserção em seu currículo da temática "políticas de ações afirmativas", no sentido de abarcar as desigualdades históricas para que estas disparidades sejam evidenciadas como parte do processo de conhecimento dos alunos e redemocratização da Universidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Educação e Mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acessado em: 28 jun. 2015.

PORTAL TERRA. Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/prouni-tem-50-a-mais-de-inscritos-62-sao-negros,4177fa10c6796410VgnCLD200000b1bf46d0RCRD.html>. Acessado em: 01 jul. 2015.

QUEIROZ, Fernanda C. B.; QUEIROZ, Jamerson V.; VASCONCELOS, Natalia V. C. de; FURUKAVA, Marciano; HÉKIS, Hélio R.; PEREIRA, Flávia A. B. **Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado.** *ENSAIO: avaliação e politicas públicas em educação.* Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 21, n.º 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

OLIVEN, Arabela Campos. **As ações afirmativas**. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucrs_artigo_2007_ACOliven.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. **Universidades e ação afirmativa**: comparando-se o Brasil e os Estados Unidos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/geu/pdfspedagogia univer/TROLIV.pdf>. Acesso em: 22 maio 2014.

PAIM, Paulo Renato. **Projeto de Lei das Cotas Raciais na Mídia**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/18092.html-referenteàscotas raciais na mídia>. Acesso em: 22 ago. 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 23, 2005, 137-202.

_____. Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** - 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL/CAPES, Brasília, 2015. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/teste>. Acessado em: 01 jul. 2015.

OS MARCOS LEGAIS E A ESCOLA NO/DO CAMPO: UMA APROXIMAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA ENTRE A PEDAGOGIA FREIREANA E OS CAMPONESES

Odimar J. Peripolli[1]

A educação, enquanto direito, é garantido a todos os cidadãos (CF/88). Tal conquista deve-se, sobretudo, à luta da classe trabalhadora organizada, tanto nos meios urbanos quanto no campo (movimentos sociais do campo). A educação dos chamados "povos do campo", de esquecida e marginalizada, passou, paulatinamente, a fazer parte da agenda política dos gestores das políticas públicas. De uma educação subserviente ao capital/mercado (*educação rural*), uma proposta de educação voltada às perspectivas que se aproximam do pensamento/pedagogia freireano/a: educação humanizadora (*educação do campo*). Os avanços se fazem sentir, sobretudo, na legislação (CF/88, LDB 9.394/96) e Diretrizes 01/02 (que dispõe sobre o sistema escolar no campo). Agora, não mais e apenas o direito ao acesso, mas, e sobretudo, à qualidade. Mas, uma coisa é a lei (o que está escrito), a outra é o que ocorre de fato, no dia a dia, no chão da escola. Neste trabalho propõe-se trazer um pouco da legislação e a educação/escola dos (para os) filhos dos trabalhadores do campo: limites e possibilidades na perspectiva freireana. Constitui-se numa pesquisa de revisão bibliográfica e documental. A empiria dá-se na região norte de Mato Grosso, sobretudo, em comunidades formadas por pequenas agricultores/parceleiros/camponeses. As análises feitas caminham na perspectiva sócio histórica. Os resultados da pesquisa mostram que já se avançou bastante (atendimento às especificidades do campo, sobretudo, conteúdos e metodologias), mas há muito por ser feito. A maior dificuldade está em os legisladores não conseguirem se afastar dos parâmetros urbanos, o que dificulta, na prática, uma ruptura com o atual modelo de campo e de educação/escolas, extremamente excludente e classista.

Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, [...] (Art. 205, CF/88). Segundo a legislação maior do país em vigor (CF/88), a

1 Doutor em Educação pela UFRGS (2009); profº/docente Unemat Campus Unemat/Sinop/MT e do Programa Mestrado em Educação (PPGEdu – Unemat/Cáceres/MT). ojperipolli@gmail.com

educação é um direito assegurado a todos os cidadãos brasileiros. Se voltarmos para nossa história, mesmo a mais recente, vamos perceber que avançamos bastante. O mais significativo está no fato desta (educação) constituir-se como um direito, e de todos. Rompendo, portanto, com um passado (também recente) onde a educação escolar era um privilégio de poucos (classe dominante/elite/burguesia).

Atentos, todavia, cabe percebermos que, uma coisa é lei (o que está escrito); outra, o que ocorre na prática. Isso fica mais explícito nas periferias e, de forma mais escancarada, nas comunidades camponesas. Primeiro, um sem-número de crianças, jovens e adultos, ainda fora da escola[2]. Segundo, metodologias, métodos e conteúdos distantes ("adaptados") dos interesses e necessidades dos sujeitos sociais que ali vivem e trabalham. Em outros termos, uma educação que não leva em consideração as especificidades próprios do meio rural/campo[3]. Portanto, distante de uma proposta de educação que aproxima e que dialoga com seus sujeitos (povos do campo): "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção" (FREIRE, 2000, p. 52).

Para Freire (2005, p. 81),

> A educação como prática libertadora, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2005, p. 81).

Ao nos debruçarmos mais demoradamente (o que é essencial na pesquisa) sobre a atual legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB 9.394/96), nos deparamos com uma questão importante e que, de alguma forma, poderia/pode passar despercebida: a quem cabe o dever de fazer com o direito à educação, assegurado pela legislação (Art. 205), seja, de fato, garantido? O Estado (CF) ou a Família (LDB)? Mas, que diferença isto faz? Muita.

---

2 Entre a população de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo no campo (zona rural) chega a 23,3%, três vezes maior que em áreas urbanas, e a escolaridade média é de 4, 5 anos, contra 7, 8 anos (RODRIGUES, 2011).

3 Ao se mencionar à questão das especificidades do campo, não se quer, em hipótese alguma, advogar a ideia da oposição entre campo e cidade. Muito menos reforçar o entendimento de que entre ambos não existam diferenças que os faça diferentes e iguais. Diferenças, próprias de um e de outro não significam, necessariamente, antagonismos. Há que se trabalhar na perspectiva da complementaridade, do continuum.

O principal da questão, ao que nos parece, não se resume em saber a quem cabe e/ou a quem é de dever simplesmente. O que se quer mostrar - e aqui cabe a ressalva, já no começo do trabalho - é a forma escamoteada usada pela legislação (ou pela legislador?) no sentido de transferir para as famílias (LDB) o que é de responsabilidade do Estado (CF). Vejamos.

A questão, assim colocada, procede na medida em que o Estado, ao transferir a obrigação do dever para as famílias, não tem dado as condições necessárias para que o acesso, permanência e qualidade sejam, de fato, garantidas. Como as famílias pobres garantirão que seus filhos frequentem a escola? Por que o dever dissociado do direito, uma relação histórica e socialmente indissociável?

A política do Estado mínimo (leia-se neoliberal)[4] faz com que, não por acaso, a educação básica pública no país, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, esteja muito longe do mínimo necessário para que possa, de fato, preparar alguém para o exercício da cidadania, muito menos sua qualificação para o trabalho, conforme reza a CF/88 (Art. 2005)[5].

Embora importantes, não é preciso, nos apropriarmos de muitos números, tão frios, e que, por vezes, nos parecem muito distantes da nossa realidade. Basta que se visite uma escola pública, principalmente na periferia de nossas cidades e/ou, mais especificamente, no campo. Qual o cenário? Com raras exceções, a imagem é de abandono. Poder-se-ia falar em educação em contextos tão impróprios a qualquer prática educativa?

Enquanto educadores/pesquisadores, críticos desta realidade extremamente injusta, alguns aspectos nos chamam a atenção e nos permitem ver, na prática, como as contradições, produzidas pelo capital, se efetivam no espaço da escola. Se, de um lado, "é no cotidiano que se dá a reprodução da sociedade capitalista", de outro, e neste mesmo espaço, é que se anulam as diferenças, "criando a ilusão da igualdade" (KRUPPA, 1994, p. 62). Essa falsa ilusão da igualdade, ao que nos parece, está contida na própria legislação que, ao preconizar a "educação para todos", não trata a todos como possuidores dos mesmos direitos. Aliás, como poderíamos falar em educação para todos em uma sociedade de classes? Até porque,

4 Para Gentili e McCowan (2003, p. 35), "a defesa do Estado mínimo tem gerado políticas desagregadoras e ampliado sua ausência nas áreas sociais; tem fechado cursos e exigido dos profissionais uma competência para a qual não foram habilitados".

5 Segundo o Censo do IBGE de 2010 (JUVENTUDE, 2012), no Brasil existem 8,1 milhões de jovens no campo, sendo que destes, 2,4 milhões vivem em situação de extrema pobreza. Essa situação decorre, importa ressaltar, do descaso dos gestores das políticas públicas para com o campo, orientadas, sobremaneira, pelo projeto do capital: excludente e classista.

não podemos esquecer que a escola faz parte da comunidade: "Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classe toda educação é classista" (FREIRE, 1979, p. 13).

Por que a educação, enquanto direito assegurado pela legislação, não é garantida, na prática, a todas as nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos? Ou seja, se mostra letra morta para as camadas mais pobres? E a "igualdade de condições para o acesso e permanência" (Art. 206, inciso I/ CF/88) - como princípio - por que tem sido tão desigual? Quantas crianças estão fora da escola? Quantas estão defasadas quanto a idade/série? Mas, a pergunta que cabe melhor, creio, é outra: quem são estas crianças (de que classe são?). Enfim, por que a educação, como direito, não se efetivou para todos, principalmente entre a população pobre do país, que vive nas periferias das cidades e, mais especificamente, para os filhos dos trabalhadores do campo?

Com o propósito de compreender melhor o que se passa com a educação/escola no/do campo, creio ser importante situá-la dentro da atual legislação educacional brasileira: a Constituição Federal (CF/88); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Repito, muito já se avançou. Há que avançar mais, muito mais.

1 - Por Onde Caminha a Educação do Campo?

> Trabalhei muito tentando estabelecer a relação entre as escolas e a vida dos trabalhadores e camponeses. Quanto mais discutia com eles os problemas das escolas e das crianças, mais me convencia de que deveria estudar suas expectativas (FREIRE, 1986, p. 40).

Ao trazermos o tema educação do campo à discussão/análise, não há como ignorar a atual legislação que a orienta. Esta, ao estabelecer diretrizes que a contemplam, tem um papel fundamental na constituição das propostas de educação nos diversos sistemas de ensino e nas unidades escolares espalhadas nas diferentes regiões do país. A fronteira - distância entre os limites e as possibilidades da escola, na relação com a comunidade - também é determinada, facilitada ou reprimida, pela legislação vigente.

Ao apostarmos na escola como instrumento de transformação[6] não basta apenas apostarmos no esforço individual e/ou no coletivo (professores, comunidade escolar). Romper com as velhas estruturas (opressoras); bem como propor e avançar em novas propostas, em muitos casos, esbarra na letra da lei: "lei é lei e deve ser cumprida".

A legislação brasileira, ao longo dos anos, poucas vezes ofereceu diretrizes específicas voltadas à educação do campo. Ou seja, esta tem sido mantida à margem das discussões que envolvem a educação para os filhos dos trabalhadores do campo, tanto para as crianças quanto para os jovens e adultos. Pode-se dizer que, "historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo" (LEITE, 1999, p. 53). Para Rodrigues (1991, p. 34),

> a educação no Brasil tem contribuído, invariavelmente, para a consolidação não só do suposto direito à posse da terra por alguns poucos indivíduos ou grupos, mas também das relações de produção e de trabalho que, no meio rural, reproduzem os interesses do capital, em detrimento da qualidade de vida não apenas do campesinato, mas de toda a população brasileira.

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar. No entanto, a educação do campo (denominada de educação rural, ainda em muitos documentos) só passou a ser tratada, muito timidamente, a partir da Constituição de 1934.

> Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2002).

Este longo período, sem que houvesse uma preocupação maior para com a educação dos trabalhadores do campo, mostra, via de regra, a forma

6 Rodrigues (1991, p. 16) nos chama a atenção a respeito da necessidade de se refletir sobre a natureza política da educação, "na medida em que ela se converte num projeto de reprodução da cultura, saberes e interesses das classes hegemônicas ou, ao contrário, num projeto de libertação das classes oprimidas". Para a autora, a educação como fator de libertação, quer significar uma educação como "projeto humano permanente, histórico e político, de desenvolvimento e intensificação da consciência de cada um e de todos e, portanto, gerador de novas esperanças desde as primeiras letras".

pela qual o trabalhador do campo foi tratado pela classe dirigente do país. Aliás, o descaso dos muitos governos, durante muitas décadas, sinaliza o modelo de campo de escola que foi construído, resultando no significativo número de analfabetos que ainda fazem parte das atuais estatísticas. Todavia - e aqui o destaque - burguesia rural e/ou urbana sempre se locupletou das benesses do estado. A esta não faltou escola. Pelo contrário, pois o acesso, de alguma forma lhes era garantido, quando necessário e/ou quando lhes convinha, fora do país.

2 - A Legislação atual

A Constituição: um começo

A nossa Constituição, de forte cunho social[7], não faz nenhuma menção direta sobre a educação rural/do campo[8]. O artigo 205, ao referir-se à educação como um "direito de todos e dever do Estado e da família" e, no art. 206, inciso I, ao referir-se aos princípios sobre os quais será ministrado o ensino, postula a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Fica subentendido, portanto, que este "direito" e essa "igualdade", seja estendido às populações do campo.

A LDB (9.394/96): avanços tímidos

> A educação, dever da família e do estado, [...] (Art. 2º/ LDB).

Se tomarmos como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9.394/96), esta faz referência explícita à educação às populações do campo (denominada *educação rural*) quando diz que

> Art. 28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

7 Chamada também de "Constituição da Educação" (GADOTTI, 2000, p. 85), por abranger todos os níveis de ensino, da educação infantil à pós-graduação, do ensino público e privado à educação especial e dos grupos étnico-culturais "minoritários".

8 Toda nossa legislação, anterior à que estabelece Diretrizes (01/02) para a educação do campo, usa a nomenclatura *educação rural* e não *educação do campo*.

> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Na letra da lei, ou seja, a partir do que está escrito, a todos é assegurado o direito público à educação básica[9], abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo, ainda, a possibilidade de reposicionar a educação do campo no cenário da política educacional.

Não há como negar que a atual legislação tenha possibilitado espaço às inovações pedagógicas no campo. Estas ficam evidenciadas no momento em que reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, preconizando uma formação básica que contemple as especificidades, tanto regionais quanto locais:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela" (Art. 26/ LDB).

O Artigo 28 é mais específico quando dispõe sobre as "adaptações" necessárias à educação no meio rural, ao determinar que:

> Na oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, à peculiaridade da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fazes do ciclo agrícola e às condições climáticas; III adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Para Fernandes (2002b, p. 98), na LDB está o reconhecimento da "diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais". Para o autor, a lei possibilita que se pense a educação do campo a partir de sua própria realidade espacial e cultural. Ou seja, "o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar" (Id.).

9 Educação Básica compreende, segundo a LDB (Art. 21, inciso I): a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio.

Estas considerações nos mostram que houve, por parte dos legisladores, a preocupação no sentido de que os conteúdos da aprendizagem sejam contextualizados e que, ao se formularem os currículos, sejam levadas em conta as especificidades do meio, isto é, os aspectos socioculturais da vida do campo em cada região. Podemos tomar como exemplo, a possibilidade da organização do calendário escolar em função das peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, possibilitando que o ano letivo seja descompatibilizado do ano civil (art. 23, § 2º)[10].

Uma primeira leitura feita de forma desatenta sobre a legislação, poderia nos colocar em um mundo/realidade que não condiz no todo e/ou em parte, com o que acontece, de fato, nas comunidades camponesas, nas escolas rurais/no/do campo. Portanto, há que se questionar, daí o sentido da crítica, o que, de fato, está escrito: qual seu significado, como isso se materializa, na prática, ou não.

3 - A Letra da Lei: a crítica necessária

A educação não é neutra. Quantas vezes já ouvimos/lemos esta afirmação. E, de fato, não é, pois, atende os mais diferentes interesses: econômicos, políticos e sociais. Portanto, há a necessidade de, frente ao que está escrito (mesmo na forma de lei), nos posicionarmos de forma crítica, evitando uma leitura romântica da realidade que cerca o campo e a educação/escola do campo. Aliás, uma leitura desatenta nos levaria a conclusão de que as soluções, às muitas questões voltadas ao campo, teriam sido encontradas. Pelo contrário, o que vemos, é o agravamento dos problemas. Não necessariamente pela existência da lei em si, mas por não ser contemplada e/ou em dissonância com a realidade.

Em nenhuma hipótese, aqui, quer se negar a lei e/ou sua importância. Pelo contrário, pois acredito que, pelo fato dela existir (fruto da construção/trabalho coletivo) possa a sinalizar uma possibilidade, uma garantia (a priori) a mais de que os povos do campo terão como reivindicar esse direito, pois, "está na lei..." (PERIPOLLI, 2009). Concordo com Payli (2002, p. 24) quando diz que [...], nós só podemos perceber a distância entre a realidade e o projeto político da lei, conhecendo a realidade e confrontando-a com a letra da lei".

Portanto, algumas considerações precisam ser feitas no que diz respeito à legislação. Comecemos pela LDB/96. Em primeiro lugar, o que mais chama a atenção, diz respeito à organização curricular: extremamente centralizadora, pois cabe à União a definição do currículo para todos os

10 A possibilidade da flexibilização do calendário escolar, acrescido da oferta de transporte escolar, representa, para muitas crianças que vivem no campo, a única possibilidade de frequentarem (ou não) a escola.

sistemas de ensino. Ou seja, estamos falando de um currículo único e universal (GRITTI, 2003). "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, [...] (Art. 26/LDB). Por que base nacional comum?

Mas, diriam alguns/muitos: há uma previsão quanto à participação da comunidade escolar - parte diversificada (Art. 26, § 5º). Porém, há que se perguntar: esta parte diversificada fica atrelada a que interesses? Aos dos trabalhadores do campo? A grupos políticos e/ ou econômicos dominantes? Ou seja, atenderá a que demanda? Com certeza, e mais uma vez, atenderão aos interesses e valores da cultura urbana capitalista. Até porque estamos falando de uma sociedade de classes. E, nesta disputa de interesses, qual classe seria a vencedora?

Ao se referir aos conteúdos curriculares da educação básicas (Art. 27, § I), há que se perguntar: que conteúdos? Permeados por que visão e/ou valores e princípios? De interesses voltados aos sujeitos do campo (camponeses) ou do mercado (agronegócio?

E, quanto ao trabalho (Art. 27, § III), cabe a pergunta: que/qual orientação? Não fica estabelecido que tipo de trabalho: qual função teria o trabalho? Algum tipo de compromisso com a construção de uma sociedade participativa (GRITTI, 2003)? Trabalho educativo? Trabalho a atender que interesses?

No artigo 28, cabem os destaques às palavras: "adaptações" e "adequações". Ou seja, tomar o referencial urbano e trazê-lo para a escola do campo. Por que não reconhecer as especificidades do campo? Ou estas não existiriam/existem? Por que simplesmente transpor, ajustar, sem que se permitam e/ou façam mudanças mais significativas e profundas? Por que tomar o mudus vivendi urbano como referência? Por que a lei não menciona, em nenhum momento, o rural/campo (trabalho e cultura) com características próprias? Por que, de certa forma, a negação do rural/ campo, do que lhe é tão comum/próprio? Por que (sempre) esta primazia do urbano/cidade sobre o rural/campo?

Tomemos como exemplo (o que ocorre/poderia ocorrer na prática) - parágrafo 2º, Art. 23 - que faz referência ao calendário escolar no meio rural. Ou seja, à possibilidade quanto à sua flexibilidade. Em que casos? De acordo com as "peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas [...]". Como isso poderia ou pode ocorrer, na prática? (Quase) Impossível, pois o ano letivo das escolas e, consequentemente, a observância do período das férias, estão fortemente atrelados à visão/entendimento do que acontece no meio urbano. Portanto, inviável do ponto de vista prático. As secretarias municipais e educação tem seus calendários rígidos, (quase) inflexíveis, frente à necessidade de prestar contas, prever para o próximo ano e outras exigências impostas pela própria legislação.

Há que se perguntar ainda: diante de universos regionais e locais tão ricos em diversidades socioculturais, climáticas, econômicas, etc., porém, fazendo parte de um todo comprometido com as leis que gerem a sociedade capitalista, é possível pensarmos em realidades regionais ou mesmo locais? Ou seja, é possível separá-las do todo e vivenciar suas singularidades?[11] Nesta tentativa, não estaríamos falando de algo artificial, uma vez que nada escapa à totalidade do processo que o capitalismo engloba? E a defesa da singularidade/especificidade como meio mais eficaz para se promover, em vez de políticas públicas, programas, projetos de caráter regionalistas, localistas, favorecendo os interesses de grupos dominantes?

Paulo Freire (2005, p. 162) parece melhor responder estas indagações ao dizer que: "estas formas focalizadas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua". Logo em seguida acrescenta (nota de rodapé):

> É desnecessário dizer que esta crítica não atinge os esforços neste setor que, numa perspectiva dialética, orientam no sentido da ação que se funda na compreensão da comunidade local como totalidade em si e parcialidade de uma totalidade maior (FREIRE, 2005, p. 162).

Ao trazer estes questionamentos não se quer desmerecer e/ou descaracterizar o caráter focalizado das políticas públicas, no caso, a educacional. Não é essa a intenção. Apenas buscar se contrapor à ideia de que o campo deva ser visto a partir do urbano, sem que se leve em conta suas especificidades. Caso contrário, equivaleria a dizer que para a escola do campo os currículos e as metodologias, os tempos e os espaços equivaleriam aos urbanos. Ou então, que o camponês não tem cultura própria, não merecendo, portanto, das políticas públicas, tratamento "especial".

11 Para Gritti (2003, p. 47), essa flexibilidade inviabiliza-se, "uma vez que já foi internalizada uma cultura de organização do ano letivo com a observância do período de férias, que corresponde ao cotidiano da vida urbana".

4 - A Vitória do Capital[12] Versus Projeto Popular

> [...], existem contradições entre o que aborda a LDB, em seu Artigo 28, que se refere exclusivamente à educação escolar, sem levar em conta a educação fora da escola, como, por exemplo, a educação que é desenvolvida nas realidades campesina (BRAGANÇA, 2010).

A década de 1990 assimilou um projeto de sociedade, cuja base de sustentação, está fortemente assentada no mercado. É o que conhecemos como projeto neoliberal de sociedade. Neste contexto tem importância só o que é economicamente rentável, ou seja, o que for viável para o capital, o que produz lucros.

Nesta "nova" proposta de sociedade o que não estiver alinhado a esta perspectiva, independentemente do projeto, é excluído do processo. Como exemplo, podemos tomar o projeto de reforma agrária e/ou voltado à educação, articulados pelos movimentos sociais do campo. Contra estes são erguidas todas as formas de barreiras e cercas (legais ou ilegais) como forma de impedir, quando não desmoralizar e criminalizar, todo trabalho voltado aos interesses da classe dos trabalhadores do campo. O que fez/faz a base ruralista no Congresso Nacional com as temáticas: reforma agrária, trabalha escravo, educação escolar no/do campo?

Portanto, há uma ligação bastante estreita entre o projeto, ora em andamento (o neoliberalismo), e a educação escolar. Para Laval (2004, p. 14), "no final dos anos 1990, uma fria constatação se impõe: a ofensiva neoliberal na escola é um processo já bem avançado", pois, na sua essência, o projeto, enquanto modelo econômico é extremamente excludente, reservando só a alguns os direitos sociais garantidos pela Constituição.

Dentre estes direitos negados às populações pobres, está o direito à educação. Privilegiando uma minoria, a grande parte da população

12 O processo de discussão da nova LDB teve início ainda durante a elaboração do capítulo da educação na Constituinte (19086 – 1988). Os mais diferentes segmentos da sociedade civil organizada estiveram envolvidos no projeto. Dava-se por certo o início de uma nova maneira de se conceber a educação no país, ou seja, mais voltada para os interesses das classes trabalhadoras. Ledo engano. A proposta popular apresentada à Câmara dos Deputados foi substituída no Senado pelo texto de autoria do Senador Darcy Ribeiro, sendo que este, sequer, tenha sido discutido pela sociedade. Segundo Gadotti (2000, p. 90), a argumentação de Darcy Ribeiro era a de que o texto apresentado à Câmara era "corporativo e sectário", enquanto que o seu projeto, apresentado no Senado, era "enxuto, libertário e renovador".

fica excluída das condições mínimas de obter a sobrevivência e também excluída também da escola. Isso porque

> As novas funções do Estado se relacionam com as suas capacidades reais. O Estado só deve assumir tarefas que tenha a capacidade de realizar. Para se tornar mais eficiente, deve selecionar e focalizar as suas ações, restringindo suas ações aos seus recursos e à sua capacidade de gerá-los enquanto esses objetivos se referem a verdadeiras mudanças de atitudes de todos (MELO, 2004, p. 136-137).

Neste contexto a escola passa a ser vista e tratada como uma empresa e a educação como mera mercadoria e, como tal, deve atender as exigências do mercado/do capital.

É neste cenário que nasce a nova LDB nº 9.394/96. Há, portanto, que se "entender" porque esta lei foi imposta a partir da vontade das elites em detrimento da vontade popular. Daí poder afirmamos que temos uma lei que, na sua essência, representa os interesses da classe dominante.

5 - E o Campo (do camponês), Mais Uma Vez, Ficou de Fora!

> [...], não estão explicitamente colocados, na nova LDB, os princípios e as bases de uma política educacional para as populações campesinas (LEITE, 1999, p. 55).

Ao voltarmos nosso olhar sobre a LDB, na busca por algum tipo de amparo legal que nos possibilite pensar uma escola diferente para os trabalhadores do campo; ou como meio que nos possibilite "transgredir" (avançar/ousar) a "ordem" e avançar em novas propostas de educação para/dos povos do campo, temos a impressão de que houve, por parte dos gestores de políticas públicas educacionais, o entendimento de que o campo não existe. Na melhor das hipóteses, este é visto como um lugar que está morrendo, sem futuro, um espaço territorial inferior e desprovido da modernidade (atribuída à cidade). Ou, como se houvesse um movimento inevitável de urbanização: "a escola continua inserida na sociedade capitalista em que vivemos, sendo o passaporte para o acesso ao trabalho urbano" (GRITTI, 2003, p. 45).

Ao que se percebe, o urbano é tomado como parâmetro. E o campo, mais uma vez, fica de fora! Há que concordar com Rodrigues (1991, p. 36) quando diz que "a escola rural continua, hoje, como sempre esteve: à mercê de modelos urbanos, e distante, muito distante, das necessidades de trabalho e produção da vida camponesa e até mesmo de seus valores mais básicos e profundos".

Os gestores das políticas sabem da importância da educação para o trabalhador, mas sempre lhes foi negado este direito. As classes dominantes sempre tiveram acesso garantido à educação. Não ignoram seu (da classe trabalhadora) papel na reprodução social, mas também o seu potencial revolucionário sobre o desenvolvimento social (LOMBARDI, 2005, p. 34). Por isso a querem (educação/escola) sob seu controle.

Com este instrumento em mãos, o Estado transforma a escola em uma "instituição privilegiada para a burguesia tornar seu projeto de mundo hegemônico" (FERNANDES, 2002a). Daí, ressalta o autor, "a necessidade da universalização da educação para que todos tenham um mínimo de informação e instrução que venham ao encontro com os valores e projeto burguês" (p. 33).

Portanto, ao se referir à educação do campo, a lei deixa transparecer, nas entrelinhas, que esta deva subordinar-se, condicionar-se ao urbano. Em nenhum momento faz referência direta, clara, ao campo como "um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que a vivem", e não mais como um espaço territorial, demarcador de área (FERNANDES, 2002b, p. 92).

6 - As Diretrizes: a esperança para os povos do campo[13]

> A instituição das Diretrizes resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, Sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais (HENRIQUES, 2004, p. 2).

A maioria dos textos constitucionais tem dado à educação escolar do campo um tratamento sem muita (ou nenhuma) importância. Quando isso feito, aparece como se esta fosse um mero apêndice da escola urbana. Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 63), as exceções se devem a "[...] conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade". O que quer dizer, em outros termos, que a escola pensada para

13 A proposta que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tem sua gênese no esforço conjunto de pessoas, instituições e movimentos sociais que trabalham com a realidade do campo. O objetivo central destas Diretrizes está voltado no sentido de colocar o "campo do camponês" na agenda das políticas públicas, tendo como referência a educação do campo.

os trabalhadores do campo tem sido aquela voltada aos interesses da classe capitalista burguesa.

Segundo Bonetti e Ferreira (1999, p. 21), mesmo com todos os avanços corridos na sociedade nos últimos anos, e por mais "escamoteada" que se apresente esta nova configuração social dos nossos dias, "não consegue esconder a dimensão de classe que a sustenta" (BONETTI; FERREIRA, 1999, p. 21), qual seja: a classe burguesa.

Ao tratar da escola, Ribeiro (2001, p. 122, nota de rodapé) diz que: "atravessada pelas contradições próprias das classes sociais que lhe dão vida e conteúdo, a escola nunca se conformou ao modelo, aproximando-se, às vezes mais e às vezes menos, do limite entre conservação e a ruptura". A proposta *Por Uma Educação do Campo*, contida nas Diretrizes, segundo Molina e Jesus (2004, p. 19) se constitui a partir de uma contradição que é a própria contradição de classe no campo. Para as autoras "existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda".

Não há como deixar de mencionar a importância dos movimentos sociais nessa travessia (rural para campo), pois representam o fermento da proposta Educação do Campo. A história nos tem mostrado que os avanços nas políticas públicas voltados à educação dos trabalhadores, "estes decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional" (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 63).

Estas, ao contemplarem as reivindicações e acolherem as sugestões dos mais diferentes movimentos sociais, mostram que há sempre um foco de resistência no interior das instituições. Ou seja, o processo contraditório se constrói no cotidiano e, aos poucos - às vezes de maneira imprevisível, outras de forma planejada – se faz sentir de forma efetiva, provocando as mudanças.

O campo do camponês ainda é visto como sinônimo de atraso; da não modernidade; como se ali estivesse a sobra do urbano (FERNANDES, 2002b, p. 91). E a sua população, conforme observam Kolling, Néry e Molina (1999, p. 21), "[... parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade".

Esta forma de conceber o campo e seus sujeitos têm levado às populações campesinas uma educação compensatória. Ou seja, uma educação que serve ao modelo de sociedade imposto pelo projeto do capital, servindo de "[...] instrumento para adequar as pessoas ao mercado" (JESUS, 2004, p. 114). Uma escola bancária, alienante, desprovida de significados. Uma escola que expulsa os estudantes.

Considerações finais

Se estabelecermos um comparativo entre as Diretrizes propostas pela Resolução 01/02/CNE/CEB e aquelas anteriormente referenciadas na LDB (9.394/96), no tocante à educação rural/do campo, vamos perceber avanços significativos. O maior deles tem sido o de desmistificar a ideia de que o trabalhador do campo é o culpado dos seus problemas (falta de educação, pobreza, miséria, baixa produtividade, etc.), sem levar em conta que "[...] há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e educação" (ARROYO, 1999, p. 18).

Como nos lembra Caldart (2004, p. 17), agora, com as Diretrizes, pode-se avançar e pensar a "Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações".

Um aspecto importante nas Diretrizes está no fato destas terem reconhecido o campo como portador de especificidades e "no reconhecimento de que urge outro tratamento público do direito dos povos do campo à educação" (ARROYO, 2004, p. 91). Portanto, estamos diante de um novo paradigma que vem sendo construído por diferentes grupos sociais e sinaliza, de certa forma, uma ruptura entre o velho, "rural" – onde a referência ao campo é vista somente como um lugar da produção de mercadorias – e o novo, "campo" – visto como um espaço de vida. E, neste quadro, a escola passa a ser um espaço significativo para o desenvolvimento dos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam, ou seja, para o desenvolvimento humano (FERNANDES, 2002b, p. 91).

Partindo das condições em que se encontram as escolas no campo hoje, e, pelo que conhecemos da realidade que as envolve, principalmente aquelas localizadas em pequenas comunidades rurais (assentamentos de reforma agrária), o caso de Mato Grosso (região norte, campo empírico de nossas pesquisas), pode-se perceber que um dos maiores entraves para a implantação/efetivação da proposta estabelecida pelas Diretrizes, tem sido a dificuldade de essas serem assumidas na agenda pública dos municípios. A razão apresentada: falta de recursos financeiros. Humanos, nem tanto, pois ainda impera a concepção/ideia de que para o campo o professor não precisa ser, necessariamente, formado/formação superior.

Para Arroyo (2004, p. 93), as possibilidades de mudanças nas escolas do campo, passam, necessariamente, pelo "trato menos privado do público". Esta forma de tratar o público como privado tem sido, segundo o autor, uma das "determinantes mais perversas na reprodução do atraso e da precarização da educação dita rural" (p. 93). Em outras palavras, isso quer dizer que a escola deve buscar desvencilhar-se, enquanto instituição pública, de todas as barganhas políticas, como das forças locais que buscam

fazer da instituição escolar um local (ou curral), voltado a atender interesses individuais ou de grupos, ou seja, ações de caráter assistencialistas em troca de poder, prestígio, voto.

Por fim, há que se chamar a atenção para um fato bastante comum nas comunidades/escolas do interior: no afã de quererem mudar certas situações, resolver determinados problemas, muitos pais/professores têm assumido a tarefa que é do Estado, como um projeto individual/pessoal, envolvendo pessoas de outras áreas. Ou seja, improvisando, em detrimento da qualidade dos trabalhos.

Destas iniciativas surgem programas, projetos, práticas comunitárias, voluntariados e tratam de questões mais pontuais. São iniciativas interessantes e que têm seu valor. Mas, como nos adverte Caldart (2002, p. 26-27), "é preciso ter clareza de que isto não basta". A luta pela escola do campo deve estar voltada ao campo das políticas públicas, adverte, pois, "esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação" (p. 27), conclui.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Palestra sobre "educação básica e o movimento sociais".** In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES.

BERNARDO Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo (vol. 2), 1999.

_____. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do campo (vol. 5), 2004.

BONETTI, L. Wessler; FERREIRA, L. Soares. **Educação e Cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

BRAGANÇA, Sabrina Z. **Paulo Freire:** a educação do campo precisa de você. Disponível em: <http://www.partes.com.br/educacao/educacaodocampo.asp>. Acesso em: setembro de 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília/DF, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/02. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.** Brasília/DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a Construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JEUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Por Uma Educação do Campo**: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, nº 4.

FERNANDES, Ovil Bueno. **Educação e Desintegração Camponesa**: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes. Educação, Cultura e Sociedade: abordagens críticas da escola. Goiânia/GO: Edições Germinal, 2002a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma Caminhada**. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar J. (org.). Educação do Campo: identidade de políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Como Pode o Professor Transformar-se Num Educador Libertador? De Que Modo a Educação se Relaciona Coma Mudança Social?** In: FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Política e Educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs**.). Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

JUVENTUDE **Camponesa e a permanência no campo**/2012. Disponível em: http://www.mpabrasil.org.br/biblioteca/textos-artigos/juventude-camponesa-e-permanencia-no-campo. Acesso em: novembro de 2014.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GENTILI, Pablo; MC COWAN, Tristan (orgs.). **Reinventar a Escola Pública**: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis: Vozes, 2003.

GRITTI, Silvana. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 4), 2002.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória**). Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

HENRIQUES, Ricardo. **Apresentação.** In: BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1/02. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo**.** Brasília/DF, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina/PR: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999 (Coleção Questões da nossa época, v. 70).

LOMBARDI, J. Claudinei. **Apresentação.** In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia M. S. Azevedo (orgs.). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo.** Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo (vol. 5), 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela . Maceió:EDUFAL, 2004.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho cooperativos no MST e ensino fundamental rural:** desafios à educação básica. In: FERRARO, Alceu Ravanello; RIBEIRO, Marlene (orgs.). Trabalho Educação Lazer: construindo políticas públicas. Pelotas: Educat, 2001.

RODRIGUES, Marlene. **Cartilhas da dominação:** a ideologia das primeiras letras nos campos do Brasil. Curitiba: Ed. da UFPR, 1991.

RODRIGUES, Karine/2011**. Campo tem analfabetismo em 23% e a mais de 37 mil escolas fechadas.** Disponível em: http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/campo-tem-analfabetismo-em-23-mais-de-37-mil-escolas-fechadas-3079377. Acesso em: outubro de 2014.

FORMAÇÃO POLÍTICA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: A ESCOLA DE LÍDERES DA LOMBA DO PINHEIRO - PORTO ALEGRE-RS

Ricardo Albino Rambo[1]

Na periferia da cidade de Porto Alegre, mais precisamente na Lomba do Pinheiro, vem sendo construída uma caminhada de formação política, que se iniciou por volta dos anos 1960, cuja inspiração se funda nas propostas da educação popular, sobretudo na pedagogia freiriana. A chegada dos Freis Franciscanos ao bairro, bem como o estilo da Pastoral engajada socialmente da Congregação deu inicio à organização de propostas de educação popular, ao visitar as famílias e convidá-las a participar de atividades em grupo. Os Padres Franciscanos iniciaram a formação de pequenas comunidades animadas pelo espírito de acolhimento aos excluídos e necessitados.

Esse trabalho comunitário de organização popular, através das pastorais sociais, somada aos vínculos das lideranças locais e a necessidade de lutar por conquistas dos serviços públicos de urbanização do bairro, tem impulsionado a organização das associações e dos movimentos populares que caracterizam a Lomba do Pinheiro.

A Lomba do Pinheiro é um bairro situado na zona leste de Porto Alegre com uma população de mais de 80 mil habitantes, embora os dados do IBGE de 2010 tenha identificado um número de 62.315 habitantes[2]. É um bairro que aglutina mais de 32 comunidades habitacionais em todo o seu território. É uma das regiões da cidade que mais cresce demograficamente e conta atualmente, com vários empreendimentos imobiliários (condomínios, torres/blocos, loteamentos).

---

1 Educador Popular. Licenciado em Filosofia com Habilitação em Filosofia, História e Psicologia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Conceição de Viamão, Especializado em Gestão de Pessoas pelo IERGS. Técnico Administrativo na UFRGS. Mestrando no PPGEdu da UFRGS e líder comunitário na região da Lomba do Pinheiro em Porto Alegre na Linha de Pesquisa Universidade – Teoria e Prática sob a orientação do Prof. Jaime José Zitkoski.

2 Acesso no site do Observa POA: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1KELz1gAEZuecNuTzzQ7MsqzGRnQ>.

O Bairro Lomba do Pinheiro, que até os anos 70 era exclusivamente agrícola, vive hoje um acelerado processo de urbanização. Sua população aumentou rapidamente compondo-se um cenário de aglomeração por meio de constituição de vilas. Os que foram chegando, se somam aos grupos que já estão organizados, partilhando assistência, atendimento médico aos doentes, fazendo pastoral da saúde, encaminhando as crianças para alguma escola do município, organizando a alfabetização dos adultos e organizando creches. Tais fatos nos levam a crer que as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) já estavam se organizando há várias décadas anteriores.

Nesse bairro se formaram vários núcleos residenciais. Por ser um bairro de grande extensão territorial, ele está organizado em vilas (mais de 32). Estas pequenas comunidades, organizadas em escolas, igrejas e clubes, têm encontros permanentes, onde cultivam a formação comunitária, rezam e debatem os problemas urbanos existentes. Também nos problemas de integração comunitária são articuladas as trocas de saberes (SANTOS, 2010, p. 157), considerando que cada um tem o seu saber, respeitando o saber dos outros e construindo uma história e organização da sociedade local. Nos encontros de grupo de famílias, cada um tem oportunidade de expor o seu pensamento, comparando ao que diz Brandão que "todo o conhecimento referente a uma pessoa torna toda a espécie humana mais transparente para si mesma" [...] "todo o conhecimento a respeito de como se vive em uma periferia de Porto Alegre nos ajuda a compreender aquelas pessoas e famílias daquela comunidade"(BRANDÃO, 2007, p. 44).

1 - Características do Bairro Lomba do Pinheiro/POA

No bairro, há muitas associações comunitárias sendo que a primeira delas a ser criada foi a Associação dos Amigos da Vila São Francisco, localizada na parada 3 deste bairro e é considerada como uma das primeiras associações de Porto Alegre. Em se tratando desta realidade diz uma liderança popular que *"eu trabalhei na Escola Comunitária de Educação Infantil* São Francisco de Assis. Ela é fruto da luta dos moradores daquela região que desde a segunda metade da década de 1950*, se organizou em forma de associação".*

A fala da moradora acima explicita o quanto o bairro é organizado segundo a lógica comunitária. Ao perguntar sobre a realidade dessa instituição e a relação com o Conselho Popular a entrevistada disse que:

> No início, dizia minha mãe, que tudo era 'mato" [risos]. Era como se fosse uma grande fazenda com seus donos. No caso da Vila São Francisco, onde temos a Associação dos Amigos da Vila São Francisco e Lomba do Pinheiro, ali era uma chácara

com poucos proprietários. Havia plantações e tambo de leite. Estes donos das chácaras dividiram suas terras em terrenos e comercializaram.

A Associação dos Amigos da Vila São Francisco na Lomba do Pinheiro surgiu a partir dos moradores em 1959 (conforme consta na página 54 do livro de Memórias dos Bairros – Lomba do Pinheiro – da Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de Cultura, editado em 2000) com a doação de um terreno para sediar a Associação. "Essa associação, foi a primeira associação comunitária do bairro". Neste livro de Memórias deste bairro, na mesma página diz que em 1980 foi demolida a construção de madeira e construída em alvenaria.

A relação com o Conselho Popular, segundo a moradora está relacionada à questão das lutas populares: "A Associação foi a primeira organização comunitária, depois surgiram outras associações que estiveram na luta por escola, saúde, iluminação, água, esgoto e transporte. Desde o passado até hoje a luta continua".

O desenvolvimento da região conta com a ação incessante e militante de dezenas de agentes sociais, como com associações de moradores, clubes de mães, ONG's; Cooperativas, igrejas, comissões de ruas e conselhos paritários (Conselho de Saúde – CDS, da Assistência – CRAS; Fórum de Segurança; Fórum Regional do Orçamento Participativo – FROP, etc.) e o próprio Conselho Popular, que conta ainda com uma comissão de transporte e de educação.

É exemplo da luta social desses atores sociais a constante melhoria do transporte coletivo, Posto de Saúde 24 horas, Centro Cultural e Praça da Juventude, Agência do Banrisul para a região, ampliação do espaço físico de escolas, Praças de Lazer, aumento de ruas pavimentadas e muitas outras melhorias que qualificam a vida da população, como por exemplo, "A escola de Ensino Médio Rafaela Remião, só tem a última etapa da educação básica porque muitos moradores saíram às ruas, fizeram muitas reuniões e lutaram por este direito".

A partir dos anos 90, percebe-se que houve uma mudança significativa, onde o espírito de vínculos comunitários começa a ceder o seu espaço para a lógica do individualismo e das demandas capitalistas que se criam a partir da necessidade de consumo. Tal fato é instigado principalmente pelos meios de comunicação que estimula cada vez mais o desejo de maior renda para compras de componentes tidos como novos confortos para dentro de casa e o consumo social. Esta nova "necessidade" de vida, de cunho capitalista passa a inibir a participação e corrói aos poucos o estilo de vida comunitário e até mesmo a cultura original que era viver juntos, no estilo CEBs. Aos poucos, a força operária sai de manhã para o seu trabalho e volta só à noite, estafado e sem disposição para compromissos sociais,

mudando a rotina como era até então, das reuniões dos moradores de cada vila. Este costume vai se perdendo com esta nova realidade.

Sendo assim, várias lideranças da comunidade que permanecem ligados aos seus grupos, foram atuando na defesa das reivindicações sociais destas comunidades, alguns, pra bem da comunidade, foram indicados como candidatos e se elegeram vereadores junto a Prefeitura Municipal, outros como representantes em secretarias e ou organizações do bairro.

As novas atividades das lideranças foram perdendo a rotina comunitária mais intensa e aos poucos, parte das novas gerações ficaram descomprometidas e como já vão encontrando uma comunidade bem organizada, não sentem necessidade de se apropriarem de compromissos que possam trazer benefícios a todos. Parece-nos, que foi se perdendo o costume de lutar e reivindicar pelos direitos sociais, que lhe assistem e em muitos casos levam a vida descomprometida até mesmo com a própria família. Observamos que as reclamações de "de novo eu" ou "sempre eu" ou "não tem outro", são frequentes em todos os encontros e reuniões que acontecem e que precisam de representantes. Percebemos que a presença de jovens ainda é incipiente e que provavelmente estes não reconheçam os seus direitos e a história de luta do bairro.

2 - O Conselho Popular e o Curso de Formação de Lideranças

Já é tradição na Lomba do Pinheiro a luta por melhores condições de vida. Principalmente a partir do início dos anos 70. Foi nesta época que começaram a surgir as Associações de Moradores que tinham como objetivo inibir os loteadores clandestinos a lesar os que vinham morar nesta região. Vários grupos se formaram a partir dos movimentos religiosos e que se preocupavam com o bem-estar de todos.

Em 1981 foi criada a *União de Vilas da Lomba do Pinheiro*, que passou a articular e unificar estas lutas, reforçando os movimentos populares de todo Bairro.

Por essas razões acima, surge na década de 1990, mais precisamente em fevereiro de 1992, com o objetivo de organizar os diferentes movimentos sociais em uma rede para agilizar atividades em comum o "Conselho Popular do Bairro". Este começou a debater algumas alternativas para a formação política. O Conselho Popular é como se fosse um guarda-chuva que acolhe todas as organizações populares do bairro. Vemos então, que o Conselho Popular é quem trabalha com o coletivo e não está localizado numa vila ou região, é de toda Lomba do Pinheiro".

Neste contexto, sentimos a necessidade de buscar fundamentação teórica e estudo da realidade concreta das ações educativas realizadas por este espaço político e entender o processo de formação política realizado na

Escola de Líderes a partir da experiência do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro, os seus limites e potencialidades.

Em meio a esta comunidade histórica, surge a tentativa inovadora, de criação de "Curso de Formação de Lideres". A primeira edição do Curso de formação de lideranças, aconteceu em 2009, priorizando os projetos comunitários, tais como: saúde, moradia, assistência social, educação, entre outras. Houve também um avanço efetivo rumo à urbanização das vilas da região. Esta caminhada em busca da garantia de atendimento das necessidades básicas, como diz Freire (1979, p. 30), desperta como uma utopia para as pessoas que aspiram dias melhores para sua família com moradia digna, luz, água tratada, esgoto, escola, postos de saúde, transporte e regularização fundiária, etc.

Consultando o Estatuto do *Conselho Popular*, que foi criado em fevereiro de 1992 para agregar todas as forças da Lomba do Pinheiro, o mesmo se organiza através da participação das principais *entidades, grupos e movimentos sociais populares representativos do bairro*, somando forças para cobrar do Poder Público os benefícios que lhes é de direito. O objetivo é integrar a Lomba do Pinheiro no contexto da Cidade de Porto Alegre e da Sociedade.

Como já comentamos também, especialmente a partir dos anos 90 e até hoje, a comunidade da Lomba do Pinheiro fez uma longa caminhada de experiências populares de organização do povo. É claro que experiências muito boas de organização e pressão popular produziram melhorias no bairro, como é o caso da evolução no transporte, postos de saúde, formação popular, sanidade higiene, e o quanto ainda falta para fazer na área de educação, regularização fundiária, ensino, conscientização ambiental.

É dentro deste contexto histórico que vem se organizando a comunidade da Lomba do Pinheiro. A população do Bairro começa a se dar conta que precisa buscar conhecimento e estudar documentos com o objetivo de poder orientar corretamente suas entidades. É preciso despertar pessoas, com o intuito de mostrar que é necessário novos líderes na comunidade. Orientar um caminho para debater e trocar experiências e saberes dentro da atual situação de necessidades e melhorias que o bairro não pode ignorar e deixar de estar atento ao que lhe é de direito diante da administração pública.

É assim que surge a ideia de organização popular para oferecer um curso de formação de lideres dentro da atual administração do Conselho Popular. Entende-se que por estes motivos de identificação desta comunidade se justifica um curso de formação de Lideres voltado para a formação de Novas Lideranças e qualificação de outras que já atuam para ambas se dedicarem ao bom andamento de sua organização popular, ou Movimento Social.

A seguir descrevemos brevemente os principais *Movimentos Sociais e Organizações Populares, ou entidades* que atuam efetivamente junto ao *Conselho Popular da Lomba*, e são parte constitutiva do mesmo:

a) *Associação de Vilas*: Cada uma tem sua organização interna e estatuto próprio a partir da demanda e necessidades próprias. Se preocupam com o seu bem-estar e se unem para buscar melhorias para o bem viver de todos os seus moradores. Buscam o Conselho Popular para reivindicar forças e combinar como sanar necessidades do Bairro. Por exemplo, quanto a transportes coletivos e suas combinações de horários de atendimento e em que proporção de número de carros necessários para atender o bairro. A Associação de vilas impulsiona posteriormente a demanda ao Conselho Popular que se encarrega de chamar seus componentes para unir forças reivindicativas.

b) *Educação do Bairro*: **1) Escolas** – Em 2000 com a ajuda do Conselho Popular foi trazido o Ensino Médio até a Lomba do Pinheiro. **2) Creches** – funcionam conforme a sua intenção de atender as necessidades da demanda por região dentro do bairro e com a devida aprovação junto aos Órgãos Públicos. Estas se unem as Escolas e as áreas de Lazer com a combinação feita junto ao Conselho Popular. **3) Áreas de Lazer**: São áreas de esporte, de convívio de todos enquanto cumprem seus objetivos. O Conselho Popular entra em ação quando em algum deles este espaço está sendo usado erradamente e não para o seu objetivo.

c) *Conselho Distrital de Saúde*: objetiva que toda a população do bairro tenha o seu devido e melhor atendimento médico. Que todos tenham acesso aos seus medicamentos e que o bairro seja atendido pelo Conselho Municipal de Saúde. Se necessário busca pelo Conselho Popular a força de chamar a Prefeitura a dar conta das necessidades do Bairro.

d) *Conselho de Segurança*: Sempre voltado para a Segurança do Bairro quanto a depredação, assaltos, riscos de vida, sinalizações, controle de fluxos de carros, nas residências, nas escolas, nas áreas de lazer, encontros festivos entre muitos outros que não nos ocorrem no momento. É o caso de ajudar os haitianos que vieram para este Bairro em serem protegidos e acolhidos por esta comunidade.

e) *Conselho Regional da Assistência Social*: Ninguém pode ficar sem sua residência e tão pouco sem agasalho e comida. Nenhuma criança pode ficar fora de sala de aula. Ninguém pode ficar sem emprego e acesso à renda mínima. Esse é o papel do conselho para apoiar as famílias e pessoas no bairro que demanda essas necessidades básicas.

f) *Horta Comunitária*: Fundada em 2003 pelo Conselho Popular, hoje com outro perfil, apenas recebe o apoio deste conselho, assim como o fez recentemente quando estava sendo ameaçada para a construção de uma avenida cortando esta área ao meio em 2015. Com a ajuda do Conselho Popular, o prefeito foi informado e sustou a obra. A Horta é um espaço de encontro dos que se ligam a terra, a natureza e para orientar quem não conhece este meio natural e saudável de produzir alimentos.

g) *Centros Religiosos*: O Conselho Popular foi criado com a força especial da Igreja Católica, que era em 1992, a mais organizada deste bairro. Hoje, todos os movimentos religiosos do bairro, se unem ao Conselho Popular permanentemente e garantindo a sua força a nível de bairro. Em cada movimento que acima citamos, encontram-se membros da comunidade que também tem crença religiosa e a partir dela buscam vida de Comunidades unidas, apaziguadas, com direitos iguais garantidos. A pretensão é que haja bem estar e boa convivência na comunidade deste Bairro. Todas as pastorais que estão dentro de cada uma das Igrejas que acima citamos fazem a diferença e tem o Conselho Popular, como já falamos, como que um Guarda-Chuva que abriga todos os moradores sem excluídos.

h) *Orçamento Participativo* - (OP): Propõe o anúncio de possibilidades ineditamente viáveis. As comunidades de centro, bem como as comunidades de periferia se movimentam organizando plenárias democráticas, discutindo e votando as suas reivindicações, distribuindo desta forma os recursos recebidos do poder público e ao mesmo tempo participando, da administração publica, dando o seu parecer de cidadão. Com esta organização a comunidade se entusiasma e caminha unida e forte. Segundo Boaventura "o Socialismo é a democracia sem fim" (SANTOS, 2011, p. 277). Este é o caminho de construção de uma comunidade.

3 - O Processo de Formação de Lideranças e o trabalho do Conselho Popular (CP) nos últimos anos

O Conselho Popular (CP) da Lomba do Pinheiro é uma instância colegiada de organização, mobilização e conscientização social. O referido CP foi fundado em 14 de fevereiro de 1992 e tem como objetivos: aglutinar as forças vivas (todos movimentos organizados da região); lutar por melhorias da qualidade de vida dos moradores do bairro e/ou as lutas gerais da capital; planejar e elaborar propostas para o conjunto da região, a partir das reivindicações; representar os interesses comuns dos moradores da Lomba do Pinheiro junto aos órgãos públicos; contribuir na resolução das

reivindicações dos moradores e comunidades da região e auxiliar, reforçar as entidades, grupos e movimentos locais sem substituí-los, ampliando suas lutas para a melhoria do conjunto da região. Atualmente o Conselho conta com a coordenação de Francisco Geovani de Sousa, Assistente Social e Especialista em Gestão da Política de Assistência Social, que se destina à defesa dos interesses coletivos da região Lomba do Pinheiro, mediante ampla participação popular. O atual coordenador do CP, um nordestino do Ceará, chegou no bairro no ano de 1990, período de efervescência popular, de grandes transformações políticas em nível local e nacional. Segundo o coordenador, ao chegar na Lomba do Pinheiro, percebeu

> um bairro ainda se definindo e com pouca infraestrutura, poucas escolas com ensino fundamental completo e de nenhuma de ensino médio. Sem unidades de saúde que atendesse a população depois das 19h e tendo que sair para outros bairros para obter esse atendimento. O transporte coletivo era só até às 22h30min saindo do Centro para o bairro. A maioria das ruas eram de chão batido e a água faltava sistematicamente. Uma verdadeira precariedade. O CP foi protagonista em muitas conquistas.

O bairro experimentava um longo e importante processo de participação popular, sobretudo de cobrança do Estado de direitos básicos à sobrevivência.

Esse líder comunitário juntamente com outras lideranças foi organizando espaços de lutas populares em prol da melhoria de qualidade de vida dos moradores do bairro. Aos poucos, surgiu à necessidade da formação de lideranças, como diz uma Gestora do CP, "Em conversas com Geovani, falei para ele de construirmos um projeto de formação de lideranças. Fomos amadurecendo a ideia. Sentamos juntos e depois com outras lideranças. Colocamos a ideia no papel, fizemos reuniões e nasceu o projeto piloto chamado de *Escola de Lideranças*." Geovani rememora que "o primeiro curso ocorreu em 2009, depois 2015 e 2016. A primeira e segunda edição contou com a participação da UFRGS na pessoa da professora Rosa Maria Castilhos Fernandes do curso de Serviço Social". A professora Rosa, atualmente vinculada a UFRGS foi professora do Francisco Geovani no curso de Serviço Social realizado na Ulbra de Canoas-RS e foi desse vinculo que este líder à convidou em 2009 para participar do projeto de formação de lideranças e também em "2015 ela contribuiu no conteúdo programático do curso".

Esses fragmentos das falas são oriundas dos encontros e conversas com o grupo gestor e eles fazem parte do projeto por entender que numa pesquisa participante não existe o tempo fragmentado de coleta de dados.

Em outras palavras a pesquisa está acontecendo desde quando iniciei o curso de mestrado.

Buscando articular a história do Conselho Popular e do curso de formação de lideres o Conselho Popular da Lomba do Pinheiro organizou em 2009 uma primeira edição do curso e não fará parte da minha pesquisa. O meu enfoque é na experiência do ano de 2015 quando iniciou a segunda edição do Curso de Formação para Lideranças Comunitárias, intitulado, "A troca de experiências como exercício do aprender". O curso foi articulado em módulos interdisciplinares com conteúdos específicos, abrangendo diversas áreas de conhecimento.

Qualificar através do Curso de Formação de Lideranças, é oportunizar aos líderes comunitários acesso a saberes (SANTOS, 2010, p. 157) para melhor atuarem e defenderem os direitos sociais em benefício dos mais desprovidos na sociedade. Portanto, o objetivo principal do Curso visa proporcionar às lideranças comunitárias, envolvidas ou não nos movimentos populares da Lomba do Pinheiro, uma formação teórica e prática que aprimora sua intervenção com o poder público para o bom êxito nas diversas demandas oriundas das lutas sociais da região. Assim, o objetivo é capacitar lideranças populares para atuar nos movimentos sociais da região. O *Curso de Formação de lideranças* procura envolver agentes sociais das diversas comunidades da Lomba do Pinheiro; tais como: dirigentes de instituições, comunidades da Paróquia Santa Clara, coordenação de Conselhos, Fóruns, Conselheiros e Delegados do OP, jovens representando as escolas da região, convidados.

A luta pelo sonho, decorrente do processo da construção da crítica que é resultado da conscientização, porém, está ligado à "utopia", como diz Paulo Freire (1979, p. 30). Quando esse sonho acontece coletivamente, ele implica num duplo compromisso: na denuncia das situações-limites e o anúncio de possibilidades ineditamente viáveis (FREITAS, 2005, p. 7). A denúncia instiga a coragem de lutar por dias melhores, isto é, querer ter participação nos direitos sociais. Implica ainda em cercar as decisões políticas e os políticos que foram por eles eleitos (democracia representativa – SANTOS, 2007, p. 91), para os defenderem nos seus compromissos sociais e depois das eleições esqueceram (SANTOS, 2007, p. 97) seus deveres de continuar defendendo e agora com autoridade de representação de comunidade, os mesmos direitos sociais para todas as camadas sociais, culturais, econômicas, de cada distrito, nas distribuições do dinheiro público para cada bairro com o mesmo critério e de mesmo valor. Com esta garantia, os bairros decidem individualmente onde são prioritários os melhoramentos e como devem ser gastos os recursos disponibilizados pelo poder público. Este movimento, representativo e democrático constitui o máximo de consciência política possível do capitalismo. Na sequência, Boaventura afirma, que o capitalismo é criticável, por não ser

suficientemente democrático, pois a democracia representativa deve ser apropriada positivamente no campo social da emancipação (SANTOS, 2011, p. 270).

A este movimento de democracia participativa e representativa, é nomeado de Orçamento Participativo (OP). Propõe o anúncio de possibilidades ineditamente viáveis. As comunidades de centro, bem como as comunidades de periferia se movimentam organizando plenárias democráticas, discutindo e votando as suas reivindicações, distribuindo desta forma os recursos recebidos do poder público e ao mesmo tempo participando, da administração pública, dando o seu parecer de cidadão. Com esta organização a comunidade se entusiasma e caminha unida e forte. Segundo Boaventura "o Socialismo é a democracia sem fim" (SANTOS, 2011, p. 277). Este é o caminho de construção de uma comunidade.

Cabe citar os movimentos, d*o* querer, do refletir e do agir, que se articulam no ideário de Paulo Freire. O querer, que orienta a direção do sonho a ser construído. O refletir, onde se amplia a compreensão da razão de ser, bem como das situações limites e os motivos para ir em busca do sonho, mesmo que com todos os seus limites, que não dispensa a sensibilidade e a natureza política exigindo metodologia. E o agir, que fala da qualidade da participação.

> A reflexão em torno destes três movimentos auxilia e vislumbra a possibilidade de construir o inédito-viável como um modo de superação dos condicionamentos históricos que o tornam momentaneamente inviável. Acreditar na potencialidade do ato de sonhar coletivamente, nessa perspectiva, significa compreender a importância da rigorosidade metódica para, ao perceber os temas contidos mas perfeito, torná-los como objeto de estudo e reflexão, podendo perceber também que "além dessas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado" (FREIRE 1979, p. 30).

Em 1996, Boaventura de Souza Santos, a fim de nos orientar para o projeto político pedagógico emancipatório, adequado ao tempo presente afirma que (transcrito por Ana Lucia 2005, p. 8):

> [...] trata-se de um projeto educativo orientado para combater a trivialização do sofrimento [...] consiste em recuperar a capacidade de espanto e indignação e orientá-lo para a formação de objetivos inconformistas e rebeldes [...] a conflitualidade do passado, enquanto um campo de possibilidade de conhecimentos [...] todo conhecimento é uma prática social de conhecimentos, ou seja, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social [...]

> é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras [...] educação, pois, para o inconformismo [...] que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (p. 17-18). Compreendido desse modo, o ato de sonhar coletivamente constitui-se em atitude crítica de formação que concebe a distância entre o sonhado e o realizado como um espaço a ser ocupado pelo ato criador. Assumi-lo coletivamente abre possibilidades para que se consolidem propostas transformadoras e ineditamente-viáveis. Trata-se portanto de considerar que sonhar coletivamente é uma atitude de formação produto-produtora do inédito-viável.

Lideranças comunidades percebem que as ideias sobre emancipação precisam ser discutidas e cultivados, inclusive teoricamente, contemplando os dilemas e as perspectivas mundiais da humanidade, diante desta explosão da nova configuração social. Neste sentido, "O desafio é a construção de propostas concretas para superar dialeticamente os processos socioculturais desumanizantes construindo, igualmente, novas bases filosófico-científicas capazes de orientar um projeto emancipatório de sociedade" (ZITKOSKI, 2004, p. 1).

Oportunamente nos ocorre o texto de Boaventura, cuja apreciação é a seguinte:

> Em meu entender, as representações que a modernidade deixou até agora mais inacabadas e abertas são, no domínio da regulação, o princípio da comunidade e, no domínio da emancipação, a racionalização estético-expressiva. Dos três princípios de regulação (mercado, Estado e comunidade), o principio de comunidade foi, nos últimos duzentos anos, o mais negligenciado. E tanto assim foi que acabou por ser quase totalmente absorvido pelos princípios do Estado e do mercado. "Mas, também por isso, é o principio menos obstruído por determinação e, portanto, o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação" (2000, p. 75).

Esta emancipação, não tem um fim definido porque depende e é um conjunto de lutas sociais permanente. Todos os participantes sabem muito bem o que querem e o que não querem (SANTOS, 2011, p. 277).

Também, a democracia é uma luta sem fim. Nesta democracia, faz-se necessária uma hierarquia de representantes. Estes representantes são votados pela sua assembleia. Isso ocorre nas três vias onde é constituída

uma articulação entre democracia representativa e participativa, segundo Santos (2007, p. 93), isto é: a) participação e movimentos sociais; b) partidos e movimentos sociais; e c) movimentos sociais entre si. Nestes movimentos há a necessidade de prestação de contas para criar uma transparência e assim limitar a corrupção, conseguindo, dessa forma, redistribuição social da receita recebida.

E concluindo, com esta rápida linha do tempo, não podemos esquecer que, segundo Santos (2007, p. 99), outro mundo é possível, mesmo que seja trabalhoso e não tão preciso; mesmo que tenha um longo caminho a percorrer; mesmo que tenha que ser enfrentado a longo prazo nas suas grandes divisões [...]. Paulo Freire, todavia, nos avisa que este novo mundo só será possível a partir do amadurecimento da consciência em seus níveis individual, comunitário e social. Tal deve despertar para um debate reflexivo que inventarie as necessidades da comunidade e juntos façam uma caminhada social rumo à emancipação. "O lado político de uma epistemologia dos saberes é a incompletude de propostas políticas e a necessidade de uni-las sem uma teoria geral (SANTOS, 2007, p. 101)".

Considerações Finais

Após a análise dessa breve história do bairro e do trabalho de formação política, estamos convictos de que a formação de lideranças em uma comunidade é uma forma de garantir que se mantenha em cada vila da Lomba do Pinheiro o trabalho de organização popular e participação nas decisões de interesse público. Pois tem-se a garantia de que agentes interessados, esforçados e preocupados estejam cuidando da sua formação para acompanhar, participar e, inclusive, dirigir grupos organizados nas diversas vilas do bairro dialogando com a administração publica municipal, estadual ou federal.

Esta é uma luta sem fim, mas ao mesmo tempo imprescindível e indispensável para a caminhada de uma comunidade. Compromisso de buscar a garantia junto da administração pública, do direito de melhor viver. Por exemplo, exigindo a aplicação da verba que a comunidade/vila pertence, nela mesma, pelo Orçamento Participativo.

Em 2015 aconteceu um destes cursos de formação de lideranças, que envolveu mais de 120 participantes, do qual estamos esperando o resultado, dito pelos próprios egressos, até abril de 2017. Este foi um dos momentos importante desta ação na comunidade. Esse processo potencializa outros projetos de organização popular e de luta por mais direitos e por uma vida mais digna.

O trabalho de formação de lideranças continua sendo realizado pelo Conselho Popular. O desafio é articular os projetos locais com uma agenda mais ampla de participação democrática na sociedade brasileira. Para esse

fim, é fundamental a formação de lideranças e seu empoderamento para que o trabalho social atinja mais pessoas na comunidade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire: São Paulo: Cortez e Moraes. 1979.

FREITAS, Ana Lucia Souza de. **Pedagogia do inédito-Viável**: Contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações Ensinar-Aprender-Pesquisar. V colóquio Internacional Paulo Freire – Recife. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. Cortez Editora – São Paulo. 13ª Edição. 2011.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social São Paulo**: Bom tempo Editorial. 2007.

_____. **A crítica da Razão Indolente**. Cortez Editora – São Paulo. 2000.

ZITKOSKI, Jaime José. **Educação popular e emancipação social:** Convergências na proposta de Freire e Habermas. In: Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú. 2004.

(RES)SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM HISTÓRIA E PEDAGOGIA: AO ENCONTRO DO HIBRIDISMO

Shirlei Alexandra Fetter[1]
Jacques Andre Grings[2]

Um dos grandes desafios do Brasil contemporâneo é alcançar uma educação de qualidade. Porém, como formar bons professores? Em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na tentativa de reformular o espaço acadêmico e equilibrar as atividades entre o ensino e a pesquisa, de forma a formar profissionais qualificados para trabalharem na educação. Ao longo dos anos as universidades estão refletindo sobre como efetivar as mudanças na educação superior, tendo em vista a unificação entre docência e ciência de forma integradora, descartando o processo de dissolução entre as mesmas (BRASIL, 1996).

O presente estudo procurará apresentar uma breve síntese do processo histórico da formação docente, buscando ampliar a compreensão do processo pelo qual se constituiu a profissionalização do professor no movimento da sociedade, entrecruzando os problemas históricos com as questões atuais. A intenção é apresentar as trajetórias de implementação dos cursos de Pedagogia e de História e sua consolidação no cenário da educação superior no Brasil.

O Curso de Pedagogia se constituiu através de um processo histórico sinuoso, onde cada período histórico da política brasileira foi determinando reformulações por meio de determinações legais, pautando uma série de discussões com vistas a futuras reformulações. Dessa mesma forma, a trajetória do curso de História acompanhou os avanços e revezes do desenvolvimento histórico da educação no Brasil.

Ao fazer essa retomada, o presente estudo busca destacar a importância da composição curricular das licenciaturas dentro do processo dialógico com vistas à integração de saberes. Para isso, a reflexão se baseia

1 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: fettershirlei@gmail.com.

2 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: jacques.grings@gmail.com.

na reconstituição do espaço acadêmico e os conhecimentos práticos a serem adquiridos no processo de formação dos professores de história e pedagogia, assim como na urgência de desenvolver oportunidades de aprendizagem que se entrecruzam durante o processo formativo. Dessa forma, buscar-se evidenciar os espaços híbridos como forma de resignificar a organização curricular, através da ressignificação do conhecimento prático e o teórico na perspectiva de interação entre ambos, contextualizando o ensino por aprendizagens significativas a partir do repensar do processo educativo na perspectiva interdisciplinar (LOPES; MACEDO, 2010).

O objetivo fundamental do texto é discutir a possibilidade de formar professores pesquisadores através da composição dialógica entre o campo docente, teórico e prático, como inovação pedagógica entre as Licenciaturas de Pedagogia e História. Os aspectos metodológicos da pesquisa estão baseados no estudo qualitativo- bibliográfico apontador por (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

O aprofundamento sobre os conceitos centrais do trabalho serão apresentados por meio de duas etapas ou momentos: primeiro buscar-se-á descrever sobre a história da formação docente no Brasil e, num segundo momento, buscar-se-á identificar os paradigmas que rompem com o sistema tradicional de ensino, prezando pela junção da filosofia e da ciência na possibilidade de reinventar a prática pedagógica durante o processo de formação. Finalmente, apresentar-se-á as considerações relevantes identificadas durante o estudo.

1 - Historicidade da formação docente no Brasil

Segundo estudos de Cunha (2007) a primeira universidade brasileira foi criada em Manaus, em 1909 por iniciativa privada dos exploradores de borracha da região. Essa universidade possuía os cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e o Curso de Formação de Oficiais da Guarda Nacional. Com o declínio da produção de borracha, a universidade foi extinta em 1926, só permanecendo em funcionamento o curso de Direito, que ao passar do tempo foi incorporado à Universidade Federal do Amazonas, que foi fundada em 1962.

Em 1911, em São Paulo, aconteceu um segundo experimento de criação de uma universidade também por meio da iniciativa privada. A Universidade de São Paulo passou a oferecer os cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Cunha (2007) salienta que essa universidade foi extinta em 1917 devido à criação da Faculdade de Medicina pelo governo do estado, que aliciou os estudantes impossibilitando a instituição em termos financeiros de realizar suas atividades acadêmicas.

Uma terceira universidade foi criada em Curitiba, em 1912, por profissionais locais incentivados pelo governo estadual. Segundo Cunha (2007) a instituição ofertava os cursos de Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Em 1917, todavia, essa universidade foi extinta por meio do Decreto Federal de 1954. Este decreto não permitia que instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes fossem igualadas às instituições federais (Ibidem, 2007).

Em 1920, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira universidade que perduraria no país. Foi a Universidade do Rio de Janeiro, que a partir de 1937 passaria a se chamar Universidade do Brasil. Essa instituição de ensino foi constituída pela incorporação das faculdades de Medicina, Engenharia, Direito de duas instituições privadas que passaram a ser administradas pelo poder público. A criação desta universidade serviria de modelo para a criação das demais universidades do país, que passaram a ser criadas através da aproximação entre faculdades e cursos pré-existentes, como a Universidade de Minas Gerais, criada em 1927 pela junção das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte.

Cunha (2007) aponta que uma exceção a esse modelo de criação de instituições universitárias foi a Universidade do Rio Grande do Sul, criada em 1934 pela modificação de uma única faculdade: a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Esta escola de engenharia oferecia, além de cursos ligados à Engenharia, os cursos de Agronomia, Veterinária, Química e de formação de trabalhadores industriais e agrícolas.

Desde o princípio, o objetivo do ensino superior no Brasil é o aperfeiçoamento da formação cultural do sujeito, capacitando-o para o exercício da profissão, para o exercício reflexivo sobre a sua participação na produção e sistematização do saber. Engloba as instituições públicas e privadas. Ao lado de suas responsabilidades em promover o ensino com o propósito de promover a pesquisa científica e desenvolver programas de extensão, seja na forma de cursos, seja na forma de serviços prestados diretamente à comunidade.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1930 foi criado o Ministério de Educação e Saúde. Desde então, o ensino superior no Brasil passou a ser regularizado por meios de decretos e leis, que determinariam a finalidade e o modo de funcionamento das instituições universitárias. Esta

reforma, conhecida como "Reforma Francisco Campos"[3] estabeleceu que o ensino superior fosse responsável por prestar, na universidade, serviços de Educação, Ciências e Letras, sistematizando em duas modalidades o ensino superior, sendo o sistema universitário oficial, já existente, mantido pelos governos federais ou estaduais, ou o sistema livre, pertencentes às instituições privadas e, instituindo os institutos isolados, que passam a aderir às questões humanas e filosóficas (DALLABRIDA, 2009).

Foi a partir da década de 1930 que o curso de pedagogia começou a ser discutido e implementado no Brasil. Esse período histórico se caracterizou como um período conturbado, em que as discussões sobre os assuntos voltados à educação tiveram ampla relação com os acontecimentos, socioeconômicos e culturais, que marcavam a época. As discussões educacionais eram realizadas por correntes ideológicas partidárias de intelectuais que vinculavam a educação a suas visões e ideologias políticas. A discussão da formação docente aconteceu de forma mais expressiva em 1939, pautada pelo movimento dos Pioneiros da Educação Nova[4], período

3 A chamada "Reforma Francisco Campos" (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro (DALLABRIDA, p. 185, 2009).

4 O manifesto dos pioneiros da Educação Nova se consolida pela elite intelectual sobre a proposta educativa implantada pelo estado que enfatizava como possibilidade a organização da sociedade brasileira, embora com diferentes posições de ideologias, vislumbra a possibilidade de inferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista de educação. Idealizado por intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço filho, Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, os documentos se tornaram inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o estado o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da critica forte e continua da igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população (VIDAL, 2013).

em que se destaca também a defesa a formação docente em nível superior no âmbito de universidade.

O curso de História surgiu nas universidades brasileiras no final da década de 20 e início da década 30 e, com o decorrer do tempo, também foram se aperfeiçoando e se adaptando as exigências de cada época. No princípio, o curso de História, surgiu vinculado às Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP, 1933 e na Escola de Economia e Direito da Universidade do Distrito Federal (UDF) criada em 1935 onde foram fundados os primeiros cursos de História de nível superior.

Entretanto, os currículos dos cursos de História eram tema de críticas e debates. Segundo Freitas (2006), no final da década de 30, as metodologias e as pesquisas no curso de história eram totalmente desconhecidas e descontextualizadas. Os cursos de história trabalham em torno disciplinas ou blocos estruturais rígidos: História Antiga e Medieval, História Moderna e Contemporânea, História da América e História do Brasil.

Em 1945 com a queda de Getúlio Vargas e com o restabelecimento da democracia no Brasil, foram retomadas as discussões sobre a educação no Brasil, principalmente sobre as possibilidades de democratização do ensino e a garantia da igualdade de oportunidades de acesso a todos os habitantes do território nacional. O Decreto-Lei n. 8.558/46 cria o cargo de Orientador Educacional (que deveria ser formado em curso de Pedagogia) como um agente imprescindível para o desenvolvimento da educação. Além de oferecer formação para os futuros orientadores educacionais o curso de Pedagogia passou a formar professores para o exercício de magistério no Curso Normal, além de profissionais capacitados para lecionar no ensino primário e secundário.

Na década de 1950, inicia-se um processo de discussão sobre o modelo universitário que predominava no país desde os anos trinta, colocando como foco a necessidade de uma lei que promovesse as diretrizes nacionais básicas para a educação, visto que, naquele contexto histórico educação carecia de uma reforma universitária para melhor atender as demandas formativas. Cunha (2007) descreve que durante o comando do então presidente João Goulart, no ano de 1961, foi aprovado o Decreto-lei n. 4.024 que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesta ocasião foi instituído o Conselho Federal de Educação que determinou "currículos mínimos" para vários cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Assim sendo, fixou-se um currículo mínimo para os cursos universitários no Brasil, que objetivava a criação de uma base comum. Essa medida gerou forte resistência entre os educadores, os quais acreditavam que a adoção de estruturas curriculares fixas viria a tornar-se uma atitude autoritária de governo, que serviria como uma "camisa de força" aos currículos, sem respeitar a diversidade e a singularidade nacional de cada curso.

Na década de 60, foi expedido o Parecer CFE n. 253/69, que definia os profissionais formados em Pedagogia como: professores para o Ensino Normal e especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares. Dessa forma, o currículo do curso foi reformulado para contemplar as habilitações para as áreas específicas, fragmentando a formação do Pedagogo, definindo o título de licenciado como padrão a ser obtido em qualquer das habilitações cursadas. Isto é, os portadores do diploma de pedagogia, em última instância, eram professores do ensino normal.

Outro aspecto a levar-se em conta é a obrigatoriedade do estágio supervisionado que foi determinado pela Resolução n. 2/69, dado que se entendia que um curso da área da Educação deveria ter uma prática das atividades correspondentes a sua habilitação. Na década de 1970, instituições e estudantes manifestaram e pressionaram no intuito de reformular as Diretrizes do Curso.

Dessa forma, entre os anos 70 e 80, foram conduzidos debates promovidos por movimentos de educadores que pensavam as questões educacionais que envolviam o contexto brasileiro, tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder constituído pelo estado. Período esse, em que as relações entre educação e sociedade tornavam-se alvo de criticas, pois educadores lutavam pela efetivação de politicas que dessem conta da formação profissional dos educadores. Nesta perspectiva, centravam-se as discussões em torno da formação do pedagogo e do professor.

A partir da década de 80, as críticas se voltaram contra a formação tecnicista dos profissionais da educação. Professores decididos a romperem com a ideologia tecnicista promoveram diversos atos no sentido de destacar e apropriar-se do caráter sócio histórico dessa formação. Destaca-se a necessidade de um profissional com domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com consciência crítica que lhe permitisse interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (LIBÂNEO, 2002).

No ano de 1971, a lei nº 5692, implantou as licenciaturas curtas em Estudos Sociais. A referida lei permitia que os professores de História e Geografia pudessem atuar na área de Estudos Sociais. A partir disso foram criadas as licenciaturas curtas para formação de profissionais em específico para a área. Desde então, fez-se necessário à defesa da disciplina de História dentro da universidade, bem como a delimitação do campo da História, dos seus saberes específicos e da atuação de seus profissionais. Algumas universidades mais antigas conseguiram manter este espaço enquanto as mais novas cederam para o que o regime militar exigia. Além disso, é pertinente lembrar que a repreensão ao conhecimento dificultava,

quando não impedia, que a leitura de determinados autores ou pesquisas fossem levadas adiante especialmente se tratassem de temas considerados perturbadores ao regime da época.

Na década de 80, em meio à abertura política e a uma divulgação mais firme das recentes discussões que permeavam o campo educacional, um dos temas em pauta nos cursos de graduação era o da definição das licenciaturas. As políticas neoliberais[5] foram amplamente difundidas na América Latina a partir da década de 1980 e, a partir da reforma do Estado brasileiro materializaram-se as leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, os atos normativos da educação em todos os níveis. O estado ao reorganizar seu papel provocou alterações, reconfigurando a educação nacional.

Com a implementação da lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, as modificações para educação brasileira se apresentam desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio até o Ensino Superior, trazendo novas denominações para a Educação pré-escolar, Ensino de 1º Grau, Ensino de 2º Grau e Ensino de 3º Grau. Tal mudança se fez sentir principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes. A formação docente passou a dispor de programas especiais, como formação em Normal Superior - para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Já para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio é determinada a formação em licenciatura longa ou licenciatura curta.

A legislação aprovada em 1996, ao impor novas propostas de formação, fez surgir, além dos cursos normais na modalidade superior, a implementação dos Institutos Superiores de Educação. Com a proposta elaborada em 2002, pela comissão de especialistas do ensino de pedagogia as discussões sobre as diretrizes curriculares permanecem até 2005. Neste período, o Conselho Nacional de Educação tornou pública a minuta do projeto de DCN para o Curso de Pedagogia. Em 13 de dezembro de 2005, tentando contemplar as inúmeras pressões do campo educacional, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/05 que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia.

---

5 O discurso neoliberal é marcado pelo tecnicismo: valoriza-se a competência como sinônimo de autoridade, a eficácia e a eficiência associadas ao aumento do ritmo e da produtividade do trabalho. Assim, a solução dos problemas sociais, políticos e econômicos passariam necessariamente pela gerência adequada e eficiente, traduzido na expressão 'qualidade total' que, diga-se de passagem, não passa de mais uma promessa falaciosa daqueles que controlam política e economicamente os meios de produção e que buscam, ao mesmo tempo, despolitizar as questões sociais (GOMES; COLARES, p. 286, 2012).

Tal parecer indicou, no artigo 14, que: "a formação dos especialistas fosse realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados" (BRASIL, 2005).

Entre 1962 até 1996 buscou-se para o curso de História as determinações curriculares que pudessem conferir um mínimo de autonomia para que os cursos de graduação das universidades estabelecessem seus próprios Projetos Político-Pedagógicos. Em abril de 2001 o parecer 492/201 do CNE estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de História, cujo propósito era servir como modelo para os currículos dos cursos. O intuito é agregar ao perfil dos formandos, competências e habilidades capazes de aliar ensino e pesquisa como prática pedagógica.

2 - Rompendo as fronteiras históricas sobre o fazer docente: conceitos contemporâneos

Durante o processo de constituição curricular dos cursos destinados à formação de professores, é imprescindível questionar quais as atribuições didáticas e pedagógicas que são necessárias a formação docente. Nesse sentido, o diálogo entre áreas distintas da formação, entre elas, a área de história e pedagogia, torna fundamental na medida em que a docência envolve, no processo formativo, a síntese entre a teoria e a prática que se constitui não só pela pesquisa, mas e, também, por meio da extensão. Negri (2010) destaca que, a formação, a partir de uma análise sobre as possibilidades e propostas práticas contemporâneas, deve propor a reflexão sobre o processo didático-dialógico dos conteúdos, sendo necessária a compreensão dos elementos que modificam e (res) significam a relação entre ensino e pesquisa.

Na formação do profissional tanto das áreas de história como de pedagogia, é importante abordar questões sobre a relação entre os conhecimentos distintos, qualificando o professor para atuar em diversos e diferentes espaços, produzindo sentidos de mundo para si mesmo e auxiliando os estudantes na compreensão do mesmo. Esses conhecimentos e ações são denominados de hibridas[6], culturais, sendo mais eficientes na compreensão das divisões causadas pelas diferenças de raças, etnias, gêneros e outras. As análises que se apontam repensam a reconstrução do

6 Definição de hibrido é considerada pelos processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, p. XIX, 2013).

conhecimento e do currículo que repensam as práticas dominantes de cada período histórico (NEGRI, 2010).

Buscando os diversos sentidos que se atribui às construção de conhecimentos em espaços e culturas hibridas contemporâneas, entende-se que este processo é composto não só por teoria e prática, mas pela transposição em que as culturas dos povos se entrecruzam, isto é, processos socioculturais de relação e inter-relação de conhecimentos, valores e saberes tradicionais (CANCLINI, 2013). Nesse sentido, é importante o processo de reflexão sobre os diversos significados atribuídos ao multiculturalismo e seus efeitos, de modo a evitar a perpetuação das diferenças através das práticas curriculares que ainda hoje continuam reproduzindo as estruturas homogêneas de poder e de hierarquização cultural.

As possibilidades de desenvolver alternativas concretas para pensar o currículo nos cursos de história e pedagogia, precisam partir da integração entre a teorização de multiculturalismo exaltando na problematização entre os tipos de saberes que integram ao currículo pedagógico. Negri (2010) questiona os modelos de organização e de planejamento curricular, os métodos, conteúdos e práticas educativas, estreitamente relacionadas com a cientificidade e com a racionalidade moderna. Racionalidade essa que, nega a contribuição de outros saberes e culturas por considera apenas o conhecimento científico como único válido e confiável.

Dá-se assim, a necessidade de se pensar um novo modelo de educação, mais aberto e sensível às novas demandas sociais e a riqueza cultural do mundo. No entanto, o conhecimento produzido e reproduzido pela educação deixa de ser validado por estar baseado em conteúdos descontextualizados e desvinculados de importantes relações de multiculturalismo.

Falar em integração dos saberes é proporcionar círculos de integrações que compreendem a globalização como processo de multiculturalismo. Nessa direção Pombo (2005) aponta a interdisciplinaridade, como método imprescindível para dar conta da integração entre os diversos saberes possíveis e disponíveis.

Repensar a formação e o fazer docente, pressupõe ir a busca de novas formas de conhecimentos, desde uma perspectiva do conhecimento interdisciplinar, multicultural e híbridos, contemporâneos com as exigências intelectuais sobre novas abordagens, através de esforços sobre os quais conhecemos e pretendemos atuar enquanto profissionais da educação (RAYNAUT, 2014).

Para além das questões levantadas, pode-se refletir sobre os efeitos que a formação fragmentada e descontextualizada pode ter para os estudos e também, numa perspectiva mais ampla, para a sociedade. Bourdieu (1989) atesta que, a deficiência na formação impede a compreensão da realidade

social, ao mesmo tempo em que inviabiliza a constituição de vínculos solidários de segmentos que poderiam organizar-se na luta contra o capital. Nessa continuidade, a subdivisão das lutas em torno de identidades multiculturais ou das questões regionais desvinculadas em especifico o poder de pressão que favorece a hegemonia burguesa. Portanto, é dentro deste cenário histórico que devemos buscar a compreensão das propostas hegemônicas[7] presentes na educação escolar, que contribuem para a fragmentação dos conteúdos, com um notório esvaziamento do trabalho pedagógico e precarização da formação docente (GOMES; COLARES, 2012).

Gomes e Colares (2012) defendem que a educação baseada nas competências tem origem no discurso empresarial, cujo objetivo maior é a reprodução do capital por meio da exploração da força de trabalho. Ainda que defenda publicamente a expansão da educação escolar, nunca se preocupou por uma igualitária ampliação das potencialidades humanas para todos a partir do conhecimento. A preocupação última, nessa perspectiva, é a formação de mão-de-obra qualificada para atender as demandas de mercado.

A perspectiva da formação híbrida e multicultural se opõe à versão dominante das políticas educativas e de formação docente. Para Freire (1996) as políticas em educação devem se constituir como um discurso que defende a valorização do conhecimento dos alunos bem como de sua realidade social. O conceito de hibridismo permite interpretar por novas perspectivas de análise a compreensão dos processos de reconhecimento, de legitimação, de interpretação e de apropriação sobre as políticas curriculares nas exigências que transitam até à sua efetiva implementação no campo prático.

O processo de hibridação implica em criar espaços de exploração e compreensão das possibilidades que se manifestam através da cultura e da história. É nesse espaço que acontece a negociação de sentidos e de significados entre visões de mundo diferentes, fazendo surgir novas compreensões sobre a realidade, além de administrar a diversidade, que é uma necessidade na interpretação de uma cultura cívica democrática.

---

7 Gramsci (1978) apresenta uma concepção de hegemonia mais elaborada e adequada em pensar sobre as relações sociais, sem cair no materialismo vulgar e no idealismo. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura tentando se distanciar das determinações da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas. Nesse contexto, a sociedade civil adquire um papel central, bem como a ideologia, que aparece como constitutiva das relações sociais.

Dessa forma, ao vivenciarmos um momento histórico de predominância de um projeto que representa um retrocesso em termos de responsabilidade com a educação pública, é preciso afirmar a educação híbrida e libertado para lutar contra as intenções do estado que pretende esvaziar o papel da educação escolar (GOMES; COLARES, 2012). É preciso afirmar a ideia de que a educação é um direito social de todos, e combater a ideia cada vez mais difundida de que a educação é um serviço, que vai ser prestado se adquirido no mercado.

Mais do que nunca, no atual contexto de globalização das tecnologias de informação e comunicação às sociedades modernas defrontam-se com realidades híbridas que resultam da interação e divulgação de saberes, conhecimentos e práticas culturais diversas. É um momento que, se bem orientado, pode favorecer a formação de conhecimentos mais efetivos e humanos.

O discurso híbrido, apontado por Canclini (2013), reivindica a noção de colaboração de saberes, indo, portanto, contra as noções tradicionais de razão, verdade, objetividade. Questiona, dessa forma, os conceitos de desenvolvimento, emancipação e as grandes narrativas, implicando em multiplicação no âmbito de formação acadêmica. O processo de formação para melhor atender os anseios de uma formação híbrida, exige um trabalho de formação a ser fundamentada por uma pedagogia adequada (RAYNAUT, 2014). Esse processo deve entender a produção do conhecimento como imprescindível na formação de profissionais da educação, com sentido mais amplo, repensando a relação entre o ensino e pesquisa (LEITE et al., 2011). Dessa forma, é preciso reestruturar os processos de formação docente fazendo uma ponte entre o ensinado e o vivido na realidade concreta dos sujeitos.

Considerações finais

O presente trabalho procurou discutir de forma sucinta alguns princípios e aspectos históricos que envolvem os cursos de formação docente e a necessidade de um amplo processo dialógico entre as diversas áreas de conhecimento, principalmente no tocante as áreas de história e pedagogia.

Os cursos de graduação para a formação de professores passaram por um processo histórico marcado por avanços e retrocessos, frutos de ações de diversos períodos marcados pelas ações politicas de cada momento. Esse processo histórico de avanços e retrocessos acabou gerando a fragmentação do agir docente, que se vê cada vez mais incapacitado de juntar conhecimentos e experiências cada vez mais especializados e mais aprofundados.

A reformulação curricular necessária à formação docente precisa considerar as diferenças e condições individuais, assegurando que as mesmas sejam respeitadas e também promovidas futuramente pelos professores nas escolas, onde os diversos ritmos de aprendizagem e diferenças contextuais devem ser integrados. A reorganização do currículo deverá buscar por no centro do debate a forma como o conhecimento é produzido e socializado desde as universidades e escolas e, qual o lugar dos diferentes conhecimentos culturais na constituição dos sujeitos.

Em síntese, a mudança inovadora na educação será possível através de uma reestruturação da formação docente, capacitada para trabalhar com os diversos saberes culturalmente constituídos. O diálogo entre saberes, entre disciplinas e áreas de conhecimento, numa perspectiva do hibridismo, é imprescindível para a compreensão da sociedade contemporânea que cada vez mais se revela plural, multifacetada e complexa.

Entretanto, estamos passando por uma nova reforma, essa sem qualquer discussão com a sociedade, com especialistas e a comunidade escolar algo que, vinha acontecendo nos últimos 20 anos. Disfarçadamente a intação é "dar mais liberdade" para o estudante. Liberdade não se constrói forçadamente, com reforma de cima para baixo. Liberdade é construída com a mudança de cultura a partir da base, ampla, radical e lenta, em conjunto com valores como responsabilidade e cidadania. Colocar como opcional a oferecer matérias das Ciências Humanas, o que seria não uma "reforma" na educação, mas uma verdadeira revolução se compararmos com a situação atual do setor educacional brasileiro. Retirar História, assim como Biologia, Geografia e outras do currículo obrigatório é um disparate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. DECRETO-LEI Nº 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **Decreto nº. 19.851**, de 11 de abril de 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm. Acesso em: 19 set. 2016.

_____. **LEI Nº 4.024**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 set. 2016.

_____. **LEI Nº 5.540**, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **DECRETO-LEI Nº 53,** DE 18 DE NOVEMBRO DE 1966. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** PARECER CNE/CP Nº: 5/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 22 set. 2016.

_____. **LEI Nº 5.692**, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 24 set. 2016.

_____. **Parecer 492/201** do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas.** São Paulo: Edusp, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

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

FREITAS, Itamar. **Histórias do ensino de história no Brasil**. 1. ed. São Cristóvão: Editora da UFS, 2006.

GHIRALDELLI, JR. Paulo. **História da educação brasileira.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2002.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v.1, n.1, p. 3 -15março, 2005.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria de Souza. Org. **Inovação e Pedagogia Universitária.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

NEGRI, Stefania de Resende**. Um currículo democrático na contemporaneidade: desafios e possibilidades teóricas.** Educação em Perspectiva**,** Viçosa, v. 1, n. 2, p. 274-292, jul./dez. 2010.

NÓVOA, Antônio. **O processo histórico de profissionalização do professorado.** 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

RAYNAUT, Claude. Pensar no mundo contemporâneo e inovar na produção do conhecimento. **G&DR,** Taubaté, v. 10, n. 3, p. 4-26, set/2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate**. Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

BRINQUEDOTECA NA FACCAT: UMA ESCUTA SENSÍVEL AOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Maria Aline da Silva[1]
Maria de Fátima Reszka[2]

O presente estudo tem como finalidade abordar o significado do brincar e sua relevância no campo pedagógico, além da importância da formação de educadores voltada ao ensino de práticas lúdicas, e de analisar o Curso de Formação de Professores Brinquedistas nos Anos Iniciais, que ocorreu em 2016/1 nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT), em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), para verificar se o mesmo contribuiu significativamente para a formação docente, proporcionando a interdisciplinaridade no fazer pedagógico.

1 - APRESENTANDO O BRINCAR, O LÚDICO E SEUS SIGNIFICADOS

Estudos apontam que a brincadeira e a ludicidade fazem parte não só do universo infantil da criança, mas do adulto também. Reconhecendo tal importância pretende-se conceituar o brincar, o lúdico, demonstrando sua importância no desenvolvimento infantil e dentro da educação como uma metodologia que possibilita mais vida, prazer e significado ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que o brincar é particularmente poderoso para estimular a vida social e o desenvolvimento construtivo do indivíduo em todas as fases da vida.

O significado de brincar é muito mais complexo do que as definições encontradas nos diversos dicionários existentes. Aurélio (2003, p. 12) define o brincar como "divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar". Também pode ser, segundo o dicionário Michaelis (2012, p. 17), "entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto". Nas duas definições podemos ver que o brincar é algo essencial na vida de qualquer ser humano, especialmente das crianças.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia na FACCAT e Bolsista da FAPERGS.

2 Professora do Curso de Pedagogia na FACCAT e pesquisadora junto a FAPERGS.

Portanto, assim como ter acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico adequado, o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, este direito é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece em seu artigo 24 "o direito ao repouso e ao lazer". A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o "direito à alimentação, à recreação, à assistência médica" e a "ampla oportunidade de brincar e se divertir". O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990), em seu artigo 16, estabelece o direito a "brincar, praticar esportes e divertir-se". Inclusive a ONU (Organização das Nações Unidas), destaca este compromisso na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que, em 1989, reconheceu explicitamente o "direito da criança ao descanso, lazer, brincar, atividades recreativas e livres e plena participação na vida cultural e artística" (Artigo 31):

> 1. Aos Estados parte reconhecer o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
> 2. Os Estados respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

No documento citado acima, o brincar é defendido nas duas fases iniciais da Educação básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental - e é visto como uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento, não só no quesito psicológico, mas no desenvolvimento integral da criança.

Zanluchi (2005, p. 89) afirma que "quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através do brincar que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas". Assim, percebe-se que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que se abre para que esta saiba lidar com as mais diversas situações do cotidiano que virá posteriormente.

Sendo assim, é notável que por meio da brincadeira a criança lança desafios e os resolve, e assim se envolve em situações de inúmeras aprendizagens. Segundo Oliveira (2000), o brincar não significa apenas divertir-se sem fundamento e razão, ao contrário, caracteriza-se como uma das formas mais complexas da criança em comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento dá-se por meio

de trocas experimentais mútuas estabelecidas durante toda sua vida. Deste modo, através do brincar, a criança pode desenvolver capacidades importantes, como, por exemplo, a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, entre outros. Ainda segundo o autor, o brincar propicia à criança o desenvolvimento de determinadas áreas da personalidade, do saber, da afetividade, da motricidade, da inteligência, da sociabilidade e da criatividade.

Kishimoto (1999) afirma que ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados da brincadeira, este fato é possível de ser observado durante e depois da brincadeira. O que a impulsiona a explorar e descobrir o mundo é o prazer e a motivação que surgem da necessidade de aprender através dos exemplos dos pais, amigos ou pessoas próximas, desde que sejam estes uns de seus atuais referenciais de comportamento de mundo.

Vygotsky (1989) nos diz que o brincar também libera a criança das limitações do mundo real, permitindo que ela crie situações imaginárias. Ao mesmo tempo é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura. Portanto, o brincar auxilia o desenvolvimento simbólico, fator importante no processo de alfabetização e letramento e de desenvolvimento da criatividade que perpassam toda vida. Ainda segundo ele, o ato de brincar constitui-se em uma grande estratégia de aproximação entre o imaginário e o real, onde a criança transfere as regras sociais para as brincadeiras e sua relação com os demais colegas. É também por meio das brincadeiras que as crianças representam suas ideias, sentimentos, valores e costumes, revelando assim uma infinita construção cultural.

Para Piaget (1976), o brincar é um alicerce indispensável para a realização das atividades intelectuais da criança, não se apresentando somente como um entretenimento para gastar energia, mas sim como forma de metodologia utilizada para a contribuição e enriquecimento do desenvolvimento intelectual, afetivo, físico e moral.

Autores clássicos da psicanálise, como Freud (1908) e Klein (1932, 1955), ressaltam a importância do brincar como um meio de expressão da criança, pois ela elabora seus conflitos e demonstra seus sentimentos, ansiedades desejos e fantasias. Assim, o brincar permite que a criança tome certa distância daquilo que a faz sofrer, e muitas vezes possibilita a criança explorar, reviver e elaborar situações que muitas vezes ela não sabe como enfrentar. Confirmando, Winnicott (1975), afirma que é brincando que a criança aprende a transformar e a usar os objetos, ao mesmo tempo em que os investe e os "colore" conforme sua subjetividade e suas fantasias.

Figueiredo (2016) enfatiza que:

> A brincadeira para a criança não representa o mesmo que o jogo e o divertimento para o adulto, recreação, ocupação do tempo livre, afastamento da realidade. Brincar não é ficar sem fazer nada, como pensam alguns adultos, é necessário estar atento a esse caráter sério do ato de brincar, pois, esse é o seu trabalho, atividade através da qual ela desenvolve potencialidades, descobre papéis sociais, limites, experimenta novas habilidades, forma um novo conceito de si mesma, aprende a viver e avança para novas etapas de domínio do mundo que a cerca (p. 78).

Diante disto, percebemos o quanto o professor deve ser um inovador e proporcionador de experiências lúdicas, introduzindo brincadeiras no ato da aprendizagem, utilizando-se das tecnologias digitais para incrementá-las, principalmente após o término da educação infantil, período em que o brincar mostra-se claro, e que posteriormente passa a ser, muitas vezes, esquecido.

2 - A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA

No decorrer mostraremos um pouco da história e o significado do termo Brinquedoteca, além de destacar a importância da brinquedoteca nas escolas como um meio essencial para a construção da aprendizagem dos sujeitos, um lugar onde possa haver aprendizagem pela brincadeira, pelo lúdico, e assim de possibilitar conhecimento.

Segundo Franco et al. (2011), a primeira Brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, nos Estados Unidos da América, com o objetivo de solucionar o problema do proprietário de uma loja de brinquedos, que estava tendo os brinquedos de seu estabelecimento roubados por crianças de uma escola próxima. O proprietário comunicou ao diretor da escola que ao investigar a causa, descobriu que isso acontecia devido à escassez de brinquedos na vida de suas crianças. Então o diretor teve a ideia de criar um espaço dispondo vários brinquedos, onde as crianças podiam brincar e levar emprestado para casa, e assim resolveu o problema de seus alunos.

A iniciativa foi se espalhando e sua expansão aconteceu com mais intensidade em 1960, em vários países da Europa. Com o reconhecimento da importância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento da criança, em 1979, realizou-se em Londres o primeiro congresso sobre o trabalho iniciado com empréstimo de brinquedos.

Franco et al. (2011), também aponta que, a Brinquedoteca é uma instituição e no Brasil somente por volta dos anos 80 com o nome de brinquedoteca ou ludoteca, e seu objetivo não era emprestar brinquedos e sim de utilizar esse espaço para que as crianças pudessem brincar

livremente. Porém, o projeto teve dificuldades não só economicamente, mas também para ter sua instituição valorizada e reconhecida no meio educacional.

Atualmente, existem Brinquedotecas também para adultos e idosos e funcionando em uma diversidade de locais além de escolas, creches e hospitais, tais como: hotéis, clubes, condomínios, casas de detenção e, segundo Kishimoto (2003), temos ainda, Brinquedotecas de comunidades ou bairros, em universidades, em clínicas psicológicas, centros culturais, junto a bibliotecas e as Brinquedotecas temporárias nas grandes lojas e shopping center.

> A brinquedoteca é um espaço para brincar e, por isso, independentemente do nível escolar, esse será sempre seu maior objetivo. É importante valorizar a ação da criança que brinca, e para isso, é necessário que haja profissionais conscientes para interagirem e organizarem o espaço de modo que favoreça a essa ação (TEIXEIRA, 2011, p. 76).

Mostra-se como um espaço que proporciona, por meio da atividade lúdica, a construção e a reconstrução do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado. É um ambiente de compreensão da realidade como um todo, no qual as crianças trocam experiências vividas e são capazes de interagirem com o desconhecido, expondo a sua e conhecendo outras culturas. Entende-se que a brinquedoteca:

> É um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico [...]. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivem a brincadeira de «faz de conta», a dramatização, a construção, a solução de problemas, a sociabilização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquilagem, os bichinhos, jogos de montar, local para os quebra-cabeças e os jogos (CUNHA, 2008, p. 36-37).

A brinquedoteca pode ser compreendida também como um espaço reservado e preparado para que as crianças passem momentos de lazer e

aprendizagem e, para os educadores, um ambiente para se desenvolver novas práticas pedagógicas, utilizando-se da ludicidade como ferramenta pedagógica.

Para isso, é necessário que o sistema educacional passe por transformações e busque novas metodologias, a fim de garantir à criança seu desenvolvimento, proporcionando-lhe o ambiente adequado para o aprendizado e para a valorização das atividades lúdicas, onde possa ser protagonista da aprendizagem. Por favorecer atividades lúdicas e oportunizar o prazer de brincar às crianças, a brinquedoteca mostra-se extremamente relevante no processo educativo, tornando-se uma ferramenta de apoio aos educadores.

Isso confirma a necessidade da formação de professores brinquedistas. Para Negrine (1997), o processo de formação desses profissionais consiste em três princípios fundamentais: A formação teórica, a formação pedagógica e a formação pessoal. A primeira delas deve focalizar fundamentalmente as principais teorias que tratam do desenvolvimento e da aprendizagem, do jogo e do desenvolvimento, do tempo livre, da recreação e do prazer, marcando bem suas diferenças e em que paradigmas se situam. A segunda, a formação pedagógica, deve oportunizar uma vivência concreta no âmbito lúdico, ou seja, funciona como complementação à formação teórica, a qual se constrói pela vivência, e não apenas pela consciência, se possível, em diferentes contextos, com crianças, adolescentes e adultos. Isso significa alicerçar a formação em uma postura que dê suporte à reflexão teórica. Esse é um componente inovador da formação. A terceira, e última, trata-se da formação pessoal, e esta é individual e única de cada sujeito, pois, refere-se a toda bagagem e concepção própria de cada pessoa. O educador precisa conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem, do adulto e do idoso.

Cientes da importância de o docente ser o mediador no processo de aprendizagem, e alicerçados nos estudos que nos mostram que as práticas pedagógicas curriculares sendo lúdicas e envolvendo brincadeiras alcançam resultados significativos, passamos a nos debruçar sobre a formação docente.

3 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO BRINQUEDISTAS

Acreditamos que existe uma necessidade urgente de mudanças no dia a dia da escola, e mudar não significa reproduzir a realidade atual, mas sim transformá-la. A proposta de formação de professores brinquedistas surgiu da possibilidade de pensarmos a aprendizagem de forma interdisciplinar, com oficinas diversificadas, possibilitando enxergar esses professores como brinquedistas interdisciplinares.

Entendemos a interdisciplinaridade como um instrumento de resgate ao ser humano, como uma nova forma de pensar o mundo, um novo olhar que resulta em atos de troca, de reciprocidade e integração entre diferentes áreas, com vistas à produção de novos conhecimentos. Ela possibilita um novo movimento entre saberes e sujeitos, pois as relações com a construção do conhecimento deixam de ser intrapessoais e passam a ser interpessoais, em equipes, de forma coletiva, colaborativa e cooperativa, atravessadas pelo olhar caleidoscópico da aprendizagem.

Segundo Fazenda (2008), se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe também pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde transitam os sujeitos, e como se dá a formação dos mesmos.

Segundo Kishimoto (2003), a formação do educador depende da concepção que cada profissional possui sobre a criança, o adulto, a sociedade, a educação, a escola, o conteúdo e o currículo. Assinala que a prática de uma educação permanente e continuada é peça fundamental de qualquer sistema educativo. Aponta que se desejarmos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeiras.

Fica assim evidente que a formação lúdica deve estar presente na formação de professores, alterando o contexto educacional, tornando possível a mudança de perspectiva, onde se abandona o conhecimento de repetição e assumisse um saber produzido e um conhecimento em construção. Afinal, a brincadeira, nas mais diferentes formas, faz parte da vida dos sujeitos, independentemente de idade, raça, classe ou credo. Corroborando Souza (2016), nos diz que o brincar é indispensável tanto para a saúde física, emocional, como a intelectual do sujeito.

A formação profissional necessita de harmonia entre os conhecimentos pedagógicos e os conteúdos que levem à apreensão dos conhecimentos do mundo de forma interdisciplinar. Porém, o que se percebe é a existência de cursos de formação basicamente teóricos, com ausência de uma prática reflexiva e de um perfil profissional que não considera o professor como pesquisador da sua própria prática pedagógica.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (volume 3, 1998), é muito importante a percepção do educador no desenvolvimento das atividades, cabendo a este possibilitar a ludicidade para as crianças. O brincar está relacionado com a cultura e com a vivência social de cada criança em seu cotidiano. Os jogos, as danças, as brincadeiras, desenvolvem a criança em um todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) afirmam que o docente deve trabalhar de forma que as crianças dominem os

conhecimentos, fazendo-os reconhecerem-se como sujeitos sociais, sendo participativos, reflexivos, autônomos e conhecedores de seus direitos e deveres. Por seu turno, o professor deve garantir condições de aprendizagem a todos seus alunos, utilizando meios e medidas extras que atendam às necessidades individuais. Outrossim, o docente deve mediar à interação entre os pares e o conhecimento, intervindo somente quando solicitado ou necessário, garantindo, desse modo, a possibilidade de seus alunos interagirem uns com os outros e ampliarem suas capacidades, sempre trabalhando e promovendo o respeito à socialização.

Com efeito, o professor tem uma importância fundamental nesse processo de desenvolvimento dos sujeitos. É ele que irá observar as particularidades psíquicas individuais de cada um. Mas, para ser um educador bem-sucedido, ele deve conhecer bem o desenvolvimento psíquico, suas causas, condições e etapas nas diferentes idades.

Nessa mesma linha e refletindo a infância, conforme Mukhina (1995, p. 31), "O educador que se acha em contato contínuo com as crianças tem a possibilidade de estudá-las em seu meio natural, já que as crianças estão acostumadas com a sua presença". Em vista disso, cabe ressaltar a necessidade de o professor ofertar brinquedos, espaço e tempo para as brincadeiras na escola, sempre deixando que as próprias crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros para brincar. Desse modo, permite-se que exerçam a sua autonomia, atuando no sentido de privilegiar emoção, sentimento, conhecimento e regras, aliados aos objetivos didáticos em questão.

4 - CAMINHOS PERCORRIDOS

O passo inicial na construção desta pesquisa foi uma revisão bibliográfica do tema apontado. Buscamos uma problematização a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições científicas, pois essa é uma excelente técnica para fornecer aos pesquisadores a bagagem teórica, de conhecimento e o treinamento científico que habilitam a produção de uma pesquisa satisfatória.

O presente projeto de pesquisa propôs um estudo de caráter qualitativo, na modalidade de pesquisa-ação, analisando e interpretando os resultados, realizada com um grupo de 30 (trinta) docentes que frequentaram o "Curso de Formação de Professores Brinquedistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", com carga horária de 40 horas, totalizando 10 encontros, no semestre 2016/1. Tratou-se de uma pesquisa-ação, na qual as pesquisadoras fizeram parte deste processo, observando, detalhando e refletindo, usando assim a técnica de observação participante (GIL, 1989).

Para que os objetivos da pesquisa pudessem ser cumpridos, fez-se necessário o uso de algumas ferramentas, como a observação dos encontros

de formação, e a reflexão sobre as falas e acontecimentos ocorridos durante as observações, além de três questionários, que foram aplicados no início, meio e no final do curso.

Quanto à análise de dados, o projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa das Faculdades Integradas de Taquara– CEP/FACCAT, órgão responsável pela avaliação de todas as pesquisas realizadas na Instituição, e, apenas posteriormente à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa esta foi iniciada.

As informações obtidas durante o percurso deste estudo foram coletadas de forma sigilosa, resguardando o direito de anonimato dos participantes. E para tal utilizamos os pseudônimos FB1, FB2, até FB3O. Cumpre salientar que todas as informações que possam identificar os participantes, tais como fotos e questionários foram mantidos sob a guarda das pesquisadoras, garantindo assim a confidencialidade e o total sigilo da pesquisa.

O contato com os participantes foi realizado durante os 10 encontros do curso. No primeiro momento, foram expostos os objetivos da pesquisa, assim como os procedimentos a serem utilizados na coleta.

Nos procedimentos de análise de dados foi feita uma pesquisa teórica, com o propósito de explanar sobre o significado e a relevância de uma formação docente voltada ao resgate do brincar e o aprender brincando nos anos iniciais.

Para descrever os resultados obtidos através do Curso de formação de professores brinquedistas, em tal pesquisa, foram utilizadas as anotações, oriundas das observações, as quais constituíram atentamente reflexões, relacionando os dados empíricos com teóricos que produziram pesquisas semelhantes.

A partir de então, surgem às descrições dos resultados baseadas nas narrativas orais e escritas coletadas. Segundo Cunha (1997) as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de dados, pois a investigação de caráter qualitativo tem tido o mérito de explorar e organizar o potencial humano de ser criativo em seus relatos produzindo conhecimento sistematizado através dele. A autora ressalta a importância das narrativas escritas, uma vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites. Ela permite o desvendar de elementos quase misteriosos por parte do próprio sujeito da narração que, muitas vezes, nunca havia sido estimulado e expressar organizadamente seus pensamentos.

Após a coleta de dados através das narrativas e questionários, os dados de campo foram analisados, conforme as categorias da análise

de conteúdos de Bardin (1979), que abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens, conforme dados abaixo.

5 - ANÁLISE DE DADOS

O curso intitulado "A Formação de Professores Brinquedistas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", teve por objetivo, proporcionar aos docentes, a possibilidade de refletir sobre o processo de aprendizagem permeado pelo brincar. Realizaram a formação, constituída dos seguintes módulos interdisciplinares teórico-práticos:- Sociologia da infância: a história do brincar e as brinquedotecas; - Psicomotricidade e ludicidade nos anos iniciais; - O Desenvolvimento humano nos anos iniciais e o brincar; - A Matemática nos anos iniciais; - A Alfabetização e o letramento nos anos iniciais; - A Contação de histórias nos anos iniciais; - O Teatro nos anos iniciais; - Os Brinquedos reciclados e as brincadeiras antigas; - As Neurociências e o brincar; - As relações étnico-raciais e as brincadeiras folclóricas.

Após a coleta de dados, através das observações e questionários aplicados durante o curso iniciou-se a análise dos dados coletados, que trouxeram os seguintes resultados, cabe destacar que as primeiras categorias referem-se às observações e narrativas orais dos grupos, no qual passamos a descrever:

Categoria 1: A prática se sobressaindo em relação à teoria;

A euforia em relação aos momentos de prática, se comparados ao desanimo aparente nos momentos de estudo teórico, ficaram evidentes durante as observações, e a preferência pela prática foi apontada em 99% dos questionários. A transcrição da resposta da FB9 deixa evidente tal aspecto pois, ao ser questionado sobre as contribuições dos encontros para a relevância de sua prática pedagógica, a participante responde:

"O quinto encontro foi o mais interessante para utilizarmos em sala de aula, pois veio com atividades bem práticas. Já o primeiro e o quarto encontros poderiam ter sido melhores, pois foi perdido muito tempo com apresentações e leitura de teoria".

Corroborando, Saviani (2008, p. 128):

> Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a 'prática' sem teoria e o verbalismo é a 'teoria' sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação

pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo.

Enfim, fica claro que as docentes em sua maioria, ainda não construíram e compreenderam que a teoria não está desvinculada da prática, nem esta da teoria. Considerando dessa maneira o sentido do conhecimento que é desenvolvido em sala de aula é teórico-prático à medida que para ensinar o professor estabelece relações necessárias para desenvolver os conceitos.

Categoria 2: As resistências:

Foi possível perceber a resistência de algumas participantes do curso em participar efetivamente de algumas atividades que exigiam do educador realmente ser um brinquedista. As resistências são mecanismos de defesas, apontados por Freud (1937), que nos lembra de que as defesas servem ao propósito de manter afastados os perigos. O autor concebe que a causa da resistência é a ameaça ao aparecimento de ideias e afetos desagradáveis. Em alguns momentos ficou nítido a não participação das mesmas, como uma defesa, evitando colocar-se, quer dizer, evitando brincar e aprender.

Por sua vez, é preocupante pensar que algumas pessoas possam ver no brincar alguma ameaça, como por exemplo, de perder a autoridade e assim acabar resistindo às brincadeiras. Diante disso, Guillot (2008) aponta que a principal função da autoridade é autorizar alguém a crescer, a aprender, a construir dignidade, é um ato de confiança. Para ele a autonomia é filha da autoridade. Por tanto, se pensarmos o brincar como possibilidade de desenvolver a autonomia, os docentes não precisam ter receio de perder a autoridade em sala de aula.

Categoria 3: A percepção de que o brincar está atrelado ao aprender:

No início do curso, ao responder sobre o que entendiam por brincar em 90% dos questionários, o brincar foi visto como um momento prazeroso, de liberdade de expressão, de desenvolvimento da imaginação e apenas em 10% dos questionários, o brincar foi visto como um facilitador e propulsor da aprendizagem. Já no questionário aplicado no final do curso 100% das docentes relacionam o brincar com o aprender. Citamos as falas das docentes que ao final do curso apontam: *"Hoje me sinto mais segura em utilizar a ludicidade em minhas aulas, tenho consciência que meus alunos aprendem muito mais" (FB6). "O curso foi muito importante para minha formação profissional, pude entender que brincando a criança constrói conhecimento de forma significativa" (FB13). "Após estes 10 encontros saio uma nova profissional, com mais segurança em aliar jogos e brincadeira ao ensino de conteúdos, para facilitar a aprendizagem dos meus alunos" (FB27).*

Maluf (2003) aponta o brincar como agente de comunicação e expressão, que associa pensamento e ação; um ato instintivo voluntário; uma atividade exploratória; que ajuda às crianças no seu desenvolvimento

físico, mental, emocional e social; um meio de aprender e não um mero passatempo.

Enfim, o entendimento de que o brincar pode promover a construção do conhecimento de forma interdisciplinar foi iniciado e concretizado durante a realização do curso, havendo uma mudança significativa na percepção do brincar das professoras.

Categoria 4: O brincar transcendendo as idades.

Embora o curso tenha proporcionado muitas reflexões sobre a importância de aliar o brincar ao aprender, não só na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e sim transcendendo para a Educação de Jovens e Adultos, para o Ensino Médio, para o trabalho com idosos, enfermos, famílias, enfim, em ambientes não escolares. Ainda percebemos que muitas docentes continuam relacionando o brincar apenas às crianças, fato este verificado em apenas uma fala:" *O curso me fez perceber que o brincar deve estar presente em todas as fases de nossa vida, nós adultos aprendemos com mais facilidade brincando durante o curso, imagina as crianças"* FB19.

Enfim, acredita-se que é preciso romper com o paradigma de que o brincar é coisa apenas de criança. Winnicott (1975), na obra "O brincar e a realidade", aponta que incorporar atividades lúdicas ao cotidiano é fundamental para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo não só de crianças, mas também de adultos; além de combater o estresse e contribuir para aumentar a criatividade.

A partir de agora, traçaremos uma análise dos questionários, com base nas narrativas escritas (CUNHA, 1997). No início do curso as participantes, ao serem questionadas sobre o que entendiam por brincar, em sua maioria destacaram o brincar como um momento de prazer, reconhecendo sua importância. Transcrevemos abaixo a resposta de três docentes que deixam evidente tal constatação:

"*Brincar é o momento de desenvolvimento da imaginação, da fantasia. Brincar é coisa séria" (*FPB 6); "*Brincar é muito importante para todas as crianças, é brincando que se relacionam, desenvolvem autonomia e assumem papéis"* (FPB 17); "*Brincar é alegria, diversão, fantasia, imaginação"* (FPB 24).

Já no meio do curso percebe-se uma mudança de concepção, pois ao serem questionadas sobre as contribuições dos cinco primeiros encontros do curso, destacamos a seguir a escrita das docentes: "*O curso está contribuindo muito para minha prática pedagógica, tenho passado a refletir sobre como as crianças aprendem mais brincando"* (FPB 9). "*Tenho gostado muito do curso e buscado passar as brincadeiras para meus alunos em sala de aula"* (FPB 16). *"O curso está me ajudando muito, principalmente me deixando tranquila ao perceber que os momentos de brincadeira são mais tumultuados com todas as docentes, não somente comigo"* (FPB 23).

No final do curso fica evidente a importância da formação continuada, ao alcançar uma mudança na concepção das docentes, pois ao serem questionadas sobre as contribuições dos cinco últimos encontros do curso elas dizem: "*O curso me fez mudar muito, não só como profissional, mas como mãe também. Minha filha me perguntou esses dias porque tenho brincado com ela, e assim me dei conta de que nunca havia feito isso"* (FPB 1). "*O curso contribuiu para minha prática em sala de aula, hoje tenho consciência de que as crianças aprendem mais brincando, estou cheia de ideias e quero aplica-las com minha turma" (*FPB 15). "*Além de docente sou coordenadora pedagógica em minha escola, saio do curso com um grande desejo de termos uma brinquedoteca em nossa escola" (*FPB 29).

Enfim, fica evidente o quão foi significativo e importante este momento de formação para as docentes, que passaram a refletir e transpor em suas práticas pedagógicas os conhecimentos adquiridos durante o curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o estudo atingiu seus objetivos, sendo o principal deles perceber que o lúdico é ao mesmo tempo estratégia e ação, pois implica em diferentes formas de relação do sujeito com o objeto (a realidade o outro, o meio). Desse modo, é capaz de conduzir o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo interdisciplinar.

Contudo, o sujeito em construção, tendo suas potencialidades, tem muitas necessidades. Por outro lado, o educador subsidiado pela qualificação profissional e pela formação adequada, poderá mediar e, assim, transformar práticas pedagógicas conscientes em situações de aprendizagem significativa e prazerosa, contribuindo assim para a formação integral dos sujeitos.

Nesse ínterim, a importância do professor como brinquedista fica evidente, pois se sabe que é apenas por intermédio da formação lúdica que o contexto educacional de não aprendizagem poderá ser alterado. Destarte, tornar-se-á possível a mudança de perspectiva, abandonando-se o conhecimento de repetição e assumindo-se um saber produzido e um conhecimento em construção.

Não obstante, mesmo sabendo da importância da continuidade de cursos, pesquisas e estudos voltados a esta temática, é preciso difundir a importância do brincar nas escolas de educação básica, não esquecendo da Educação de Jovens e Adultos, das crianças com necessidades educativas especiais, dos idosos, dos ambientes não escolares, como nos hospitais, as empresas, ONGS, e demais lugares onde o brincar e necessário e importante para o desenvolvimento do sujeito como um todo.

Notamos que é preciso romper com o tabu de que só a criança deve e precisa brincar. Todos, independentemente da idade, devem abrir-se para a ludicidade e para as brincadeiras. Pôde-se claramente perceber, neste estudo, que o não se permitir brincar traz resultados devastadores na prática pedagógica, com aulas maçantes e nada atrativas.

Finalmente, ao estudarmos documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, os PCNs e a Base Nacional Curricular Comum, percebe-se que tais amparos são superficiais e a temática do brincar aparece subliminarmente - e isso se reflete na conduta docente. Com efeito, sem ter claro que a metodologia de ensino deve ser pautada na ludicidade, sem o apoio para a implantação de brinquedotecas nas escolas, os docentes não têm clareza e optam por não utilizar práticas lúdicas em suas aulas.

Desse modo, as considerações não se encerram neste espaço, mas resta-nos a convicção de que ainda há muito a pesquisar, aprender e ensinar com relação às possibilidades de projetos interdisciplinares, de formação inicial e continuada nessa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70 Ltda, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, vols. 1, 2 e 3.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente-Lei nº. 8069, de 13 de julho de 1990.**Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. **CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino.** Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v.23, n.1, Jan./Dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo. php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CUNHA, Nilse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** 4ª Ed. São Paulo: Aquariana 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina (org) **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo : Cortez, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

FIGUEIREDO, M. M. A. **Brincadeira é coisa séria**. Disponível em: <www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/.../artigo_06.doc>. Acesso em: 22. mar.2016.

FRANCO, G. C. et al. (2011). **Brinquedotecas do Vale do Paraíba Paulista. Um levantamento de dados. In: Brinquedoteca em diferentes espaços**. (1° ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.

FREUD, S.. **Escritores criativos e devaneios.** Edição Standard das obras completas de Sigmund Freud, v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2 Ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GUILLOT, G. **O resgate da autoridade em educação**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

_____. **O jogo e a educação infantil**. Brasil: Ed. Pioneira, 2003.

KLEIN, M. **A psicanálise de crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1932.

_____. M. **A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado**. Rio de Janeiro: Imago, 1955.

MICHAELIS: **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEGRINE, A. **Simbolismo do jogo.** SANTOS, S. M. P. (Org.). Brinquedoteca: lúdico em diferentes contextos. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro e Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1976.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. **O brincar na escola. Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas.** 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOUZA, M.R.S. **A importância do lúdico no desenvolvimento da criança.** Disponível em: <http://www.saudevidaonline.com.br/artigo68.htm>. Acesso em: 29. mar.2016.

TEIXEIRA, S. R. de O. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação.** Londrina, PR: O autor, 2000.

FAZENDO POSES NAS AULAS DE HISTÓRIA: UMA DISCUSSÃO SOBRE MEMÓRIA, IMAGEM E FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Daniel Luciano Gevehr[1]
Vanuza Mittanck[2]

1 - Introdução

Iniciamos nosso texto sobre o uso da fotografia enquanto fonte histórica e também ferramenta pedagógica para o ensino de história com o pensamento proposto por Peter Burke (2009, p. 282) quando afirma que "a câmara nunca mente". O autor mostra como a fotografia, em seu contexto de invenção no século XIX, era vista como a reprodução digna e fiel da realidade e, portanto, dotada da mais pura verdade. Segundo o senso comum da época, a fotografia era um espelho da realidade e poderia ser considerada como prova da existência das coisas que cercavam o homem.

Daquele tempo para cá, o processo de produção da fotografia mudou e, também, transformaram-se os olhares que se lançavam sobre ela. Do efeito de pura realidade, pretendido pela fotografia do século XIX, passamos ao exercício crítico "da captura da imagem". É precisamente nessa perspectiva crítica, de pensar a fotografia enquanto fonte e possibilidade de trabalho voltada para o ensino de história, que iniciamos a discussão sobre o uso da imagem e do registro fotográfico.

Para tanto, faz-se necessário construir um arcabouço teórico-metodológico, que responda o problema de pesquisa proposto. Daí a necessidade de discussão acerca de alguns conceitos fundamentais em nosso estudo, como os conceitos de memória, representação, imaginário e narrativa visual. Esses conceitos permitirão aprofundar a discussão sobre o uso da imagem no ensino de história e de forma mais particular, percorrer

---

1 Doutor em História e professor no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

2 Graduada em história e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Bolsista Capes.

os caminhos de uma experiência pedagógica com o uso do recurso fotográfico nas aulas de história da educação brasileira.

Nesse estudo, apresentamos os principais resultados de uma experiência pedagógica, pautada pelo uso da fotografia como instrumento para o ensino de história, no qual alunos do Ensino Médio valeram-se da produção de registros fotográficos para representar determinados aspectos do período histórico estudado nas aulas de história. As cenas produzidas pelos estudantes nessas fotografias procuraram mostrar a riqueza de detalhes do período, bem como as particularidades e até mesmo as subjetividades da época retratada. Cenas nas quais questões de *relações de poder*, *status quo de época*, *gêneros*, *papéis sociais* e outros elementos aparecem como "retratos" da sociedade de época e contribuíram, dessa forma, para a compreensão dos fatos estudados nas aulas de história.

Os registros fotográficos produzidos constituíram-se numa espécie de *história da vida privada,* através da qual os personagens representados, os cenários, e suas peculiaridades, permitiram o exercício crítico da história. Nesse exercício, a relação entre história e imagem criou um rico espaço de debate sobre a narrativa do passado que rompe, muitas vezes, com as versões simplificadas apresentadas pelos manuais de história.

É indispensável situar os estudos sobre fotografia e história no campo da cultura visual. Essa aproximação entre a história e a fotografia é na opinião de Mauad e Lopes (2012), resultado das transformações da consciência historiográfica, que permitiu a incorporação de novas fontes e documentos ao campo da história. De acordo com os autores [...] "a fotografia pode ser um indício ou documento para se produzir uma história; ou ícone, texto ou monumento para (re)apresentar o passado" (MAUAD; LOPES, 2012, p. 263).

Outro autor fundamental em nosso estúdio é Peter Burke (2004, p. 13), que ensina que as imagens exercem um papel fundamental na construção dos imaginários sociais, na medida em que apresentam ao público um determinado ponto de vista, um ângulo, a partir do qual a imagem procura mostrar uma determinada realidade. Para Burke "as imagens oferecem virtualmente a única evidência de práticas sociais". Além disso, o autor acrescenta que no caso da fotografia, essa tem um duplo sentido, sendo ela "evidência da história e história" (Ibidem, p. 29) ao mesmo tempo.

Schwarcz (1998) amplia a discussão acima, problematizando a utilização dos símbolos, que através da sua imagem, permitem a difusão de ideias e valores de uma determinada época e contexto histórico. Para a autora, [...] "os símbolos são reelaborados em razão do contexto cultural em que se inserem, além de que o maior ou menor sucesso de sua manipulação encontra-se diretamente vinculado a uma "comunidade de sentidos"" (SCHWARCZ, 1998, p. 20). Exemplificando a existência do simbolismo nas

imagens, valemo-nos das palavras de Burke (2004, p. 31) para quem "um retrato é uma forma simbólica", carregado de sentido simbólico, "trazendo suas próprias preocupações, suas próprias mensagens" (Ibidem, p. 43).

Concordamos, ainda, com Jean-Claude Abric (1998, p. 28) ao afirmar que uma representação – como a imagem - *não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significante*, ao ter uma relação direta com o contexto físico e social no qual é produzida. Considerando esse pressuposto, percebemos que a imagem, e sua consequente utilização no campo da história – provocam um intenso debate sobre o complexo exercício de análise da imagem, enquanto fonte para a história. Afinal, o contexto de produção, o ângulo da imagem, a cor, a paisagem, os personagens, devem ser percebidos, também, como uma construção – ou até mesmo manipulação – daquilo que "se quer mostrar" e daquilo que "se quer esconder". Assim, a imagem, como a fotografia, por exemplo, é resultado de escolhas e enquadramentos da memória que se quer "guardar" ou registrar.

Partimos da ideia de que a imagem – neste caso específico a fotografia – pode ser compreendida como uma forma de *representação* do passado e nesse caso, de forma mais específica como [...] "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social" (JODELET, 2001, p. 4).

Trazendo a discussão proposta pela autora para o campo mais próximo do ensino de história, percebemos que o exercício da crítica sobre as fontes históricas – como a imagem – se faz necessário, uma vez que a representação exerce um papel fundamental, na medida em que funciona [...] como sistema de interpretação que rege nossa relação com o mundo e com os outros – orienta e organiza as condutas e as comunicações sociais" (Ibidem, p. 4) e que resultam na [...] definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (Ibidem, p. 4). Perceber nessas representações, uma forma de narrativa do passado – que se lida de forma parcial – pode contribuir para a reprodução de visões parciais da história é, sem dúvida, uma das grandes contribuições do uso da imagem no ensino de história. A fotografia, enquanto uma representação do passado toma uma nova dimensão no ensino da história nos nossos dias.

De acordo com a análise que propomos sobre as imagens – em especial a fotografia – e suas utilizações como fonte para a história, é fundamental pensarmos esses registros de imagem do passado, também como *lugares de*

memória[3], que "congelam" no tempo as imagens do passado, apresentando, cenas que procuram representar um determinado período da história.

Para Nora (1993, p. 25), a "memória pendura-se em lugares como a história em acontecimentos", logo os lugares de memória, além de serem socialmente construídos, consistem em mecanismos de perpetuação da memória coletiva. Sendo assim, tanto os monumentos, as instituições, e tantas outras formas materiais de representação do passado – como a fotografia - são formas que temos de observar esse passado longínquo. A imagem, nesse contexto, exerce a função de representar cenários, personagens e fatos do passado, procurando trazer para o presente, a memória do passado.

Atentando aquilo que Carvalho (1990) afirma sobre as representações e sua relação com o campo dos imaginários sociais, percebemos claramente que as manipulações das representações operam no sentido de se construir uma versão alinhada com os interesses de quem constrói a imagem sobre o passado. Essa afirmação vem ao encontro de nossa análise, na medida em que consideramos a dinâmica que envolve a produção das imagens e a possibilidade de leitura dessas fontes.

Essa discussão leva, inevitavelmente, a pensar sobre outro elemento, que é a produção (e manipulação) da *memória social*. De acordo com Monteiro (2001), a memória produzida socialmente - memória social - nos chega através de sua expressão material, como textos literários, jornais, monumentos ou instituição. Essas expressões materiais chegam até nós, carregando determinadas imagens e representações sobre lugares, fatos, personagens e épocas – contribuindo para a formação dos *imaginários sociais* [4] que compartilhamos sobre eles.

---

3 Entendemos e empregamos o conceito de lugares de memória na acepção de Pierre Nora, para quem "são lugares, com efeito, nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é um lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual" (NORA, 1993, p. 21).

4 Para Baczko "os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer coletividade produz e através da qual, como disse Mauss, ela se percepciona, divide e elabora seus objetivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma coletividade designa suas identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e expõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de bom comportamento" (BACZKO, 1985, p. 309-310).

Ainda sobre essa questão que envolve o conceito de memória, destacamos a afirmação de Catroga (2001, p. 44), para quem os termos memória social e memória coletiva são sinônimos e possuem o mesmo significado, ou seja, "*a proto-memória e a memória propriamente dita têm uma atualização mais subjetiva e subconsciente, enquanto que esta última e a metamemória se expressam como rememoração". Ainda, segundo o autor "à metamemória cabe, sobretudo, o papel de acentuar as características inerentes à chamada memória social ou coletiva e às modalidades de sua construção e reprodução."*.

A partir da noção de memória e suas implicações para a compreensão sobre o processo que envolve a produção das imagens, consideramos importante aquilo que Michael Pollack chamou *de trabalho de constituição e de formalização das memórias* (1989). Segundo ele, para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que ela nos traga apenas o testemunho, mas sim que esta encontre muitos pontos de convergência entre aquilo que queremos afirmar e as memórias de nossos testemunhos. Somente a partir do encontro dessas memórias é que podemos reconstruir as lembranças do passado sobre uma base comum.

Em nosso estudo, buscamos compreender em que medida as imagens contribuem para o ensino de história e como estas imagens contribuem para a criação de um espaço de aprendizagem significativa, através do qual os estudantes construam suas próprias imagens, que auxiliam na criação de um conjunto de saberes. A imagem construída sobre o passado desempenha, nesse contexto específico, um papel pedagógico, na medida em que permite ao estudante de história, "enxergar" outra narrativa sobre o passado. Nesse caso, trata-se da *narrativa visual* (BURKE, 2004).

2 - *Enquadrando o foco da pesquisa:* as fotografias e a perspectiva do ensino de história

As imagens, enquanto representações do passado permitem-nos pensar naquilo que Pollack (1989) denominou de *trabalho especializado de enquadramento.* Nessa perspectiva, a memória é alvo de manipulações e defesa de interesses pessoais e coletivos, estando necessariamente relacionada com o contexto e com a época em que foi produzida. Cabe ao trabalho pedagógico com o ensino de história, interpretar criticamente essas imagens do passado, percebendo nelas idealizações ou até mesmo ausências, propositalmente dispostas nesses enquadramentos da memória.

Considerando as afirmações de Michael Pollack, podemos ainda analisar as representações sociais ligadas àquilo que Seixas (2004, p. 53) descreveu como um conjunto de interesses coletivos, no *qual lembramos menos para conhecer do que para agir.* Segundo essa ideia, a memória está menos ligada ao processo de entendimento do passado, mas sim

diretamente identificada com os interesses que fazem as pessoas lembrarem um determinado fato. Nesse sentido, a memória – e por consequência a imagem que pretende trazê-la à tona – pode ser manipulada.

Seixas (2004, p. 53) acrescenta que não existe uma memória desinteressada. Ao contrário, a memória teria um destino prático, realizando a síntese do passado e do presente visando ao futuro, buscando os momentos passados para deles se servir. Dessa forma "a memória carregaria, assim, um atributo fortemente ético, incidindo sobre as condutas dos indivíduos e dos grupos sociais", procurando com isso induzir as condutas dos indivíduos na sociedade.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1998) mostra como a produção de discursos – *entre eles a imagem enquanto discurso* – está diretamente ligada ao contexto no qual estes se fazem presentes. Inseridos no campo das relações de poder, os discursos procuram estabelecer uma determinada ordem das coisas, seguindo interesses de ordem política, econômica, social e cultural. Para Bourdieu, a produção dos discursos não ocorre de forma *inocente nem inconsciente*, mas sim como resultado de interesses de determinados grupos, detentores de um *poder simbólico*[5]. Segundo ele, esse poder age sobre as estruturas sociais, impondo uma determinada visão dos fatos, transformando-os em *verdades absolutas*.

Outro elemento de fundamental importância para nosso estudo é a compreensão de como é possível a difusão de representações sobre diferentes épocas e contextos, através de imagens e seus discursos. A partir da teoria de Bourdieu, entendemos que é somente através do reconhecimento e da crença na legitimidade do autor[6] que se torna aceitável a difusão de suas ideias. Dessa forma, o reconhecimento da "autenticidade" da imagem, depende, antes de tudo, "de quem a produziu". Entretanto, não devemos esquecer que reside ai o exercício da crítica, cabendo ao professor de história provocar o espírito crítico em seus estudantes, fazendo-os refletir sobre os "meios e fins" envolvidos na produção das imagens sobre o passado.

---

5 Para Pierre Bourdieu, o poder simbólico "é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências" (BOURDEU, 2001, p. 9).

6 Para Bourdieu, "o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras" (Ibidem, p. 15).

Considerando que a fotografia – enquanto imagem produzida – deve ser compreendida como uma representação, atentamos, ainda, para o fato de que essa representação está condicionada ao seu campo de produção. Para tanto, valemo-nos dos estudos realizados por Peter Burke, para quem uma paisagem – ou como no caso da fotografia, o cenário – evoca associações políticas ou até mesmo uma ideologia. No cenário apresentado pela fotografia aparece – inevitavelmente – a subjetividade de seu criador, que selecionou o ângulo, a perspectiva e o foco da imagem, dando maior ou menor visibilidade para determinados aspectos.

Para Burke (2004, p. 175) "imagens têm evidência a oferecer sobre a organização e o cenário de acontecimentos grandes e pequenos: batalhas; cercos; rendições; tratados de paz; greves; revoluções; concílios de igreja; assassinatos; coroações; as entradas de governantes ou embaixadores em cidades; execuções e outras punições públicas e assim por diante". Para ele, estas imagens revelam detalhes e particularidades que reportagens verbais acabam omitindo, permitindo ao espectador distante no espaço e no tempo o "senso da experiência" (Ibidem, p. 189).

Halbwachs (2004, p. 150), por sua vez, nos permite ampliar o debate sobre as possíveis relações existentes entre a imagem e a memória, uma vez que para o autor [...] "não há memória coletiva que não se desenvolva num quadro espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem, uma à outra, nada permanece em nosso espírito, e não seria possível compreender que pudéssemos recuperar o passado, se ele não se conservasse, com efeito, no meio material que nos cerca". Fazendo referência mais direta às questões do espaço representado, o autor acrescenta que é [...] "sobre o espaço, sobre o nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir – que devemos voltar nossa atenção [...]". Dessa forma, a imagem acaba sendo "lida" e interpretada a partir do lugar em que estamos, ou seja, o passado é interpretado a partir das questões do presente, no qual estamos inseridos. Daí a necessidade de pensar a imagem enquanto uma tentativa de olhar o passado, considerando-se as especificidades de cada época e contexto, evitando-se possíveis anacronismos.

Enfatizando a questão dos lugares representados através da imagem, podemos pensar naquilo que Halbwachs (2004) mostra-nos, quando afirma que os lugares desempenham um papel fundamental na construção da memória coletiva. Para ele, os lugares que percorremos nos fazem lembrar de fatos ocorridos no passado e, assim, contribuem para a construção da memória coletiva.

Com relação à dinâmica que envolve a análise das representações veiculadas através dos registros fotográficos do passado, devemos lembrar daquilo que Pesavento (2002, p. 162) chama de *ressemantização do tempo e do espaço*. Para ela, é preciso considerar as transformações de caráter econômico, político, social e cultural, para que se torne possível a realização de uma leitura das representações sociais construídas num determinado contexto. Nesse sentido, a época e o espaço no qual ocorreram essas construções devem ser levados em consideração para que as representações se tornem parte integrante da coletividade da qual fazem parte.

Além disso, a imagem enquanto representação do passado, precisa ser interpretada a partir de sua intencionalidade, ou seja, "aquilo que se queria mostrar", de fato. Além disso, Pesavento (2002, p. 162), enfatiza a necessidade de considerar as representações como produzidas social e historicamente, não sendo "anacrônicas, deslocadas ou necessariamente falsas, pois traduzem formas de sentir, pensar e ver a realidade". Sobre isso, Mauad e Lopes (2012, p. 279) enfatizam que [...] "podemos conceber experiências históricas nas quais as fotografias – meios – transformam e criam sentidos sociais sobre a realidade mediada, de acordo com a prática social do fotógrafo – mediador". Daí a necessidade de o professor apresentar [...] "as fotografias como práticas sociais e experiências históricas" (Ibidem, p. 279).

3 - *Cenários e poses na sala de aula:* fotografias, fatos e contextos

A proposta curricular para a disciplina de História direcionada aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio propõem a análise e discussão sobre as principais características e mudanças que ocorrerem no Brasil nos anos de 1950. Destacando aspectos como a sociedade, arte e cultura dentro deste recorte temporal, busca-se despertar a curiosidade e interesse dos alunos sobre este assunto, propondo a eles uma atividade diferenciada, onde deveriam demonstrar o conhecimento adquirido durante a pesquisa, através do uso de fotografias.

Como afirma Fonseca (2009, p. 173), os professores devem utilizar "diversos meios, materiais, vozes, indícios que contribuem para a produção do conhecimento e aprendizagem histórica". Tornando a aprendizagem mais atrativa, estimulante e prazerosa, tanto para os alunos, como para o próprio professor. Com este propósito, combinou-se em sala de aula, que os próprios alunos deveriam representar as personagens e situações comuns vivenciadas pela sociedade brasileira no período proposto inicialmente.

O desafio para a realização desta prática foi lançado para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, composta por 21 alunos, matriculados em uma escola da rede particular estabelecida no município de Taquara. Os alunos se dividiram em quatro grupos, os participantes de cada

grupo foram escolhidos pelos alunos, mas com a necessidade de cada grupo contar com participantes femininos e masculinos. O requisito para a avaliação deste trabalho foi acordado em sala de aula, destacando a criatividade, a participação de todos os componentes do grupo, a abordagem e a proximidade com o assunto proposto. O número de fotos que cada grupo deveria apresentar foi de cinco fotografias, com o tamanho mínimo de 13x18, para melhor visualização e análise das imagens. O prazo de entrega foi de 30 dias.

A primeira reação demonstrada pelos alunos foi de surpresa, de inquietação e dúvidas sobre como realizar esta atividade. Principalmente por não terem realizado anteriormente, nenhuma atividade similar. As meninas aparentaram maior aceitação e interesse, principalmente quando pesquisaram as roupas e acessórios utilizados pelas mulheres neste período, também conhecido como "Os anos Dourados".

Como fonte principal de pesquisa, o trabalho de conclusão do curso em Licenciatura em História, realizado pela própria professora foi disponibilizado para consulta, por abordar exatamente o assunto proposto. O objetivo desta proposta foi de que os alunos compreendessem a importância de um professor pesquisador, que estuda, escreve e que disponibiliza suas construções e descobertas, agregando outras fontes de conhecimento como alternativas possíveis, além do livro didático. Incentivou-se a busca de outras fontes confiáveis com o propósito de enriquecimento deste trabalho.

No decorrer das aulas, perguntas e questionamentos sobre a atividade eram realizados à professora. Algumas de maneira aberta frente à turma, outras ocorreram de maneira mais discreta, nos corredores da escola ou por meios eletrônicos. Aos poucos, foi possível perceber que os alunos estavam realmente se envolvendo com o trabalho, pesquisando estilos de roupas, objetos utilizados nos anos de 1950, o comportamento considerado ideal para moças e rapazes e ambientes que poderiam ser utilizados como fundo para cada imagem, entre tantos outros detalhes.

A participação das famílias também foi solicitada por parte dos alunos, seja para a adaptação ou confecção dos figurinos a serem utilizados, ou mesmo como auxiliares para a locomoção dos grupos. Um dos grupos de alunos utilizou-se de um estabelecimento comercial situado no município de São Francisco de Paula (RS) como seu cenário principal. A livraria apresenta características temáticas que se assemelham ao ambiente frequentado pela sociedade burguesa residente no Brasil no período de 1950.

Algumas ruas do município de Três Coroas (RS) também serviram de cenários para a realização de registros fotográficos ao ar livre. Os grupos se apropriaram dos ambientes da própria escola. Por ser uma escola com 87

anos de idade, algumas instalações são antigas, mas muito bem preservadas como patrimônio histórico da escola. A cozinha, algumas salas de aula e da recepção foram disponibilizadas aos alunos para a execução desta tarefa. O pátio e as demais dependências da escola estavam todos com livre acesso a eles, porém sendo necessário o prévio agendamento para sua utilização. Houve uma inquietação e curiosidade na escola. Os questionamentos começaram a surgir, *afinal, o que os alunos estavam fazendo na escola em período oposto a suas aulas, com malas, acessórios e trajes diferenciados?*

Neste momento começamos a perceber as dimensões que este trabalho estava alcançando. O empenho dos alunos era visível, a expectativa e curiosidade dos próprios grupos cresciam, porém os detalhes da execução da atividade de cada grupo permaneciam em segredo. A data para a entrega do trabalho finalmente chegou. Cada grupo realizou uma apresentação em PowerPoint, destacando o que aprendeu de significativo durante a realização da atividade proposta. As fotografias foram entregues. Foi possível perceber a riqueza de cada detalhe. A preocupação com o cenário, vestuário e até os gestos representados por eles. Do olhar altivo da patroa o gesto contido da empregada doméstica. A submissão da esposa e a presença marcada pela autoridade do marido.

De fato, a dedicação, as leituras e as pesquisas realizadas pelos alunos foram a base fundamental para um trabalho significativo e com resultados surpreendentes como este. Auxiliando tanto para a aprendizagem do conteúdo em si, como a vivência e aproximação do que aprendem em sala de aula, de maneira significativa e duradoura. Autores como Schmidt e Cainelli (2009, p. 149) nos aconselham a utilizar e explorar outros ambientes para o ensino de História, "ultrapassar os muros da escola significaria dar um passo em direção à realidade, tornando significativo aquilo que se aprende, ao se conseguir relacionar os conteúdos ensinados ao cotidiano vivido". Foi seguindo este conselho que se realizou esta atividade, proporcionando aos alunos a possibilidade de vivenciar o que se aprende em sala de aula.

Destacando aspectos de épocas passadas e ligando estes acontecimentos com a realidade dos alunos, possibilitando uma melhor compreensão dos conteúdos abordados dentro da disciplina de História. Como ilustração, seguem alguns dos registros fotográficos realizados pelos próprios alunos e a descrição de cada uma das cenas.

Figura 1

Fonte: acervo pessoal dos autores.

Esta fotografia representa o cotidiano das mulheres da classe burguesa do período de 1950 no Brasil. A sociedade tradicionalista, prezava seguir as tradições, que definia como lugar ideal para uma mulher, a permanência no ambiente privado do lar. Era dentro do lar, que a mulher deveria desempenhar as funções destinadas a elas, que as eram ensinadas desde a tenra idade. Eram preparadas para serem esposas e mães. Bassanezi (2004, p. 609) caracteriza como esta mulher era vista pela sociedade: "Na ideologia dos Anos Dourados, maternidade, casamento e dedicação ao lar, faziam parte da essência feminina, sem história, sem possibilidade de contestação". Portanto, as mulheres deveriam cumprir de bom grado as recomendações e atividades destinadas a elas.

A imagem ilustra a realidade vivida pela mulher deste período. Que a aconselhava esperar o marido retornar do trabalho bem arrumada, perfumada e bela. Segundo Sant'Anna (2012) era através da beleza feminina que a chama do amor conjugal continuaria acessa. Assim, a mulher mesmo casada, não deveria se descuidar da própria aparência. A casa deveria estar limpa, os filhos serem bem-educados e letrados. Del Priore (2013, p. 12) descreve que a mulher ideal deveria "obedecer e ajudar o marido". Dar a ele alegrias, orgulhos e o desejo de retornar ao lar e sentir-se bem neste ambiente.

Ainda, segundo Del Priore (2013, p. 26) "a mulher devia ao marido "fidelidade, paciência e obediência"". Não devendo o chatear, desanimar

ou principalmente desobedecê-lo. Podemos perceber na imagem, que a esposa se dedica a realização da refeição, com a cozinha organizada, indicando capricho e ordem. Entretanto, está bem vestida, os cabelos penteados e decorados com lenço e fita, buscando estar apresentável ao marido. O marido observa a esposa, com o café feito e servido por ela, representando o cuidado e preocupação com o bem-estar do esposo. A vida da esposa é dedicada ao bem-estar dos filhos e cuidados com o marido.

Figura 2

Fonte: acervo pessoal dos autores.

A imagem acima nos remete ao modo de vida da mulher burguesa no período dos Anos Dourados. Esta mulher possui uma situação financeira favorável, o que a permite contratar outras mulheres para a realização das atividades domésticas mais pesadas. Esta empregada doméstica representa a mulher pobre, que sempre trabalhou fora, exercendo atividades remuneradas para auxiliar ou mesmo prover sozinha, o sustendo de sua casa e filhos.

Motivadas a exercerem atividades mais simples, principalmente pela pouca oportunidade de estudos a que estavam sujeitas. Esta realidade é destacada por Arend (2012, p. 72) que afirma que muitas jovens até a década de 1950 "mal conseguiam concluir o ensino secundário". Sem estudos, estas jovens acabavam buscando empregos mais simples e humildes, como casas de família para trabalharem, sendo obrigadas a obedecer às ordens da patroa.

Na imagem, podemos perceber ainda a senhora da casa ditando ordens a sua emprega doméstica. Com atitude autoritária, deixando nítida a realidade de que ela manda, enquanto a empregada, de joelhos, limpa e obedece as suas ordens. Já o marido, permanece distante da situação, pois a ele não importa e nem pertence às decisões pertinentes ao ambiente privado. É a mulher que se *empodera* do título de "Rainha do Lar". A classe doméstica não possuía regras bem definidas. Assim, a patroa acreditava que sua empregada deveria estar disponível em qualquer horário, inclusive aos fins de semana. Por vezes, moravam na casa dos patrões, sendo alojadas em quartos de tamanho mínimo. Como aponta Pinsky (2012), estes pequenos cômodos, por vezes não possuíam janela, ou nenhum tipo de conforto.

Entretanto, eram movidas pela necessidade financeira a aguentar o desrespeito e menosprezo de uma parcela de mulheres que se acreditava superior a elas. No entanto, havia também patroas generosas, que tratavam a empregada doméstica com respeito e reconhecimento pelo valor do trabalho essencial que esta realizava dentro do ambiente familiar.

Figura 3

Fonte: acervo pessoal da autora.

Ao analisarmos esta imagem, podemos perceber que se trata de um casal de namorados, que deve proceder seguindo os costumes de uma sociedade tradicionalista dos anos de 1950. Neste período de namoro, que antecederia o evento tão sonhado e esperado tanto pela jovem como por

sua família, o casamento. Os namoros não tinham outro objetivo a não ser, levar o casal ao altar.

Os encontros do jovem casal deveriam ocorrer em ambientes públicos, com gestos recatados e palavras cortezes. Os olhares apaixonados eram uma das poucas demonstrações de afeto público que não eram proibidos ou vistos com maus olhos pela sociedade, que controlava de perto, cada atitude do casal de enamorados. A fotografia busca transmitir este olhar, que remete a um sentimento puro, em uma atitude que não deixa o romance de lado, mas que mantém o respeito como base nesta relação.

A moça deveria estar sempre bem arrumada, elogiar as qualidades do namorado, mas deixando evidente que se tratava de uma moça de respeito e pertencente a uma família séria. As intimidades eram condenáveis, e causariam grande vergonha e apontamento nas ruas que a moça habitava, caso fossem descobertas. Pinsky 2012, p. 468) relata que as moças eram advertidas pela família de que "ninguém que preste se casaria com uma doidivana, uma desclassificada que não soube se dar ao respeito". Portanto, seguir a linha os conselhos da família e da sociedade eram essências durante estes Anos Dourados.

Um dos principais temores desta década era a possibilidade das moças não conseguirem um bom casamento. A idade aconselhada para o casamento era de dezoito anos para as moças, que deveriam se manter virgens e puras até o enlace matrimonial. Já para os homens, a idade para se casaram era entre os vinte e seis anos. Acreditava-se que ao casar cedo, o casal teria mais tempo de se conhecer e conviver com as manias do seu cônjuge. A sociedade, juntamente com as famílias, buscava conservar os bons costumes, tentando afastar as filhas de caminhos que poderiam as afastar dos bons ensinamentos. Garantindo assim, a boa reputação da jovem.

Figura 4

Fonte: acervo pessoal da autora.

Os Anos Dourados de 1950 no Brasil permitiram a difusão dos eletrodomésticos nas residências. A industrialização estava em constante crescimento e possibilitou grandes melhorias e facilidades para as atividades relacionadas ao trabalho no lar. As tarefas realizadas anteriormente pelas mulheres necessitavam de tempo e esforço físico para serem realizadas.

Pinsky (2012, p. 496) descreve o trabalho que as mulheres deveriam realizar diariamente para manter sua casa em pleno funcionamento e organização. "Carregar lenha, acender o fogão, transportar água, processar alimentos, cozinhar, ajoelhar-se para esfregar o chão, esvaziar penicos, lavar roupas", entre tantas outras atividades pesadas e penosas. Estas tarefas exigiam força bruta e levavam as mulheres ao cansaço e muitas vezes a apresentarem doenças severas com o passar dos anos.

A fotografia acima, nos mostra uma mulher moderna, com semblante mais leve, mais disposta e sorridente. As atividades pesadas e que demoravam tempo significativo para serem realizadas, sofreram alterações positivas. Podendo agora ser realizadas rapidamente. O fogão a lenha foi substituído pelo fogão a gás, as panelas de ferro, passara a ser fabricadas com alumínio, mais leves e fáceis de limpar. A batedeira e o liquidificador,

conhecidos como as facilidades da vida moderna, permitiram fazer bolos e sucos sem utilizar a força física. Garantindo um resultado satisfatório e rápido, além da facilidade em utilizar cada um destes novos aparelhos.

A energia elétrica, água encanada e o gás, são disponibilizados para o consumo da população, embora nem todas as pessoas tivessem condições financeiras de fazer uso destes produtos no primeiro momento. Já os que tinham condições financeiras de ter acesso a estas novidades, conseguiram observar as mudanças e a comodidade que elas proporcionavam.

O tempo antes destinado à realização das tarefas árduas passou agora a ser desfrutado para o cuidado com a aparência. A mulher passou a vestir-se melhor, a usar mais joias e enfeites. As brincadeiras com os filhos ganharam mais tempo, as conversas e chás com as amigas mais frequentes, sobrou mais tempo para os cuidados com o marido. É o progresso que chega, trazendo mais comodidade às donas de casa e aproximando famílias.

Considerações finais

A pesquisa mostra as potencialidades que a fotografia apresenta no contexto do ensino de história, na medida em que permite aos estudantes melhor compreender as diversas questões do cotidiano que marcaram os diferentes capítulos da história – em diferentes escalas, como a mundial, nacional e regional. Através da fotografia pode-se visualizar as imagens de uma época, percebendo-se suas peculiaridades e singularidades, que por sua vez, explicitam aspectos muitas vezes negligenciados pelos livros didáticos mais "tradicionais", que muitas vezes enfatizam uma história econômica e política, desconsiderando, ou colocando quase que como "anexo" as questões culturais.

A fotografia, enquanto uma "vitrine do passado" mostra para os estudantes as formas, os gestos, as cores e a produção de sentidos que marcaram cada época e período histórico, apontando para uma série de possibilidades. Nesse caso, o exercício da crítica sobre a imagem e a relação entre aquilo que é mostrado e aquilo que "se queria mostrar" aparece como uma possibilidade metodológica para as aulas de história.

Através da fotografia, percorremos parte das experiências do fazer pedagógico que permeia o ensino de história, fazendo-nos refletir sobre os reais desafios para o ensino de história, contextualizado nas novas demandas sociais e nas novas inquietações dos estudantes, que não respondem mais passivamente diante das aulas simplesmente expositivas e pautadas pela lista de conteúdos programáticos, que devem ser seguidos à risca pelo professor. Afinal, dessa forma, estaríamos desconsiderando todo um universo de possibilidades e de proposição de espaço de

crítica, no qual a fotografia aparece como uma possibilidade inovadora e investigativa para a construção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia S. P. e OLIVEIRA, Denise C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: AB Editora, 1998, p. 27-38.

AREND, Silvia Fávero. Trabalho, escola a lazer. In: In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEROT, Joana Maria. **Nova História das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 65-83.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. In: **Enciclopedia Einaudi** (Anthropos-Homem). Portugal: Imprensa nacional/Casa da Moeda, 1985. v.5, p. 309-310.

BASSANEZI. Carla. Mulheres nos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org). **História das Mulheres no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 607-639.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **O poder simbólico.** 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BURKE, Pater. **O historiador como colunista.** Ensaios para a Folha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. **Testemunha ocular.** História e imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra J. (org.) **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: UFRGS, 2001, p. 43-69.

DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher.** São Paulo: Planeta, 2013.

FONSECA. Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (org.) **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos F. de Brum. História e Fotografia. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (orgs). **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 263-282.

MONTEIRO, Charles. Porto Alegre e suas escritas. Histórias e memórias (1940 e 1972). São Paulo: 2001. 460p. Tese (Doutorado em História). PUCSP.

NORA, Pierre Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto história.** São Paulo, n. 10, dez. 1993. [Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História PUCSP], p. 7-28.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O imaginário da cidade.** Visões literárias do urbano. Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

PINSKY, Carla Bassanezi. A era dos modelos rígidos. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PERO, Joana Maria. **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 469-512.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 2. n. 3, 1989, p. 3-15.

SANT'ANNA, Denise Bernuzi de. Sempre bela. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PERO, Joana Maria. Nova **História das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 105-125.

SEIXAS, Jacy Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemas atuais. In: BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia (Org.). **Memória e (res)sentimento:** indagações sobre uma questão sensível. Campinas: UNICAMP, 2004, p. 37-58.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

PARTE III – OLHARES INTERDISCIPLINARES A PARTIR DA POESIA INSPIRADA EM PAULO FREIRE

A POESIA NO CURRÍCULO E SUAS POSSIBILIDADES COMO PRESENÇA FORMADORA, RESSIGNIFICADA, INTERDISCIPLINAR, MULTIDIMENSIONAL E PLURICOMUNICATIVA DE SABERES

Dilmar Xavier da Paixão[1]

Constatações, registros, aplausos e pareceres no formato de propostas avaliativas constituem o objetivo deste texto-comentário, elaborado a partir das vivências pessoais e profissionais, principalmente, como educador formal e popular há mais de quarenta anos. O escopo dessa abordagem projeta a finalidade de reconhecer, estimular, encorajar, elogiar e oferecer modos para aperfeiçoar procedimentos alternativos realizados desde muito tempo e nem sempre reconhecidos com os melhores méritos acadêmicos e em avaliações adequadas e recomendáveis na prática pedagógica.

Atuações educativas consolidadas têm sido analisadas em seus conteúdos e contornos por vários tipos de olhares da didática, da pedagogia, da epistemologia e de outros campos técnicos especializados, como a comunicação, a formação educacional e a avaliação institucionalizada. Gestos oriundos de currículos formais sinalizam exigências e compromissos, com relevo, aqueles ligados à carga horária e dos conteúdos a serem cumpridos, quase retilineamente, durante o penhorado curto tempo previsto para desenvolver-se o processo ensino-aprendizagem nos diversos cursos formadores de profissionais. Contudo, basta um espaço festivo de homenagem na escola e lá estão estudantes pronunciando palavras, dizendo versos, declamando poemas, executando instrumentos, dançando e/ou entoando cânticos de variados motivos e temáticas. O "show" precisa continuar. Precisa? De qual modo? Por quais motivos?

Esta decisão de abordar a poesia no currículo escolar e da formação de professores e dos demais trabalhadores, encaminhados pós-formaturas para os exercícios de seus cargos e os de liderança, em especial, quer na educação continuada ou educação permanente, nasceu da compreensão comprovada de que características mais humanizadoras vêm sendo

1 Professor DAOP/EE/UFRGS. Doutorando em Educação. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

implantadas e incentivadas, com grande frequência, nos programas oficiais dos serviços públicos em todos os níveis de formação e desempenho.

A pescaria por momentos mais humanos, de afeto e de sensibilidade, de respirações emotivas e de promoção criativa, libertadora, emancipatória e democratizadora, tem sido valorizada com mais cuidados pela pesquisa-ação acadêmica. É notório verificar que, se forem comparados os índices de ocorrência e os respectivos registros estabelecidos nos documentos institucionalizados, os relatos ainda são raros e incomuns. Assim, infrequentes, inúmeros exemplos que poderiam servir como sugestões de procedimentos inovadores e de qualidade ficam indisponíveis a outros profissionais. Isso ocorre até na intradisciplinaridade.

Ao concordar que "o meu amanhã é o hoje que eu transformo", como assevera Freire apud Folmann (2008), preciso reforçar que as experiências vivenciadas durante a ação profissional e, sobretudo, o trabalho docente dos cotidianos sejam tornados objetos escritos como referenciais para novas iniciativas e atuações. Todos os campos e setores do conhecimento e dos saberes comportam guardar apontamentos e comentários sobre atividades desenvolvidas e metas alcançadas.

As funções administrativas consagradas pelas estações do tempo organizam-se, na literatura produzida por Chiavenato (2010), a partir do planejamento, seguem-se pela organização e pela direção, prosseguem desse comando nos mecanismos de controle e se estendem à avaliação. Todavia, ouso incluir, com alto significado, um ponto que justifico como fundamental: o momento do registro detalhado dos episódios de cada evento.

Se a estrutura garante a totalidade de um sistema e permite a sua integralidade conforme argumenta Chiavenato (2010), habilidades são necessárias para administrar os diversos níveis de organização e contextos. Pereira (2011), referindo-se à relevância das informações no âmbito organizacional, elenca três grupos dessas habilidades: conceituais, técnicas e humanas. O conhecimento geral das organizações, cada setor em minúcias, suas finalidades e seu funcionamento, englobam as habilidades conceituais. O conhecimento especializado e os procedimentos específicos são exigidos pelas habilidades técnicas. Aptidões, atitudes, interações e aspectos similares das compreensividades reúnem-se nas habilidades humanas.

Ao recortarmos esse conjunto de itens compostos pelo planejamento, pela organicidade, pela gestão e direção de projetos e atitudes, pelo controle, pela avaliação e pelos registros, apontando-os para os processos e práticas pedagógicas poderemos lhes dedicar significativa importância. As perspectivas interdisciplinares conferirão sentidos ainda maiores em seus qualificantes. Por isso, a interdisciplinaridade na formação contemporânea

dos professores e demais profissionais, como vem sendo demonstrada, tem tanta - e múltipla - importância.

A presença da poesia no currículo, incluídos os aspectos educativos e pedagógicos, testemunham desafios ressignificadores em suas dimensões. Como formulação artística atualizada, a poesia se reveste de um reconhecimento tecnoeducativo, didático e inclusivo de outras linguagens e formatos. É sugerida como opção alternativa válida e, acima de tudo, indicada como mecanismo metodológico para promover reflexões mais elaboradas, introspectivas e inspiradoras. Tomara que seja capaz de propiciar condições emancipatórias para educandos, educandas, educadoras e educadores também.

Que poesia é essa? De qual poesia estamos falando?

Evidente, não se trata de uma temática poética em especial. Menos, de uma estrutura fixa. Cito poesia para significar a versificação "humanamente sentida", simples ou complexa, com formas variadas de manifestações artísticas, mesmo sem instrumentos auxiliares, muitas vezes sem rimas, representada nos poemas; nas músicas, de todas as tendências e ritmos; nas canções, independentes do gênero melódico; nas pinturas profissionais ou amadoras; nas esculturas; nos quadros; nos desenhos; nas danças, enfim, nas expressões da arte, da vida e das vivências do viver.

Gosto de citar um marco do evento acadêmico que me trouxe incentivos a esse reposicionamento genuíno dentro da universidade onde atuo, a ponto de vinculá-lo ao trabalho docente e ao meu estudo atual sobre o compromisso da universidade com os quefazeres públicos ao encontro da educação social e do bem viver. O fato da academia universitária ao qual me refiro é ao Seminário Parafernálias e ao seu tema central: *Currículo – cadê a poesia?* O Seminário ocorreu na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS (SEMINÁRIO PARAFERNÁLIAS, 2013).

A publicação resultante foi mais profunda nas reflexões: Parafernálias II: "Currículo – cadê a poesia"? Daniele Noal Gai e Wagner Ferraz (2014, p.15) convocaram um grupo de autores e seus textos para espaços de criação e suspensão, a cometerem "arte contemporânea, poesia, contrassensos, nexos e a exploração de artefatos das artes para a inversão de axiomas e proposições para a educação e, quem sabe, para uma tal promoção da vida". Saúdo com intensidade essa nomenclatura "parafernálias". Dá nome a "tudo o que couber e que não tiver cabimentos" (GAI; FERRAZ, 2014, p.15).

Parênteses: menciono a educação social, sim, como o próprio movimentar-me na atenção às pessoas em situações de vulnerabilidades sociais, muitas, excluídas a contragosto dos ambientes de convivência. Mais

do que menção, acumulo vivências profissionais historicizadas na saúde, na educação e na comunicação, além de colecionar manifestações culturais, estudos folclóricos, folguedos populares, expressões de musicalidades e ações programáticas nativistas e dos regionalismos do território geopolítico do meu convívio pessoal e afetivo.

Mais tarde, dentro de um Seminário de Estudos da Pós-Graduação, considerado como Práticas de Pesquisa em Educação, com o nome "Educação em Saúde Coletiva: pensamento, corpo e devir na educação em saúde" (UFRGS, 2015), procurei responder ao artigo chamado Réplica (CECCIM, 2005). O educador e sanitarista colocou um corte na didática geral instigando em arguições e aguçando argumentos para a educação permanente com os processos de territorialização e os processos de subjetivação, ao que chamou de implicação política e implicação ética ou produção do mundo e produção de si.

Redigi, responsivamente, este poema que transponho, sem a pretensão de esgotar debates, drenar inquietudes ou estancar ideias e ideais emotivos e pedagógicos. Apenas, procurei responder a esse momento da convocatória artística (29 maio 2015), porque os múltiplos dotes dos outros autores e autoras navegavam por talentos e confluências com a vida. Dessa mistura, o título "ArteSaniA !" (PAIXÃO, 2015).

ArteSaniA !

Dilmar Paixão (FACED, 29/05/2015)

Contra-arguir, se eu concordo, com as arguições implicadas ?
Minha inscrição está situada no aprender a aprender.
Reinventei-me, ao perceber, como se chega até aqui,
desde a reinvenção de si à cronologia do ser.

Pensar-agir-perceber os fenômenos e as práticas,
a rigidez das gramáticas desde o aprender a ler.
Depois, a gênese do viver na reinvenção das normas,
reconfigurar reformas com a potência do saber.

Conceitos, percepções, afetos, alteridade,
fronteiras da realidade entre o que é e o virtual,
técnica e intelectual,implicações do aprendiz,
capturas para ser feliz.
Micropolítica, o social.

Escritura das tensões da educação e da saúde.
Até aqui fiz o que pude com as compreensões consentidas.
Afetado na partida, como a pesquisar com a Alice,
ouvi o que a Ética disse nos encontros com a vida.

Produção em meio à vida,
a educação (do aprender) e a saúde (do atender)
cruzam questões com rigor.
A Ética do cuidador enuncia a pesquisa,
que legitima, autoriza e afeta o construtor.

Por isso, peço passagem na vida com densidade,
formando labilidade ao plural e impermanente.
No território do consciente
se vivo, seja com Ética.
Nesta ArteSaniA: a minha Réplica,
pois, por viver, sou vivente.

Essas pluralidades, de pensar a educação e a vida ampliando-as, mesclam o ato de criação com o aprender, apontamentos, ressonâncias, cenários e entrelinhas, escriturários de novas textualidades vividas e conhecimentos compartilhados. A universidade é uma instituição social multissecular que se destina a construir na integração solidária, na cultura acadêmica, na inter e na transdisciplinaridade, na convivência participativa, nas concepções e instrumentalizações das convivências não exclusivas de teorias, aulas, cursos, livros e tarefas intradisciplinares, quase somente, gramaticais. Inventariar o pensamento é uma empreitada intervencionista e ao encontro da poesia sentida, que circula sanguineamente pelo organismo humano e pelas humanidades circunvizinhas do viver.

Sentidos, afecções, conceitos, pensamentos, relações, aprendizagens, silêncios, vizinhanças, enunciados e fragmentos fornecem elementos para uma cartografia de intensidades, comparável à pergunta feita por Kohan em 2009, repetida por Dalarosa (2011, p.34): "O que é pedagogia"?

Ora, se dispomos do pensamento já pensado e daquele que ainda não pensamos, como registra Dalarosa (2011), ambos fabricam sentidos, dobras, estilos e performances criativas. Por ela, a pedagogia dos procedimentos propõe perguntas, pensares, modelagens e processos do aprender e do ensinar, com o conteúdo estabelecido por atualizações e ordenamentos curriculares formais e informais. Podemos avançar com o

sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2008) e a sua *Gramática do Tempo*, ao consolidar a ecologia dos saberes como horizonte epistemológico e entregar consistência ao saber propositivo.

Há possibilidades para uma presença formadora da poesia no currículo? Onde localizar capacidades multidimensionais e pluricomunicativas para os diálogos dos saberes?

Está em Zitkoski (2013), que a valorização das diferentes experiências e saberes constitui a universidade como um lugar do diálogo crítico, do debate das grandes questões sociais e como lugar de valorização de pequenas experiências alternativas emergentes dos projetos sociais protagonizados pelos excluídos da modernidade. Potencializar, também, as demandas das classes populares torna a universidade coerente com a dinâmica social contemporânea.

A cada encontro quinzenal do Seminário "Universidade na Contemporaneidade - possibilidades emergentes na formação do sujeito político", do Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/ UFRGS, ou das suas aulas em outros modelos de estudos, o professor e filósofo Jaime José Zitkoski cuidou para que a motivação e a interatividade crescessem na direção do aprendizado aprazível, saudável e prazeroso, porém com intervalos, cujas apresentações e performances artísticas denominou-as como "Vitaminas". "É navio que vai e navio que vem..." – da cantiga popular - e lá eu estava a compor novo poema, ritmado com a melodia de um tango por outros colegas de percurso. Notem que os assuntos estudados marcaram presença no texto e a melodia do tango pretendeu notificar o contexto das universidades emergentes na América Latina. Um "com-texto" de estudo, práticas e pensamentos.

Acordes Vitaminados

Letra: Dilmar Paixão (2016)
Música: Júlio Cesar Pires Pereira e Ricardo Rambo
Ritmo: Tango

Intr: Re7 – solm – Re7 – solm – Sol7 – dom – Mib – dom – solm – La7 – Re7↓

RE7 solm Re 7 sol m

1. *Os acordes musicais, que compõe a melodia,*
   RE7 sol m Mib La
   quando acordam o pensamento são livres como a poesia,
   Mib dom solm
   pois libertam a pessoa como orquestra em sinfonia,
   La7 Re7
   tornam seu mundo melhor; bem melhor, a companhia.
   Dom solm Mib Re7 solm Re7↓ Sol↓
   Cantar é nosso direito. Ser feliz com cidadania.

(Estribilho)

Sol do Sol Re7
Por isso, Amigo e Amiga, venha conosco cantar;
lam lam7 Re7 Do Re7 Sol
venha dizer tua palavra; tua posição sustentar,
Sol Do Sol
nossas bandeiras de luta e nossa causa abraçar
Sol7 Do
para que outras pessoas, também, possam se acordar,
dom solm Mib Re7 Solm Re7↓ Solm↓
celebrar cidadania, viver e se emancipar.

Intr: Re7 – solm – Re7 – solm – Sol7 – dom – Mib – dom – solm – La7 – Re7↓

RE7 solm Re 7 sol m

2. *À medida que se educa, o ser se humaniza,*

RE7 sol m Mib La

se faz a si com os demais, firma o passo aonde pisa,

Mib dom solm

se liberta da opressão, que maltrata e escraviza,

La7 Re7

se compromete com o povo. No diálogo, se atualiza.

Dom solm Mib Re7 solm Re7↓ Sol↓

Coerente, sabe aonde vai, de onde vem e a divisa.

(Repetir Estribilho)

Intr: Re7 – solm – Re7 – solm – Sol7 – dom – Mib – dom – solm – La7 – Re7↓

RE7 solm Re 7 sol m

3. *Acordes vitaminados nos unem quase em dialetos.*

RE7 sol m Mib La

Importantes , os saberes, os fazeres e os projetos,

Mib dom solm

finidades, infinitudes, desafios que fazem ecos,

La7 Re7

educação libertadora, itinerários diletos,

Dom solm Mib Re7 solm Re7↓ Sol↓

abrem-se em aprendizagem nas Amizades e Afetos.

(Repetir Estribilho)

Intr: Re7 – solm – Re7 – solm – Sol7 – dom – Mib – dom – solm – La7 – Re7↓ Sol↓Re7↓ Sol↓

Enfim, esses acordes musicais vitaminados destinam-se a acordar o pensamento e, sendo livres como a poesia, que favoreçam a emancipação e a liberdade da pessoa, a tornar seu mundo melhor e ser feliz com cidadania, pelo direito de dizer a sua palavra e de viver bem. O convite-convocação desses acordes vitaminados é pela unidade e pela aproximação de saberes, dos fazeres, dos projetos, das amizades, dos afetos e dos desafios, inclusive, da educação libertadora.

A educação pautada pelo argumento da contemporaneidade tem sentido, mais ainda, na reconstrução social pela proposta antropológica de Paulo Freire, pois, à medida que se educa, o ser-pessoa se humaniza, se faz a si e com os demais, se liberta, se compromete, se atualiza e firma o passo aonde pisa. KIMIECIKI (2013) atribui, incondicionalmente, a busca da atribuição de sentido para a existência humana na abertura aos outros e ao mundo, onde o diálogo pressupõe a humildade de reconhecer que não se sabe tudo, de admitir a superação, de saber ouvir os outros e aceitar sua contribuição como condições dialógicas para o ser humano poder avançar nos conhecimentos.

A poesia tem, ao fazer-se presença ativa e orgânica no currículo, portanto, contribuições multidimensionares, formadora, comunicativa, pedagógica e ressignificadora; tomara, interdisciplinar no rumo da transdisciplinaridade. Melhor, se puder ser criativa, dar sentido humano às construções didáticas, transgredir aos rigores metodológicos tradicionalizados e, muitos dos quais, cristalizados. A escola – e nela a poesia, como escolha possível e acessível – precisa ter olhos, ouvidos, mãos, os outros sentidos, cérebro, espírito, alma viva dos sistemas corporais biológicos e coletivos. A arte educacional no território do ensino, da pesquisa e da extensão cidadã e universitária. A escola viva, pulsante, acolhedora, servindo-lhes como local de convívio, apoio, assistência e de impulsos como instituição sede da rede de estudo dos saberes e do conhecimento.

A IMAGEM PÚBLICA DAS POESIAS DA VIDA

Lembro-me do início da minha mocidade no interior do Rio Grande do Sul, quando a prática artística no regionalismo gaúcho, por escolha familiar (quase escalada), requisitou-me a um centro de tradições. O departamento era, no organograma institucionalizado, chamado de *invernada* em linguagem típica regional sul brasileira. Selecionam-se entre as crianças, adultos e jovens, os representantes dessa ou daquela invernada. Pessoalmente, sempre tive interesse e incursões pelas artes em geral, no caso, invernada artística, intensificadas nas apresentações de danças, poesias e canções, bem como, pelas oportunidades de estudos sobre a

cultura tradicionalista e as manifestações folclóricas, desde que aprendi ser o folclore "o saber do povo".

Menciono essa visitação introspectiva à memória pessoal para expor a conjuntura ulterior que me ensina sobre a imagem pública das poesias da vida. Pelos idos de 1975, na Escola Estadual Manuel Ribas, em Santa Maria-RS, houve uma festa junina. Certamente, arrecadatória. E das tantas festividades que continuam a ser promovidas, principalmente, para angariar recursos financeiros, pelo carente e incompreensível subfinanciamento público cometido pelo descaso governamental com as causas e as necessidades das redes de ensino. Isso assusta e preocupa, especialmente, dada à "normalidade", quase ingênua ou pueril, com a qual muitos gestores, profissionais, estudantes e algumas lideranças das comunidades aventam a educação. Ventinhos, em inúmeros casos. Deixemos, entretanto, esses contrapontos para temporadas posteriores.

Nessas festas, pensando-se nos custos, convidam-se atrações gratuitas e mais próximas da geografia do educandário. Terão sido essas as razões do convite ou a vitória da invernada de danças no concurso estadual da categoria? Optemos pela soma dos motivos ou pela última delas. Afinal, assim continua acontecendo desde a antiguidade das escolas.

Chegando ao ponto específico, uma grande escadaria separava o público estudantil do conjunto organizado para a entrada no palco. Ao sermos vistos, um princípio de vaias foi interrompido, pois houve silêncio, após um rápido prelúdio introdutório do acordeon e do violão, e, na respiração da vírgula de algum acorde, eu iniciei declamando e, em versos, fui apresentando, uma a uma, as atrações da invernada. Aplausos foram se seguindo. O cardápio artístico foi vencido com sucesso. Ao final, a integração com a plateia trouxe ao palco estudantes de várias idades, professores, funcionários e alguns familiares que assistiram ao espetáculo. Arte confraternizatória. Mais uma parafernália. Artesania!

Teria sido a poesia que interrompeu as vaias? Creio que o fator mais relevante tenha sido o inusitado a vencer a mesmice desse tipo de apresentações. Ensaiávamos para isso semanalmente. Como coletivo artístico, esforçávamos com uma dedicação acima da média para a época. Planejávamos abordagens que acolhessem eventuais manifestações de quem assistia. Cuidávamos para que a ambiência fosse favorável, desde a aparelhagem eletrônica, microfone e mídia, à qualidade das atrações apresentadas. Mais tarde, adotei idêntico procedimento para as aulas destinadas a mim. O aprendizado assentado na experiência.

O gosto e a curiosidade em aprender, o lúdico como recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar, a leitura e a reflexão na sala de aula acionam e se processam sob princípios freireanos como a amorosidade, o diálogo, a empatia, a afetividade, o sonho, a alteridade, a emancipação e

a esperança. A alfabetizadora Ângela Nascimento (2016), educadora há quinze anos em escola pública, promove um trabalho didático que inclui o lúdico no ambiente de aprendizagem e chama a atenção para que o intermediar docente considere os saberes acumulados pelo educando(a), leitor(a) do seu mundo pessoal antes de vir para a escola. Mesmo quem não lê convencionalmente, leem imagens, signos, significados, que lhes fazem sentido naquele dado instante. "O conceito do lúdico vem do latim *ludus*, associado a brincadeiras, jogos, divertimento; a música faz parte e os educandos cantam com alegria; (...) o momento da sala é bem diversificado" (NASCIMENTO, 1996, p.2). O educador também é "brincante" no espaço educativo.

Entre as poesias da vida, inúmeras sugestões para qualificar a prática pedagógica se ampliam criativamente, em especial, para que essa práxis seja alicerçada no diálogo, na afetividade, prazerosa e alegre aos interagentes. Venho percebendo como docente há quase quatro décadas que pessoas oriundas de grupos artísticos, independente do estilo e da "pelagem" das suas artes, têm maior facilidade para desincumbirem-se de tarefas desse tipo. Participantes de grupos comunitários ou religiosos, idem. Por conseguinte, emergem outras perguntas problematizadoras. Considera-se isso na formação de futuro(a)s professore(a)s, como habilidade adicional junto ao público dos seus/suas aluno(a)s? Há contribuição para a Didática? O que é mesmo Pedagogia? Preocupa-nos a intercomunicação pessoal e dos conhecimentos intradisciplinares e interprofissionais?

Por evidente, aposto na compreensão adequada de quem faz leitura desse "com-texto". Por isso, deixo de aprofundar raciocínios em torno dos temas abordados nas canções e poesias. Sejam possíveis novas auroras. Quero advertir, no entanto, que penetrar e investigar nos assuntos disponíveis para servirem de canções a crianças e jovens mastigadores do cotidiano é parte das tantas responsabilidades e compromissos do professorado em todos os níveis do processo ensino e aprendizagem. Sobram exemplos e preocupações.

Elejo, por derradeiras, três temáticas poéticas finais. São decorrentes do convívio e da oportunidade de incluir a poesia no currículo em Seminários de Estudos do Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Apresentadas em sequência, prestam homenagens a momentos essenciais do cotidiano da universidade e da sociedade contemporânea para que as poesias da vida sejam presenças verdadeiras nos currículos: formadoras, interdisciplinares, emancipadoras, motivacionais e comunicadoras dos saberes.

Cristo Negro

Dilmar Paixão (2016)

No alto da Cruz não estava escrito: "Rei"!
Nem direito havia lei:
- por isso a Revolução.
Tempo de escravidão: a liberdade na morte
ou, então, só tendo sorte de sair vivo da guerra.
A peleia, que a encerra, é outro episódio forte.

Tal qual o Cristo da Cruz houve, também, traição.
Em outra Revolução, que chamaram de Surpresa,
temperaram a sobremesa com sangue de negro puro,
Porongos entrou em apuro,
tombaram negros, um a um,
e não houve engano algum, pois foi massacre no duro.

Bem na curva do arroio estava o acampamento.
Cerro acima, um movimento com afã abolicionista.
A manobra imperialista combinou com Canabarro
e o Moringue deu esparro num morticínio sem trégua,
que se foi passando a régua com a gravidade que eu narro.

Teixeira Nunes, um valente, saiu ferido, mas vivo.
Era um comandante altivo do tal Corpo dos Lanceiros.
Teve o tombo derradeiro ante o Manduca imperial.
Há um documento real no Arquivo Rio-Grandense,
uma Carta que convence do interesse capital.

Na Bíblia da formação deste Rio Grande selvagem,
o negro doou coragem desde a construção social,
contribuição cultural
e, no meio da gauchada, uma tropa mal armada
ergueu bandeiras na luta.
Nem julgaram a conduta de quem traiu a peonada.

Restou a Cruz, mais pesada,
ao Cristo crucificado
e o Tratado assinado
e manchado com o sangue negro.
Na carga do Chico Pedro,

a liberdade pela morte foi a que falou mais forte
do que honra e pergaminho,
"Via Crucis" dos espinhos de quem teve a mesma sorte.

Há duas cruzes vazias cravadas no chão da História.
Uma, a de quem subiu à Glória.
Outra, a da escravidão.
Uma mesma comunhão de dois Judas traiçoeiros.
Um Cristo negro, Lanceiro, livre por ser peleador;
irmão do que morreu por amor
e p'ra perdoar o mundo inteiro.

*Germinal**

Dilmar Paixão (2016)

*Ao Grupo Germinal, pioneiras do feminismo em Santa Maria-RS

Por estas Guerreiras,
com suas bandeiras,
Mulheres pioneiras da luta social,
olhamos em frente;
passado: semente;
exemplo: presente;
Grupo Germinal.

A Mulher, que é da luta, enfrenta a labuta.
Da sua conduta: germina a ação,
provoca modelos, comunga apelos,
desata novelos, sobra-lhe razão.

Mulher cotidiano,
Mulher ser humano, ideias e planos gerando emoções.
Graduando expertises, firmaram raízes,
Mulheres felizes, nas mobilizações.

Mulheres gestoras e agricultoras,
as batalhadoras germinam, afinal.
No campo e cidade, Mulher majestade faz a sociedade ter sonho ideal.

Mulher realidade conecta verdade,
Universidade, perfil digital.
A Pesquisadora, Mulher Professora,
Estudante, Doutora:
Grupo Germinal.

*Arte, Currículo e Linguagem**

Dilmar Paixão (2017)
*Ao Prof Dr Balduíno Andreola

Um professor declamando em aula da Academia,
um # *hashtag* à poesia, mas tem gente murmurando.
Tem alguns se perguntando:
- "o que tem acontecido"?
- "Cuidado"!
- "Olha o perigo"!
- "Não é evolução demais"?
- "As cartilhas e os manuais estão se modificando"?

- "Onde estão as teorias"?
- "Conteúdos"?
- "Disciplinas"?
Até a Hermenêutica se empina como a questionar se havia:
- "Uma nova Filosofia"?
- "Novo Saber"?
- "Nova Prática"?
- "Como ensinar Matemática"?
- Geografia ou Teorema"?
- "Pode a História lendo poema"?
- "O que fazer com a Gramática"?

Servidão por vassalismo sob escravismo colonial
é o poder do capital, usufruto das urgências,
que não enxerga as emergências
impondo dogma e doutrina.
Como entender toda a rima na construção da alegria

e humanizar cidadania no bem viver da autoestima?

- "O que foi mesmo Escolástica"?
- "Iluminismo"?
- "Escola Nova"?
- "Por que avaliação sem prova"?
- "E aí, o aluno estuda"?
Há gente "douta", graúda, dos currículos universais
mudando os pontos cardeais, leais à bússola forte,
que segue mirando o norte:
"chapéu na mão", por ajuda.

Vejo-o Mestre de outros Mestres e as Professoras do agora
percebendo que aflora uma nova realidade,
novos sonhos, Universidade,
culturas e alegorias.
A Escola tem mais poesias e saberes multicores,
perfumes, belezas, flores, vida e arte,
liberdade !

REFERÊNCIAS

CECCIM, Ricardo Burg. Réplica. In: **Interface – Comunicação, Saúde e Educação.** v.9, n.16. Botucatu: 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832005000100016. Acesso em: 13 jun 2017.

CHIAVENATO, Idalberto. **Iniciação a sistemas, organização e métodos.** São Paulo, Manole, 2010.

DALAROSA, Patrícia Cardinale. **Pedagogia da Tradução:** entre bio-oficinas de Filosofia. 2011. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/37369>. Acesso em: 20 maio 2017.

FOLLMANN, José Ivo. Universidade e sociedade: uma relação que se ressignifica. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas e MOROSINI, Marília Costa (Orgs). **Inovação e qualidade na Universidade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GAI, Daniele Noal e FERRAZ, Wagner. **Parafernálias II:** currículo, cadê a poesia? Porto Alegre: INDEPIN, 2014. Disponível em <http://docslide.com.br/documents/parafernalias-ii-curriculo-cade-a-poesia-57054dd54d578.html>. Acesso em: 19 maio 2017.

KIMIECIKI, Domingos. Educação e diálogo em Paulo Freire: os desafios da formação humana. In: ZITKOSKI, Jaime José **e** MORIGI, Valter. **Experiência emancipatórias e educação:** a docência e a pesquisa. Porto Alegre: CORAG, 2013.

NASCIMENTO, Ângela Aparecida do. Possibilidade de alfabetizar no ambiente escolar a partir do lúdico com Paulo Freire. In: **X Seminário Nacional Diálogos Paulo Freire:** democracia, sujeitos coletivos e a Pedagogia da Esperança. Porto Alegre, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-FACED/UFRGS, 2016.

PEREIRA, Luciana. Princípios da Administração: o conceito da Administração e suas funções. In: **Comunidade ADM.** Artigo publicado em 21 ago 2011. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/negocios/principios-da-administracao-o-conceito-da-administracao-e-suas-funcoes/57654/>. Acesso em: 22 maio 2017.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. ArteSaniA ! In: **Práticas de Pesquisa em Educação - "Educação em Saúde Coletiva:** pensamento, corpo e devir na educação em saúde**".** Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

_____. Arte, currículo e linguagem. In: **Aportes teórico-metodológicos para a pesquisa em educação.** Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

_____. **Cristo Negro.** Porto Alegre: UFRGS, 2016.

PAIXÃO, Dilmar Xavier da. Germinal. In: **Seminário "Universidade na Contemporaneidade:** possibilidades emergentes na formação do sujeito político", Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

_____. Acordes vitaminados. In: **Seminário "Universidade na Contemporaneidade:** possibilidades emergentes na formação do sujeito político", Programa de Pós-Graduação em Educação – FACED/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SEMINÁRIO PARAFERNÁLIAS II. Currículo – cadê a poesia? Porto Alegre, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-FACED/UFRGS, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

ZITKOSKI, Jaime José. A Universidade na América Latina: algumas encruzilhadas diante do futuro de nosso continente. In: ZITKOSKI, Jaime José **e** MORIGI, Valter. **Experiência emancipatórias e educação:** a docência e a pesquisa. Porto Alegre: CORAG, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Pós-Graduação em Educação. Práticas de Pesquisa em Educação - **Educação em Saúde Coletiva:** pensamento, corpo e devir na educação em saúde. Porto Alegre: UFRGS, 2015.

PAULO FREIRE: VIDA E OBRAS EM LITERATURA DE CORDEL[1]

Josivaldo Constantino dos Santos[2]

X
Era uma vez um casal,
Ambos, cheios de virtude,
Ele, o senhor Joaquim,
Ela, a senhora Edeltrudes,
Foram pais de quatro filhos,
Que cuidaram com carinho,
E com muita atitude.

X
Joaquim era espírita,
Com muita convicção,
E Edeltrudes, católica,
Com princípio e tradição,
Mas o amor entre ambos,
Superava a diferença,
Pois vinha do coração.

X
No estado de Pernambuco,
Um belo fato ocorreu,
Na cidade de Recife,
Edeltrudes concebeu,
O seu filhinho caçula,
E foi Paulo o belo nome,
Que o menino recebeu.

X
Em mil novecentos e,
Vinte e um. Século passado,
Dezenove de setembro,
Um dia comemorado,
A data em que nasceu Freire,
E hoje, em todo o mundo,
Ele é admirado.

1 Apresentada na abertura do 4º Encontro Nacional de Educação (ENAED) com o tema: "O Pensamento de Paulo Freire e as políticas em educação: por escolas de qualidade". Em 13/10/2014. UNEMAT/Sinop.

2 Graduado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande/MS. Especialista em Filosofia Contemporânea pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG), Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário de Sinop/MT no Curso de Pedagogia. Entre outras atividades ligadas à Pesquisa e à Extensão, é poeta de cordel e realiza oficinas de Literatura de Cordel nas escolas com o tema: A Literatura de Cordel como Procedimento Metodológico em Sala de Aula.

X

Bairro da Casa Amarela,
Estrada do Encantamento,
Setecentos e vinte e quatro,
Endereço do momento,
Foi lá que Freire nasceu,
E viveu parte da vida,
De alegria e sofrimento.

X

Quando Freire era criança,
Sua família passou,
Dificuldade econômica,
Mas nunca desanimou,
Nesse período difícil,
A comida era pouca,
E fome ele passou.

X

Eis que num certo domingo,
Com os seus irmãos brincava,
E a galinha do vizinho,
Para o seu quintal passava,
Como estavam com fome,
A vida dessa galinha,
Naquele dia findava.

X

Entre devolver a ave,
Ao seu dono original,
A fome falou mais alto,
Naquele imenso quintal,
Com certo constrangimento,
Deram à mãe a ave morta,
Para o almoço, afinal.

X

Edeltrudes que ensinava
Seus filhos a não roubar,
A falar sempre a verdade,
E aos outros respeitar,
Abriu uma exceção,
E com dor no coração,
A ave foi preparar.

X

Entre os princípios católicos,
De uma boa educação,
E ao ver seus quatro filhos,
Famintos, sem nenhum pão,
A mamãe não hesitou,
E naquele domingo fez,
Deliciosa refeição.

X

O diálogo nessa família,
Era a base da união,
Educar com liberdade,
Era o princípio então,
O menino Freire aprendeu,
E levou pra sua vida,
Toda essa educação.

X

Foi debaixo das mangueiras,
Com carinho e muito amor,
Tendo a mãe por professora,
E o pai por professor,
Escrevendo com gravetos,
Lá no chão de seu quintal,
Ele se alfabetizou.

X

Se mudaram de Recife,
Foram pra Jaboatão,
Pois a Crise de Vinte e Nove,
Provocou a migração,
E a família de Paulo,
Tentou melhorar a vida,
Indo a outra região.

X

Chegando nessa cidade,
O primário, ele cursou,
Era muito dedicado,
E o estudo aproveitou,
E ao completar treze anos,
Veio a morte sorrateira,
E seu querido pai levou.

X
Seu pai era militar,
Do exército, era tenente,
Dia sete de setembro,
Desfilava alegremente,
Montado em seu cavalo,
Porém, com uma queda brusca,
Sua vida foi de repente.

X
Uma pensão do exército,
A família recebeu,
Mas a quantia era pouca,
Quase nada resolveu,
Dona Edeltrudes e os filhos,
Voltaram para Recife,
E o desespero bateu.

X
Sem o esposo querido,
E quatro filhos pra cuidar,
Ela procurou escola,
Pra Paulo Freire estudar,
Uma escola que desse bolsa,
Pois ela não tinha dinheiro,
Pra um bom estudo pagar.

X
Foi de escola em escola,
Porém, nada adiantou,
Já estava desanimada,
Mas, finalmente encontrou,
E o Colégio Oswaldo Cruz,
Uma bolsa de estudo,
A Paulo Freire doou.

X
Aluízio Araújo,
O nome do diretor,
Só fez uma exigência,
Quando, a bolsa doou,
Que ele fosse estudioso,
E frequentasse aquela escola,
Com alegria e fervor.

X
Paulo era estudioso,
Tinha muita esperteza,
E com seus vinte e um anos,
A todos causou surpresa,
No colégio onde estudou,
Tornou-se o professor,
De nossa Língua Portuguesa.

X
Senhora Genove, era,
A esposa do diretor,
Esse distinto casal,
Paulo Freire admirou,
Tinha reconhecimento,
Pois ambos, o ajudaram,
Quando ele mais precisou.

X
Os anos foram passando,
E Paulo se apaixonou,
Em quarenta e quatro, ele,
Com Elza Maia casou,
Ela era professora,
E tiveram cinco filhos,
Cuidados com muito amor.

X
A Maria Madalena,
Depois Maria Cristina,
Também Maria de Fátima,
Foram três pérolas finas,
O quarto foi o Joaquim,
E o caçula Lutgardes,
O querido das meninas.

X
Alfabetização de adultos,
Chamava a sua atenção,
E seu primeiro contato,
Com operários, então,
Aconteceu junto ao SESI,
Quando era diretor,
De Cultura e Educação.

X

Freire estudava muito,
Sempre driblava a canseira,
Sua tese: "Educação
e Atualidade Brasileira",
O transformou em doutor,
No ano cinquenta e nove,
Uma tese pra vida inteira.

X

Foi na Universidade de,
Recife, a diplomação,
Diplomado com louvor,
E muita admiração,
Paulo Freire, agora era,
Doutor em Filosofia,
E História da Educação.

X

Nesse período da vida,
O Paulo queria ser,
Também um advogado,
Porém, vai acontecer,
Algo que o entristece,
E faz com que o Direito,
Ele passe a esquecer.

X

Um dentista ainda jovem,
Muito se endividou,
Pra montar seu consultório,
Equipamentos, comprou,
Mesmo trabalhando muito,
A dívida foi aumentando,
E seu dinheiro acabou.

X

O credor contratou Paulo,
Para a dívida cobrar,
E Paulo com o dentista,
Começou a conversar,
Lhe cortou o coração,
Quando o dentista abatido,
Começou a lhe falar:

X

O senhor, leve minha mesa,
Meus quadros e meu sofá,
Leve a televisão,
Pois eu não posso pagar,
Só não leve minha filhinha,
Pois ela é a minha vida,
E minha vida eu não vou dar.

X

E diante desta cena,
Paulo se emocionou,
Lembrou-se de sua infância,
Quanta "precisão" passou,
Olhou bem para o dentista,
Com os olhos lacrimejando,
Desse jeito lhe falou:

X

Pode então ficar tranquilo,
Não vou mais te incomodar,
Primeira e última causa,
Que peguei pra advogar,
Justiça só para alguns,
Não compactua comigo,
Com isso tudo eu vou parar.

X

Após essa experiência,
Que causou desilusão,
Foi a sua esposa Elza,
Com muita dedicação,
Que convenceu Paulo Freire,
A ficar definitivo,
Na área da educação.

X

Elza era professora,
Há muito tempo então,
E agora que seu esposo,
Assumiu a profissão,
Iniciaram os passos,
No trabalho com adultos,
Pela alfabetização.

X

A paróquia onde moravam,
Uma sala emprestava,
E com cinco operários,
O trabalho iniciava,
E a parte metodológica,
Por ter mais experiência,
A Elza elaborava.

X

Ambos criaram um jeito,
Diferente de ensinar,
Dispensaram as cartilhas,
Com o antigo bê a bá,
Nova alfabetização,
Priorizava no adulto,
O universo vocabular.

X

Priorizava também,
Esta alfabetização,
O diálogo permanente,
O debate, a discussão,
E os adultos refletiam,
Sobre a vida que levavam,
Isto é Conscientização.

X

Freire através do diálogo,
Com leveza e com ternura,
Com palavras geradoras,
Mexia com a estrutura,
De cada educando seu,
Que passava a compreender,
Que produzia cultura.

X

Os educandos então,
Cada qual com o seu jeito,
Dentro do seu universo,
Começam a pensar direito,
E passam a entender,
Que cada um deles é,
De sua história o sujeito.

X

Mais que ensinar palavras,
O mundo é a lição,
O Método Paulo Freire,
Pela conscientização,
Dá nova vida aos alunos,
E isso provoca neles,
Uma grande transformação.

X

Na cidade de Angicos,
No Rio Grande do Norte,
O Método Paulo Freire,
Já estava muito forte,
O sucesso era tamanho,
Que a fama do educador,
Se espalha de sul a norte.

X

Iniciando sessenta,
Uma década sem igual,
O Brasil necessitava,
Ser um polo industrial,
Nesse cenário entra Freire,
Que é visto pelos políticos,
Como um intelectual.

X

O Ministro da Educação,
Pôs-se então a pensar,
Cinco milhões de adultos,
É possível alfabetizar,
Foi então que chamou Freire,
Pra expandir o seu método,
No governo de João Goulart.

X

Foi Paulo de Tarso Santos,
O ministro que o convidou,
Devido ao êxito em Angicos,
Que a alfabetização logrou,
Freire foi para Brasília,
Com um trabalho progressista,
Ele se posicionou.

X
Em Brasília foi criado,
Sob sua coordenação,
O Programa Nacional,
De Alfabetização,
Mas forças conservadoras,
Estavam se articulando,
Para impedir esta ação.

X
O método aumentaria,
O eleitorado brasileiro,
Com o voto consciente,
Sem pressão, sem cativeiro,
E as forças conservadoras,
Sabendo que era possível,
Entraram em desespero.

X
Um povo alfabetizado,
É claro que não podia!
Alfabetização política,
Era tudo o que não devia!
Pois no governo Goulart,
Isto seria um impulso,
À plena democracia.

X
O Programa se preparava,
Para sua implantação,
Cinco mil círculos de cultura,
Já estavam em ação,
Quando o golpe militar,
Vem e derruba Goulart,
Jogando tudo pro chão.

X
Em mil novecentos e,
Sessenta e três foi o ano,
Que ocorreu esse fato,
E provocou desengano,
A ânsia de libertar,
Pela alfabetização,
Como água, foi pro cano.

X
Foram setenta e dois dias,
Que Freire preso ficou,
E nos primeiros dois meses,
Por interrogação passou,
A cada interrogação,
O regime militar,
Muita coisa nele achou.

X
A cela em que ficou preso,
Era uma cela escura,
Um e setenta de comprimento,
Sessenta centímetro de largura,
As paredes muito ásperas,
Provocava em Paulo Freire,
Sensação de amargura.

X
Ele foi preso porque,
Queria alfabetizar,
Um povo subjugado,
Submisso, a penar,
Libertar o oprimido,
Mas isso não foi ouvido,
E o país teve que deixar.

X
O Educador Paulo Freire,
De um presente glorioso,
Alfabetizando adultos,
Um trabalho muito honroso,
Passa a ser considerado,
Um homem subversivo,
Comunista e perigoso.

X
A ideia de se exilar,
Paulo Freire recusava,
E quando saiu da prisão,
Uma notícia chegava,
Trazida por familiares,
Que seria preso de novo,
E isso ele não suportava.

X

No ano de sessenta e quatro,
Ele, então, se exilou,
Na Embaixada da Bolívia,
Que prontamente o aceitou,
E somente um mês depois,
Ele deixa a embaixada,
E pra La Paz viajou.

X

Mas o destino não quis,
Que ele ficasse lá,
Pois quinze dias depois,
Veio o golpe militar,
Subjugando a Bolívia,
Rapidamente no Chile,
Paulo Freire foi morar.

X

No Chile a democracia,
Não estava na contra mão,
O Presidente Eduardo Frei,
Um Democrata Cristão,
Abriu o país a Freire,
Que aceitou de bom grado,
Com presteza e gratidão.

X

E quando chegou ao Chile,
Tinha brasileiros lá,
Strauss e Thiago de Mello,
Foram logo lhe ajudar,
E a seu futuro chefe,
Por nome Jacques Chonchol,
Foram lhe apresentar.

X

Encaminhou os papeis,
Para no Chile Ficar,
E imediatamente,
Começou a trabalhar,
Só depois de instalado,
Sua esposa e os cinco filhos,
Com ele foram morar.

X

Elza deixou os seus pais,
Também, sua profissão,
Vinte e um anos de docência,
E dez anos de direção,
Primeiro pediu licença,
E quando venceu o prazo,
Ela pediu demissão.

X

Só faltavam cinco anos
Pra Elza se aposentar,
Porém, ela deixa tudo,
Para ao Paulo acompanhar,
De uma profissão ativa,
Ela, agora no Chile,
"Dona de casa" será.

X

No Departamento da,
Reforma Agrária chilena,
Freire, então foi trabalhar,
E lá sim, valeu a pena,
Pois com sua experiência,
Escreveu sua obra prima,
E ela não é pequena.

X

A obra a que me refiro,
Foi um livro muito lido,
De cunho libertador,
Por todo o mundo acolhido,
Essa escrita fantástica,
Recebeu o nome de
Pedagogia do Oprimido.

X

Essa obra foi escrita,
De forma artesanal,
A partir de anotações,
E diálogo informal,
Fichas, bilhetes, conversas,
Foram as bases do texto,
Dessa obra magistral.

X

Esta magnífica obra,
Ganhou o mundo de vez,
Publicada em Espanhol,
Logo depois em Inglês,
Somente em setenta e cinco,
Os militares deixaram,
Publicar em Português.

X

Elza Freire, sua esposa,
E grande incentivadora,
De cada página da obra,
Foi a primeira leitora,
Acompanhou passo a passo,
Com alegria e entendimento,
Essa obra encantadora.

X

No exílio se encontrou,
Um pessoal valoroso,
Plínio de Arruda Sampaio,
Fernando Henrique Cardoso,
José Serra, Ernany Fiori,
E Álvaro Vieira Pinto,
Um grupo vitorioso.

X

Estava Francisco Welfort,
Almiro Afonso também,
O músico Geraldo Vandré,
Que cantava como ninguém,
Todos foram para o Chile,
Porque aqui no Brasil,
A liberdade não tem.

X

No exílio, os brasileiros,
Todos eles se ajudavam,
Na caixinha dos exilados,
Todo mês depositavam,
Certa quantia em dinheiro,
Para ajudar os outros,
Exilados que chegavam.

X

No ano sessenta e nove,
Convidado a trabalhar,
Na Universidade de Harvard,
Para lá lecionar,
Porém nesse mesmo ano,
Recebeu outro convite,
Pra na Suíça morar.

X

Nesse período, sua obra,
E a proposta de Educação,
Crítico-problematizadora,
Chamava muito a atenção,
E nos setores conservadores,
Da democracia chilena,
Já causava inquietação.

X

O Conselho Mundial,
Das Igrejas o convidou,
Do Setor de Educação,
Seria o consultor,
Decidir entre a Suíça,
Ou os Estados Unidos,
A família consultou.

X

Para poder decidir,
A família reuniu,
Os namorados das filhas,
Com atenção ele ouviu,
E democraticamente,
Foi após essa conversa,
Que Freire se decidiu.

X

Como estavam namorando,
As filhas quiseram ficar,
Só os dois filhos pequenos,
Com os pais foram viajar,
Rumo aos Estados Unidos,
E na Universidade de Harvard,
Freire então foi trabalhar.

X
Na Universidade de Harvard,
Só um semestre ficou,
E depois para Genebra,
Na Suíça se mudou,
E no Conselho Mundial,
Das Igrejas, para o mundo,
Paulo Freire se lançou.

X
Os países do terceiro mundo,
Eram seus campos de ação,
Com o Conselho desenvolvia,
Processo de Libertação,
Política e Cultural,
Trabalhando com o povo,
Por meio da educação.

X
De setenta a setenta e nove,
Freire muito viajou,
Foi pra Ásia, Oceania,
Na América trabalhou,
E nos países da África,
Campanhas de Alfabetização,
Paulo Freire assessorou.

X
Freire fez em Cabo Verde,
Um trabalho sem igual,
E em São Tomé e Príncipe,
Angola e Guiné Bissau,
Dos sistemas opressores,
Passam a ser sabedores,
Para agirem como tal.

X
Na Universidade em Genebra,
Freire também lecionou,
Nesses dez anos por lá,
A família se juntou,
Com exceção de Madalena,
Que se casara no Chile,
E para o Brasil voltou.

X
Educação e Mudança,
Cartas a Guiné Bissau,
E Conscientização,
Também Ação Cultural,
Para a Liberdade e,
Outros escritos são obras,
De um valor sem igual.

X
Antes desses escreveu,
Com muita seriedade,
Extensão ou Comunicação,
Obra linda de verdade,
E outra obra fantástica,
Chamada Educação,
Como Prática da Liberdade.

X
Em dezesseis anos de exílio,
Freire muito produziu,
Sofreu com sua família,
De sonhar, não desistiu,
E em dezesseis de junho,
De mil novecentos e oitenta,
Ele retorna ao Brasil.

X
Foi uma data especial,
Pois chegou a anistia,
E por sessenta e quatro anos,
Que completava nesse dia,
A sua querida Elza,
Que esteve sempre ao seu lado,
Na dor e na alegria.

X
Em sua primeira entrevista,
Já em solo brasileiro,
Fica marcada uma frase,
Que vai para o mundo inteiro,
Ela sai do coração,
Expressando emoção,
E sentimento verdadeiro.

X
Volto para trabalhar,
Em favor da educação,
De nosso querido povo,
E com a disposição,
De reaprender o Brasil,
Este é o meu desejo,
É minha vontade então.

X
Durante os anos oitenta,
Na UNICAMP trabalhou,
Também lecionou na PUC,
E nela se fixou,
E com reconhecimento,
Para fora do Brasil,
Muito, muito, viajou.

X
Foi Doutor Honoris Causa,
De grandes Universidades,
Prêmios de Organizações,
E também prêmios de cidades,
Como São Paulo e Los Ângeles,
E Angicos, que recebeu,
Sem nenhuma vaidade.

X
Paulo Freire acreditava,
Na reinvenção do poder,
Que o povo participasse,
Com transparência e saber,
Por isso, com operários,
E militantes sindicais,
Ajudou a fundar o PT.

X
Sua vida era intensa,
Não parava de escrever,
E até oitenta e sete,
Publicou para valer,
A obra Sobre Educação,
E um livro maravilhoso,
A Importância do Ato de Ler.

X
Por Uma Pedagogia
Da Pergunta escreveu,
Com o Antônio Faundez,
Um grande amigo seu,
Também, Medo e Ousadia,
Com Iran Schor e esta obra,
Muita gente a acolheu.

X
Porém em oitenta e seis,
Um duro golpe levou,
Morreu aos setenta anos,
A mulher que tanto amou,
Quarenta e dois anos juntos,
Com muita cumplicidade,
Companheirismo e amor.

X
Elza morreu de enfarte,
Freire ficou arrasado,
Sofrendo uma intensa dor,
Ficou bem desanimado,
Pedia pra ir com ela,
E dizia que sua vida,
Havia se acabado.

X
A saudade era grande
E muito desoladora,
Elza era seu escudo,
E sua admiradora,
Desde a prisão ao exílio,
Não deixou marido e filhos,
Da família foi protetora.

X
Porém, com Ana Araújo,
Tempo depois se casou,
E reencontrou a vida,
Com esse seu novo amor,
Freire que estava arrasado,
Com seu novo amor ao lado,
O ânimo recuperou.

X
No ano de oitenta e nove,
Com muita dedicação,
Em São Paulo ele foi,
Secretário de Educação,
Junto a Luiza Erundina,
Diálogo e Democracia,
Marcaram a sua gestão.

X
Organizou sua equipe,
Com bastante autonomia,
Reuniões semanais,
Com ela sempre fazia,
Uma equipe competente,
E quando ele não estava,
Ela tudo resolvia.

X
Nas reuniões planejavam,
Faziam avaliação,
Do Processo Educativo,
Pedagógico e da Gestão,
E o fruto disso tudo,
Resultou em benefícios,
Pra área da educação.

X
Os Conselhos de Escola,
Freire reorganizou,
E os vários segmentos,
Nesse Conselho entrou,
E a reestruturação,
Dos Grêmios estudantis,
Ele sempre incentivou.

X
A Escola passa a ser,
Um espaço de qualidade,
E um polo cultural,
Dentro da comunidade,
E a Formação Permanente,
Para os educadores,
Passa a ser realidade.

X
Dois anos e meio, porém,
Que estava na gestão,
Ele afastou-se do cargo,
Pois tinha a convicção,
Que formou uma boa equipe,
Que podia continuar,
Sem sua orientação.

X
Outro motivo também,
Porque ele se afastou,
Foi pra sistematizar,
Tudo o que vivenciou,
Tudo o que aprendeu,
No decorrer de sua vida,
Ele em livros colocou.

X
A saúde enfraquecendo,
Mais pra ele não importava,
Convites nacionais,
E internacionais aceitava,
Na medida do possível,
Atendia a todos eles,
Raramente recusava.

X
Nesse período escreveu,
Política e Educação,
Educação na Cidade,
Professora Sim, Tia Não,
Pedagogia da Esperança,
Um reencontro com a obra,
Que lhe deu a projeção.

X
Em noventa e quatro publica,
Outra obra muito fina,
Memórias significativas,
De uma vida cristalina,
Seu fazer educativo,
É expresso nessa obra,
Que é Cartas a Cristina.

X

À Sombra Desta Mangueira,
Um ano depois publicou,
Um livro muito expressivo,
Envolvente, sedutor,
Com temas contemporâneos,
Que reforçam o compromisso,
Ético do educador.

X

Em sua última obra,
Repleta de Alegria,
Ele expressa uma síntese,
De sua pedagogia,
Já pela última vez,
Escreve em noventa e seis,
Pedagogia da Autonomia.

X

Nessa obra ele reflete,
A exclusão social,
Globalização econômica,
O discurso neoliberal,
E aponta os desafios,
De nossa prática docente,
No processo sociocultural.

X

A ética do ser humano,
Aborda com segurança,
E os saberes necessários,
Nos enche de esperança,
Com as exigências éticas,
Na educação de adultos,
E também de nossas crianças.

X

Para nós educadores,
Este é um livro genial,
Que nos convoca a manter,
Coerência profissional,
Educação progressista,
Nos fala de liberdade,
Mesmo em um mundo desigual.

X

Cada página que lemos,
Provoca nossa ansiedade,
Pois os saberes necessários,
Para a prática da liberdade,
Nos envolve em compromissos,
Pra um fazer humanizante,
Da vida em sociedade.

X

Porém, a sua saúde,
Causava preocupação,
Tinha problemas cardíacos,
Que merecia atenção,
Visto que neste período,
Submeteu-se a duas,
Cirurgias no coração.

X

Mas o coração de Freire,
Que a todo mundo amou,
Que acolheu o oprimido,
Ao excluído abraçou,
Bem no dia dois de maio,
Do ano noventa e sete,
Ele não mais aguentou.

X

Aos setenta e cinco anos,
Paulo Freire nos deixou,
E naqueles que o vivem,
Uma semente plantou,
Que é preciso reinventar,
Um processo educativo,
Mais humano e acolhedor.

X

Termino a história de um homem,
Que nunca teve ganância,
Que sofreu muito na vida,
Desde o tempo de criança,
Paulo Regulus Neves Freire,
Um homem maravilhoso,
O Educador da Esperança.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Lutgardes Costa. Paulo Freire por seu Filho. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire. Vida e Obra**. São Paulo : Expressão Popular, 2001.

FREIRE, Elza. Como se tivesse tido a coragem de dizer: não existe daqui pra cá. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Paulo Freire. Vida e Obra**. São Paulo : Expressão Popular, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2006.

PAULO FREIRE: RAÍZES, ASAS E SONHOS[1]

Dilmar Xavier da Paixão[2]
Rafael Branquinho Abdala Norberto[3]
Ricardo Albino Rambo[4]

O mote desta apresentação provocativa é a intenção de publicar o todo e o tudo de conexões atuais das pessoas entre si, com o mundo e com o conjunto dos espaços do existir humano a partir da leitura e da convivência da pedagogia freireana com outras formas de linguagens emancipatórias como formulações artísticas variadas e do livre criacionismo. O bem viver, a qualidade da vida e a autodefinição dos povos soam como ventos coevos tal qual o desfraldar de novas bandeiras da luta libertadora dos seres vivos. Sobre a epistemologia desses conteúdos e a produção de ideias férteis, fecundas e reativas, muitos autores têm se aliado aos esforços dedicados por Paulo Freire desde tempos longevos. Alguns dos seus contemporâneos e uma boa quantidade crescente de seguidores dos seus estudos e criteriosos pesquisadores das suas teses e método têm fornecido sustentáculos e esteios aos argumentos freireanos. A consequência mais imediata é a de que não há fórmulas mágicas e, menos ainda, receitas infalíveis ou de durabilidade eterna.

Nesta sociedade globalizada, a educação permanece distante de ser universal mesmo nas séries iniciais. Embora inquestionável como direito humano e valor social, consta em Henz e Rossato (2007), que os analfabetos brasileiros são contados aos milhões, enquanto os países mais avançados elegem a universidade para todos como objetivo próximo. Uma notícia

1 Publicação registrada a partir da *performance* artística publicada nos anais do X Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: democracia, sujeitos coletivos e pedagogia da esperança, realizado em Porto Alegre/RS.

2 Professor DAOP/EE/UFRGS. Doutorando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Poeta Membro da Academia Xucra do Rio Grande. Integrante da Sociedade Partenon Literário. E-mail: dilmarpaixao@yahoo.com.br

3 Doutorando em Música (Etnomusicologia/Musicologia) UFRGS. Integrante do Grupo de Estudos Musicais (GEM/UFRGS). Violonista. E-mail: rbanviolao@gmail.com

4 Mestrando em Educação/PPGEDU-UFRGS. Líder Comunitário. Acordeonista. E-mail: rarambo@hotmail.com

recente, que não passou de notinha na grande imprensa, foi pronunciada por Fonseca (2016): o Brasil ficou em sexto lugar no Ranking da Ignorância, em pesquisa do Instituto Britânico *Ipsos Mori*. A tendência é pior: a agenda do gestor retira direitos consagrados na Constituição Brasileira pondo em risco a educação e a saúde pelos próximos vinte anos, muda as regras da aposentadoria e ataca a Consolidação das Leis do Trabalho-CLT raivosamente. A mesma fonte atribui à personagem histórica Barão do Itararé a máxima de que "se há um idiota no poder, é porque os que o elegeram estão bem representados" (FONSECA, 2016, p.23).

Se quisermos condições e qualidades melhores, com liberdade e emancipação das pessoas, é imperiosa a consciência de que problemas avolumam-se e as alternativas disponíveis têm atendido parcialmente aos desafios. Mudanças fazem-se necessárias, mesmo que neologismos e práticas inovadoras sejam incorporações interdisciplinares incluídas ao cotidiano formativo dos recursos humanos e que lhes aportem conhecimentos e saberes para a troca recíproca entre o organismo institucional e a sociedade.

Com agravantes da racionalidade econômica dos governos, Henz e Rossato (2007, p.9) tornam-se mais atualizados: "Podemos afirmar que, poucas vezes ao longo da história, a instituição educação foi chamada a responder desafios tão relevantes como nos dias atuais". De um lado, apontam extraordinário avanço tecnológico, nunca atingido anteriormente, e, por outro, a dura realidade de que, jamais, tantos estiveram à margem do acesso e o abismo entre os primeiros e os últimos nunca foi tão grande.

Diante do contexto, a educação humanizada e, principalmente, a arte pedagógica freireana para a emancipação brada por invenções, acolhidas, escutas, compreensões e diálogos verdadeiros e nobres que, a mesma língua, permita para ser feliz. Nesse sentido situacional específico, Pistori (2011) fala em despertar o gosto pelo estudo, pela linguística e pela literatura como forma de conhecimento e fonte de prazer. Portanto, avaliemos ocasiões para ensaios mais densos e artigos teóricos com tênue postura prática. Precisamos, todos e todas, por as informações em circulação mais dinâmica valendo-nos, também, de elementos não formais do ensino, da pesquisa e de compartilhamento dos saberes. Os sons (para além das práticas musicais institucionalizadas), as poesias e a literatura de cordel, as canções, as peças teatrais e o teatro de rua, as danças, os improvisos artísticos em geral, as pinturas, esculturas, artesanatos, em suma, as *performances* artísticas e os saberes populares (a partir de interfaces culturais distintas) comungam oportunidades de ensino, reflexão, sociabilidade e aprendizagens que, para muitos, são únicas e raras.

Neste sentido, apontando para reflexões futuras, iniciamos aqui um instigar de indagações que já vêm sendo formuladas a partir das mais

diversas áreas do conhecimento. A tendência de pensarmos o ensino institucionalizado como formal em detrimento das práticas salientadas antes, normalmente consideradas informais e não dignas, nos fornece indícios para problematizarmos a mesma. Além disso: o que seria ensino formal? E das informalidades? Continuaremos insistindo nesse dualismo ou firmaremos a nossa práxis imbuídos de reflexões freirianas em busca da emancipação dos saberes?

Ressaltamos que, para evidenciarmos na prática tal aspiração atualmente, devemos nos espelhar a certas práxis que são realidades incidentes na transitoriedade de "uma academia" dividida entre o "produtivismo científico tipicamente neoliberal" (CARVALHO; FLÓREZ, 2014, p. 132) e as epistemologias hegemônicas do "Norte global" (SANTOS; MENESES, 2009). Logo, comecemos incentivando iniciativas como os "encontros de saberes" (CARVALHO; FLÓREZ, 2014) para, também, em um futuro não muito distante, contribuirmos com outras propostas de práxis "acadêmica", que extrapole os limites da mesma, incluindo a superação de dualismos do tipo ensino formal/informal, entre outros.

Desta forma, quem sabe, caminharemos em direção a um possível "modelo esperançoso e emancipatório" inspirado na "pedagogia da esperança" como aponta Freire (1992) e na "pedagogia da autonomia" (FREIRE, 1996). Soma-se a estes, o diálogo com as teorias pós-coloniais no rumo da transdisciplinaridade descolonizadora dos moldes estabelecidos na hegemonia acadêmica, o que, de certa forma, pode se comunicar com os ideais freirianos ora apresentados. Além disso, não há porque serem separados entre si e dos movimentos formais da educação escolarizada. Ao contrário, as comunidades merecem identificarem-se com as suas instituições de referência, escolares ou não, exercendo – com urbanidade e humanismo – seus direitos autônomos de pertencimento, de cidadania e de liberdade de escolha, sempre pela eleição da melhor delas.

Simões (2013) examinou a categoria neologismos como fundamental para compreender, em profundidade, a práxis de Paulo Freire em ato. Sua luta pela libertação é possível se pensarmos em educação emancipadora pela ressignificação da prática sociopedagógica em conexão com e no mundo. Sua opção político pedagógica pelo oprimido dá força expressiva e consistência semântica à análise da realidade. As construções freireanas conferem importância no discurso com rigor epistemiológico e um fazer científico sem precedentes. Todas as formas produzem efeito de sentido e um processo de elaboração vocabular, ou seja, um pensador preocupado que a educação emancipadora só se consigna pela superação das contradições num processo dialógico.

Freire, com sua obra de valor sociolinguístico e epistemiológico inquestionável, rompe modelos estabelecidos em constante alterar,

desconstruir e construir, vencendo desafios e comungando ideais no combate contra a espoliação e, inclusive, a fragmentação do futuro. As outras linguagens em Paulo Freire, ao contrário do que possa parecer, tornam a realidade/mundo mais cotidiana, o sentimento mais humano, o diálogo mais fácil, próximo e intencional na invenção da vida. E, com relevo, sem limites para essa criação dialógica mesmo nos ambientes mais formalizados e tradicionais como o ensino.

A formação histórica da universidade como instituição social, via de regra, aponta a educação e a geração de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integradas no ensino, na pesquisa e na extensão como sua finalidade precípua. Seus princípios e valores configuram a cultura e os processos interativos com os interesses públicos, a formação integral (e não apenas tecnicista) do indivíduo; com visão inovadora, crítica e de base científica; respeito à diversidade, à heterogeneidade e à pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; ao exercício da cidadania; a interdisciplinaridade; os compromissos com o desenvolvimento regional, nacional e internacional; a qualidade para a vida humana; as articulações entre as diversas unidades universitárias e às liberdades de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, respeitando a dignidade da pessoa humana e seus direitos fundamentais (UFRGS, 2010).

O estímulo a atividades voltadas para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, indução de oportunidades e fomento para a integração e parcerias com as comunidades, bem como, ações interdisciplinares demandadas pela sociedade e de grande interesse e repercussão social incrementam que a pedagogia freireana convoca diferentes formas de abordagem para a convivência humana, para a prevenção e solução dos problemas educacionais e sociais, além de valorizar a perspectiva das demandas ao saber e ao bem viver de todos com dignidade, com cidadania e para a liberdade. Outras linguagens são permeabilidades justificadas em Paulo Freire, em formato de manifestações artísticas sim, para que sejam facilitados todos os encontros possíveis entre métodos, práxis, formas livres e pedagogias epistemológicas e transculturais de exercitar a liberdade e usufruir a vida humana com potenciais de coletividade.

A partir do Depoimento do professor Moacir Gadotti (2015), durante um estudo formativo realizado no Instituto Paulo Freire-Brasil, foi possível sentir nascer a inspiração construtiva para a *performance* artística que ilustrou o poema com o texto base deste trabalho. Sob a musicalidade e arranjos de Rafael Abdala Norberto, inserções regionalistas de Ricardo Rambo e vozes de Eliane Souza e Dilmar Paixão, reeditou-se, no poema a seguir, a afirmativa de Gadotti (2015): "O legado de Freire nos deu RAÍZES ético-políticas para fundamentar nossas práticas; deram-nos ASAS, uma teoria para ir além dele, e muitos SONHOS, a utopia de uma sociedade de iguais".

Os autores postaram-se em perspectiva interdisciplinar. O ritmo da milonga, que faz a base inicial para recitar o poema, marca o estilo tradicional da arte poética popular regionalista do Rio Grande do Sul, transculturalizada pelas fronteiras do estado gaúcho, em especial, a região do pampa, das missões jesuíticas e do Rio da Prata. O andamento musical que lhe dá sequência toma a característica mais universal, assumindo ritmos característicos dos povos do sudeste, nordeste e região amazonense, campo de estudo, do violonista. Por fim, dois recortes são privilegiados pela lembrança de que a educação que reprime não pode ser educação e pelo mote essencial de Paulo Freire ao pronunciar a palavra: Emancipação.

PAULO FREIRE: RAÍZES, ASAS E SONHOS

Do verso que fez o Gadotti, planto a semente do meu.
Soube que você escreveu e foi poeta *ad hoc*.
Por isso, levei um choque com tamanha coincidência
e vim prestar reverência tocando o cavalo ao trote.

Você, o grande Paulo Freire.
Eu, um poeta da querência,
que vem colhendo vivência, lendo, vendo e aprendendo.
Aos poucos, vou conhecendo do que você nos dizia,
tanto em texto, quanto poesia,
pensando, vou compreendendo.

Descoberta de mim mesmo, oprimido, abandonado,
por vezes, escravizado; mas esperançoso também.
Tendo diplomas, convém, a quem faz na profissão
e estuda a educação desde a lição "fazer bem".

Se o saber academicista exige tanto e oprime,
a educação, que reprime, não pode ser educação !
Liberdade e vocação a todos para serem felizes.
Brotam firmes, as raízes freireanas.
É a reação!

Se essas RAÍZES são firmes, as ASAS são diferentes?
"Claro que não!", diz p´ra gente cada lauda do seu texto.
E eu, que não uso pretexto, já pergunto pelos SONHOS:
de onde vêm sonhos risonhos, diante do nosso contexto?

RAÍZES firmes mantêm a planta rija e forte,
que não se abate ao vento norte e dá frutos todo tempo.
As ASAS produzem ventos e enfrentam tempestades,
voam p´ras felicidades que toda a vida merece.
Dos SONHOS, a gente não esquece,
lembra-nos o seu talento.

Quanto mais lemos seus textos mais se aprofundam as raízes.
Como asas de perdizes, os pensamentos se espalham.
Nem os sonhos atrapalham quem lê e vê na leitura
a imensa verve e a cultura do saber dos que trabalham.

Os quefazeres do povo são ações e movimentos, raízes,
aprofundamentos, asas para pensar o ser e os sonhos para vencer,
qual Freire texto e poesia,
bem como, você dizia: "aprendendo a aprender".

Ante ao seu saber Paulo Freire, este meu verso novato
é aluno ante o literato querendo muito aprender:
como pensar e saber, produzir diálogos com o povo.
Primeiro, a galinha ou o ovo?
O que é mesmo: saber?

Atos, fatos e relatos brotam, aqui, das suas raízes.
Suas escritas foram matrizes para ensinar que a felicidade
nasce do amor à verdade e que os sonhos são humanos,
quando as nossas ações e planos dão asas à liberdade.

RAÍZES, ASAS e SONHOS na sociedade de iguais.
Éticas, políticas, geniais eram RAÍZES da utopia,
que, aos SONHOS da teoria, previa evolução.
Deu-nos ASAS ao cidadão.
Paulo Freire, o seu legado para sempre será lembrado
bradando *E M A N C I P A Ç Ã O*.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ, Juliana Flórez. **Encuentro de saberes:** proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. Nómadas, Bogotá (Colômbia), n. 41, p. 131-47, 2014.

FONSECA, Orlando. Como é que é? **Diário de Santa Maria**. n. 4497, a. 15, Santa Maria, 27 dez. 2016, p.23.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire.** São Paulo: Instituto Paulo Freire-Brasil, 2015.

HENZ, Celso Ilgo e ROSSATO, Ricardo (Orgs.) **Educação humanizadora na sociedade globalizada.** Santa Maria: Biblos, 2007. 224 p.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Literatura e outras linguagens. In: **Pro-posições.** v.22, n.1, p.215-219. Campinas, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/16.pdf>. Acesso em: 22 dez 2016.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. **Pedagogia do neologismo**: a linguagem de Paulo Freire e a educação libertadora. 2013. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo.

UFRGS. **Relatório da Avaliação Institucional Permanente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Projeto PAIPUFRGS/SINAES: 6º Ciclo. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. In: _____. (Org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 9-19.

A prática da interdisciplinaridade requer o diálogo entre diferentes saberes e experiências de vida para que a construção de uma cultura, que valorize a alteridade e a participação coletiva num mundo socialmente partilhado, seja possível. Dessa forma, a dimensão ética da interdisciplinaridade é fundamental, pois não basta saber ou ter consciência do caminho e da importância de uma construção pedagógica coletiva. Na prática coletiva de um projeto interdisciplinar muito importante é a disposição para aprender com os demais e realizar trocas entre as diferentes áreas acadêmicas e, ainda, entre os diferentes tipos de conhecimento, pois juntos somam para atingir um patamar mais elevado no enfrentamento às demandas sociais, visivelmente mais complexas em nossa sociedade.

Os Grupos de Pesquisas envolvidos na produção desse livro-coletânea são:

- Estudos sobre Universidade – GEU-Ipesq – UFRGS;
- Cultura Escolar, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores - Unipampa;
- Políticas Públicas em Educação – GPPPE da UNEMAT;
- Grupo de Estudos/Pesquisa Paulo Freire na FACCAT.

ISBN 978-85-8167-207-6
9 788581 672076