



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

@RQUIVO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO
volume 10 | número 19 | 2022

PACTO EDUCATIVO GLOBAL DOSSIÊ



EDITORIAL

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. (Adorno, 1962).

O alerta do filósofo e sociólogo alemão Theodor Adorno (1903-1969) ainda ecoa no mundo e no Brasil na primeira quadra do século XXI, quando assistimos as condições para a barbárie cada vez mais presentes. A exigência que Auschwitz não se repita deveria ser o comando ético para as nossas relações e, especialmente, no processo educativo desenvolvido pelas escolas em razão de seu papel humanizador.

No entanto, em que pese os avanços e aprendizados que proporcionam uma atenção sobre o tema, é possível repetir o espanto de Adorno de outra forma: como, ao falar sobre a qualidade da educação, muito pouco se fala de seu compromisso contra a barbárie.

Diante de tal desafio ético, a Revista @rquivo Brasileiro de Educação traz aos seus leitores e às suas leitoras um conjunto de artigos que debatem sobre uma educação que se encontra em um tempo de passagens importantes.

A primeira é marcada pelo arrefecimento da Pandemia de COVID-19 que impôs a suspensão de aulas presenciais, a emergência e fortalecimento de instrumentos digitais como mediadores do processo pedagógico e uma visão apurada de como a desigualdade traz implicações para o direito à educação. Este tempo de passagem vivido em 2022 se faz com o retorno às aulas presenciais, mas com a manutenção de tecnologias digitais como apoio importante para a educação brasileira sob um contexto de aprofundamento das



desigualdades, ficando, definitivamente, visível que o direito à educação precisa se articular com os outros direitos fundamentais e a luta contra a miséria. Cada vez mais é necessário pensar e agir em prol da indivisibilidade dos direitos humanos para, conseqüentemente, pensarmos a educação articulada ao direito à moradia, à alimentação, ao transporte e ao lazer, dentre outros.

Já a segunda importante passagem diz respeito à mudança no Governo Federal que traz para o Ministério da Educação novos contornos e projetos. Após quatro anos de políticas públicas educacionais erráticas com o desinvestimento em instituições de ensino superior federais, a falta de projetos e apoio à Educação Básica, o estabelecimento de pautas morais acerca do currículo escolar e, ainda, a defesa da desescolarização com a proposta de educação domiciliar, teremos, em 2023, um Ministério da Educação que se propõe a investir fortemente na Educação Básica inspirado pelo “sucesso” dos indicadores obtidos em Sobral/Ceará. O modelo cearense seria o motor para um novo momento da educação brasileira que se avizinha. Esta passagem representa, efetivamente, uma mudança importante na educação por abandonar a desídia característica do período 2019-2022 para que tenhamos uma abertura sobre o papel da educação e da escola.

Porém, com Adorno, é sempre necessário frisar que o primeiro compromisso da educação é com a formação integral, com a emancipação e o combate à barbárie.

Boas Leituras!
Teodoro Zanardi
Editor



**UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA E POLISSÊMICA DOS
CONCEITOS DE TERRITORIALIZAÇÃO,
DESTERRITORIALIZAÇÃO E RETERRITORIALIZAÇÃO**

**A NECESSARY AND POLYSEMIC DISCUSSION OF THE
CONCEPTS OF TERRITORIALIZATION,
DETERRITORIALIZATION AND
RETERRITORIALIZATION**

**UNA DISCUSIÓN NECESARIA Y POLISÉMICA DE LOS
CONCEPTOS DE TERRITORIALIZACIÓN,
DESTERRITORIALIZACIÓN E RETERRORIZACIÓN**

Márcio Antônio da Silva
Centro Universitário UNA Bom Despacho

Denisse Aparecida dos Santos Sousa
Centro Universitário UNA Bom Despacho

RESUMO

O objetivo deste artigo é propor a discussão dos conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização em uma perspectiva da modalidade Educação do Campo. Para tanto, foi utilizado um recorte da tese “A Educação do Campo no Município de Bom Despacho (MG): Territorialização, desterritorialização e Reterritorialização”, concluída no ano de 2022. A tese teve como ponto central a elaboração de uma proposta de reterritorialização em que sujeitos historicamente desterritorializados por políticas educacionais da Educação Rural possam ter na escola do campo, permeada pela Educação do Campo, um local de referência para consolidação de seu território e sua territorialidade. O texto é resultado de pesquisa qualitativa de análise bibliográfica a partir dos estudos realizados por Haesbaert (2004, 2006 e 2009), Moreira (2016), Saquet (2006 e 2007) e Fuini (2014) que discutem a temática. Além deste estudo, enriquecemos o texto com duas situações distintas de reterritorialização ocorridas no território da pesquisa da tese. Concluímos que A Educação do Campo, Quilombola e Indígena antagonicamente à Educação Rural têm a preocupação de reconhecer as territorialidades e os



territórios, de identificar como ocorre a desterritorialização e se organizar para a reterritorialização do homem e da mulher do campo tendo a escola como lugar não somente de construção de saberes sistematicamente adotados, mas também como lugar de excelência para a construção dos saberes vivenciados pelas comunidades.

Palavras Chaves : territorialização, desterritorialização, reterritorialização, Educação do campo.

ABSTRACT

The objective of this article is to propose a discussion of the concepts of territorialization, deterritorialization and reterritorialization from a perspective of the Rural Education modality. For this purpose, an excerpt from the thesis “The Rural Education in the Municipality of Bom Despacho (MG): Territorialization, deterritorialization and Reterritorialization”, completed in 2022, was used. that subjects historically deterritorialized by educational policies of Rural Education may have in the rural school, permeated by Rural Education, a reference point for the consolidation of their territory and their territoriality. The text is the result of qualitative research of bibliographical analysis involving Haesbaert (2004, 2006 e 2009), Moreira (2016), Saquet (2006 e 2007) e Fuini (2014). In addition to this study, we enriched the text with two different situations of reterritorialization that occurred in the research territory of the thesis. We conclude that Rural, Quilombola and Indigenous Education, contrary to Rural Education, is concerned with recognizing territorialities and territories, identifying how deterritorialization occurs and organizing itself for the reterritorialization of rural men and women, with the school as a non-existent place. only for the construction of systematically adopted knowledge, but also as a place of excellence for the construction of knowledge experienced by the communities.

Keywords: territorialization, deterritorialization, reterritorialization, Rural Education.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização em uma perspectiva da modalidade Educação do Campo. Para tanto, fizemos um recorte da tese intitulada “A Educação do Campo no Município de Bom Despacho (MG): Territorialização, desterritorialização e Reterritorialização”, defendida no ano de 2022, e que consistiu na elaboração de uma proposta de reterritorialização em que sujeitos historicamente desterritorializados por políticas educacionais da Educação Rural possam ter na escola do campo, permeada pela Educação do Campo, um local de referência para consolidação de seu território e sua territorialidade.

De acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,

a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio e atende às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Entendemos como educação do campo aquela que busca valorizar os territórios as territorialidades e que parte para as reterritorializações nas escolas das zonas rural e urbana que ainda insistem em um modelo de educação rural. A escola do campo é escola de resistência contra as formas de exploração capitalista, da transmissão de conteúdos desligados da realidade, é lugar de resgate dos saberes populares, da luta pela terra, da cooperação entre os sujeitos e do desenvolvimento sustentável erguido sobre políticas públicas de agricultura compromissada com a qualidade de vida.

Na contramão do parágrafo anterior, por Educação Rural entendemos aquela que promoveu a desterritorialização do homem e da mulher do campo, impondo-lhes o urbano como forma de lugar ideal, que restringiu o conhecimento aos conhecimentos acadêmicos e sufocou os saberes populares. Entendemos que a Educação Rural impede a organização dos sujeitos que compõem a escola, pois, para esse tipo de educação, interessa a manutenção hegemônica de quem está no poder.

Partindo destas premissas, nossos estudos sobre a temática apontaram a necessidade de entendermos conceitos que podem contribuir para a discussão da implantação da educação do campo como a territorialização, a



desterritorialização e a reterritorialização. Nos preocupamos em colocar em debate estes conceitos para que uma vez debatidos em múltiplos olhares possamos contribuir para diferentes possibilidades de reterritorialização em um viés de política pública de educação do campo.

Na sociedade de hoje, nos deparamos com dois territórios marcantes, distintos e profundamente opostos: o urbano e o rural. O território urbano geralmente é caracterizado pela modernidade tecnológica e como lugar preferencialmente eleito pelos setores burgueses para a fixação de pessoas que desejam evoluir economicamente. Por outro lado, o território rural costuma ser identificado pelo atraso tecnológico e como lugar destinado à permanência do subdesenvolvimento. Assim, para a cidade, encontramos uma propaganda ilusória de paraíso, de lugar perfeito, onde tudo acontece e tudo se pode ter. Na contramão dessa lógica, para o rural, há uma propaganda realista do Jeca Tatu,¹ do lugar destinado à estagnação, onde nada acontece e nada pode ser adquirido.

Esses territórios antagônicos são construídos forte e diariamente em nossa sociedade pelos mais diversos segmentos políticos e profissionais. Muitas são as vozes que se juntam para afirmar que o território urbano se sobressai ao território rural e que esses dois caminham em lógica unilateral (o rural deve se transformar em urbano, e o urbano deve se tornar cada vez mais urbano, ignorando a terra e a sua natureza).

Apesar de, muitas vezes, ignorar a terra e a natureza, o território urbano é formado por múltiplos territórios: culturais, políticos, sociais, profissionais e religiosos. O território rural também envolve esses territórios. Como podemos melhor entender esses territórios e suas transformações? Como entender o desenrolar de um território para outro território ou a recuperação de um território? É necessário buscarmos o conceito ou os conceitos para o termo ‘território’. Não obstante, registramos de antemão que os grupos hegemônicos do poder, quer sejam latifundiários ou donos das agroindústrias, defendem o território rural numa perspectiva de “tecnologia avançada”, de “produção em alta escala” e de “conquista do poder econômico para todos” como forma de transformar o então atrasado rural no moderno rural.

¹ Jeca Tatu era um caipira de aparência desleixada, com a barba pouco densa, calcanhares sempre desnudos, portanto rachados, pois ele detestava calçar sapatos. Miserável, detinha somente algumas plantações de pouca monta, apenas para sua sobrevivência. Perto de sua habitação havia um pequeno riacho, no qual ele podia pescar. Sem cultura, ele não cultivava de forma alguma os necessários hábitos de higiene (SANTANA, Ana Lucia. Jeca Tatu. [2021]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/jeca-tatu/>. Acesso em: 20 dez. 2021).

1. Territorialização

O que é território? Por que precisamos delimitar nossos conceitos para entendermos o que ocorre em um município e a região em torno? Por que podemos delimitar nosso território para além das fronteiras limítrofes de municípios? Na busca de respostas a essas indagações, realizamos leituras e interpretações à luz das concepções de autores como Haesbaert (2006, 2009, 2020), Coelho Neto (2013), Saquet (2006, 2007), Fuini (2014), Guattari e Ronilk (2010), Moreira, Dallabrida e Marchesan (2016).

Haesbaert (2009, p. 43) em seu artigo “Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de educação especial no contexto da educação inclusiva”, retrata que:

Etimologicamente, a palavra território, *territorium*, em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino terra e era utilizado pelo sistema jurídico romano dentro do chamado jus terrendi, para designar “pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político administrativa” (HAESBAERT, 2009, p. 43).

No artigo “Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder”, de Agripino Souza Coelho Neto, publicado pela Universidade Federal Fluminense em 2013, enfatiza-se a natureza polissêmica de território. Em sua introdução, o autor destaca o esforço inegável de uma gama de geógrafos na problematização conceitual de território. Dentre vários geógrafos, Coelho Neto (2013, p. 23) dedica parte de seus estudos aos esforços de Haesbaert afirmando que esse geógrafo “realizou um amplo levantamento das concepções de território nas ciências humanas (antropologia, ciência política, sociologia, psicologia, economia), mas, também, na filosofia e na etologia”.

Coelho Neto (2013, p. 24) reforça os estudos de Haesbaert:

A despeito da existência de controvérsias etimológicas acerca da origem e da evolução da palavra território, Haesbaert (2004, p. 44) destacou dois sentidos largamente difundidos (inclusive academicamente) que são tributários do latim: o primeiro, predominante, referido à terra, tomando o território como materialidade; e o segundo, menos frequente, relacionado aos sentimentos que o território provoca, ou seja, “[...] medo para quem dele é excluído, de satisfação para aqueles que dele usufruem ou com o que se identificam.”



Portanto, são terras que compõem um dos bens materiais de propriedade de quem as comprou ou as recebeu por meio de herança, disputa judicial, doação ou outra forma. Assim, a terra é material para ser trabalhado ou simplesmente para compor a riqueza de quem as possui, tendo variados tamanhos e formas; compõe o território que está sob a incumbência de uma pessoa (ou mais), conforme registro em cartório, quer seja pessoa de natureza física ou jurídica.

Corroborando com essa primeira concepção, podemos entender o território como uma porção de terra administrada politicamente por um representante eleito, quando se trata de democracia, ou por outro formato de liderança, quando se trata de regime não democrático. Assim, há uma pessoa ou um grupo de pessoas que fala (m) em nome desse território. Para manter essa estrutura, criam-se taxas, impostos e outras formas para manutenção de tal território.

De modo mais amplo, os estudos de Coelho Neto (2013, p. 24) apontam que

[...] o Dictionnaire de la Langue Française Littré [de 1971] define o território como “a extensão de terra que depende de um império, de uma província, de uma cidade, de uma jurisdição” (DI MEO, 1998, p. 42, tradução nossa). O Le Petit Robert de la Langue Française (1996-1997) define como a “extensão de um país sobre o qual se exerce uma autoridade, uma jurisdição”. O Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (2004) define como a “base geográfica do Estado, sobre a qual ele exerce a sua soberania, e que abrange o solo, rios, lagos, mares interiores, águas adjacentes, golfos, baías e portos”. Definição análoga a esta última aparece no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.

O conceito de território dentro da materialidade se amplia com soberania, com formação de um Estado-Nação, com a existência de um lugar onde é exercido o poder de alguma autoridade. Por exemplo, o Brasil é um território que possui uma estrutura de poderes organizada com jurisdição sobre uma região geográfica. O Brasil é formado por estados que são territórios com legislação específica, as chamadas Constituições Estaduais, que estão em conformidade com a Constituição Federal; por fim, os municípios que também são entes federados, ou seja, são territórios com legislações específicas vinculados ao território ‘Estado’ e ao território ‘país’. Há limite, fronteira, demarcação, alfândega e moeda que marcam o território país ou o chamado Estado-nação.

Partindo para a análise do segundo conceito de território apontado por Haesbaert, o menos difundido de acordo com o pesquisador, concebemos para território o significado de pertencimento, de relação imaterial com a terra, de algo



onde se têm histórias, culturas e vidas. Nesse contexto, território vai além da terra, está associado a trajetórias de vida de sujeitos que vivem nesta terra: local onde se constroem perspectivas, sonhos e utopias, lugar onde as crenças, os causos, as alegrias e as tristezas compõem os cenários. Cenários esses, ora de realidades cruas, duras e marcantes, ora de realidades frutíferas, socializadas e de bem-estar. Território, pois, envolve o socioemocional, as interações diárias, as relações familiares e não familiares. É lugar de vivência, convivência e sobrevivência!

Contrapondo a ideia de limite, fronteira, demarcação, alfandega e moeda apontada anteriormente, agora o conceito de território está além dessas construções: portanto, no campo imaterial, simbólico. Território está no fato de o brasileiro ser brasileiro portador de cultura, de língua e dialeto, de gingado e música, de uma força maior que move e une as pessoas em torno de uma brasilidade. Na mesma magnitude, no território brasileiro, existirão o mineiro, o nordestino, o soteropolitano, o carioca e tantos outros compondo a diversidade do Brasil. Esse pertencimento associa-se como forma de afirmação que vai além do local onde se mora (o pedaço de terra), mas, se parte a uma relação com esse pedaço de terra que detém, em seus dias, meses e anos, as histórias construídas e/ou destruídas que marcam/marcaram a vida dos sujeitos. Trata-se, portanto, de ir além do território jurídico administrado por autoridades políticas; trata-se de um espaço onde as pessoas se relacionam, se conhecem e possuem pontos em comum.

Tem-se um conceito complexo. Saquet (2006, p. 83) caracteriza território da seguinte maneira:

Território é natureza e sociedade: não há separação: é economia, política e cultura; edificação e relações sociais; des-continuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental, etc. Em outras palavras, o território significa heterogeneidade e traços comuns, apropriação e dominação historicamente condicionadas; é produto e condição histórica e transescalar; com múltiplas variáveis, determinações, relações e unidade. É espaço de moradia, de produção de serviços, de mobilidade, de desorganização, de arte, de sonhos, enfim, de vida (objetiva e subjetivamente). O território é processual e relacional, (i)material, com diversidade e unidade, concomitantemente.

Nessa complexidade apontada por Saquet (2006) , podemos perceber os múltiplos olhares à construção do conceito, incluindo partes antagônicas, por exemplo, o território dos que promovem a degradação da natureza e os que lutam pela proteção ambiental. O simbolismo, o imaterial e o material para esses dois



grupos são marcados por condições opostas em relação ao que se pensa sobre a terra e o que a terra oferece. Trata-se, portanto, de território com disputa de ideologias, da necessidade de tomada de decisão e de partido. Porém, nesse mesmo território, com disputas entre preservação e destruição da natureza, há também os “neutros”, aqueles que não preocupam com o que ocorre e nem com suas consequências. Vemos a heterogeneidade no território destacada por Saquet: unidade e diversidade. Unidade para os que buscam os mesmos ideais e diversidade pela existência de ideais diferenciados num mesmo espaço geográfico.

Outro ponto assinalado por Saquet se refere à condição histórica quando relata apropriação e dominação historicamente condicionadas envolvendo o conceito de território – o uso das palavras ‘domínio’ e ‘subordinação’ nos remete à ideia de poder. Assim, as relações de poder se estabelecem no território, quer sejam legalmente constituídas ou alicerçadas na exploração da mão de obra ou via violência simbólica. Assim sendo, chegamos a dois conceitos-chave dentro do conceito de território: poder e territorialidade. O conceito de poder, atrelado à dominação e à subordinação; enquanto o de territorialidade, às relações estabelecidas.

Para caminharmos na direção da construção desses conceitos, analisemos as três vertentes básicas, mas não excludentes, do conceito de território, de acordo com Haesbaert (2009, p.79)

- Vertente econômica: o território é visto como fonte de recursos e há embates entre as classes sociais e a relação capital-trabalho.
- Vertente política: o território é visto como um espaço delimitado e controlado, na maior parte das vezes, relacionado ao poder político do Estado.
- Vertente cultural ou simbólico-cultural: o território é visto como uma dimensão simbólica, subjetiva, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação a seu espaço vivido.

Ainda observa Haesbaert (2009, p. 79) que “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômica-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem cultural”.

Analisando-se as três vertentes (econômica, política e cultural), percebemos que o embate entre classes sociais destacado por Haesbaert leva à configuração do estabelecimento de poder caracterizado principalmente na



relação capital-trabalho. Essa relação leva à ideia de dominação, exploração da mão de obra e perda de identidade.

Entretanto, Coelho Neto (2013, p.44) relata que, “mesmo admitindo a multidimensionalidade (as três vertentes), há geógrafos, no entanto, que advogam uma preponderância e uma anterioridade da dimensão simbólico-cultural em relação à política e à economia”.

O poder do laço territorial revela que o espaço está investido de valores não apenas materiais, mas também éticos, espirituais, simbólicos e afetivos. É assim que o território cultural precede o território político e com mais razão precede o espaço econômico (BONNEMAISON; CAMBRÈZY, 1996 *apud* HAESBAERT, 2004, p. 72).

Coelho Neto (2013) defende que esse movimento de simbólico cultural para o econômico, passando pelo político, ocorreu nas sociedades agrícolas pré-industriais e nas sociedades de caçadores e coletores, pois existia uma intensa relação afetiva de pertencimento ao território. Porém, Souza (2009), mesmo reconhecendo que as vertentes cultural e econômica ajudam a entender o conceito de território, assume a vertente política como definidora.

O que define o território é, em primeiríssimo lugar, o poder – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades, ...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam contemplados ao se lidar com o conceito (SOUZA, 2009, p. 59-60).

Como retrata Saquet (2007, p. 69), “o território é resultado e condição desta articulação e unidade”. Há, portanto, uma articulação entre essas três vertentes. Defendemos, assim como Haesbaert, Souza e Coelho Neto, que também a dimensão ou vertente política no mundo contemporâneo é a articuladora das ações nos territórios, mudando ou reforçando o conceito de tais territórios.

Considerando os três parágrafos anteriores, Fuini (2014, p. 230), fundamentado nos estudos de Andrade (2004), afirma que

[...] a territorialidade advém da consciência que as pessoas que habitam um território têm de sua participação na formação histórica destes, que se dá de forma subjetiva (consciência de confraternização, de se sentir parte, de integrar-se ao território de um Estado).



Territorialidade está, logo, intimamente ligada ao sentimento de pertencimento tanto em momentos satisfatórios quanto nos momentos de dificuldades e superação destes, fortificando o elo com o território.

2. Desterritorialização e Reterritorialização

Antes de 1500, no calendário do território religioso cristão, por estas terras que hoje habitamos, existiam outros territórios políticos, econômicos e culturais. Os portugueses que aqui chegaram com a expansão de seu território político, ou, literalmente, a invasão do território de outros sujeitos, deram nome ao território invadido de Brasil, batizaram os sujeitos que aqui estavam de índios e forçaram as mudanças de várias culturas.

Como sabemos, esse fato não aconteceu somente nas terras “brasileiras”, mas em todo o continente. Assim, o nome América foi imposto a esta faixa continental em homenagem ao italiano Américo Vespúcio; muitos territórios, dentre os quais podemos citar os incas, maias e astecas, foram tomados e transformados em novos territórios com novos nomes, hoje chamados de Peru, Bolívia, Paraguai, Venezuela, Colômbia, Argentina e outros.

Ressaltamos que somos “americanos”, mas essa denominação teima em pertencer aos que moram no território político chamado de Estados Unidos da América (EUA). Por morarmos na América do Sul, e se juntam a nós os que moram na América Central e no México (os latino-americanos), bem como o Canadá, este nome “americano” persiste para aqueles que nasceram em terras estadunidenses. Assim, o nome “estadunidense” que deveria caracterizar os nascidos ou naturalizados nos EUA não é difundido, e os americanos passam a ser somente os que nasceram lá. Nós recebemos a nomenclatura de latino-americanos, que não é errada, mas não somos considerados americanos, de tal forma como os que nascem nos EUA.

Assim, as populações que estavam aqui antes da chegada do navegador e explorador português Pedro Álvares Cabral e do também navegador e explorador italiano Cristóvão Colombo receberam outros nomes, tal como o fato de muitos pensarem que americanos são somente quem nasce nos EUA. Os pesquisadores Guattari e Ronilk (2010, p. 388) associam essas situações ao termo desterritorialização:

O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no



sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros das tribos e da etnia, com os sistemas maquínicos que levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais.

Como sabemos, em nome de um Deus cristão, os Deuses dos que aqui habitavam perderam seu território quando os europeus invadiram as terras “americanas”. Além de Deuses, no capítulo 3, intitulado de “Enfrentamento de Cajamarca” do livro *Armas, germes e aço*, Jared Diamond (2001) relata que o invasor espanhol Francisco Pizarro, em 1532, com 168 soldados derrotou um exército inca com mais de 80.000 homens tendo a seu favor a domesticação do cavalo e a escrita. Os incas não conheciam nem um e nem outro, e a “conquista” do território não só aconteceu, como perdurou e ainda perdura economicamente, apesar da independência político-administrativa do território.

Dessa forma, o território dos incas foi se desterritorializando de forma violenta, brusca e definitiva. A dizimação de muitos incas, a imposição da cultura europeia, a ruptura com os modelos de hierarquia e a exploração do povo inca fizeram com que seu território fosse perdendo sua identidade, sua história, sua gente!

Esse fato, que aqui destacamos, se intensificou em todo o continente americano e porque não dizermos em boa parte do mundo, levando em consideração a África e o Oriente, ora em nome do desenvolvimento e da democracia, ora em nome de Deuses e crenças. Muitos territórios foram vendo suas identidades se apagarem sem ao menos poderem reagir e buscar novas formas de combater os invasores estabelecendo grupos de resistência. Além de tudo isso, como relata Jared Diamond (2001), germes também fizeram parte desse processo de desterritorialização. Os europeus eram resistentes a vários vírus, bactérias e protozoários, fato que não acontecia com os “ameríndios”. Muitas doenças foram transmitidas a populações nativas da América, o que, consequentemente, contribuiu para que a cultura europeia sobressaísse, uma vez que muitos ameríndios foram dizimados.

A tecnologia, digital ou não, também contribuiu (e contribui) para a desterritorialização, pois é responsável por avanço de conhecimentos e, consequentemente, por forma de dominação nos remetendo ao conceito de globalização.

Por conseguinte, tecnologias e doenças podem ser formas de um território impor seu domínio a outro; não precisamos voltar tanto na história para vermos



o que essa frase nos mostra. Recentemente, a tecnologia digital avançada e o novo coronavírus influenciaram a distribuição de poder e de território pelo planeta. De um lado, a China, berço do vírus, da vacina, de tecnologia e dinheiro; de outro lado, a Europa e os Estados Unidos, com pesquisas, tecnologia e dinheiro na busca de uma resposta ao vírus, ou seja, o Ocidente e o Oriente em disputas de poder por vacina e por métodos modernos de análise.

Dessa forma, os territórios foram construídos, desfeitos e refeitos ao longo da história por vários motivos, como a política, a economia, a cultura, a doença etc. Quando falamos em desfazer um território por um ou outros mecanismos, como os citados, referimos à desterritorialização.

Segundo Fuini (2014, p. 233), a desterritorialização é

[...] o oposto da territorialização, pois envolve o desenraizamento e a desorganização de territórios pela saída ou perda de vínculos identitários da população que constitui um território/territorialidade, ou pela ação externa de comandos estatais ou corporativo empresariais que introjetam novas lógicas de modernização capitalista e de controle político estranhos ao território. A globalização, enquanto processo e discurso do capitalismo financeiro e monopolista, teria uma lógica intensamente desterritorializadora. A desterritorialização associada a catástrofes naturais, guerras e pobreza cria os aglomerados de exclusão.

Percebemos pela definição apresentada que a desterritorialização provoca o que Fuini chamou de desenraizamento relacionado à perda da história, da cultura e até mesmo dos vínculos familiares, construídos ao longo do tempo. O autor também destaca que o capitalismo, tendo como principal objetivo o lucro, a competitividade e a homogeneização de costumes, determina formas de desconstrução de identidades pessoais e de grupos em nome de um suposto bem comum. Nessa busca incessante, o mecânico, o tecnológico digital, o controle político e a perversa competição provocam a exclusão, o distanciamento e a ruptura entre pessoas e grupos/sociedade. *Exclusão*: as pessoas e grupos já não atendem aos anseios do sistema capitalista, estão condenados ao atraso, à incompetência e ao estático, provocando saídas dos grupos, anulando o território anterior. Distanciamento porque a globalização dita quem está avançado, adiantado, evoluído em relação os outros, fazendo com que muitos procurem formas e meios de alcançar os supostamente evoluídos. *Ruptura*: faz, ao não reconhecermos mais a cultura do outro ou dos outros, pensarmos em nos afastarmos, em desterritorializar, em abandonar e partir para a dominação e a exploração de quem provoca a desterritorialização.

Fuini (2014, p. 233) exemplifica sua definição de desterritorialização nas seguintes situações:

- Migrações por motivo de pobreza, guerra e perseguições;
- Deslocalização de atividades econômicas pela busca de redução de custos de produção e atrativos locais (guerra dos lugares);
- Ação das redes industriais e financeiras, articuladas pelas tecnologias informacionais, em busca de novas áreas para investimento, desorganizando as economias domésticas e impondo novas lógicas de modernização capitalista; e
- Homogeneização cultural e confronto com culturas e tradições locais e regionais, que atuam como resistências territoriais.

Corroborando com Fuini, quando cita a migração como fuga da pobreza, da guerra e da perseguição, podemos lembrar também as imigrações do passado da África ao Brasil e atualmente da África à Europa, a imigração dos bolivianos aos grandes centros brasileiros em busca de (sub)empregos.

Continuamos corroborando com o autor quando pensamos nas atividades econômicas que se deslocam de uma região a outra com a finalidade de diminuir custos de produção, quer seja por redução de salários ou por exigência de maior tempo de serviço sem garantir ganho extra ao trabalhador, e, ainda, quando os municípios disputam determinada empresa oferecendo-lhes isenção de impostos, doação de terrenos e assessoria pública para construção da indústria.

Por último, a homogeneização da cultura como forma de eliminar, destruir e aniquilar um território, antes marcado por festividades, crenças e produção artística, por uma economia de mercado que busca padrão unificado incluindo as manifestações artísticas.

Porém, quando procuramos o conceito da desterritorialização em Haesbaert, nos deparamos com outra orientação de conceito. O texto que nos leva a essa orientação foi publicado no *site* da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – Seção Campinas, em 24 de março de 2020, anteriormente publicado no Facebook, como destaca o *site*. Com o título “Rogério Haesbaert: Desterritorialização sem limites: reflexões geográficas em tempos de pandemia”, o geógrafo Haesbaert enfatiza o conceito de desterritorialização:²

Há dezessete anos atrás, em “O mito da desterritorialização”, eu escrevi que, ao contrário do que se propagava a partir da Europa e dos Estados Unidos, não estava ocorrendo o “fim dos territórios” (Bertrand Badie), o “fim das fronteiras” e do Estado-nação (Kenichi Ohmae) ou até mesmo o “fim da geografia” (Paul Virilio). Quando se dizia que estávamos em um processo de perda de laços territoriais, utilizava-se muito mal o termo “desterritorialização”, aplicado muito mais aos ricos que se deslocavam com frequência e tinham mais de uma residência (inclusive em países diferentes) do que aos pobres que realmente sofriam a perda do controle sobre seus espaços de vida. Propus então,

² ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (SEÇÃO CAMPINAS) – AGB-CAMPINAS. Rogério Haesbaert: Desterritorialização sem limites: reflexões geográficas em tempos de pandemia (I). 2020. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/rogerio-haesbaert-desterritorializacao-sem-limites-reflexoes-geograficas-em-tempos-de-pandemia-i/>. Acesso em: 20 maio 2020.



para os ricos, especialmente os executivos de grandes corporações transnacionais, o termo multiterritorialidade, por terem pleno controle sobre os múltiplos territórios que frequentam, sempre na “bolha móvel” das mesmas cadeias de hotéis, resorts, lojas, restaurantes... Mesmo aí, entretanto, eles dependem de um grande manancial de serviços oferecidos por trabalhadores – em geral migrantes, estes sim, desterritorializados (ou precariamente multiterritorializados).

Haesbaert, fundamentado em seus estudos de pós-doutoramento, que culminaram com a escrita do livro *O mito da desterritorialização*, em 2006, define a desterritorialização para as classes operária e camponesa pobres e a multiterritorialidade para os ricos e detentores de terras e capital. Dessa forma, propõe que o conceito de desterritorialização e o conceito de multiterritorialidade têm relação com a divisão de classes. A classe rica, detentora do poder econômico e exploradora da mão de obra, não tem e nem sofre a desterritorialização. Essa classe vive a multiterritorialidade, pois pode conhecer e vivenciar os vários territórios pelos quais podem se deslocar, incluindo países e regiões bem diferentes, transitando por muitos territórios e suas culturas. Já a classe subalternizada essa, sim, sofre a desterritorialização, lutando diariamente, paulatinamente, noite e dia, para se manter territorializada, quer seja debaixo dos viadutos ou da posse do colchão dentro das celas do sistema carcerário para o revezamento ao direito de dormir, quer seja do pequeno pedaço de terra com seus pequenos canteiros de alface, cebolinha e plantas medicinais que a empresa do agronegócio insiste em tomar.

Haesbaert (2006) destaca que a desterritorialização não deve ser associada somente ao mundo contemporâneo. Ela sempre existiu. Desde os tempos de caça e coleta de frutos, o homem se “des-re-territorializava”. Em várias situações e desde a Antiguidade, a relação de poder e de domínio também existiu de um grupo sobre o outro, das imposições e das mudanças de costumes e, assim sendo, de culturas, assinalando que a ideia das vertentes de território (política, econômica e cultural) existe há muito tempo.

Observemos o termo ‘des-re-territorializava’; torna-se, então, necessário apresentarmos os conceitos para reterritorialidade. Formamos uma sequência conceitual que envolve território, territorialidade, desterritorialização/multiterritorialidade e reterritorialidade. Neste artigo, nossa preocupação maior está no campo de estudos da desterritorialização/multiterritorialidade e da reterritorialidade.

De acordo com Fuini (2014, p. 233), reterritorialização é:



[...] o movimento ou ação de reconstrução de vínculos identitários e de enraizamento de grupos populacionais e atividades em territórios, em uma reorganização territorial influenciada pelo cruzamento com novas lógicas sociais. Pode ocorrer no mesmo lugar ou em outros lugares, ou simultaneamente em vários lugares pela influência das tecnologias da informação e comunicação e o enfraquecimento relativo dos Estados-nações.

Com base no conceito de reterritorialização proposto por Fuini, associamos o substantivo ação e os verbos ‘movimentar’ e ‘reconstruir’ para entendermos que reterritorializar significa agir para que se estabeleça o território antigo no mesmo local ou em local diferente, resgatando as raízes da cultura, da economia e da política antes existentes. As buscas desse enraizamento que havia sido esquecido, rompido ou desenraizado propositalmente por outros grupos políticos, empresariais e até mesmo por influência de currículos escolares, caracteriza o processo de reterritorialização.

2.1. Reterritorialização nas Comunidades Carrapato da Tabatinga e Kaxixo

Para exemplificar o conceito de reterritorialização, apresentamos o contextos de duas comunidades: o quilombo “Carrapatos da Tabatinga” e comunidade indígena “kaxixó” liderados por Dona Sebastiana e Cacique Djalma, respectivamente

Iniciando pelo contexto do quilombo dos Carrapatos da Tabatinga, exemplificamos reterritorialização no município que pesquisamos baseados nos estudos de Dealdina e Fernandes (2020). O quilombo da Tabatinga, antes do crescimento urbano, tinha um território distante do centro administrativo do município e viu, ao longo da história, uma aproximação da cidade ao território quilombola, descaracterizando suas culturas e crenças, bem como imprimindo uma nova forma de ver, viver e conviver.

Na investigação, as autoras apresentam a língua dos quilombolas em uso pela comunidade que prevalece até os dias atuais, como *Cuete* (rapaz), *ocaia* (moça), *tipura* (observar) que são alguns dos vocábulos das pessoas escravizadas na África e trazidas às terras da Comarca de Pitangui e que buscaram se organizar no território hoje chamado de bairro Ana Rosa, o qual, um dia, foi a Tabatinga. Por falar em Tabatinga, há uma luta para a recuperação do nome do bairro onde está localizada a comunidade quilombola, portanto uma luta de



reterritorialização. Em *Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas*, as autoras descrevem a matriarca do quilombo:

Dona Sebastiana era a matriarca dos Carrapatos da Tabatinga. Pessoa responsável pela reconstituição do quilombo em seu atual território, Tiana, como também era chamada, demonstrava em várias de suas atitudes o apreço pela insubordinação e a recusa em assumir papéis inferiores preestabelecidos. Por isso não aceitou a ser babá dos filhos do patrão que maltratava sua família na fazenda em Bom Sucesso, onde ela nasceu e local originário do quilombo Carrapatos, e, já na Tabatinga, fundou seu reinado, tendo ela própria como capitã, posto tradicionalmente ocupado por homens. Por essa atitude Tiana teve que ouvir muitas críticas e enfrentar uma dose de problemas, que ela superou com altivez. Sebastiana era corajosa, se via assim, e zelava por essa reputação. Direta em suas palavras, assertiva como a flecha de seu orixá Oxóssi, afirmava que “a mulher não precisa ter medo de nada”.(FERNANDES, 2020, p.11)

Pela biografia de Tiana, percebemos que a reterritorialização ocorreu quando ela e sua família migraram a cultura, a política e a economia do quilombo Carrapatos de Bom Sucesso (MG) para o quilombo que assumiu o mesmo nome em Bom Despacho. Para cá, Dona Sebastiana trouxe sua história de vida e de rebeldia contra aqueles que promovem a desterritorialização e vivem a multiterritorialidade, conforme Haesbaert (2006).

Por meio da história do surgimento do quilombo Carrapatos da Tabatinga, podemos visitar outra história de reterritorialização, porém ocorrida sem mudança de local. Trata-se da inauguração de uma escola indígena no município de Martinho Campos (MG): a Escola Estadual Indígena Kaxixó Taoca Sérgia, fundada em 2 de agosto de 2004. Seu objetivo é atender à comunidade com o fortalecimento de sua identidade, valorizando e propagando a cultura e a história de seu povo. A aldeia kaxixó está situada na zona rural conhecida como Capão do Zezinho, às margens do Rio Pará.

O povo kaxixó nem sempre fora reconhecido como indígenas, eram considerados um grupo de trabalhadores rurais chamados de caboclos. Para conquistarem a identidade indígena, tiveram de passar por vários conflitos, incluindo conflitos de terras em 1986, com os fazendeiros. A identidade e a demarcação de território, no caso a reterritorialização, foi reconhecida oficialmente somente em 2001 pela Fundação Nacional do Índio (Funai). Esse reconhecimento levou à demarcação de terras e à construção da escola, de posto de saúde, e a aldeia se estabeleceu tendo o cacique Djalma como o primeiro líder.

Nessas duas situações, Dona Sebastiana e Cacique Djalma estiveram à frente de seu povo para reconquistarem espaço que havia sido retirado. Tendo um ponto em comum, a terra, os dois foram líderes de reterritorializações que



partiram de pontos diferentes: Dona Sebastiana saiu de sua terra natal para construir o quilombo em outro lugar; Djalma conseguiu reterritorializar no mesmo local de luta.

Nossa investigação se pauta, a da educação do campo, por temática semelhante aos quilombos e indígenas: a luta por terra. Nossa pesquisa analisou a desterritorialização e a reterritorialização do homem e da mulher do campo que também lutam por terra, território e territorialidade.

Pelas situações expostas das comunidades quilombo e indígena, temos a tríade territorialização-desterritorialização-reterritorialização (TDR). Haesbaert (2009, p. 33) relata uma situação envolvendo TDR:

O boia-fria morador de periferias urbanas: este trabalhador está em constante processo de desterritorialização e reterritorialização. Enquanto a época da colheita não chega, ele habita a periferia urbana e está imerso em um conjunto de agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, totalmente diferentes dos agenciamentos que teria como trabalhador assalariado. Enquanto morador urbano, ele possui uma determinada dinâmica em sua territorialidade. Na periferia, ele pode construir uma série de territórios e passa em cada um deles no decorrer do dia, como o operário da fábrica. É evidente que seus territórios serão outros, mas a dinâmica de passagem por vários territórios é semelhante. Existe seu território de morador, onde ele conhece seus códigos territoriais e as relações de poder que compreendem sua “comunidade”. Existe o território de trabalho, que é muito mais difícil de delimitar do que o do operário fabril. Em um dia, ele é pedreiro; no outro, porteiro, segurança, etc. Quando chega a época da colheita, ele se desterritorializa e abre os agenciamentos e vai se reterritorializar no trabalho na lavoura. Quando este termina, ele novamente vivencia os agenciamentos da vida urbana.

Nessa apresentação de Haesbaert, temos que o boia-fria veio da zona rural, portanto, onde se territorializava, à zona urbana, onde se desterritorializa e percorre muitos territórios e novamente se reterritorializa ao retornar às atividades do campo.

Na tese que defendemos, realizamos juntos a profissionais da educação, uma proposta de reterritorialização por meio das diretrizes operacionais da Educação do Campo. Assim, a pesquisa foi suleada por caminhos que envolveram conhecimento da situação atual da comunidade, dos seus sonhos e do que a escola, como instituição oficial, pode contribuir para que a reterritorialização possa efetivamente se concretizar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo apresentamos nossos estudos envolvendo os estudos sobre os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização. O



reconhecimento do território de pertencimento bem como da territorialidade estão intrinsecamente associados à divisão de classe. Como reiterou Haesbaert em suas pesquisas, enquanto a classe hegemônica se multiterritorializa a classe explorada se desterritorializa. Entendemos ser importante, portanto, que as discussões com as comunidades quilombola, campo, indígena e outras levem em consideração estes conceitos nos amplos debates.

Como um dos primeiros passos para esta efetividade, temos a mobilização das comunidades para que os reconhecimentos de identidades e de representatividades sejam colocados na mesa do diálogo e dos avanços teóricos e práticos da aprendizagem tomando como referência os conceitos mencionados. É evidente que de posse de tais abordagens, muitos caminhos se ramificam mostrando as diversidades e as especificidades de cada território assim como as facetas da desterritorialização que atingem a classe explorada.

A Educação do Campo, Quilombola e Indígena antagonicamente à Educação Rural têm a preocupação de reconhecer as territorialidades e os territórios, de identificar como ocorre a desterritorialização e se organizar para a reterritorialização do homem e da mulher do campo tendo a escola como lugar não somente de construção de saberes sistematicamente adotados no país, mas também como lugar de excelência para a construção dos saberes vivenciados pelas comunidades. Assim, mediatizados por professores que atuam não somente como executores de planos pedagógicos definidos por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que percebem as intrínsecas relações estabelecidas pelos currículos em uma visão crítica e pós crítica e superam as dicotomias de um currículo meramente tradicional levando para as salas de aulas discussões como territorialização, territorialidade, desterritorialização e reterritorialização.

Esperamos que este artigo possa contribuir para um fomento da temática, não apenas no campo teórico, mas na praticidade das salas de aulas e demais ambientes escolares, constituindo-se em mais uma ferramenta em prol da reterritorialização de todos que se sentem desterritorializados pelo sistema econômico, cultural e político vigente.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS (SEÇÃO CAMPINAS) – AGBCAMPINAS. **Rogério Haesbaert: desterritorialização sem limites: reflexões geográficas em tempos de pandemia (I). 2020.** Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2020/rogeriohaesbaert-desterritorializacao-sem-limites-reflexoes-geograficas-em-tempos-de-pandemia-i/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2028%20DE%20ABRIL%20DE,p%C3%BAblicas%20de%20atendimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo. Acesso em: 13 jul. 2022

COELHO NETO, A. S. **Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder.** GEOgraphia, [s. l.], v. 15, n. 29, p. 23-52, 4 out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13652/8852>. Acesso em: 13 jul. 2022.

DIAMOND, Jared. **Armas, germes e aço.** 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

FERNANDES, Ana Carolina; ANDRADE, Sandra. **“Eu sempre fui atrevida”: alguns movimentos de uma filha de Xangô na luta quilombola.** (2020). In: DEALDINA, Selma (org.). Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020. p. 109-144.

FUINI, Lucas. **Território, territorialização e territorialidade: o uso da música para a compreensão dos conceitos geográficos.** Terra Plural, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: . Acesso em: 13 jul. 2022

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HAESBAERT, Rogério; RAMOS, Tatiana Tramontani. **O mito da desterritorialização econômica.** GEOgraphia, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, p. 25-48, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13478/8678>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MOREIRA, P. O.; DALABRIDA, V. R.; MARCHESAN, J. **Processos de territorialização, desterritorialização, reterritorialização (TDR): um estudo sobre a realidade socioeconômica no planalto norte catarinense.** Desenvolvimento Regional em Debate, Mafra, v. 6, n. esp. 2, p. 88-103, 2016. Disponível em: <http://ojs.unc.br/index.php/drd/article/view/1210>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SAQUET, Marcos Aurélio. **As diferentes abordagens do território e apreensão do movimento e da (i)materialidade.** Geosul, Florianópolis, v. 22, n. 43, p. 55-76, jan./jun. 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Proposições para estudos territoriais.** Geografia, Paraná, ano VIII, n. 15, p. 71-85, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13511/8711>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOUZA, Rafael Benedito de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Ars Histórica**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 139-151, 2014. (Semestral). Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45305>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOBRE O AUTOR E A AUTORA:

Márcio Antônio da Silva: Doutor em educação pela PUC MG, mestre em ensino pela UFOP, especialista em ensino pela UFMG, pedagogo pela Uninter e químico pela UFMG. Subsecretário municipal de educação de Bom Despacho. Conselheiro titular do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial de Bom Despacho e subcoordenador da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME - MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8726-584X>
E-mail: marciogomers@gmail.com

Denisse Aparecida dos Santos Sousa: Mestre em educação pelo CEFET/MG, especialista em Gestão escolar pela UFMG, e graduada em Pedagogia pela FACEB/BD, professora do Centro Universitário UNA Bom Despacho e coordenadora do Polo Presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-8334> E-mail: denissesousa17@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 04/12/2022

Aprovado em: 20/12/2022

**“ONDE ESTÃO ENTERRADOS TODOS OS UMBIGOS DA
NOSSA FAMÍLIA”: UM ESTUDO SOBRE A VIDA PRIVADA
DA PROFESSORA CHIQUINHA LEITE (C.1840-1911)**

**“WHERE ALL THE NAVELS OF OUR FAMILY ARE BURIED”:
A STUDY ON THE PRIVATE LIFE OF TEACHER
CHIQIINHA LEITE (C.1840-1911)**

Danilo Arnaldo Briskievicz
Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG

RESUMO

Este estudo pretende lançar alguma luz sobre a vida privada de Francisca Leite Teixeira, primeira professora da escola mista de Três Barras, município do Serro/MG durante os anos de 1884 a 1901. Para isto, usamos o testamento de seu único irmão, o major José Leite Teixeira para esmiuçar as relações familiares e sociais das quais fazia parte a mestra Chiquinha Leite. O resultado esperado é a explanação sobre as sociabilidades do Norte de Minas no século XIX, em especial aquelas que foram fundamentais para que Chiquinha Leite se tornasse quem foi, com suas condutas ético-morais compartilhadas socialmente e que com toda certeza chegaram até sua sala de aula e seus alunos.

Palavras-chave: História da educação; história familiar; mulheres do magistério.

ABSTRACT

This study intends to shed some light on the private life of Francisca Leite Teixeira, the first teacher of the mixed school of Três Barras, municipality of Serro/MG during the years 1884 to 1901. For this, we use the will of her only brother, Major José Leite Teixeira to scrutinize the family and social relationships of which master Chiquinha Leite was a part. The expected result is the explanation of the sociability of the North of Minas in the 19th century, especially those that were fundamental for Chiquinha Leite to become who she was, with her socially shared ethical-moral conducts and that certainly reached her living room. classroom and its students.

Keywords: History of education; family history; teaching women.

INTRODUÇÃO

Francisca Leite Teixeira nasceu em Diamantina/MG, por volta de 1840 e faleceu em Santo Antônio do Itambé em 1911. Sua vida transcorreu de maneira linear no Norte de Minas como era de se esperar de uma menina de família de classe média ligada ao comércio. Estudou em boas escolas. Conseguiu seu diploma de normalista. Fez o concurso público para professora da escola mista de Três Barras (atual distrito serrano chamado Três Barras da Estrada Real), um povoado entre Diamantina e Serro e passou em primeiro lugar. Colocou sua escola por volta de 1884 e nela permaneceu até cerca de 1901. No total 17 anos de regência escolar no pequeno povoado mineiro. Ela ensinou para seus alunos as primeiras letras e matemática elementar. Escrever, ler e fazer contas, essa era a missão da sua escola. Depois de se afastar da escola de Três Barras, foi morar no Itambé e comprou uma fazenda de 80 alqueires em Casa de Telha. Seu último registro documental é de 1911, ano provável de sua morte. Não teve filhos. Não se casou. Seu testamento não foi localizado em arquivos públicos.

As casas onde Chiquinha Leite contam histórias importantes, seja em Três Barras onde funcionou sua escola (ainda se veem os esteios do curral onde confinava gado), seja na Fazenda do Brumado de sua propriedade em Serra Azul de Minas, seja em Diamantina onde nasceu e morou. É que sabemos ser a casa é um importante ponto de referência para as histórias das famílias do século XIX. Pela casa se conhecem as posses de um casal. Pode ser coberta de telha ou capim, com muitos cômodos ou mão, com móveis de madeira de lei ou não, suas camas ou estrados, sua localização espacial, mais próxima ou distante da matriz paroquial. Pela casa se situa a família na escala social. Também pela casa é possível falar das relações domésticas e da vida privada, como os pais e os filhos se relacionavam, além dos agregados, que podiam ser as viúvas de um dos esposos ou mesmo grupos inteiros de pessoas ligadas por certo grau de parentesco ou interesses comuns de amizade.

Francisca Leite Teixeira, ou como era chamada, Chiquinha Leite, nasceu em Diamantina/MG e teve apenas um irmão, o major José Leite Teixeira. Na casa em que sua família viveu foram enterrados os umbigos de suas três sobrinhas. Uma casa de família que passou de pai para filho. O major Leite Teixeira era rico negociante, irmão de compromisso de todas as irmandades de Diamantina, exceto uma, a Ordem Terceira do Carmo.



José Leite Teixeira deixou em testamento como queria a partilha dos bens materiais acumulados em uma vida inteira de negociações comerciais. Pela leitura das disposições testamentárias é possível compreender as molduras nem sempre tão amplas do Brasil colônia em permanência na terra dos diamantes, o antigo arraial do Tijuco. É que quando lemos um testamento descobrimos a estrutura das condutas ético-morais ou as formas estruturadas de visão de mundo herdadas dos antepassados. Entendemos melhor os sistemas que atuavam modelando comportamentos e criando expectativas de como viver e conviver em determinados contextos sociais. O testamento é um retrato de uma época, de uma família, das sociabilidades.

O testamento de José Leite Teixeira escrito por volta de 1894 e aberto em 1902 depois de sua morte, permite-nos analisar a estruturação das sociabilidades de sua família na cidade de Diamantina do século XIX, herdeira de longo passado colonial escravista, patriarcal, acostumada ao sistema do padroado real e ao sistema das mercês, em vias de modernização. Por ele compreendemos as expectativas escolares também. Na época de sua escrita o Brasil passava por mudanças sociais impactantes. O Brasil nunca mais seria o mesmo depois da abolição da escravidão e da proclamação da república. Testamento é, pois, documento fundamental para esclarecer sobre as trajetórias de vida e o cotidiano minúsculo dos afetos e sentimentos, alegrias e tristezas. Neste testamento do major Leite Teixeira podemos, inclusive, ampliar a visão sobre o que eles pensavam sobre a instrução pública. O sonho da modernização pela abertura de escolas estava lá, latente. Talvez o sonho de uma nova cidade, remodelada e pronta para os novos tempos.

Por isso, nosso objetivo neste artigo é entrar pela porta da frente da casa onde nasceu Chiquinha Leite – que infelizmente não teve testamento encontrado em arquivos públicos – e escutar seu irmão em suas últimas vontades antes de sua morte, tensionando suas decisões de distribuição dos recursos materiais e analisando sua forma de ver o mundo. Além disso, tudo indica que este seja o documento mais próximo da mestra Chiquinha Leite, o retrato de sua família feito por seu irmão. Ele fala das sobrinhas e da cunhada de Chiquinha com as quais ela deve ter tido longas conversas e extensa convivência e mostra também o universo religioso à sua volta, com devoções caseiras e de irmandades leigas.



O testamento do major Leite Teixeira é uma indireta para dar visibilidade à vida privada da mulher Chiquinha Leite e serve para traçar de alguma forma o cenário de expectativas de sua vida na Diamantina do oitocentos, bem como entender melhor como eram vistas e tratadas as mulheres desta família neste contexto. Além disso, descobrimos o apelido Chiquinha Leite neste documento, algo bastante familiar, um dado não fornecido por outros documentos à disposição, normalmente registros de sua escola mista nas Três Barras.

1. Vida de esposa, vida de filhas: um testamento patriarcal

O testamento de José Leite Teixeira foi escrito bem antes de sua morte. Entre 23 de junho de 1894 – data da primeira redação – e sua morte de fato, em 13 de dezembro de 1902, houve tempo dele acrescentar um texto de reclamações quanto à sua reputação social em Diamantina. No testamento há questões pessoais bastante complexas de serem desvendadas: primeiro, este texto cifrado de reclamações anexadas antes de sua morte; segundo, o fato de que nenhum de seus amigos quis ser seu testamenteiro, passando a obrigação para sua filha Maria Luiza Leite. Havia algo de muito sério acontecendo em torno do major Leite Teixeira que não pode ser identificado apenas pela leitura do testamento e sobre o qual a história local se calou.

Teria sido ele um republicano histórico? Um abolicionista militante? Um maçom anticlericalista? Ou apenas um homem de péssima reputação por suas formas cotidianas de organizar a própria vida?

Fato é que ao analisarmos o testamento revela-se o cotidiano do irmão da professora Chiquinha Leite – e talvez ela tenha recebido também visões negativas sobre sua trajetória de mestra em Três Barras por conta do irmão. Chiquinha está no testamento, mesmo que em poucas linhas.

O major Leite Teixeira era negociante rico na cidade de Diamantina da segunda metade do oitocentos. O papel do testamento possui elegante carimbo em alto relevo à esquerda das folhas. Mostra orgulho do nome e do sobrenome de família e do nascimento e construção de sua trajetória de vida na cidade de Diamantina.

O major católico começou por nomear sua devoção na primeira linha, com objetividade:

Em nome da Santíssima Trindade – Amém – Saibam quantos este público instrumento virem, que no ano do nascimento do nosso senhor Jesus Cristo



e mil oitocentos e noventa e quatro, sexto da república dos Estados Unidos do Brasil, aos vinte e três dias do mês de julho, do dito ano, nesta cidade Diamantina, comarca do mesmo nome, em casa de minha residência onde eu abaixo assinado me acho, estando em meu perfeito juízo e no gozo de boa saúde, do coração e dos pulmões, resolvi fazer meu testamento e disposição da minha última vontade (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 1).

Nada de apelação aos santos e santas de devoção, apenas à Santíssima Trindade. Anúncio orgulhoso do sexto ano da república brasileira, seguido da data de sua escrita, 23 de julho de 1894, feita na cidade de Diamantina em pleno gozo de suas faculdades mentais. Saúde perfeita até então.

O major Leite Teixeira começou por declarar sua situação de cidadão brasileiro. Nasceu em Diamantina no dia 23 de março de 1841. Escreveu seu testamento no exato dia em que completou 53 anos e quatro meses de vida. Filho natural, ou seja, de pais casados diante da Igreja Católica, de João Inácio Teixeira e Inácia Marcelina de Oliveira. Os seus pais já eram falecidos. Seguindo a trajetória dos pais, o major Leite Teixeira casou-se diante da Igreja Católica no dia 29 de agosto de 1867 com Ângela Adelaide Pimenta.

Nos 27 anos de matrimônio, sua esposa gerou segundo ele, apenas três filhas, o que lhe causou grande sofrimento pessoal. O major provavelmente fazia gosto de ter tido um filho ou outros filhos mais (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl.1-1v.). O casamento na opinião do major fora infeliz desde o início, pois todo o patrimônio familiar foi herança exclusiva de seu pai – “meu primeiro e único amigo”, e não de dote recebido por ele quando pediu a mão de sua esposa¹.

As três filhas do casal receberam o nome de Rita de Cássia Leite, nascida em 27 de março de 1872, mesmo prenome da avó do major, que ele considerava sua segunda mãe; Maria Luiza Leite, nascida em 25 de agosto de 1877; e Carmelina Augusta Leite Teixeira, nascida em 10 de maio de 1885.

Os valores apurados da terça parte dos bens patrimoniais que podiam ser distribuídos de acordo com sua vontade – as outras duas partes eram direitos de sucessão familiar ou herança garantidas por lei incluída a sua esposa, a primeira e

¹ Percebe-se o patriarcado como estruturador da visão de mundo do major: a mulher não lhe deu os filhos que queria, ela lhe chegou sem dote, ou seja, sem recursos para se somarem à herança do seu pai, sendo culpa dela a infelicidade do mesmo no casamento. Em outras palavras: casou-se com uma mulher pobre de bens materiais e incapaz de gerar mais filhos, fatos que teriam gerado a infelicidade daquele homem.



necessária – foram deixados exclusivamente para Carmelina Augusta e Maria Luiza. Contudo, 500\$000 réis² deviam repassados a Diva Josefina, filha natural de Teodolina Alves da Costa “para a condição de se comprar uma casa, desse valor que constituirá ser dote quando venha se casar, mas desde logo entrando na posse dessa preferindo-se que passará um meu herdeiro caso ela venha a falecer antes” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 1-1v.). Dos valores da terça o major Leite Teixeira pediu que 20\$000 réis (cerca de R\$ 2.460,00) em pratinhas duzentos cada uma fossem repartidas depois de sua missa de sétimo dia na porta de sua antiga casa, entre 100 pobres de Diamantina e no aniversário de sua morte, nova distribuição de 100\$000 réis (R\$ 12.300,00) para famílias do lugar reconhecidamente pobres ((BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 1v.). Seguem-se 200\$000 (cerca de R\$ 24.600,00) para repartição entre 5 afilhados de batismo e de crisma que mostrarem suas certidões ao testamenteiro (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 2). Percebe-se que o desejo de ter filhos homens era muito grande e por conta disso o major Leite Teixeira acabou batizando cinco afilhados, tornando-se compadre de muitos de seus amigos. Seu desejo por filhos homens devia ser fato conhecido de todos e sobre o qual ele fazia publicidade. Ainda retirados de sua terça estavam 300\$000 réis (cerca de R\$ 36.900,00) do pagamento de uma promessa feita ao Divino Espírito Santo, em junho de 1864, três anos antes de seu casamento, por ocasião de sua ida ao Rio de Janeiro. Pedia para isso uma missa cantada ou que se comprasse “um objeto de valor para o mesmo santo da minha devoção” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 2).

Como era costumeiro no século XIX, o major Leite Teixeira era irmão de compromisso de todas as igrejas e irmandades de Diamantina, com exceção declarada da Ordem Terceira do Carmo, “sendo remido na Santa Casa da Caridade e a todas elas devo anuais e joia na do Santíssimo Sacramento”. O sistema do padroado

² É possível hipoteticamente atualizar o valor de 1 real ou no plural réis de 1894 para os nossos dias. A conta aproximada é que cada real/réis antigo valesse hoje R\$ 0,123. Nesse caso, 500\$000 réis valeriam cerca de R\$ 61.500,00. Outra realidade da moeda brasileira: em 15 de novembro de 1889, o menor salário mensal do Brasil Imperial era de cerca de 25\$000 réis (R\$ 3.075,00), o salário de uma professora primária era 45\$000 réis (R\$ 5.535,00), o salário mensal de um professor secundário era 167\$000 réis (R\$ 20.451,00), o maior salário mensal do país era de 300\$000 réis (36.900,00). Importante lembrar que os salários eram anuais, ou seja, menor salário mensal no Brasil era de R\$ 256,00; professora primária R\$ 461,25; professor secundário cerca de R\$ 1.704,25. Todos sem direito a décimo terceiro salário e outros benefícios. Cf. Diniz, 2020.



real operava no cotidiano do arraial, da vila e da cidade desde os primeiros anos de sua criação com os primeiros padres circulando por suas capelas.

A especialização da Igreja em seu sistema do padroado real permitiu com os desmembramentos diocesanos sucessivos ficar cada vez mais próximo dos devotos. Com a criação da diocese diamantinense, foi fundado também o Seminário Sagrado Coração de Jesus em 12 de fevereiro de 1867 para a formação do clero paroquial. A nova diocese desmembrada da antiga Diocese de Mariana permitiu o avanço de rigoroso projeto de moralização pedagógica conservadora ultramontana na região serrana como um todo, tendo como principais pontos de difusão a cidade de Diamantina (seminário diocesano, Colégio Nossa Senhora das Dores, orfanato, hospital) e a do Serro (orfanato para meninas, Colégio Nossa Senhora da Conceição e hospital).

A instrução pública ofertada por congregação religiosa europeia, aliada ao ideário da modernização permitiu o avanço em terras serranas da educação privada católica, mas ao mesmo tempo representou um forte impacto na visão das mulheres em relação a si mesmas como cuidadoras do lar (mulheres para constituir família) ou cuidadora de seus alunos (mulheres para colocar escolas)³.

O testamento do major Leite Teixeira reflete, de certa maneira, ao seu modo, as influências do conservadorismo dos costumes em Diamantina. Por isso, a importância dada à filiação às irmandades leigas, como forma de prestígio social e ao mesmo tempo de criação e afirmação as sociabilidades individuais e familiares.

O major Leite Teixeira prosseguiu na listagem de seus credores. A dívida que nos interessa neste estudo é outra bem diversa daquelas acima relatadas. Trata-se de declaração sobre possíveis contas a pagar com a própria irmã, Chiquinha Leite. Sabemos que Chiquinha Leite era também negociante, ligado aos tropeiros do Norte de Minas. Por isso, a mestra Chiquinha negociava com o próprio irmão, emitindo recibos de compra e venda. No testamento, a relação entre os dois parece meramente formal, sem nenhum afeto mais requintando, nenhuma justificativa de laços fortes

³ Este projeto aparece na leitura de Morley (2019, p. 213-215), em especial em duas falas: “Você com o regime das Irmãs vai perder esse gênio alegre e expansivo: vai ficar sem graça e virar outra. Não seja tola, bata o pé e não vá”; “Helena, você é que foi ladina de não querer vir para aqui! Isto aqui é o inferno!”. As irmãs da caridade eram um modelo de pedagogia moralizadora, bem vistas socialmente, mas extremamente conservadoras nos costumes, não dialogando com as principais linhas pedagógicas libertárias do período, antes negando-as totalmente. O ideal era a disciplinação dos corpos femininos para o casamento, para a via religiosa ou para a vida celibatária.



de sentimentos que os ligassem. O major escreveu de maneira breve, sucinta e polida: “declaro que nada devo a minha irmã Chiquinha Leite nem ela a mim como se vê de um livro de correntes e da quitação em meu poder, estando ela com umas joias de brilhantes em caução pela quantia de duzentos e cinquenta mil réis” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 7).

Se a própria irmã estava com joias de brilhantes em caução no valor de 250\$000 réis (cerca de R\$ 30.750,00 atuais) significa que o irmão comprava dela produtos para serem revendidos em seu comércio no largo do Mercado, em Diamantina. Para isso, o major mantinha um livro de correntes, ou seja, um livro caixa de movimentações de pagamentos efetuados à irmã a partir de recibos emitidos de ambas as partes. Os irmãos estabeleceram antes de afetos, relações comerciais. Chiquinha Leite controlava, então, tropeiros ou seus caixeiros que forneciam produtos para o irmão, tudo registrado em livro contábil próprio dele, o que nos leva a crer que ela fizesse o mesmo, mantendo em seu poder outro livro de controle de pagamentos e recebimentos. Por fim, parece que as joias de brilhantes cobririam as dívidas feitas até então pelo major, pois ele não solicita do testamenteiro efetue pagamento algum. Tudo se pagou com os brilhantes suspensos em ouro dezoito quilates. Nenhuma dívida mais entre os irmãos.

2. Casa de sobrado na praça do mercado e outros quereres

Outra informação importante para nosso estudo é sobre a casa de sobrado no largo do Barão de Guaicuí n. 9, a atual praça do mercado velho de Diamantina⁴.

⁴ Largo também chamado de Cavallhada Nova, como a conheceu em 1867 o viajante inglês Richard F. Burton (1983, p. 282): “Estamos no coração da cidade, no centro da atividade comercial. À esquerda da praça está a Intendência de Sousa Reis.¹⁴ “Intendência” quer dizer aqui uma espécie de mercado bem provido, embrião do Sotto Borgo de Pisa. A intendência Sousa Reis é uma propriedade privada e sob sua ampla varanda sombria vende-se tudo, desde farinha até rapé. Tudo que é necessário no sertão. Abaixo e para o leste fica uma larga praça aberta, a Cavallhada Nova, para distinguir da “velha” mais abaixo e quase fora da cidade. Esses espaços em branco eram assim chamados para os carrosséis à moda portuguesa que, como as corridas de touros, outrora completavam cada festividade. São hoje obsoletas no Brasil posto que conservem sua vitalidade na Itália, em Portugal e mesmo na Madeira anglicizada. O último *tournment* que assisti foi na ilha do Fogo, em Cabo Verde. Atravessando a praça e, deixando à direita a rua da Quitanda,¹⁶ encontrei a casa de meu hospedeiro, Sr. João Ribeiro (de Carvalho Amarante), no lado norte da praça do Bonfim. No andar térreo está instalado um armazém de secos. Há ainda um, escritório interior onde são guardados os diamantes. A sala de jantar e a cozinha ocupam as partes posteriores do prédio. Acima ficam os alojamentos da família. O hospitaleiro lisboeta confessou francamente ter começado a vida como condutor de burros. É agora o mais rico comerciante onde todos são comerciantes e fornece mantimentos até para Guaicuí e Januária.¹⁷ Em Pé do Morro, perto de Curumataí,¹⁸ afluente do Jequitinhonha, possui uma grande



Através de seu testamento, o major queria interferir nas decisões futuras das filhas herdeiras, mostrando por um lado a preocupação e tutela e por outra, o desejo de que tudo se mantivesse como ele haveria de deixar: “peço para meus herdeiros para não desfazerem, nunca, da casa de sobrado onde sempre residi, ao Largo do Barão de Guaicuí n. 9 onde estão enterrados todos os umbigos da nossa família, cuja casa deverá passar aos meus descendentes; assim como peço às meninas para conservarem todas as imagens dos santos da minha devoção” BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, Testamentos, 1894, fl. 2). A julgar pelo número de irmandades leigas às quais o major Leite Teixeira se vinculou como irmão de compromisso, o acervo de imagens e oratórios devia ser bastante significativo.

A casa foi adquirida logo depois da enfermidade do major Leite Teixeira, anunciada no jornal *O Jequitinhonha* n. 99, de 1863:

Agradecimento. O baixo assinado possuído da mais profunda gratidão recorre à imprensa na falta de um outro meio mais expressivo para manifestar o seu eterno ao seu padrinho e verdadeiro amigo o sr. Tenente Joaquim Casemiro Lages e sua ilustríssima senhora dona Ana Vicência da Silva e Josefina Vieira Costa pelos desvelos e paternais carinhos que lhe prodigalizaram por ocasião de sua grave e prolongada enfermidade. Bem assim jamais riscar-se-ão de sua memória os nomes de seus amigos João Fernandes da Costa Pereira Carreira, Francisco Antonio Pimenta, Joaquim Nardes Muniz, Francisco Amancio Ferreira, Joaquim fernandes da Silva Leão, Luiz Guedes da Silva, Virgílio Augusto Vieira Costa, Teófilo Celestino Valadares, Bento José Afonso Fernandes Júnior, Antônio dos Reis Maia, Francisco José Peixoto e Francisco Domingues de Oliveira. A todos agradece o abaixo assinado as vigílias, que com ele partilharam no princípio de sua enfermidade e aos dois últimos é sem limite a sua gratidão por terem constantemente velado a cabeceira do seu leito de dores. Diamantina, 1º de janeiro de 1863. José Leite Teixeira

José Leite Teixeira participa a todas as pessoas de sua amizade que mudou-se da casa de seu íntimo amigo e padrinho o Sr. Tenente Joaquim Casemiro Lages para casa de sua residência, onde oferece a todos o seu limitado préstimo; e agradecendo o obséquio que se dignaram fazer vestindo-o durante sua prolongada enfermidade pede-lhes desculpa por não poder pessoalmente retribuir-lhes as visitas, pelo justo motivo de achar impossibilitado de andar. Diamantina, 1º de janeiro de 1863 (BIBLIOTECA NACIONAL, *O Jequitinhonha*, 03.01.1863, fl. 1).

O major Leite Teixeira acabou por dar nome ao beco onde sua casa estava localizada e onde também havia um chafariz, alvo de reclamação de um morador anônimo: “Mofina. Chamamos a atenção do Sr. Fiscal para o chafariz de repuxo da rua do Rosário, em frente ao beco de José Leite está mal construído; e que água

fazenda, onde cria gado, produz provisões e fabrica açúcar e aguardente. Tem sob sua responsabilidade cerca de 50 escravos”.

péssima dizem que passa por canos inferiores. Diamantina, 17 de junho de 1869 “(BIBLIOTECA NACIONAL, O Jequitinhonha n. 44, 27/06/1869, fl. 4).

Parece-me interessante relatar com pormenores a história da casa de sobrado no Largo do Barão de Guaicuí n. 9. O objetivo é demonstrar a seguinte hipótese: o major negociante era o filho mais rico e o mais influente do casal João Ignácio Teixeira e Ignácia Marcelina de Oliveira. A casa onde José e Chiquinha, filhos únicos deste casal nasceram não foi o sobrado da praça do mercado, à época n. 9. Neste imóvel nasceram suas filhas, ou seja, a geração de sua família. Mas tudo leva a crer que os pais e Chiquinha foram morar com o jovem negociante em sua mudança, pois ele comprou o imóvel em 1864 e se casou em 1867. Além disso, Chiquinha era também negociante, atuando juntamente com o irmão na praça do mercado, o lugar mais lucrativo para os negócios da família⁵. É por isso que Chiquinha nunca abandonou suas negociações, mesmo quando morou em Três Barras para colocar sua escola, por volta de 1885 pelo menos até 1890 (a professora interina da escola assumiu apenas em 1901). Isso nos leva ao espaço comercial e familiar de criação das sociabilidades do major Leite Teixeira e de Chiquinha Leite na idade adulta.

A casa na praça do mercado apareceu por ocasião do alistamento eleitoral de José Leite Teixeira no ano de 1881. Ele requereu a mudança de endereço de seu domicílio desejando manter sua habilitação eleitoral. O requerimento foi entregue ao juiz municipal:

Ilustríssimo Senhor Dr. Juiz Municipal

Diz José Leite Teixeira com 40 anos de idade, casado, negociante, filho de João Ignacio Teixeira, residente na paróquia e distrito de paz de Santo Antônio desta cidade, quarteirão nº 16, que, com o documento junto prova o suplicante possuir no Largo Vieira Machado desta cidade, um prédio, que o suplicante ocupa, em valor superior ao exigido pelo art. 3º, 31º, nº 2, 2ª parte d Lei nº 8.029, de 9 de janeiro de 1881 para ser alistado eleitor, por

⁵ A casa onde Chiquinha e José nasceram permanece um mistério, seja por falta de registros cartoriais, seja por falta de testamento do pai e da mãe, além da própria Chiquinha. Podemos considerar, também, que a casa podia estar alugada para a família antes da compra, mas não o tempo suficiente para que os filhos nascessem nela, uma vez que o major Leite Teixeira nasceu em 1841 e só comprou o imóvel em 1964, o que levaria à conclusão de um aluguel por cerca de 23 anos, hipótese bastante incabível para os costumes das famílias abastadas do século XIX. A propriedade dos imóveis era uma questão de honra. O aluguel imobiliário era usado, basicamente, para estadias provisórias ou iniciais, muito mais comum nas portas de comércio. Por isso, nem sempre os moradores do segundo pavimento eram os donos do comércio no primeiro pavimento, pois os aluguéis ajudavam na complementação da renda familiar. Outra explicação possível é que os tios proprietários do imóvel morassem com os pais de José e Chiquinha. Uma moradia da família que foi comprada nas mãos de seus tios definitivamente pelo rico negociante. Assim, teríamos que toda a história de José e Chiquinha estaria ligada a esta casa na praça do mercado, número 9. Mas tratam-se apenas de conjecturas sem a possibilidade de confirmação pelos escassos documentos em arquivos públicos.



isso requer a V. S. que digne, em tempo, remeter esta e o documento junto ao Senhor Doutor Juiz de Direito da Comarca para julgar como for de lei. Pede deferimento. C. R. M. José Leite Teixeira (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1881, maço 297, fl. 1).

O requerimento chegou ao juiz de direito da Comarca de Diamantina em duas partes. Na primeira, o requerimento propriamente dito como a seguir se lê:

Ilustríssimo Senhor Dr. Juiz de Direito

Diz José Leite Teixeira, negociante residente nesta cidade que há bem do seu distrito precisa que V. Sa. mande o Senhor Escrivão em cujo poder se acham os documentos que o suplicante ofereceu para tirar título de eleitor, fazer-lhe entrega dos ditos documentos e mais papéis, ficando a respectiva cópia visto o suplicante ter recebido o seu título de eleitor sob nº 129 e haver assinado o livro competente.

Por V. Sa. pede deferimento.

José Leite Teixeira. (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1881, maço 297, fl. 2).

Na segunda parte, uma escritura do imóvel ou casas de sobrado passada pelo tabelião cartorial:

Entrada

O traslado de escritura de compra feita por José Leite Teixeira à Teófilo Guedes da Silva e sua mulher da parte de uma casa de sobrado dita na Cavallhada nova desta cidade pela quantia de três contos e quinhentos mil réis.

Pelo traslado que se achava junto à petição em que José Leite Teixeira requereu ser alistado eleitor vê-se ter este comprado por escritura pública passada aos vinte dias do mês de fevereiro de ano de mil oitocentos e sessenta e quatro no Cartório do Segundo Tabelião Manoel Ignácio de Abreu, à Teófilo Guedes da Silva e sua mulher dona Francisca Leite da Silva uma parte nas casas do sobrado sita na Cavallhada nova desta cidade pela quantia de três contos e quinhentos mil réis que receberam em moeda corrente, havendo o comprado pago os respectivos direitos e selos. É o que consta do referido traslado que é entregue ao referido José Leite Teixeira aos trinta dias do mês de setembro de 1881. Eu, Antonio Augusto Ribeiro Leão tabelião que escrevi e assino. Antonio Augusto Ribeiro Leão (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1881, maço 297, fl. 2-2v.).

Pelos documentos apresentados vemos que Leite Teixeira ainda não era major da Guarda Nacional em 1881. Pelo menos neste documento não consta seu título honorífico. Percebemos a transição do nome atual praça Barão de Guaicuí: seu nome estava ligado assim como a atual praça pública no Serro (praça João Pinheiro), aos jogos equestres, ambas com o nome de Cavallhada. No Serro, era Cavallhada velha. Em Diamantina, Cavallhada nova. Para abandonar o passado colonial e homenagear um rico comerciante serrano com longa história em Diamantina, recebeu o nome de Largo Barão de Guaicui pouco tempo depois da escritura ser lavrada. O sobrado foi vendido pelo casal Teófilo Guedes da Silva e sua mulher dona Francisca Leite da



Silva⁶ por 3:500\$000 (cerca de R\$ 430.500,00). Sem dúvida, a mulher de Téofilo, dona Francisca, era aparentada de José e Chiquinha, de quem herdou, possivelmente por homenagem, o nome (seria a tia dela). A casa teria sido negociada entre familiares, ampliando o sentido dos “umbigos enterrados” a que se referiu o major em seu testamento.

Depois da morte do major Leite Teixeira por volta do dia 12 de dezembro de 1901, data de quando seu testamento foi aberto publicamente pelo tabelião, a casa continuou com sua esposa viúva e suas três filhas. Sobre a esposa, ela faleceu antes das filhas, como se conclui pelos documentos seguintes. Pelo registro n. 8.867 datado de 26 de janeiro de 1952, sabemos que Rita de Cássia Leite, a filha mais velha, havia falecido por volta de 1934, tendo seu inventário concluído em 22 de janeiro de 1935. Rita de Cássia havia dividido a casa, vivendo parede e meia com as outras duas irmãs, Maria Luiza e Carmelina Augusta:

CERTIFICO, a requerimento escrito da parte interessada e para os devidos fins, que revendo o arquivo existente no Cartório de Registro de Imóveis a meu cargo, sito nesta cidade, na Rua Joaquim Felício, nº27, verifiquei constar no Livro nº3-H, às fls.260, o Registro nº8.687, o qual segue em inteiro teor: "Número de Ordem: 8.687. Data: Vinte e seis (26) de janeiro de 1952. Circunscrição: Cidade de Diamantina. Denominação ou Rua e nº: Largo Barão de Guaicuihy. Característicos e Confrontações: A terça parte em uma casa de sobrado, sita no Largo Barão de Guaicuí, desta cidade, dividindo-se por um lado com casa da firma Guerra & Costa; por outro lado com beco conhecido como do José Leite; pela frente com o Largo de sua localização e fundos com casa e terrenos de Albino Ramos de Almeida, Atalaia do Norte e herdeiros do Dr. João Vidigal, avaliada pela quantia de \$2.500,00. Nome, Domicílio e Profissão do Adquirente: MARIA LUIZA LEITE; CARMELINA AUGUSTA LEITE, solteiras, maiores, residentes nesta cidade. Nome, Domicílio e Profissão do Transmitemte: Sentença do Juízo de Direito desta Comarca, datada de 22 de janeiro de 1935, que julgou a liquidação procedida no inventário dos bens deixados por falecimento de Rita de Cássia Leite. Título: Herança. Forma do Título, Data e Serventuário: Certidão de inventário extraída em 24 de janeiro de 1952, dos autos do inventário retro referido pelo Escrivão do 1º Ofício, substituto, José de Alencar Ribas. Valor do Contrato: C\$2.500,00(Dois mil e quinhentos cruzeiros). Condições do Contrato: Nenhuma. Diamantina, 26 de janeiro de 1952. O Oficial, Humberto Moreira da Silva (CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE DIAMANTINA, Livro n. 3-H, 1952, fl. 260).

No registro seguinte de n. 8.688 datado de 28 de janeiro de 1952, da mesma casa, as irmãs Maria Luiza e Carmelina Augusta tomaram posse do imóvel completo.

⁶ No dia 11 de março de 1863 saiu a seguinte publicação no jornal *O Jequitinhonha*: “O abaixo assinado aluga uma escrava pertencente a sua tutelada D. Francisca Leite da Silva, e que serve para todo trabalho doméstico. Quem precisar dirija-se ao mesmo anunciante na Cavallhada, casas n. 5 para se contratar. Diamantina, 10 de março de 1863. Joaquim Casemiro Lages (BIBLIOTECA NACIONAL, O Jequitinhonha n. 109, 11/03/1863, fl. 4).



O que ocorreu, depois, foi a venda da casa para a Irmandade da Providência, de acordo com a averbação do mesmo registro. Enquanto a casa estava dividida entre as irmãs, o valor era menor que depois da unificação da propriedade. A terça parte de Rita de Cássia valia C\$ 2.500,00 (dois mil e quinhentos cruzeiros) e depois da unificação o imóvel foi orçado em C\$ 20.000,00 (vinte mil cruzeiros). Detalhe da venda: o imóvel estava em mau estado de conservação quando a Irmandade da Providência o adquiriu:

CERTIFICO, a requerimento escrito da parte interessada e para os devidos fins, que revendo o arquivo existente no Cartório de Registro de Imóveis a meu cargo, sito nesta cidade, na Rua Joaquim Felício, n. 27, verifiquei constar no Livro nº3-H, às fls.260/261, o Registro n. 8.688, o qual segue em inteiro teor: “Número de Ordem: 8.688. Data: Vinte e oito (28) de janeiro de 1952. Circunscrição: Cidade de Diamantina. Denominação ou Rua e n.: Largo Barão de Guaicuí. Característicos e Confrontações: A metade de uma casa de sobrado, sita na Praça Barão de Guaicuí, desta cidade, em mau estado de conservação, dividindo por um lado com a firma Costa & Cia Limitada; por outro lado com o beco conhecido com o nome de José Leite; pela frente com a referida praça; e pelos fundos com casa e terrenos de Joaquim Gomes da Costa; Atalaia do Norte e herdeiros do Dr. João Vidigal, avaliada por \$20.000,00. Nome, Domicílio e Profissão do Adquirente: CARMELINA AUGUSTA LEITE, solteira maior, residente nesta cidade, herdeira. Nome, Domicílio e Profissão do Transmitemte: Sentença do Juízo de Direito, datada de 5 de novembro de 1947 que julgou a liquidação procedida no arrolamento dos bens deixados pela finada Maria Luíza Leite. Título: Herança. Forma do Título, Data e Serventário: Certidão de arrolamento extraída dos autos do arrolamento retro referido, em 24 de janeiro de 1952, pelo Escrivão do 3º Ofício, Humberto Moreira da Silva. Valor do Contrato: C\$20.000,00(Vinte mil cruzeiros). Condições do Contrato: Nenhuma. Diamantina, 28 de janeiro de 1952. O Oficial, Humberto Moreira da Silva. Consta o seguinte na Coluna de Averbações: Vendido o imóvel para a Irmandade da Providência” (CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE DIAMANTINA, Livro n. 3-H, 1952, fl. 260-261).

Contudo, o major Leite Teixeira, por vezes, expressou desejos bastante estranhos para a mentalidade diamantinense do final do século XIX, como por exemplo, a recomendação de sua esposa Angela Adelaide Pimenta e apenas sua filha Rita de Cássia (à época com 22 anos), “não porem luto por mim nem ao menos manifestarem sinal algum de tristeza, sob pena de fazerem a minha alma penar, por causa da ingratidão de uma, e a desobediência da outra; se fizerem o contrário desta minha recomendação formal peço para si a execração pública” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 2v.-3.). Rita de Cássia (desobediente) aparece juntamente com a mãe (ingrata) como mulheres da casa menos prestigiadas, ou para dizer de modo mais direto, a filha não era considerada a predileta pelo próprio pai e a esposa era descrita como a causadora da infelicidade do casamento, por ter dado apenas três filhas ao major. O major aparenta recomendar que não gostaria de ver a



esposa e a filha Rita de Cássia em luto desmerecido. Seria, talvez, segundo sua visão ressentida, um luto falso. Desgostos do major, as duas seriam, então, possíveis vítimas da execração pública.

Como de costume, o major Leite Teixeira relacionou uma lista de missas a serem ditas em seu favor: “desejo que se digam seis missas à Santíssima Trindade, senhoras das Mercês, do Rosário, Santa Rita, do meu oratório, Santo Antônio e às almas santas benditas – de promessa” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 3v.). A devoção do major era ligada às irmandades leigas das quais se filiou em vida e por isso eram cultos públicos. A devoção caseira era feita diante do seu oratório. Uma promessa era um pedido de uma graça que teve êxito, e assim necessitava de cumprimento de uma oferta ao santo, nesse caso as almas santas benditas. Estas almas provavelmente são aquelas do purgatório. Benditas por que estão em purgação, em processo de purificação para chegarem ao céu. Estão entre o céu e a terra, muito próximas dos homens comuns.

Isso se explica pela tradição teológica católica perpetuada pelo Concílio de Trento do corpo místico do Cristo, composto pela Igreja Triunfante com sua corte celestial, pela Igreja Padecente composta pelas almas suplicantes do purgatório e a Igreja Peregrina ou Militante composta pelos vivos amparados pelo Espírito Santo, o seu Consolador. O corpo místico do Cristo era, então, um sistema orgânico de igrejas interdependentes, e pelo visto, os fiéis devotos acreditavam que depois de sua morte física, permaneceriam algum tempo purgando suas dívidas para depois poderem ascender aos céus (CAMPOS, 2013). A passagem pelo purgatório tornava os falecidos em almas santas, pelo fato de que dali podiam interceder às almas dos céus da Igreja Triunfante pelos vivos no corpo com certo privilégio, por conta de sua transição em curso. Esta mesma concepção teológica, muitas vezes recheadas de superstições populares, foi vivenciada e praticada por Chiquinha Leite. Era praticamente uma tradição familiar.

O major Leite Teixeira continuou arrolando as missas: de sétimo dia, de um mês, de aniversário de um ano de sua morte, e nos anos posteriores “mais três para alma de meus pais, meus avós e por minha, devendo ser dita uma especialmente por alma de minha segunda mãe e boa avó à excelentíssima senhora dona Rita de Cássia por vontade de quem possuo os bens que herdei e deixo” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 3v.). Ao que tudo indica, sua herança foi garantida por



intervenção da avó num possível testamento do filho, que teria assim garantido boa parte dos bens em herança ao neto. Retribuição pelos afetos da avó, em forma de lembrança e missa.

O major prosseguiu a escrita de seu testamento elencando quem deveria receber objetos pessoais em retribuição às amizades antigas. Indicou, assim, que um estoque (faca ou espada) com cabo de marfim deveria ser passado para o amigo e compadre dr. Teodomiro Alves Pereira, “com terna lembrança da nossa antiga amizade, desde a infância” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 3v.) e que um revólver também com cabo de marfim com suas cápsulas devia ser deixado ao bom amigo tenente Serafim Honorato Pires, em prova de estima.

Para que o testamenteiro pagasse as despesas do sepultamento decente e pleno de respeito, o major Leite Teixeira ordenou a venda do “fundo de meu negócio que, conforme o último balanço existente na pasta, que sobe a mais de um conto de réis” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 3v.). De fato, a venda arrecadou a metade do preço, a quantia de 500\$000 mil réis (cerca de R\$ 64.500,00).

3. Família alfabetizada, livros na estante

Na folha 4 do testamento, fica esclarecido como a família Leite Teixeira incorporou o hábito de leitura dos filhos desde a primeira geração. Era uma família de homens livres, alfabetizados e com o costume de manter em casa uma biblioteca.

O major ordenou, desta forma, que sua livraria científica (livros didáticos em sua maioria e possivelmente livros escolares de leitura obrigatória, hoje chamados de paradidáticos⁷, além de livros de literatura mundial), orçada em 600\$000 réis (cerca de R\$ 73.800,00) fosse vendida.

⁷ Morley (2019) citou alguns em seu diário: *O poder da vontade* e *O caráter* (p. 56), lidos no primeiro ano da Escola Normal, no ano de 1893; *Gil Blas* (p. 184); *Ornamentos da memória* (p. 217), no segundo ano da Escola Normal, em 1894; revistas de lojas ou mostruários (p. 246); além disso, esclareceu que precisava de livros em casa: “hoje domingo poderia ter estudado as lições e feito meus exercícios, mas mamãe nos levou cedo para a chácara” (p. 164). Era bastante comum que as famílias mais ricas comprassem os livros consumíveis na escola para seus filhos. A partir de 1880 a circulação de periódicos semanais, revistas de moda, revistas de costumes, almanaques ou anuários tornou-se bastante comum na região serrana, impulsionada pelo comércio local, pela escola normal, pelo seminário diocesano e já no século XX pela integração com a Ferrovia Minas-Vitória, com estação em Diamantina, a partir de 1913 que durou até 1970.



Havia apenas uma questão em relação aos livros científicos: que fossem reservados “os de preparatórios e de instrução geral e doméstica para as minhas menores entregarem-se ao estudo deles com solicitude e nunca abandoná-los: o que hei por muito recomendado” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 4). Os livros preparatórios diziam respeito àqueles usados na escola, os de instrução geral eram os da literatura mundial e indicados pelas escolas e os de instrução doméstica estavam relacionados aos bons costumes das meninas, às obras religiosas e de moral cristã.

Os livros do major Leite Teixeira deviam ser usados para levantar fundos para pagar suas dívidas ativas e seus compromissos de negociante em aberto. E não se tratava de uma dívida pequena. O poder de endividamento do major era proporcional ao seu negócio e à sua capacidade de pagamento, estipulada por suas atividades comerciais, dívidas a receber e seu patrimônio pessoal e familiar. Assim, segundo sua própria apuração contábil, a dívida ativa girava em torno de 40 contos de réis (algo em torno de R\$ 4.920.000,00). Desse montante, 8 contos de réis podiam ser quitadas diretamente por seguro, sobrando 32 contos de réis dos quais o major deixava para o testamenteiro cerca de 900\$000 réis para efetuar os pagamentos de acordo com a relação de próprio punho do testador. Assim, pedia que não se pagassem outras contas fora da relação. Subentende-se que o restante da dívida, cerca de 30 contos de réis eram ligados aos seus negócios, herdado pela esposa e suas filhas.

Ao projetar o dia de seu sepultamento com a missa de corpo presente, o major Leite Teixeira esclarece muito sobre a construção de suas sociabilidades na cidade de Diamantina do século XIX. Isso revela, de alguma forma, como o gesto pedagógico imperial⁸ estruturava as expectativas de comportamentos ou as condutas ético-morais do grupo de convivência do major, de sua esposa e filhas e por extensão de seus pais e de sua irmã, Chiquinha Leite.

Há dois momentos sobre as disposições de sepultamento: aquelas arroladas no dia da entrega do primeiro testamento ao tabelião do cartório, ou seja, em 23 de julho de 1894 e outras, modificadas algum tempo depois, inseridas no corpo

⁸ Gestos pedagógicos são formas de relações de poder e de autoridade ensinadas para crianças e jovens desde o início de suas sociabilidades. Como conviver uns com os outros. Como apresentar seus desejos e vontades. Pode ser ensinado pelas instituições sociais ou através do ensino informal em rodas de conversas, nas festas populares, no convívio diário entre as pessoas. Cf. Briskievicz (2021).



testamental no dia 23 de setembro de 1899 como codicilo. Em cinco anos muita coisa mudou, e para pior.

4. Da pompa à modéstia: os últimos desejos do major

Muitos amigos. Alto cargo no governo local. Negócios em bom andamento. Nesse contexto de 1894, o major Leite Teixeira escreveu seus desejos para um sepultamento pomposo: “desejo muito ser carregado pelos meus distintos amigos, o excelentíssimo sr. dr. Teodomiro, Antônio Augusto Veloso, capitão Salustiano, tenente Serafim Pires, coronel Manuel Cesar e capitão Geno da Cunha” (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 4).

Deste grupo de amigos que teria a honra de segurar as alças do caixão do major Leite Teixeira podemos destacar a figura do diamantinense dr. Teodomiro Alves Pereira (1840-1911). Este advogado formou-se aos 23 anos, no ano de 1863 pela Faculdade de Direito de São Paulo, e possuía o dom da oratória, sendo bastante popular a ponto de receber a alcunha de “águia do Norte”. Como era de costume, ele escrevia suas opiniões no jornal *Jequitinhonha* do dr. Joaquim Felício do Santos e no *Monitor do Norte*. Segundo Couto (1954, p. 239), “seduzido pela política, elegeu-se em vários biênios deputado à Assembleia Provincial e deputado geral; prestou inestimáveis serviços ao abolicionismo, fazendo campanha na imprensa e nas tribunas populares”. Além disso, foi professor na Escola Normal, e já na república foi eleito senador ao Congresso Mineiro. O interessante sobre o final de sua vida em Diamantina é que ele teria se tornado um misantropo, ou seja, alguém que nutre ódio pela humanidade, tornando-se avesso às sociabilidades⁹. Assim, ainda de acordo com Couto, “isolou-se em sua casa, afastou-se da sociedade, evitando-lhe o contato, e faleceu sem que ninguém ouvisse mais sua voz em qualquer manifestação pública”.

A análise do grupo dos amigos escolhidos pelo major Leite Teixeira para acompanhar seu sepultamento demonstra com quem ele relacionava no dia a dia, com quem mantinha relações profissionais, comerciais, financeiras e políticas. O major Leite Teixeira era homem influente em Diamantina. A construção das

⁹ Morley (2019, p. 295) explica que ele era seu professor na Escola Normal, em 1895: “Na Escola ele é tão retraído que não dá liberdade nenhuma às alunas, apesar de ser o único que nunca reprovou nenhuma. Ele é diferente dos outros em tudo”.



sociabilidades desses homens passava pelo prestígio local e os levava em muitos casos, aos cargos políticos de destaque pelo voto popular. Assim, em Diamantina como no Serro e outras partes de Minas Gerais e do Brasil fez-se importante aliança entre negócios, comércio, cargos públicos e a política. Os negócios favoreciam a acumulação de fortunas que por sua vez facilitavam o acesso à carreira política. Política, prestígio e bons negócios andavam juntas. Por trás dessas sociabilidades, o gesto pedagógico imperial e republicano, operando como pressupostos necessários para mobilizar o conhecimento sobre o contexto social de cada um desses homens.

Contudo, o tempo passou. Entre 23 de julho de 1894 e 23 de setembro de 1899 o major Leite Teixeira mudou suas vontades finais. Acrescentou um codicilo novo ao testamento primeiro. O documento fala por si mesmo e é necessário transcrevê-lo integralmente para contrapormos os fatores iniciais – os desejos funerários com pompas e circunstâncias – para os fatores finais – os desejos de sobriedade e discurso belicoso, raivoso e descontente do major. Ele assim escreveu de próprio punho:

Não quero mais funeral com pompa desejo sincero enterro simples, sem música, sem eça¹⁰ a que não exceda a cem mil réis 100:000, feito das 6 para as 7 horas da manhã, com missa de corpo presente, celebrada pelo vigário ou outro sacerdote que fizer a encomendação rezada ou libera-me simples. Quero ser conduzido por seis irmãos dos mais humildes da minha venerável Irmandade de Nossa Senhora das Mercês, a exemplo do verdadeiro pai, dando-se a cada um desses carregadores, além de uma vela de quatro por [...] para assistirem à encomendação, com elas acesas, mais a quantia de 2\$000 dois mil réis a cada um. Assim ao padre que fizer-me a esmola de me encomendar, dar-se-lhe além dos emolumentos eclesiásticos, mais a quantia de 20\$000 réis de prêmio. Ao testamenteiro que aceitar o encargo do mesmo testamento não terá direito a vintena nem a causa alguma mais, além do prêmio de 300\$000 réis marcado no mesmo. Ele não pagará conta alguma que não for assinada por mim, e as que se acham indicadas na lista inclusa na qual já estão algumas pagas e em o meu poder. Peço ao grande homem, meu amigo coronel Antonio Eulálio de Souza para entregar [...], como suas filhas ficam sendo. Estão todas educadas, falta casarem-se com bons maridos!

Non est [...] in re propria: Creio que, graças a Deus, até esta idade de 58 e 1/2 que completo hoje, jamais dei o ínfimo motivo para que a vaidade, em que ocorrer me repelisse aliciando de ser sua com tanta ingratidão, pelo contrário tenho procurado ser bom cidadão, útil ao povo, bom amigo que, graças ao Espírito Santo, nunca pesou os seus camaradas e [...] pai de família e pois há outros [...]. Como empregado público, sempre cumpridor de meus deveres com zelo, critério e honestidade, embora os invejosos e maledicentes por vezes tentarem macular a minha honra e reputação, respeitador intransigente do público e das famílias em geral. Como, pois, mereço os opróbrios, afrontas e desfeitas que tenho sofrido, até de meus compadres. Só muita ingratidão!

A quase quatro anos que tenho sofrido nesta idade o que nunca sofri aqui em Diamantina deste povo, a que nunca ofendi, pois tem sido uma

¹⁰ Também, antigamente era o nome do estrado onde se colocavam os caixões para os corpos serem velados; túmulo honorífico. Ver: Fonseca; Roquete, 1848, p. 407.



manifestação de desagrado geral, antipatia e até ódio contra mim, por parte de mandarem propositalmente meninos de toda a classe, ébrios, vagabundos, mendigos, doidos, bêbados e mulheres depravadas e devassas e toda a casta de canalhas, sem imputabilidade moral, instrumentos vis e inocentes, me insultarem por epigramas¹¹ e [...] em minha própria casa, de dia e de noite, na rua, na igreja e em todos os atos públicos, ao ponto de não poder eu ir mais a uma missa, festa, oratório, creio eu a qualquer outra reunião, com medo de ser ali, como tenho sido insultado, ridicularizado, [...], desandejado e conspurcado o meu nome com grande [guarda] de todos, por não haver uma só voz que se levantasse para protestar contra tanta infâmia, tanta miséria, tanta picardia!!! Nem mesmo as autoridades desde o mais alto magistrado até o inspetor do quartelão. Todos punhados, ninguém quis sair a meu favor; era este desgosto! Vejam o que o Senhor Bispo acaba agora do sofrer para os seus boresquets. Que gente! Aqui fica o meu protesto, pois ainda que sem nenhuma importância. Assim, venho pedir a quem de direito, para fazer cumprir esta minha última de derradeira vontade, sem alterar coisa alguma, principalmente quanto ao meu enterro. Assim seja! Cidade Diamantina, 23 de setembro de 1899 – Décimo da República dos Estados Unidos do Brasil. O testador José Leite Teixeira (BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES, 1894, fl. 8-10).

O cenário dos últimos dias de vida do major Leite Teixeira era, no mínimo, deselegante. Não fica claro o motivo da picardia, dos gracejos, da ridicularização pública realizada especialmente por crianças e todo tipo de popular. A sensação que passa o texto é que o major caiu na boca do povo e que quanto mais brincavam com ele e ele mostrava descontentamento, mais os gracejos desgostosos aumentavam. Nesse ponto é importante relembrar que diferente do seu amigo o dr. Teodomiro Alves Pereira que se tornou recluso e misantropo, avesso ao espaço público, o major queria frequentar as missas, as praças, as reuniões. Para que se evitassem maiores problemas, o major Leite Teixeira resolveu, então, eliminar o público desagradável de seu sepultamento. A pompa virou modéstia.

O testamento foi religiosamente aberto após a morte do major Leite Teixeira, no dia 5 de dezembro de 1901, em Diamantina, diante do juiz de direito em exercício da comarca diamantinense, o major Sebastião Andrade, e do tabelião José Cesar

¹¹ A zombaria popular era comum instrumento de constituição das sociabilidades no século XVIII e XIX. E muitas vezes faziam-se epigramas (composições poéticas curtas, de pouca extensão, e que geralmente contém um pensamento satírico no final) quadras e rimas para isso, conforme mostrou Silva (1928, p. 49), sobre Rita de Godoy, no Serro: “Quem quiser pilar canela/e não tenha almofariz/peça à Rita de Godoy/uma venta do nariz. A quadra custou ao poeta uma sova de pau, mais dolorosa que os versos”. Outra epigrama famosa dizia respeito aos mandos e desmandos do governador da capitania mineira, Antônio Gomes Freire de Andrade por volta de 1752, e que chegou aos ouvidos de Saint-Hilaire por volta de 1817, copiado por Maria Eremita de Souza (1999, p. 251), que era admiradora da cultura popular: “Itambira, Itambé/ Samambaia e Sapé/ Meirinhos de Caeté/ Libera nos Domine”. Morley (2019, p. 172), cita a epigrama do Zezinho: “Ando e corro de baixo para cima, /E só vejo o nariz de Sía Cristina,/ Já estou com uma grande indigestão,/ Produzida pelos quatro leitão”.



Pereira da Silva, tendo por testemunhas o capitão Aureliano Caldeira Brant e Artur Queiroga, que assinaram diante do juiz o comprovante.

CONCLUSÃO

Quando ainda crianças, Francisca e seu irmão José receberam a educação familiar de seus pais, João Inácio e dona Inácia. A casa onde viveram ficava no principal centro comercial de Diamantina, o largo do Barão de Guaicuí, popularmente chamado de praça do mercado velho. Seus umbigos foram enterrados na casa de número 9. Depois da morte dos pais, o irmão José ficou com a casa, onde também funcionou seu negócio de molhados, louças, ferragens e quinquilharias em geral. Era major da Guarda Nacional. Irmão de compromisso de todas as irmandades leigas da sua cidade, menos a Ordem Terceira do Carmo. Nesta casa nasceram suas três filhas: Rita de Cássia, Maria Luiza, Carmelina. Um casamento infeliz na opinião do major Leite Teixeira. A esposa Augusta Adelaide chegou ao casamento sem dote. Todo o patrimônio do casal foi herdado do pai, por influência da avó, Rita de Cássia, que foi homenageada com o nome da sua primeira filha.

Quando o major Leite Teixeira escreveu seu testamento, no ano de 1895 estava com seus 50 anos de idade. Por certo acreditava que estava perto da morte, talvez pelo agravamento de alguma doença crônica (a lista de dívidas pessoais mostra contas a pagar com o médico da cidade, o inglês José Dayrell e com o boticário Joaquim Henrique), ou um ferimento grave causado por alguma desavença policial devido ao seu posto na Guarda Nacional. Talvez fosse apenas cisma. A vida era breve na Diamantina do final do oitocentos. Poucos eram os homens e mulheres que chegavam aos 70, 80, 90, 100 anos.

A decisão do major Leite Teixeira em escrever seu testamento revelou uma família tradicional das serranias. Instituição social tradicional perpassada por expectativas externas: o matrimônio oficial se dava diante da Igreja Católica, em cerimônia pública de votos de união até que a morte separasse o casal; as famílias dos recém-casados pressionavam a mulher e o homem de modos diferentes para a procriação segundo as regras da natureza divina e para que a partir dos filhos houvesse a continuidade ou aumento do patrimônio familiar e a perpetuação dos sobrenomes; a sociedade de maneira geral, em requintados recursos de criação da



coesão social em torno do seu gesto pedagógico imperial/republicano, pressionava para que os filhos fossem civilizados, de bons costumes e que frequentassem as escolas de primeiras letras, de humanidades ou a normal. Poucos conseguiam cursar fora de Diamantina um bacharelado em Direito ou em Medicina. A regra geral era seguir com os estudos até onde desse pela oferta pública ou privada de instrução escolar e que os pais se pudessem com seus recursos financeiros pudessem enviar seus filhos – normalmente os homens – para Coimbra, São Paulo, Ouro Preto ou Recife.

No caso da família do major Leite Teixeira ela se estruturou em torno do feminino em tensão com o masculino, ou dito de outra forma, uma família marcadamente matriarcal (influência da avó, da mãe, da irmã, da esposa e das três filhas) dentro de uma moldura moral da sociedade patriarcal. Por isso, não é de se estranhar que na mentalidade conservadora, católica, provincial e escravista¹² do antigo Tijuco, herdeira do gesto pedagógico colonial e imperial, o chefe da família dissesse abertamente em seu testamento que o casamento era infeliz, que desprezava sua esposa e a filha mais velha, mas que merecia reconhecimento sua avó, por conta de ter convencido o pai do major a abençoá-lo com justa herança. O pai do major recebeu também sua homenagem por ter sido amigo e dispensador do patrimônio em herança.

A tensão familiar entre o único homem da casa e as mulheres aumentou quando o assunto central se tornou a herança do major. Afinal, não havendo um homem/filho para ser o seu herdeiro e continuar a tradição comercial familiar, o que fazer?

¹² Percebe-se que a família Leite Teixeira era proprietária de escravos, possivelmente herdados por seus filhos José e Chiquinha. A maior parte da vida deles foi em contato com os escravizados em suas casas, pela cidade, pela província e os libertos ou alforriados no contínuo processo de limitação do tráfico a partir de 1850, ampliado em 1870 e esgarçado em 1888 com a lei áurea. Eles conheceram escravos libertados no 13 de maio e com eles conviviam nas extensas redes de sociabilidades das serranias. Chama a atenção que o major Leite Teixeira fizesse parte de reduzido grupo de abolicionistas e republicanos na Diamantina do final do século XIX, mas que não tivesse em seu testamento nenhum agregado egresso da escravidão. A não ser que os 500\$000 que deviam ser repassados a Diva Josefina, filha natural de Teodolina Alves da Costa para a compra de uma casa fizesse referência a esta relação familiar com os antigos escravizados. De qualquer forma, vale a observação de Libby (2020, p. 41) a esse respeito: “embora os mineiros não se demonstrassem abolicionistas particularmente entusiastas, a oposição à abolição se restringia a uma minúscula elite de proprietários, mais preocupados com eventuais compensações por perdas financeiras que com a manutenção do sistema; no geral, a conjuntura [imperial] [...] se caracterizou por uma deterioração das condições econômicas fora das regiões cafeeiras e por uma limitada agitação política, mesmo que os movimentos emancipacionista e republicano, bem distintos, ganhassem força”.



Assim, ele optou por nomear seus amigos, no total seis, para que pudessem assumir a tarefa de ser seu testamenteiro. Ofereceu 300 mil réis de prêmio, apesar de todos eles não necessitarem desses recursos. Nenhum dos amigos nomeados se interessou em fazer a partilha. Tudo ficou por conta da filha Maria Luiza Leite, que por ocasião da morte do pai estava com 24 anos. Ela foi a testamenteira do pai. A história evidentemente não acabou com o testamento. Depois do acerto das contas, da entrega dos bens arrolados, da venda dos livros e dos fundos do seu negócio, ou seja, depois de apresentar ao juiz o resultado de todo o processo restou às quatro mulheres continuar tocando a vida.

As três filhas eram mulheres ricas, herdeiras de um major negociante, alfabetizadas, católicas, ou seja, disponíveis para o mercado dos matrimônios. Teriam se desfeito dos negócios do pai? Todas se casaram? Como foi o fim da vida da mãe dessas mulheres? O silenciamento dos documentos sobre essas mulheres parece indicar que numa sociedade patriarcal – o poder do homem adulto, branco, católico, chefe de família, com justo emprego, sujeito de bons costumes – a visibilidade masculina era uma tradição conservadora de ocultamento do feminino¹³.

Mas como ficava a professora de Três Barras, Chiquinha Leite nesse contexto familiar? Quando seu irmão perdeu o respeito social e teve sua reputação arranhada

¹³ A constituição de uma família extensa era uma das características do patriarcado colonial brasileiro segundo Freyre em *Casa-grande e senzala* (1984). Ao analisar a constituição familiar patriarcal centrada na visão da casa-grande e muito menos na estruturação da senzala, ele demonstrou de certa forma a idealização provinciana do major Leite Teixeira em relação à sua própria família, algumas décadas antes. Faltava na visão de mundo do major provinciano, mais filhos para se interligarem ao domínio patriarcal do marido-senhor. Sem dúvida, o gesto pedagógico colonial e imperial em relação às sociabilidades das famílias livres e afortunadas infestou-se na visão idealizada da família extensa que perdurou nas serranias. Segundo este modelo típico eram necessárias extensas redes de compadrio e de parentesco. Família grande, garantia de sociabilidades. Por vezes, acreditava-se na existência da família extensa (muitos filhos, por longos anos) como a confirmação da benção divina aos seus progenitores, assim como uma vida longa para ver os netos e bisnetos ampliarem as redes de influência do tronco original; a insistente retórica do papel da maternidade redentora da mulher casada, espelhada no imaginário bíblico-teológico tridentino, em que Santana (mãe e mestra, avó de Jesus) e Maria (filha e aprendiz, mãe de Jesus) eram reverenciadas como modelo feminino exemplar em oposição ao papel devasso de Maria Madalena (que não por acaso também se arrependeu dos pecados); além disso, a centralidade da família extensa sempre foi valorizada por criar a possibilidade de relações familiares exogâmicas. Isso não impedia, por outro lado, que modelos de conservação patrimonial familiar emergissem, com número reduzido de filhos (era considerado pecado utilizar métodos contraceptivos como o coito interrompido, ou impedir a gestação, mas há casos conhecidos dessas práticas na literatura histórica) e casamentos endogâmicos entre tios e sobrinhas (a Igreja considerava que o casamento entre primos até segundo grau seria contra a natureza, podendo gerar punições divinas). Leia-se na Figura 4, o caso do falecimento de Maria Raymunda, causado por um parto infeliz em que mãe e filho morreram e foram sepultados no mesmo carneiro do cemitério. No Serro, ver: Briskievicz, 2020, p. 137, nota 66; em contraposição, uma família de egressas da escravidão (p. 269-284); para Diamantina: Morley, 2019; para Minas Gerais, ver: Brügger, 2007.



pelas zombarias em Diamantina, com reclamação pública no codicilo do testamento, Chiquinha já havia deixado o magistério. Já não era uma jovem professora, mas uma “dona”¹⁴, assim como sua cunhada, a esposa do major. Neste ponto é importante recordar que no passado colonial brasileiro, ou seja, no caso das serranias o setecentos, as mulheres eram conhecidas por meninas, moças, mulheres e donas. Meninas tuteladas pelos pais ou pelo Estado ou os orfanatos. Moças em preparação para o casamento. Mulheres – normalmente sem filhos, casadas ou solteiras sem casamento – e donas – mulheres casadas com filhos ou tias solteiras ou viúvas.

Dona Chiquinha Leite devia relacionar-se diretamente com sua cunhada e suas sobrinhas. Por certo compareceu ao sepultamento do irmão na igreja de Nossa Senhora das Mercês, lugar onde os pais dela estavam também sepultados (o irmão usou o mesmo jazigo ou carneiro). Contudo, dona Chiquinha apareceu no testamento do irmão de modo extremamente seco, sem afeto ou cuidado, aparecendo desamparada pelo próprio irmão. Apenas uma nota sobre a relação comercial entre eles baseada na desconfiança e no rigor no trato com o dinheiro. Para que os produtos comercializados por ela através de seus caixeiros – provavelmente agenciados na região de Três Barras – o major entregou em caução, ou seja, como garantia, uma joia de brilhantes. Não devia nada a ela. Ela nada devia a ele. Tudo resolvido entre os irmãos. Quanto silêncio entre os dois. Relação familiar formal. Ela nada herdou do irmão. Teria ele ajudado na compra da casa em Três Barras para que ela colocasse sua escola? Ele teria conseguido de seus amigos influentes a nomeação oficial da irmã para professora da escola mista entre o Serro e Diamantina?

O gesto pedagógico colonial e imperial ditava ainda moda na Diamantina do oitocentos. A república chegou tardiamente, assim como demorou a abolição da

¹⁴ O termo se refere ao que Boxer (1963, p. 21-22) apresenta como comportamento comum entre as mulheres brancas e ricas – compartilhado socialmente pelas negras forras opulentadas – em desprezar as atividades manuais no setecentos e primeiro quartel do oitocentos. Por isso, “desde os mais recuados dias da colonização do Brasil, um escravo era, habitualmente, chamado ‘os pés e as mãos’ do senhor – e da senhora – e todos, menos os brancos muitíssimo pobres, dependiam do trabalho escravo”. Quanto maior a distância das atividades manuais – função dos escravos –, maior a nobreza da “dona”, a proprietária; a relação de mando-obediência ampliava a nobreza da “dona”; não por acaso, Chica da Silva foi apelidada “Chica que manda” (Santos, 1976, p. 124). Talvez nesse sentido de “dona” possamos opor o significado de “solteira”, conforme mostrou Vainfas (1997, p. 69): “era mulher desimpedida, livre, sem proteção de família ou marido, passível de envolver-se em quaisquer relações amorosas ou sexuais; [...] na Espanha, *soltera* era a mulher suspeita de viver desregradamente [...]; com sentido muito diferente da celibatária – mulher que aspirava a casar-se ou que optara pela castidade sem ingressar em religião –, solteira era, como se dizia, a ‘mulher que nunca se casou’, ‘mulher que não tem marido’, ‘mulher pública’, quase sinônimo de meretriz, ainda que sem conotação profissional”.



escravidão brasileira. O gesto pedagógico republicano não foi vivenciado plenamente pela família Leite Teixeira. A família estava mais próxima dos costumes coloniais vivendo na ambientação dos costumes imperiais e provinciais e ainda distantes dos novos hábitos republicanos. Talvez as filhas do major tenham visto costumes novos, modernizados.

Assim, Chiquinha Leite herdou costumes muito conservadores de seus familiares. Ela vivenciou a continuidade do padroado real na Diamantina episcopal repleta de seminaristas, padres lazaristas e a administração da mitra diocesana. A Igreja ditava ainda os costumes para as famílias, para as meninas, moças e donas. Ela teve contato direto com os novos arranjos dos herdeiros dos “homens bons” do setecentos das serranias em seu sistema das mercês alongado no Império, os políticos eleitos por voto popular. Ela precisou compreender como se ganhava pontos no jogo de interesses dos poderosos da política local. Ter uma família importante e amigos influentes era fundamental para conseguir colocar sua escola em Três Barras. Mais que isso, Chiquinha Leite teve que usar de recursos estratégicos para criar as sociabilidades na sociedade patriarcal das serranias. Talvez por isso, ela soube situar-se no mercado escolar imperial, com poucas ofertas de aulas remuneradas pelo Império, mantendo paralelamente assim como o irmão (major/negociante) atividades de comercialização de produtos agrários e pastoris na antiga rota dos diamantes do Tijuco.

REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES. **Testamento de José Leite Teixeira**. Cartório do 1º Ofício, 1894, maço n. 94.

BIBLIOTECA ANTÔNIO TORRES. **Alistamento eleitoral de José Leite Teixeira**. 1881, maço 297.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Jornais**. O Jequitinhonha n. 99, 03.01.1863.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Jornais**. O Jequitinhonha n. 109, 11/03/1863.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Jornais**. O Jequitinhonha n. 44, 27/06/1869.



BOXER, Charles Ralph. **A idade de ouro do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. **Comarca do Serro do Frio**. História da educação entre os séculos XVIII ao XX. Curitiba: Appris Editora, 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. Fundamentação da história da educação brasileira: o gesto pedagógico colonial, os processos para consulta e os regimentos, séculos XVII-XVIII. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e162>

BRÜGGER, Silvia Maria Jardim. **Minas Patriarcal**. Família e Sociedade (São João del Rei – Séculos XVIII e XIX). São Paulo: Annablume, 2007.

BURTON, Richard Francis. **Viagens aos planaltos do Brasil**. Tomo I: Do Rio de Janeiro a Morro Velho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1941 [1869].

BURTON, Richard Francis. **Viagens aos planaltos do Brasil**. Tomo II: Do Rio de Janeiro ao Morro Velho São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1983 [1869].

CAMPOS, Adalgisa Arantes. **As Irmandades de São Miguel e as Almas do Purgatório**: culto e iconografia no setecentos mineiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2013.

CARTÓRIO DE REGISTRO CIVIL DE DIAMANTINA. **Certidão**. Livro n. 3-H, 1952.

COUTO, Soter. **Vultos e fatos de Diamantina**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1954.

DINIZ, Bruno. **Conversão hipotética dos réis para o atual real**. Disponível em: <<https://www.diniznumismatica.com>>. Acesso em: 26 maio 2022.

FONSECA, José da; ROQUETE, J.-I. **Diccionario da Língua Portuguesa**. Paris, Lisboa: Guillard, Aillaud e Cia., 1848.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. 23.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1984.

LIBBY, Douglas Cole. **Nos limites de seu estado**. A vida em família, rumos econômicos e jogos identitários – São José do Rio das Mortes – séculos XVIII e XIX. Belo Horizonte: Odisseia/Migulim, 2020.

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do Distrito Diamantino da Comarca do Serro Frio**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976.

SILVA, Dario Augusto Ferreira da. **Memória sobre o Serro antigo**. Serro: Typographia Serrana, 1928.

SOUZA, Maria Eremita de. **Aconteceu no Serro**. Belo Horizonte: BDMG, 1999.

VAINFAS, Ronaldo. **Trópico dos pecados**. Moral, sexualidade e Inquisição no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

SOBRE O AUTOR

Danilo Arnaldo Briskievicz: Graduação em Filosofia com licenciatura em Filosofia, História e Sociologia. Graduação e licenciatura em Pedagogia. Profissional da História. Especialização em Temas Filosóficos (2006) e mestrado em Filosofia (2009). Doutorado em Educação (2019). Pós-Doutorado em Educação pela PUC Minas (2022) e Pós-Doutorado em História pela UFMG em andamento. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de Filosofia e Sociologia do Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG. Publicações nas áreas da Educação (História, Filosofia, Filosofia Política, Ensino da Filosofia, Sociologia), Filosofia Política, História, Fotografia e Poesia. Acadêmico efetivo da Academia Serrana de Letras - ASEL ocupando a cadeira nº 3, do patrono Alferes Luiz Antônio Pinto (2022). Sócio correspondente do Instituto Histórico e Geográfico do Mucuri (IHGM) e acadêmico correspondente da Academia de Letras de Teófilo Otoni (ALTO). Áreas de pesquisa: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia Política Contemporânea, Filosofia Política da Educação, História da Educação Brasileira e de Minas Gerais, Filosofia da Educação, História do Brasil e de Minas Gerais. Recebeu o Prêmio Mérito Extensionista do Ifmg em 2021 pela organização do Seminário Internacional Bateia 2021 Serro/MG. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7652-1959>. E-mail: doserro@hotmail.com

Tramitação:

Recebido em: 26/05/2022

Aprovado em: 14/12/2022

CONTRIBUIÇÃO À ABORDAGEM DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS EM ESCOLAS PÚBLICAS SOB O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA

CONTRIBUTION TO THE APPROACH OF SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS IN PUBLIC SCHOOLS UNDER THE VIEW OF PSYCHOPEDAGOGY

Sara Regina de Souza Paiva
Universidade Vale do Rio Verde – UninCor

Antônio dos Santos Silva
Universidade Vale do Rio Verde – UninCor

RESUMO

Este trabalho discute os efeitos da pandemia de Covid-19 na escola pública de educação básica ao aplicar a abordagem psicopedagógica das competências socioemocionais. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC prevê o trabalho com competências socioemocionais para que os alunos desenvolvam habilidades. Das competências gerais, trabalha-se as dos grupos 8, 9 e 10. Já como método, utilizou-se de uma abordagem qualitativa etnográfica de pesquisa participante. Adicionalmente, utilizou-se roteiros de entrevistas semiestruturadas para gestores e professores. Os achados das entrevistas e o diário de campo foram analisados mediante Análise de Conteúdo. Os resultados sugeriram a necessidade de atividades que promovessem a (re) socialização dos alunos discutindo os temas emergentes do pós-pandemia. Efetivamente, os resultados desencadearam a criação de um produto técnico-tecnológico em forma de mural dinâmico e interativo como recurso para abordagem das competências socioemocionais. Assim, a oficina psicopedagógica foi desenvolvida por meio de uma atividade prática interdisciplinar no ambiente escolar, contribuindo para a superação de dificuldades individuais e coletivas no convívio social. Portanto, ao elaborar um Produto Técnico-Tecnológico segundo a dinâmica do mestrado profissional, resgatou-se a possibilidade de uso de um instrumento disponível na escola pública para aplicação em atividades alinhadas à BNCC, exemplificando uma abordagem prática de problemas educacionais.

Palavras-chave: Educação. Ensino. Psicopedagogia. Competências socioemocionais.



ABSTRACT

This paper discusses the effects of the Covid-19 pandemic on public basic education schools by applying the psychopedagogical approach to socio-emotional skills. The Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) provides for work with socio-emotional skills so that students develop skills. From the general competences, those of groups 8, 9 and 10 are worked on. As a method, a qualitative ethnographic approach of participant research was used. Additionally, semi-structured interview scripts were used for managers and teachers. The findings of the interviews and the field diary were analyzed using Content Analysis. The results suggested the need for activities that promoted the (re)socialization of students by discussing emerging post-pandemic themes. Effectively, the results triggered the creation of a technical-technological product in the form of a dynamic and interactive mural as a resource for approaching socio-emotional skills. Thus, the psychopedagogical workshop was developed through an interdisciplinary practical activity in the school environment, contributing to overcoming individual and collective difficulties in social life. Therefore, when elaborating a Technical-Technological Product according to the dynamics of the professional master's degree, the possibility of using an instrument available in public schools for application in activities aligned with the BNCC was rescued, exemplifying a practical approach to educational problems.

Keywords: Education. Teaching. Psychopedagogy. Socioemotional skills.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado pelo desafio de se pensar o retorno das aulas presenciais após um período de quase dois anos de afastamento dos alunos das salas de aulas presenciais pela pandemia de Covid-19. Muitas contribuições são possíveis nesse sentido, advindas de vários campos de conhecimento. Esse artigo, em especial, se propõe a refletir como os princípios da psicopedagogia podem ser utilizados para minimizar os efeitos desse retorno sobre o ponto de vista da socialização dos alunos. A BNCC enquadra as competências a serem desenvolvidas com os alunos em dez grandes famílias para ação de professores e profissionais da educação. A abordagem do tema se deu a partir do problema de pesquisa: como a Psicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais elencadas com as competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC no período de transição do ensino remoto para o novo presencial?

O objetivo se torna relevante visto que o atual contexto educacional brasileiro vem sofrendo alterações desde a suspensão das aulas presenciais em março de 2020. O ensino remoto e o uso de novas ferramentas passaram a fazer parte da rotina de estudos de alunos, professores, pais e gestores. Até a forma de comunicação mudou. As escolas esvaziaram e a equipe diretiva apressou-se para atender as demandas emergenciais e adaptações para cumprir a carga horária mínima exigida pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). A solução foi viabilizar o acesso dos alunos ao novo modo de aprender: em casa usando a internet, computador ou celular, tudo de forma virtual. Em consequência, o retorno ao ambiente presencial das escolas no início de 2022 trouxe à tona necessidades de (re) socialização dos alunos.

Nesse sentido, iniciativas que apoiem os gestores educacionais ganham relevância ao se pensar nos efeitos negativos que o afastamento das salas de aulas teve sobre os alunos. Salienta-se, também, a possibilidade de que os alunos possam ter sofrido impactos emocionais diversos durante o período de maior acirramento da pandemia. Esses efeitos com certeza se refletem no retorno às aulas presenciais.

A BNCC (2017) prevê o trabalho com as competências socioemocionais. O seu texto define que um conjunto de competências gerais, como autoconfiança, responsabilidade, tolerância e pensamento crítico, entre outras devem ser



desenvolvidas de forma integrada ao currículo da educação básica, para garantir a formação do aluno do século XXI. Das competências gerais, o interesse recai de modo especial no que é descrito como as competências do grupo 8, 9 e 10 por possuírem foco específico em competências socioemocionais.

Esse artigo é estruturado em cinco seções: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e conclusões. Recomenda-se, também, o acesso ao link do texto de cordel para o planejamento da oficina.

1. Fundamentação teórica

Esta seção vai tratar dos elementos que estruturam a abordagem da psicopedagogia e das competências socioemocionais nas escolas. Apresenta-se, também, a aproximação destes construtos à realidade criada pela pandemia da Covid-19.

1.1 Competências na legislação e na prática

Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, lê-se que o ensino de todos os componentes do Ensino Fundamental será norteado pelas competências gerais. A BNCC aponta para a necessidade de os alunos serem capazes de utilizar os saberes que adquirirem para atribuir à vida e suas ações cotidianas, respeitando princípios universais, como a ética, os direitos humanos, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. A BNCC também aponta que as escolas promovam, além do desenvolvimento intelectual e cognitivo, o social, o físico, o emocional e o cultural, entendidos como dimensões fundamentais para a perspectiva de uma educação integral.

Na BNCC o ensino se estrutura por competências, fazendo assim, uma ponte entre a aprendizagem e outras habilidades relacionadas às áreas do conhecimento. Esta perspectiva se alinha com outros documentos norteadores da educação brasileira. Por exemplo, está em acordo com a LDB (BRASIL, 1996), no que diz respeito aos princípios e fins da Educação Nacional ser um “(...) dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu



preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 2).

Assim, a escola e a família precisam trabalhar unidas em prol da educação das crianças e adolescentes, com cooperação e auxílio mútuos, envolvendo o aprendizado, proporcionando suporte e transmitindo segurança aos educandos. No artigo 32º da LDB, que se refere ao ensino fundamental lê-se “terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (...) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”. Por isto, em relação às atuais políticas públicas e educacionais, a educação básica estrutura-se por currículos escolares e práticas pedagógicas que pretendam oferecer o pleno desenvolvimento do aluno referente ao processo de desenvolvimento das competências socioemocionais. Por definição, de acordo com a BNCC competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). No texto da BNCC, as três competências socioemocionais são apresentadas nesses termos:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 11)

Embora a pandemia de Covid-19 seja um processo relativamente recente, entende-se que a implantação de estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais, pode fornecer subsídios para o enfrentamento dos desafios dela no contexto escolar. Pois, de acordo com Perrenoud (2000), pode-se:

(...) despende energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para criar outros tipos de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação (PERRENOUD, 2000, p. 25)

Por isso, entende-se que a abordagem prática das competências



socioemocionais pode auxiliar professores e alunos, uma vez que para transpor as atividades para o ambiente virtual provisoriamente e pensar a retomada das aulas presenciais são necessárias habilidades que contribuam para a resolução de conflitos. A literatura tem enfatizado que o enfrentamento de desafios a partir de uma postura empática em relação a todos os sujeitos envolvidos ajuda na solução de problemas. Trata-se de um exercício alinhado com o que Perrenoud (2000, p. 15) designa como competência, ou seja, a “capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

Perrenoud (2000) aponta a necessidade de se desenvolver competências através de situações de aprendizagem pelas vivências do cotidiano e da realidade do aluno, assim como as condições ambientais da instituição, formação dos professores e materiais disponíveis. Sabendo-se que os alunos aprendem por métodos diferentes, cabe ao professor criar tais situações de aprendizagem, com planejamento e definição dos objetivos a serem alcançados pela turma.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (2022) as competências socioemocionais “são capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, agir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões, e enfrentar situações adversas ou novas”, assim, podem ser individuais ou coletivas e fazem parte das ações do cotidiano. O Instituto desenvolveu uma parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, intitulada: Volta ao Novo – Programa de desenvolvimento de Competências Socioemocionais, que deu origem a um conjunto de materiais de apoio para auxiliar os atores do processo de ensino e aprendizagem e o modelo que define cinco macrocompetências e dezessete competências socioemocionais. Cada uma das cinco macrocompetências são compostas por competências que correspondem a informações gerais de grande valor para os profissionais de educação para o desenvolvimento e aplicação de atividades de forma presencial ou remota. Elas auxiliam os professores e estudantes a enfrentar os momentos de crise, como o que se está vivendo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2022).

Esta perspectiva converge com Ciervo (2019, p. 14) quando afirma que o sujeito do século XXI “precisa ter a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para reconhecer e gerir emoções,



trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e enfrentar situações adversas”. Para ela, o desenvolvimento das competências socioemocionais é de suma importância na vida de crianças e jovens que vivenciam um momento delicado, imposto por ocasião imprevista de pandemia e precisam crescer e evoluir individualmente e em comunidade. O trabalhar das competências como a autogestão, a amabilidade, a abertura para o novo, o engajamento com os outros e a resiliência emocional são previstos no currículo escolar, em conformidade com o projeto político pedagógico de cada instituição, sob o formato de atividades curriculares, projetos interdisciplinares, dentre outras tantas maneiras de envolver o aprendizado de maneira prazerosa e diversificada (HOLANDA, 2020).

Assim, é necessário promover ações na escola para que os alunos possam adquirir habilidades para agirem como protagonistas na construção de uma sociedade solidária e justa. Para Nunes e Oliveira (2019), habilidades socioemocionais são características necessárias ao convívio e autoaceitação. Elas podem ser entendidas como a capacidade de compreensão das próprias responsabilidades na vida, demonstrar empatia e equilíbrio emocional diante de situações que exijam controle das próprias emoções para tomadas de decisões, além de ações comunicativas assertivas e criatividade. Portanto, os alunos precisam desenvolver até o fim do ensino fundamental algumas habilidades como a incorporação de direitos e responsabilidades e devem conseguir posicionar-se em relação a direitos e deveres, alinhando seus interesses individuais ao bem comum.

A tomada de decisões é outro aspecto relevante, visto que os alunos precisam desenvolver a consciência sobre o impacto que suas decisões têm nos grupos e na comunidade, responsabilizando-se tanto por suas ações para planejar como em decidir coletivamente sobre questões que afetam a todos. Assim, segundo Goleman (2011) quem é competente emocionalmente tende a ser mais produtivo e satisfeito com seus resultados e produtividade. Neste caso, o indivíduo possui autoconhecimento, sabe lidar com os próprios sentimentos, bem como, entendem e respeitam os sentimentos dos outros. Já, conforme Consenza e Guerra (2011, p. 85), “a adequada expressão das emoções deve ser respeitada e desenvolvida, o que contribui, certamente, para o aumento da aprendizagem, a diminuição dos problemas de indisciplina e para a preparação de indivíduos mais capazes de viver em sociedade e de atingir a plenitude de realização pessoal”. Assim como,



conseguir ponderar sobre consequências, necessita saber refletir sobre situações concretas em que impulsos emocionais, frustrações e reações das pessoas impactam nas demais e no contexto. Isto possibilita buscar formas de aprimoramento e adaptação, analisando e incorporando valores para vivenciar e identificar os que são importantes para si e para a sociedade.

1.2 Perspectivas de ensino na educação básica no pós-pandemia da Covid-19

A transição para o ensino remoto, implantado às pressas a partir março de 2020, foi um fator preocupante para todos. No período pandêmico, os desafios foram incontáveis e não houve um modelo para direcionar com precisão os dirigentes escolares, pois os Secretários de Educação estavam erráticos em suas decisões, por se tratar de uma circunstância sem precedentes. Para tanto, a solução foi disponibilização de atividades não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais da informação e comunicação, como plataformas online, videoaulas, redes sociais, blogs, televisão, rádio, material impresso com orientação pedagógica aos alunos e seus pais ou responsáveis, tudo em busca de evitar maiores prejuízos de aprendizagem e a evasão escolar. Diante desses e outros inúmeros fatores, as contribuições da teoria psicogenética de Jean Piaget, parece apropriada para descrever algumas destas alternativas propostas. Segundo Portilho (2018), a teoria refere-se à consciência dos profissionais de educação sobre como o estudante auxilia o processo de escolha de conteúdos e estrutura atividades didáticas relevantes com a realidade da turma. Todavia, o entendimento da organização cognitiva do estudante e como provoca assimilações e acomodações que contribuem com o desenvolvimento cognitivo e favorecendo assim, a aprendizagem que se encontrou fragilizado neste momento de transição durante a pandemia, limitado pelo fator acesso, donde se conclui que para muitos o aprendizado simplesmente não aconteceu. Sobre as habilidades socioemocionais, Nunes e Oliveira (2019, p. 29) esclarecem que são “características particulares e relacionais cujo princípio é o reconhecimento das próprias emoções e estratégias para equilibrá-las”. Apropriando-se do conceito trazido por Nunes e Oliveira, em sentido estrito, essas habilidades socioemocionais não foram trabalhadas no período



pandêmico.

O retorno gradual das atividades escolares no pós-pandemia se deu a partir de agosto de 2021, respeitando-se os protocolos sanitários (SECRETARIA DE ESTADO MINAS GERAIS, 2021). Com o intuito de orientar os gestores das instituições de ensino a Secretaria de Saúde do Estado de Minas Gerais (2021) deliberou o protocolo sanitário de orientações sobre o retorno presencial das aulas nas escolas da rede pública e particular sobre o retorno gradual à escola. Segundo esse protocolo, o distanciamento recomendado em locais fechados como a sala de aula ou refeitório, precisou de atenções e cuidados em relação ao comportamento dos alunos neste período. As práticas de higiene do ambiente e pessoal foram reforçadas e muitas vezes, aprendidas e ensinadas, para ajudar nas técnicas de enfrentamento ao Coronavírus. Tais atitudes limitaram a esperada (re) socialização dos alunos e professores de volta à escola.

Nas escolas, o período de transição do ensino remoto para o presencial, envolveu a acolhida dos professores e alunos, aplicação dos protocolos de saúde e higiene, avaliação diagnóstica dos alunos, reorganização do calendário escolar, reposição de conteúdos pedagógicos. O momento foi marcado por atividades de recuperação para amenizar os prejuízos à aprendizagem, evitar a evasão e a perda do ano letivo. Sem sombra de dúvida uma enorme empreitada a ser resolvida, ou pelo menos, amenizada pela instituição na acolhida de toda a comunidade escolar. Este momento de receios e extremamente frágil levou cada um a sentir e conviver com emoções conflitantes. Houve a necessidade da linguagem socioemocional, que segundo Nunes e Oliveira (2019) é uma abordagem ampla, capaz de promover no professor a capacidade da escuta, da observação e da investigação da curiosidade dos estudantes em todos os segmentos escolares.

O fato de o aluno não encontrar os colegas de classe no revezamento das aulas presenciais com turmas intercaladas. A decisão dos pais ou responsáveis em não permitir que o filho retorne à escola sem ter sido vacinado. E além disto, a insegurança, mesmo diante de protocolos sanitários rígidos cumpridos pelas instituições de ensino, desembocaram em inúmeras emoções, até então, desconhecidas de todos os envolvidos no processo educacional. É preciso ressaltar que os protocolos sanitários se fundamentavam no distanciamento social (SECRETARIA DE ESTADO MINAS GERAIS, 2021).



Por tudo isto, o passivo educacional se mostrava enorme. No período de ensino remoto, as aulas foram online por meio de celulares e computadores, cada um em sua casa, estudando ou lecionando conforme suas condições particulares, muitos alunos não tiveram acesso às aulas. Os motivos foram inúmeros: falta de sinal ou acesso à internet nas residências do aluno, carência de equipamento básico para o acesso às aulas remotas, difícil comunicação com a escola, quando dependia apenas do deslocamento. Apesar de todos os esforços das equipes gestoras em buscar artifícios e viabilizar o material de estudo para os alunos com entrega na casa, não foi possível evitar o distanciamento do ensino, a desmotivação, e até a desistência do ano letivo (SECRETARIA DE ESTADO MINAS GERAIS, 2021).

Durante o período de ensino híbrido, ou seja, parte do tempo de forma remota e outra parte presencial, o trabalho da equipe escolar ficou ainda mais sobrecarregado, levando em consideração que alguns alunos praticaram apenas uma forma de participação nas aulas, outros permaneceram sem contato e outros cumpriram parcialmente a carga horária proposta. O retorno presencial de todos à escola foi marcado pelos diagnósticos em relação ao aprendizado para traçar a direção a ser seguida, e pela acolhida de toda a comunidade escolar, o que inclui as famílias.

O que conduziu gestores e professores a repensar a escola, na necessidade de inovar através de novas formas de aprender e ensinar, em metodologias ativas e criativas, a exemplo da metadisciplina que definida por Silva (2018, p. 69) “é uma disciplina que se cria, se constrói e se reflete enquanto é ministrada, em um processo criativo e participativo, com alunos, monitores, professores e demais envolvidos no processo didático”. Assim, ao trabalhar a autorreflexão, os envolvidos nas situações de aprendizagem são protagonistas do desenvolvimento do seu próprio conhecimento, interagindo de forma integral e mais significativa nas atividades relacionadas com a possibilidade de superação de dificuldades e maior participação efetiva e significativa com o grupo.

1.3 A oficina psicopedagógica como recurso para construção de competências socioemocionais

No âmbito da psicopedagogia, a concepção de aprendizado segundo Zabala e



Arnau (2010) consiste em relacionar-se em classe, um ajudando o outro, configurando assim, uma forma de aprendizagem considerando os agentes educadores. Ele considera que o educador não é transmissor de conhecimento, e sim exerce ajuda a todos, avaliando quem realiza e quem tem dificuldades. O enfoque pedagógico está centrado na diversidade e no conhecimento prévio de cada educando. Momento oportuno para colocar em prática atividades e ferramentas didáticas para o auxílio do desenvolvimento das competências socioemocionais dentro e fora da escola, como forma de exercício da cidadania, empatia com o outro e como prática de autoconhecimento (ZABALA, 2014). A teoria humanista em psicologia da educação baseada nos trabalhos de Carl Rogers (1997), contribui para a compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano. Nela, cada indivíduo tem um campo de experiência compreendido como mundo privativo e pessoal que traz experiências vivenciadas de forma única e particular. Isto ocorre através de aprimoramento diário levando-o a colocar-se no lugar do outro, vivenciando emoções e sentimentos compartilhados. A (re) socialização dos alunos e de todos ao ambiente escolar na transição do ensino remoto para o presencial tem grande importância, visto que, segundo Paín (1996) a educação tem como função primeira a manutenção, a socialização e a transformação do sujeito, mas ao mesmo tempo fortalece a repressão que lhe é imposta. Nesse sentido, a escola é o lugar onde é possível relacionar-se, sentir, conhecer-se e ao outro, partindo da visão de que todo sujeito é capaz de aprender. Nela são mediadas as relações do aluno com a aprendizagem, orienta-se a família e auxilia-se a capacitar e motivar o professor para a diversidade e aceitação. Assim, o acolhimento dos alunos no retorno às aulas presenciais necessitou de atenção, planejamento e atividades específicas, que motivaram os estudos e proporcionem bem-estar no ambiente escolar. Nesse cenário, o psicopedagogo tem papel fundamental na interação com os sujeitos e no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, exploração do lúdico pareceu um caminho importante.

Segundo Grassi (2013), é durante o ato de brincar que a criança demonstra, de maneira livre e espontânea sua forma de pensar, ou seja, sua estrutura mental e transmite valiosas informações sobre o seu desenvolvimento biopsicossocial (psicomotor, cognitivo, físico, social e afetivo). A interação com outras crianças e a comunidade escolar, proporciona valiosos momentos de diversão, aprendizado e do



fortalecimento de vínculos sociais importantes para o momento presente e futuro. De acordo com Rodrigues (2018) as crianças conseguem alcançar todos os campos de experiências e concretizam habilidades e limitações com diversas experimentações, desde texturas, cores e até ambientes diferentes.

Assim, é possível inserir atividades lúdicas e bem planejadas na prática através de oficinas psicopedagógicas no ambiente escolar, visto que esse é o palco onde o aprendizado se desenvolve. Atividades lúdicas proporcionam momentos significativos de trocas de saberes, experiências e brincadeiras interativas com os alunos, professores e a comunidade escolar. De acordo com Grassi (2013) a palavra oficina tem origem no latim *officina*, cujo significado é o lugar onde se aprende um ofício. A oficina psicopedagógica pode ser usada como um recurso favorável por educadores e psicopedagogos, seja no espaço da clínica, da instituição ou sala de aula. É o local onde se desenvolve a autonomia e, de forma leve e prática, com orientação do mediador (professor, gestor, psicopedagogo, etc.) que planeja, conduz e redireciona o trabalho conforme os objetivos propostos. Segundo Oliveira (2014, p. 151) a “função primordial do educador é possibilitar aos seus alunos o acesso ao conhecimento elaborado. Este deve passar por esquematizações, reestruturações, simplificações e reconstruções práticas” para viabilizar o aprendizado do aluno.

As possibilidades de trabalho com as oficinas são interdisciplinares e podem envolver além de jogos e brincadeiras, a música, a dança, a história, as artes plásticas, as dinâmicas de grupo, a produção de texto, dentre outros. Os princípios que norteiam as práticas desenvolvidas nas oficinas psicopedagógicas na escola foram fundamentados nas competências gerais n. 8, 9 e 10 da BNCC. Estas competências direcionam ações que levam os alunos a apreciar-se e apreciar o outro, trabalhar a empatia e resolução de conflitos com mais segurança e autonomia e vivenciar situações que privilegiam a ação social dos estudantes. Dessa forma, segundo Marinho *et al* (2012), o desenvolvimento das dimensões qualitativas no processo de aquisição dos conhecimentos relativos ao corpo e à saúde são favorecidos pela criatividade, pela arte de relacionamento, pela afetividade e pela cooperação presentes em novos paradigmas educacionais.

Na escola é possível realizar oficinas psicopedagógicas com a utilização de histórias, que são lúdicas, e conforme Grassi (2013, p. 127) “funcionam como



recurso comunicativo, capaz de estreitar relações, transmitir conhecimentos, provocar reações, reflexões, sentimentos, construções, transformar o ouvinte”. Nas oficinas psicopedagógicas, de acordo com Grassi (2013, p. 103) é possível realizar “encontros com atividades planejadas no intuito de possibilitar o desenvolvimento, a aprendizagem, a construção de conhecimentos, a expressão de pensamentos e sentimentos” e utilizar como recurso psicopedagógico para o desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar.

2. Percurso metodológico

Esta pesquisa foi registrada no Conselho Nacional em Ética de Pesquisa - CONEP e recebeu o parecer número: 5.183.035. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 174) “a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes às ações, às relações e às estruturas sociais”. Foi utilizada a técnica de pesquisa-ação, que conforme Severino (2014), é a pesquisa que compreende e intervém com o foco na modificação e no aprimoramento das práticas analisadas, pois o conhecimento é articulado para realizar o diagnóstico e a análise de determinada situação ao mesmo tempo. Nesta perspectiva, envolveu-se gestores e professores na criação de um ambiente no qual o aluno pode exercitar as competências socioemocionais.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas para gestores e professores e as anotações de campo. Os dados foram examinados por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 34), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens”, como subsídios para as conclusões da pesquisa.

Assim, foi realizada pesquisa de campo com ação efetiva e participante no ambiente escolar, com participação direta e indireta nas ações e vivências diárias, visto que foram anotados os dados relevantes e observações em um diário de campo, para análise e reflexão dos dados coletados. Dessa forma, com a participação direta em sala de aula, como professora atuante na escola em questão, foi possível observar, ouvir, ver e interagir com a comunidade escolar, direcionando



as ações, com replanejamento e redirecionamento realizados conforme o decorrer do percurso a ser seguido. A pesquisa participante possibilita a ação direta nas ações por parte do pesquisador, que segundo o olhar antropológico de Chaui (2021) caracteriza uma mudança de olhar sobre o objeto pesquisado.

O diário de campo foi construído momento a momento, conforme surgia a necessidade de registrar alguma informação, para não deixar escapar nenhum detalhe. Todas as ações foram anotadas, assim como, as impressões em cada situação. As ideias sugeridas espontaneamente por um colega de trabalho, funcionário ou aluno. Foram muitas as contribuições que nasceram diante a evolução diária desse trabalho. E os registros possibilitaram e viabilizaram reflexões importantes.

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de um município do Sul de Minas Gerais. A escola tem aproximadamente 600 alunos com turmas desde o primeiro até o nono ano do ensino fundamental e funciona em dois turnos para atender alunos da zona rural no período matutino e da zona urbana no vespertino. A equipe gestora é formada por uma diretora e duas vice-diretoras, uma em cada turno e duas supervisoras. O quadro de professores é composto por 57 profissionais, entre eles, professores de educação básica (PEB I e II), professores de apoio que auxiliam alunos com necessidades educacionais especializadas, uma professora eventual em cada turno, assim como professoras do auxílio do uso da biblioteca e recuperadoras. A escola está localizada num bairro afastado da região central da cidade. Trabalham na escola ainda duas secretárias, um vigia, seis merendeiras que também fazem o trabalho de limpeza do prédio. Este é composto por 15 salas de aula, um laboratório de informática, biblioteca, sala dos professores, secretaria e sala da direção, além de 3 banheiros femininos e 3 masculinos, possui quadra poliesportiva coberta, pátio coberto usado também como refeitório e auditório.

As categorias de análise da presente pesquisa tiveram base nas competências gerais n. 8, 9 e 10 da BNCC (BRASIL, 2017) que trazem parâmetros fundados no autoconhecimento e reconhecimento das próprias emoções, saber exercer a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação. Além de saber agir de forma pessoal e coletivamente com responsabilidade, autonomia e resiliência agindo com ética diante da tomada de decisões, o que viabiliza manter processos



contínuos de aprendizagem auxiliando a gestão pedagógica e os demais educadores, no retorno ao ambiente escolar de forma presencial.

3. Resultados da pesquisa

A abordagem das competências socioemocionais foi citada por grande parte dos entrevistados como primordial recurso de acolhimento dos alunos no retorno presencial. A pesquisa foi realizada no decorrer do ano letivo como forma de voz e escuta das emoções e interação das relações, tanto nas entrevistas como no questionário. Conforme uma das respostas do questionário sobre quais são as maiores dificuldades no retorno às aulas presenciais foi relatado que “uma das dificuldades é lidar com o emocional das crianças, pois muitas delas desenvolveram quadros de ansiedade”, confirmando a importância de se trabalhar as competências socioemocionais na escola. Outra informação relevante foi relatada pelo entrevistado n. 7 que citou a necessidade de promover atividades que visem a socialização, visto que não há de forma concisa o planejamento e desenvolvimento delas na escola através da mediação da psicopedagogia.

As respostas dos entrevistados e dos questionários em relação à categoria analítica referente à competência geral n. 9 da BNCC (BRASIL, 2017) revelaram a necessidade de atenção para ações voltadas à promoção da empatia, resolução de conflitos e a preocupação em se trabalhar a conscientização sobre a diversidade de indivíduos e grupos. De acordo com o entrevistado n. 6 “agora existe a necessidade de se planejar e trabalhar com os alunos e professores atividades mais atrativas e descontraídas que ajudem na socialização”. Esses depoimentos confirmaram a necessidade de planejamento de atividades lúdicas de acordo com a visão da psicopedagogia nas escolas, principalmente no retorno de forma presencial das atividades escolares, envolvendo a acolhida dos professores e alunos foram citados pela maioria dos entrevistados.

Em relação aos resultados da pesquisa referentes à competência geral n. 10 da BNCC (BRASIL, 2017), que apontam para a ação social dos alunos, foi possível observar uma grande preocupação de todos com a forma de se trabalhar com os alunos no retorno presencial para escola. As afirmações convergem para um quadro de emoções abaladas e muitos medos a serem enfrentados. Por isto, o olhar



dos pais, professores e gestores deveriam estar voltados para o planejamento de atividades interativas e dinâmicas que proporcionem o protagonismo dos alunos. Neste caso, o apoio da área especializada da psicopedagogia como forma de suporte para a equipe gestora e professores seria essencial. Daí surgiu a ideia de uma prática utilizando-se o mural com envolvimento de todos os alunos e da comunidade escolar.

3.1 O mural dinâmico e interativo e a literatura de cordel

A palavra mural (muro ou parede – origem do latim, *murale*), segundo o *site www.conceito.de* o termo mural pode ser substantivo usado para designar uma pintura que se faz sobre uma parede. Mas, com temática adequada, o mural funciona como um instrumento de provocação à criatividade.

Assim, com a intenção de interagir com a comunidade escolar, o mural dinâmico foi construído com o apoio do texto base criado com versos em literatura de cordel, deleitando-se na rima prazerosa e convidativa sob o ritmo marcado do sotaque nordestino que tanto intriga como incita à leitura. O mural foi confeccionado no corredor onde fica a passagem para as salas de aula da escola e tem muita visibilidade durante todo o período letivo e também nos eventos como festas comemorativas ou reuniões de pais. Medindo aproximadamente três metros de largura e dois metros de altura, foi forrado com TNT estampado e colorido imitando tecido chita. Foi fixado um varal de corda para acomodar o texto imitando folhetos de cordel, presos em pregadores de madeira (aqueles de roupa) e expostos todos os trabalhos confeccionados pelos alunos durante as aulas de arte em um bimestre. O intuito foi instigar a contribuição dos alunos durante todo o processo, com o desenvolvimento das atividades planejadas. A inauguração do mural se deu no dia da reunião de pais e mestres, constituindo assim a participação efetiva da comunidade, criando-se dessa forma a interação com o mural dinâmico e seus criadores.

Os alunos demonstraram-se ativos e eufóricos apresentando e explicando tudo com detalhes aos olhos atentos de todos que se interessaram em apreciar, fossem pais, professores, familiares e pessoas da comunidade. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) o alinhamento com o currículo referência dispõe de tomadas



de decisões com papéis complementares com envolvimento da comunidade escolar e famílias e tem como finalidade a adequação com a realidade local.

O período de construção foi marcado por conversas, diálogos, boas risadas, troca de experiências e muita escuta entre: merendeiras, serventes, supervisora, diretora, vice-diretora, assistente de ensino, alunos de outras salas, professores, pais e os alunos envolvidos da turma do sétimo ano. Conforme Grassi (2013) a oficina psicopedagógica proporciona exploração do meio através de ações específicas, sejam mentais ou motoras, conhecendo experiências importantes com prazer e satisfação, o que resulta em motivação ao aprendizado e melhora a interação do ensino e da aprendizagem, além de potencializar a vontade de estar na escola e próximo dos colegas.

Na construção do mural optou-se por elaborar uma cartilha de apoio utilizando-se do gênero de cordel. Essa estratégia se mostrou atraente para os alunos e professores facilitando a criação dos elementos do mural.

A escolha para trabalhar um texto em cordel surgiu a partir da ideia de integração de culturas regionais do Brasil, além da simplicidade na construção da oralidade e marcante musicalidade registrados nas rimas desse gênero convidativo a leitura baseada em bom humor. Dessa forma, o desenvolvimento das competências socioemocionais com base nas competências gerais n. 8, 9 e 10 da BNCC (BRASIL, 2017) deu luz a criação de um texto em cordel com xilogravuras divertidas que representam as personagens da escola no enredo da transição do ensino remoto para o presencial. Sobre a produção de literatura de cordel, Marinho e Pinheiro (2012, p. 15) relatam que o ponto de partida na sala de aula é “pensar com os próprios alunos sobre estas experiências de alegria que nascem dos lábios que narram, que encenam, que pelem que protestam, que dão voz e corpo aos sonhos e emoções”. Todavia, estas atividades necessitam ser trabalhadas com propostas planejadas que ofereçam protagonismo aos estudantes em situações conflitantes, como a que se viveu durante a pandemia. A cartilha pode ser acessada no link a seguir.

Figura 1: Cartilha de apoio



Fonte: Cartilha criada pelos autores. Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1AvRz6vWtAWEtAK26RrwUOT3bfT1pjVTA/view?usp=sharing>

Ainda sobre literatura de cordel, Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) apontam que o diálogo e interação dos alunos no fazer em sala de aula são importantes para dar visibilidade na formação leitora e cultural dos estudantes. Ela pode ser utilizada como um procedimento metodológico, mas um “procedimento metodológico que oriente o trabalho com cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana e, ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo”.

Foi de suma importância a interação com todos os funcionários, professores, gestores, alunos e pais durante o processo de construção e desenvolvimento do produto educacional em questão. O pano de fundo foi a miscigenação de culturas. No Sul de Minas Gerais, a forte influência da culinária, o vocabulário do interior e os hábitos hospitalares. Na cultura nordestina da linguagem e rimas do cordel.

No texto em cordel que deu origem à cartilha, cada leitura foi apreciada e comentada inúmeras vezes. Cada um foi entendendo, se identificando na história do cotidiano da escola, o que deu margem à novas criações por parte dos alunos, tanto em texto como em desenhos realizados no formato de oficinas psicopedagógicas na aula de arte da turma. Ali, cada um teve espaço e liberdade para expressar suas ideias, dar opinião nas produções dos colegas e principalmente, colocar suas emoções para fora. As atividades foram realizadas



além da sala de aula, de forma descontraída, como toda oficina psicopedagógica deve ser. Alguns alunos se acomodaram no chão do corredor onde o mural estava fixado na parede, no pátio em frente da sala de aula, ficando ao ar livre. Tudo dentro do planejado, cumprindo o tempo das aulas, com conversas para acordarmos as ações e práticas de cada aula. As atividades foram realizadas durante um bimestre.

A inauguração do mural contou com a exposição da cartilha em cordel sob o formato de varal com pregadores e fundo decorado com motivos estampados imitando o tecido chita, o que destacou ainda mais as ilustrações monocromáticas em formato de xilogravura. Por sugestão dos alunos, alguns se caracterizaram com aventais coloridos de tecido chita, chapéus de palha, paletó e gravata. A alegria envolveu a todos com a emoção evidente, denunciada pelo lacrimejar disfarçado de alguns pais e funcionários e pelo choro sem inibições de outros ao reconhecer seus sentimentos nos desenhos e frases rimadas. Como exemplo, um trabalho que foi muito apreciado e lido em voz alta foi de um aluno que escreveu “ a escola voltou e não foi muito legal, porque nem tudo voltou ao normal” deixando pistas de que estava com saudade da rotina anterior à pandemia, mas que na realidade não foi o que encontrou no retorno à escola.

A (re) socialização dos alunos foi trabalhada de forma lúdica e descontraída, através da abordagem das competências socioemocionais, como a empatia, cooperação, responsabilidade, autoconhecimento, autonomia em situações que necessitam de tomada de decisões com confiança e autocontrole em situações adversas. Todos tiveram a oportunidade de falar abertamente sobre o que vivenciaram durante o isolamento social e o que sentiam agora no retorno presencial. Um fator marcante na fala dos alunos foi a falta que sentiram de estar perto dos colegas, o quanto gostam de abraços e apertos de mão no dia a dia. Claramente o medo da doença foi muito relatado, mas observou-se nos trabalhos e em seus olhos esperançosos a alegria incomparável do retorno presencial como algo a ser comemorado. O uso de máscara e álcool em gel também foi outro fator que agora vem sendo incorporado na rotina dentro e fora da escola.

Figura 2: Fotos do Mural Dinâmico Interativo - Produção dos alunos



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2022)

Foram muitas conversas ao mesmo tempo que os olhares e mãos inquietas dos alunos trabalharam para produzir o que queriam em relação ao conteúdo da cartilha e sobre suas experiências e emoções durante o período de aulas remotas e o retorno, agora presencial a sala de aula. Expectativas e anseios superados ou não até agora! Mas com alegria, disposição e muita criatividade a dinâmica ajudou a produzir folhetos em cordel para ilustrar e compor o mural dinâmico e interativo.

Os alunos apresentaram o mural explicando e ensinado aos pais e visitantes sobre e todas as ações realizadas até ali. Foram oferecidos papéis e caneta para os visitantes darem sua contribuição, sugestões e muitos, muitos comentários com congratulações surgiram sobre o trabalho realizado. Depois, no decorrer das semanas os alunos convidaram toda a comunidade escolar, incluindo as merendeiras, assistentes de ensino, secretárias e as turmas do ensino fundamental I para apreciarem o mural dinâmico e interativo com mais atenção. Eles foram recepcionados ora caracterizados como no momento da inauguração, ora não, para explicar o passo a passo da produção do mesmo. Foi incrível! A direção da escola sugeriu a utilização constante do mural dinâmico e interativo no decorrer do ano, com outras atividades lúdicas e interdisciplinares, como espaço de integração a ser usados pelos outros professores também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inúmeros fatores poderiam determinar o resultado da realização desse trabalho, visto que muitas dimensões que interferem no processo de ensino e foram tangenciadas. O foco principal foi na (re) socialização dos alunos, pois esse elemento se reflete diretamente no seu bem-estar no ambiente escolar, na motivação e na vontade de estar na escola. Durante o percurso de construção desse trabalho foi possível ter um contato mais direto com outros professores e membros da comunidade escolar. Isto gerou troca de experiências, sugestões, surgimento de ideias e formas de trabalhar com as emoções dos alunos na (re) socialização, de forma mais eficaz, principalmente diante do propósito de abordar as competências socioemocionais.

Assim, retoma-se a pergunta norteadora que se construiu diante do contexto de retorno às aulas após quase dois anos de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19: como a Psicopedagogia pode contribuir para o desenvolvimento das competências socioemocionais elencadas com as competências gerais 8, 9 e 10 da BNCC no período de transição do ensino remoto para o novo presencial? O fato é que, depois de percorrido esse caminho de estudos foi possível formatar uma possibilidade de trabalho lúdico, motivador, alinhado à BNCC. Com a versatilidade de um trabalho interdisciplinar propôs-se um Produto Técnico-Tecnológico – PTT que foi construído em formato de mural dinâmico interativo. Trata-se de um PTT que foi aplicado em uma escola pública de ensino básico de um município do Sul de Minas Gerais, constituído de atividades planejadas para desenvolver as competências socioemocionais sob o olhar da psicopedagogia na instituição como apoio aos gestores e professores.

O período de construção do PTT foi marcado por forte interação da equipe gestora da escola, que demonstrou interesse desde a exposição do projeto de pesquisa até a inauguração do mural dinâmico interativo e projetou o planejamento de trabalhos futuros a partir dele. Mas, nem tudo foi positivo ou tranquilo no decorrer das atividades ou produção da dissertação. Muitas vezes foi realmente doloroso criar, pesquisar e cumprir prazos dentro e fora da escola.

O aprofundamento nos estudos da área da psicopedagogia trouxe desafios, prazer e motivação na realização deste trabalho. Os desafios vieram das diversas



frentes de trabalho: dos estudos para o embasamento teórico, na pesquisa de práticas de oficinas psicopedagógicas na escola, no trabalho de integração dos estudantes, nas formas de motivação para os estudos. Mas como consequência, veio a superação de parte da defasagem pedagógica acumulada durante o período longe da escola. Durante todo o trabalho, a base sempre foram as competências gerais n. 8, 9 e 10 da BNCC.

Através das anotações em diário de campo, as etapas foram se concretizando momento a momento. Em cada fala, em cada registro de sugestões de colegas de profissão e dos alunos, as ideias expressavam inquietude na apreensão dos conhecimentos curriculares, mas, principalmente pela oportunidade de reflexão de ações e construção do trabalho de socialização.

O desenvolvimento das ações de metodologia a partir da técnica de pesquisa-ação participante, com as anotações e registros no diário de campo foram de grande valia para o resultado final. Com a interação e participação nas tomadas de decisão sobre atividades incorporadas ao planejamento da escola, foi possível direcionar e/ou redirecionar o caminho e planos a serem seguidos durante a pesquisa.

Em resposta ao problema de pesquisa supracitado, foi possível verificar a necessidade de apoio e de práticas psicopedagógicas específicas para minimizar os efeitos do afastamento prolongado de ausência das salas de aulas. Mas não só isso. É preciso que os gestores, professores e apoiadores também se comprometam com a solução das dificuldades de (re) socialização no retorno das aulas presenciais. Nesse sentido, o presente trabalho apresentou contribuição favorável para minimizar os efeitos negativos da pandemia da COVID-19 na socialização dos alunos, mas também de professores, gestores e profissionais de apoio. A abordagem psicopedagógica das competências socioemocionais, alinhadas ao currículo escolar, descritas na BNCC como competências socioemocionais, mostrou-se eficaz na tarefa de acolhimento e (re) socialização dos alunos.

Este estudo apresenta limitações por se tratar de uma pesquisa-ação em apenas uma escola. Espera-se, todavia, que o método de pesquisa antropológica possa se difundir no meio educacional oportunizando um melhor conhecimento dos sujeitos da educação em seu ambiente natural.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** MEC/ CNE /UNESCO: São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições, 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 18 out 2020.

HOLANDA, Cristiane Carvalho. **O desenvolvimento das competências socioemocionais na educação biocêntrica, na aprendizagem cooperativa nos currículos de construção de paz a partir de uma narrativa autobiográfica.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE.

CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural: O Direito à Cultura.** 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021.

CIERVO, Tássia J. Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS.

CONCEITO.de. **Mural dinâmico e interativo.** Disponível em <https://conceito.de/mural>. Acesso em 12 de outubro de 2022.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2011.

GRASSI, Tânia Mara. **Oficinas psicopedagógicas.** Curitiba: Editora InterSaberes, 2013.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências Socioemocionais Dos Estudantes.** Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/socioemocional-estudantes/>. Acesso em 15 de abril de 2022.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.

MARINHO, Hermínia Regina Bugeste, *et al.* **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade.** Curitiba: Editora InterSaberes, 2012.

MINAYO, M. C. de L. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.



NUNES, Cláudia; OLIVEIRA, Valéria (Org.). **Mentes fora do lugar comum: uma volta pelo mundo das habilidades socioemocionais na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. **Psicopedagogia: a instituição em foco**. Curitiba: InterSaberes, 2014.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Patrícia Maltez. **Funções executivas e aprendizagem 2.0**. Salvador: Editora 2B, 2018.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO MINAS GERAIS. **Protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da COVID-19**. 2021. Disponível em: https://coronavirus.saude.mg.gov.br/images/1_2021/08-agosto/Protocolo_Retorno_-_Aulas_Revisto_02-08-2021_Revis%C3%A3o_SEEsuprimidoP.pdf. Acesso em 15 de abril de 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SILVA, Anna Lúcia dos Santos Vieira E. Metadisciplina: semiótica, didática e design em busca de uma construção participativa do conhecimento. **Revista Encontros universitários da UFC**. Fortaleza - CE, v. 3, n. 1, p. 68-71, 2018.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SOBRE A AUTORA E O AUTOR:

Sara Regina de Souza Paiva: Mestre em Gestão, Planejamento e Ensino pelo centro Universitário Vale do Rio Verde. Psicopedagoga. <https://orcid.org/0000-0001-7581-5931>. E-mail: sara.neuropsicopedagoga@gmail.com

Antônio dos Santos Silva: Coordenador do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde - Unincor, desde dezembro de 2020. Doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica



de Minas Gerais - Área de concentração: Gestão Estratégica de Organizações - Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Membro e pesquisador do NERHURT (Núcleo de Estudos em Recursos Humanos e Relações de Trabalho) do Programa de Pós-graduação da PUC Minas. Mestre em Administração pela FEAD (2009) - foco em Empreendedorismo. Especialista em Gestão Estratégica pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006), área de concentração: Finanças empresariais. Graduado em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005). Estuda a sociologia weberiana aplicada em gestão de organizações. Atualmente é coordenador adjunto do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Unincor e professor permanente, onde leciona disciplinas relacionadas à gestão escolar com foco em qualidade e inovação do ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2754-5946> E-mail: prof.antonio.silva@unincor.edu.br

Tramitação:

Recebido em: 13/12/2022

Aprovado em: 20/12/2022

**EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E INFÂNCIA: A
CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS HISTÓRICOS E
GEOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**ETHNIC-RACIAL EDUCATION AND CHILDHOOD: THE
CONSTRUCTION OF HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL
CONCEPTS IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY
SCHOOL**

Maria Lenúcia Moura
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Keila Andrade Haiashida
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Walison de Sousa Brasilino
Universidade Estadual do Ceará - UECE

RESUMO

Nosso objeto de estudo se insere nos debates acerca da construção de conceitos pelas crianças, realizados por professores que lecionam história e geografia. o objetivo foi investigar os desafios para construção de conceitos étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, optamos pelo materialismo histórico-dialético para observar o objeto em seu movimento, lhe conferindo historicidade, haja vista todo fenômeno ser contextualizado. Dos resultados indicam que no processo de construção de conceitos a aprendizagem ainda é percebida como subordinada à maturação biológica do indivíduo, isso negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da história, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Assim, percebe-se a necessidade de construção do conhecimento de forma dialética, que favoreça o salto de qualidade do senso comum para o conhecimento científico e, não apenas para a superação de uma etapa estabelecida. O estudante que conhece os conceitos históricos e materiais presentes nos discursos racializados e no funcionamento da sociedade, usa seu papel como sujeito histórico para subverter as lógicas de atualização do racismo. Portanto, a aprendizagem sendo uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma



atividade fundamentalmente prática torna-se possível sua apreensão pela criança, inclusive na educação infantil, todavia é importante refletir sobre a forma e a função que assume.

PALAVRAS- CHAVE: Conceitos. Educação. Infância. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The object of study inserts in debates about the construction of concepts by children, carried out by teachers who teach history and geography. the purpose was to investigate the challenges for the construction of ethnic-racial concepts in the early years of elementary education. we choose the historical-dialectic materialism to observe the object in movement, giving it historicity, wherever every phenomenon to be contextualized. the results indicate that in the concept building process, learning is still perceived as subordinated to the individual's biological maturation, this neglects in its analysis the appreciation of concepts as a product of history, social life and, as an effect, as affect cognitive development, intellectual development and the constituent elements of social/everyday life. thus, the need to build knowledge in a dialectical way is perceived, which favors the quality leap from common sense to scientific knowledge and not just to overcome an established stage. the student who knows the historical concepts and materials present in racialized discourses and the functioning of the society, uses his role as a historical subject to subvert the logic of update of racism. therefore, learning being a social activity and conceptual apprehension by the child possible, including early childhood education, however, it is important to reflect on the form and function that it assumes.

KEYWORDS: **Concepts.** Education. Childhood. Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

O período que marca a aprovação da Lei 9394/96 que fixou as diretrizes e bases da educação nacional – LDBen e, com ela, um conjunto de reformas curriculares nas diversas modalidades de ensino propiciou a reanimação do debate que historicamente mobiliza os educadores vinculados à História e à Geografia ensinadas, qual seja a possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança. O artigo aqui apresentado soma-se a esse debate que se articula as inquietações decorrentes de nossa prática como docentes e discentes do magistério superior nas disciplinas de Prática de Ensino, Métodos e Técnicas do Ensino da História e da Geografia. Pretendemos investigar os desafios para construção de conceitos étnico-raciais nos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso indagamos: Quais os principais problemas do aprendizado conceitual? É possível o uso dos conceitos na educação infantil dos anos iniciais do ensino fundamental?

Hoje, entre os profundos dissensos teóricos sobre os métodos de apreensão do real, incluindo os métodos de ensino, parece haver um consenso. O mundo contemporâneo, com as inúmeras conquistas técnico-científicas, provocou modificações importantes no tempo e no espaço social, alterando a forma de ser e de agir da pessoa, a sua subjetividade e a sua materialidade. A criança também é atingida por esse fenômeno. Uma criança de 5 anos, hoje, não é mais a mesma de 10 anos atrás. Entendemos que as inúmeras experiências vivenciadas pela criança na atualidade influenciam a sua forma de apreender o tempo e o espaço e se relacionar com eles, colocando para nós professores e professoras, um problema teórico-prático sobre as situações pedagógicas adequadas para a apreensão do tempo e do espaço pela criança.

A nossa condição de profissionais da educação em formação, pressionamos a problematizar os métodos que na nossa história educacional insistimos em reproduzir nas salas de aula, especificamente aqueles dominantes nos currículos escolares que questionam a possibilidade do aprendizado conceitual pela criança.

Para nortear o desenvolvimento dessa reflexão parte-se do pressuposto de que, sendo a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática é, pois, possível superar as perspectivas teórico- metodológicas que historicamente orientaram as práticas curriculares no âmbito da educação escolar, sobretudo aquela segundo a qual a



aprendizagem conceitual como movimento, estritamente vinculada à atividade pensante estaria subordinada, em primeiro lugar, a maturação interna e biológica do indivíduo, justificando-se, assim a impossibilidade do domínio conceitual pela criança.

Essa seção introdutória é seguida da apresentação do percurso metodológico com a explicitação do uso do método dialético. Na segunda seção temos uma discussão sobre aprendizagem conceitual em sua relação com a prática e na sequência a abordagem do uso de conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. A seção quatro discute as relações étnico-raciais e escola com a explicitação de possibilidades para a infância, sucedida das considerações finais.

1. Metodologia

O texto está estruturado com base no método dialético centrado em Marx (1985, p. 16). Distinto do idealismo hegeliano, a dialética marxista está assentada no materialismo, colocando a matéria como um dado primário. Tratamos portando da produção do conhecimento a partir da observação das práticas de salas de aula na condição de trabalhadores da educação, de onde se originou nossa investigação após longos processos de sala de aula, gerando essa exposição, a qual propõe apresentar o movimento do real

“O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história” (GOMIDE, 2014, p. 3).

O trabalho aqui é analisar o objeto em seu movimento, lhe conferindo historicidade, haja vista todo fenômeno ser contextualizado. Passamos da representação inicial do objeto à análise, esse processo foi possível com a contribuição de autores que se debruçaram sobre a questão aqui abordada. Ao decompor o objeto na fase analítica, buscamos uma interação com esses autores. Em Marx e Lefebvre (1986), os pressupostos do método para compreender as categorias fundamentais para a compreensão do objeto; Kuenzer para compreender o papel social da escola; Piaget e Vygotsky a relação entre desenvolvimento e aprendizagem e os fundamentos para construção de conceitos



e Silva, Tuono, Moreira-Primo o viés do racismo e suas concepções no espaço escolar.

A partir desses referenciais empreendemos uma discussão sobre a aprendizagem conceitual, o uso de conceitos no ensino de História e Geografia e as relações étnico-raciais.

2. Aprendizagem conceitual: uma atividade fundamentalmente prática

No trabalho com conceitos, costumamos perguntar: O que é casa? A resposta foi imediata: “Casa é o lugar onde a gente mora”. A resposta nos induziu a novas indagações: “A gente” quem mora numa casa? Todos moram numa casa? Quem mora numa casa?

A resposta dos alunos nos leva a pensar que, na melhor das hipóteses “a casa”, conforme a definição apresentada é compreendida como a casa em si, um apartamento, uma lona que abriga os sem-teto ou mesmo as praças e ruas que servem de dormitório e de espaço de alimentação e de vivência de famílias inteiras vulneráveis econômica e socialmente. Na pior das hipóteses, a resposta, tenta universalizar uma realidade que não é vivenciada por todos, portanto, uma perspectiva conceitual descomprometida com os contextos sociais específicos e/ou mais amplos que se inserem os indivíduos.

A definição conceitual dos alunos e das alunas não nos surpreende, afinal reflete os métodos de ensino dominantes nos currículos escolares que historicamente ajudaram a formar gerações inteiras passivas, quietas, cujos conhecimentos apreendidos em nada ajudaram a problematizar as realidades sócio-históricas objetivas. As respostas demonstra um conhecimento construído de forma acrítica, descontextualizadas. Estas serviram e servem, no entanto, de fundamento teórico-ideológico para aqueles que questionam a importância da formação de cultura geral nos currículos e programas escolares e, como efeito, negligenciam em suas abordagens a possibilidade da apropriação dos processos históricos de transmissão/produção do conhecimento para melhor compreender e intervir no mundo.

Um dos efeitos dessa desarticulação no âmbito da educação escolarizada foi a distância estabelecida entre o conceito e o objeto, tornando-



o algo indefinido fora do seu processo de desenvolvimento real. Assim, quando falamos de escravização para nossos estudantes, vem à mente imediatamente os escravos negros do Brasil Colonial, raramente dirigem-se ao professor referindo-se as diversas manifestações de escravização registradas nos anais da humanidade e as singularidades que unem o mesmo fenômeno histórico. Quando indagamos sobre as vestimentas das mulheres no Brasil colonial, normalmente lembram-se das saias largas e compridas das nobres mulheres, passando despercebidas as vestimentas das mulheres negras, indígenas, dentre outras que foram forjadas no processo de colonização nacional e que também nos ajudaram a desvelar o caráter desigual e classista daquela forma de organização societal.

Vemos nesses exemplos a manifestação de pré-conceitos, ou seja, conceitos que se manifestam subsidiados pelo senso comum. Numa perspectiva vygotskyana teriam que ter se transformado em conceitos científicos na interação do sujeito com os objetos de conhecimento. Significa que ao aprender teríamos a superação de pré-conceitos, imediatamente substituídos por conceitos construídos de forma contextualizada.

Nessa perspectiva, a apreensão do real enquanto totalidade concreta torna-se prejudicada pelo formalismo lógico incapaz de captar a mobilidade, a multiplicidade, a diversidade, as desigualdades, o movimento contraditório do real e, como efeito, o conhecimento, produto da história humana, torna-se aprisionado aos limites da lógica formalista, uma coleção de fatos mortos ou uma ação imaginária construída por sujeitos imaginários, destituídos de historicidade.

Essa forma de ver o mundo se corporifica na “velha” dicotomia entre o movimento do pensamento e o mundo material que lamentavelmente se mantém em nossas práticas escolares, inclusive acadêmicas em pleno alvorecer do século proclamado como do conhecimento, dificultando, por sua vez, a apreensão dos conceitos, produto da atividade pensante, da sua dimensão prática e, por conseguinte, de pensar métodos e práticas de ensino que possibilitem ao educando compreender o mundo que vive e seja capaz de nele intervir, modificando-o.

Quem não se lembra dos velhos livros didáticos de ciências e sua arbitrária classificação dos seres vivos que, infelizmente ainda se mantém nos livros impressos pós-LDB e nas reformas curriculares? O homem e o cão





pertencem ao reino dos animais, ao filo dos cordados, ao subfilo dos vertebrados, que são animais que possuem coluna vertebral, como cavalo, galinha, jacaré, homem, dentre outros. Os animais que não possuem coluna vertebral são chamados de invertebrados. O homem é mortal, bípede etc.

O conceito de homem aqui é circunscrito em limites estáticos, imobilizado, fechado, destituídos de movimento. Sem dúvida, consegue definir o homem, porém não consegue alcançar o homem na sua concretude, haja vista seu caráter generalista, vazio de conteúdo. Como diz Lefebvre (1995, p. 142) “O homem é mortal; mas a mortalidade do homem em geral manifesta-se nas doenças ou nos sentimentos próprios a este indivíduo determinado”. Temos aí o concreto, síntese de múltiplas determinações.

A relação apropriação do conhecimento e intervenção no mundo que ultrapasse as definições generalistas, por sua vez, requer uma metodologia que não se esgote na explicação da realidade nos limites do movimento do pensamento, ou seja, o caráter prático do conhecimento, só será produzido, diz Kuenzer (1998, p. 57-58):

[...] se a metodologia utilizada para a sua produção desde o início articular os momentos de reflexão teórica e de inserção empírica. Uma vez produzida à explicação para a realidade a partir unicamente do movimento do pensamento, as posteriores tentativas de buscar identificar seu caráter prático serão inócuas. O máximo que se conseguirá serão afirmações genéricas, com poder explicativo questionável em face das especificidades das situações concretas (históricas) e com reduzido poder orientador para as intervenções no mundo das relações sociais e produtivas.

O conceito, ao contrário da perspectiva que dominou os currículos e programas escolares, não pode ser imobilizado nem se fechar se o nosso objetivo educativo for efetivamente contribuir com o pleno desenvolvimento da pessoa humana e, portanto, ajudar o aluno a converter o conhecimento científico apreendido em instrumento para desvelar o mundo fenomênico que nem sempre nos permite alcançar o mundo na sua concretude, no seu movimento. Se o mundo está num permanente movimento, diz Lefebvre (1995), o nosso pensamento só poderá compreender o mundo em movimento, se ele (o pensamento) estiver também em movimento. Isso não significa dizer que o pensamento formal não seja necessário como salienta Trotsky (1969, p. 157-158), reportando-se a utilidade e os limites da lógica formalista:





Podem-se contar as aliterações nos ditos populares, classificar as metáforas, enumerar as vogais e as consoantes numa canção de núpcias; tudo isso, de um modo ou de outro, enriquecerá indiscutivelmente o nosso conhecimento do folclore. Mas, sem conhecer o sistema de rotação das culturas, empregado pelo camponês, e o ciclo que daí resulta para a sua vida, sem considerar o papel do arado, sem compreender a significação do calendário eclesiástico para o camponês, desde o momento em que ele se casa ao momento em que sua mulher dá à luz, somente se tocará na casca da arte popular, não se alcançando a noz. pode-se estabelecer o plano arquitetônico da Catedral de Colônia, medindo-se a base e a altura de seus arcos, determinando-se as três dimensões de suas naves, as dimensões e a disposição de suas colunas etc. Mas, sem saber o que era uma cidade na Idade Média, o que era uma corporação e o que era a Igreja Católica naquele tempo, nunca se compreenderá a catedral de Colônia.

Entendemos que a nossa tarefa como professores passa em primeiro lugar pelo desafio da superação dos métodos pedagógicos que procuraram emancipar o pensamento (o conceito) da vida real sempre em movimento. Como acrescenta Marx e Engels, o critério da verdade da teoria é seu caráter prático, pois a vida social é essencialmente prática, o que pressupõe a apreensão da sensibilidade como atividade prática. Isso significa, ainda, reforçam Marx e Engels (1986, p. 38-39), ir além.

[...] dos resumos dos resultados mais reais, que se deixam abstrair da consideração do desenvolvimento histórico dos homens”. Estas abstrações, separadas da história real, não possuem valor algum. [...] Podem servir apenas para facilitar a ordenação do material histórico, para indicar a sequência de suas camadas singulares. Mas de forma alguma dão, como a filosofia, uma receita ou um esquema onde as épocas podem ser enquadradas. A dificuldade começa, ao contrário, apenas quando se passa à consideração e à ordenação do material, seja de uma época passada ou do presente, quando se passa à exposição real. [...] resultam somente do estudo do processo de vida real e da ação dos indivíduos de cada época.

Ora se consideramos, então, a história e a historicidade como movimento, a aprendizagem uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática, que impede o aprendizado conceitual nos anos iniciais de escolarização, mais precisamente no âmbito do ensino da História e da Geografia?

3. O uso dos conceitos e dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental

A distância entre a apropriação do pensamento formal, do pensamento dialético (que busca captar o mundo em movimento) é facilmente observado no



processo ensino-aprendizado ao longo da história da educação escolarizada nas diversas modalidades de ensino, sobretudo na educação infantil.

Na educação infantil, mais precisamente no âmbito dos anos iniciais do ensino fundamental, a apreensão dos conceitos pela criança torna-se uma impossibilidade, justificada fundamentalmente pela teoria do desenvolvimento cognitivo manifesta na epistemologia genética de Jean Piaget, fundamentado nas idéias escolanovistas. Parte-se do “[...] entendimento de que a fonte do conhecimento não está na percepção, mas na ação [...]”, conduzindo “[...] à conclusão de que a inteligência não é um órgão que imprime que reproduz os dados da sensibilidade, mas que constrói os conhecimentos” (SAVIANI, 2008, p. 435).

Esta concepção, amplamente difundida nos currículos e programas escolares no Brasil, para a qual a aprendizagem torna-se fundamentalmente subordinada à maturação biológica do indivíduo, negligencia em sua análise a apreensão dos conceitos como produto da história, da vida social e, como efeito, desconsidera as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento intelectual e os elementos constituintes da vida social/cotidiana. Nessa direção, o aprendizado conceitual transforma-se numa abstração e, como efeito, a apreensão do tempo histórico estaria a requerer a “libertação do presente”. Concluiu-se daí que a “[...] noção do tempo passado, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto” (BITTENCOURT, 2004, p. 196).

Os efeitos dessa concepção teórico-metodológico no âmbito dos primeiros anos de escolaridade foram em muitas instituições de ensino a redução da carga horária do ensino de História e da Geografia e avanço dos estudos Sociais. “Respeitando os estágios de desenvolvimento psicológico do aluno e sua maturação biológica, parte-se do concreto ao abstrato em etapas sucessivas.

No ensino de Geografia percebemos uma opção metodológica pautada nos círculos concêntricos, ou seja, do tipo analítico partindo da situação escalar imediata para a escala mais distante. Assim, temos o estudo do mais próximo, da comunidade ao bairro, indo sucessivamente ao mais distante, o município, o estado, o país e o mundo.





Uma consequência limitante é que do passado valorizam-se os personagens e os fatos políticos, as comemorações cívicas e datas festivas descomprometido com os processos históricos e, com elas, o dia da libertação dos escravos, o dia do fisco, o dia do índio, o “caminho para as índias” e o processo que levou a tais acontecimentos ficam perdidos, sem qualquer explicação. Nas estratégias didáticas, nada mais simples: vestem-se os meninos e as meninas de índios e índias, faz-lhes recordar que o dia dos índios é o dia 19 de abril, cantam-se algumas músicas sobre o dia do índio e a aprendizagem está garantida.

Uma alternativa seria uma perspectiva de totalidade, na qual o estudante percebesse as relações inter escalares e as diversas forças que agem ao longo do processo histórico. Assim, um dos desafios na formação dos conceitos é superar essas visões compartimentalizadas, que sob o argumento de simplificar as explicações, muitas vezes a deturpam ou descontextualizam. Um exemplo clássico, era a explicação para o inverno e o verão. Durante muito tempo professores afirmaram que isso ocorria em função da maior ou menor proximidade com o sol, porque achavam que crianças pequenas não entenderiam que a Terra possui um eixo de inclinação que faz com que a distribuição de calor ocorra de forma desigual. Sobre esse ato de subestimar a capacidade de aprender das crianças, Joãozinho da Maré nos ensina uma valiosa lição¹.

Formar e aprofundar o conceito de alguma coisa é ao mesmo tempo (des) cobrir as singularidades e particularidades, bem como as relações que envolvem o objeto a ser aprendido pelo pensamento. Diz Lefebvre (1995, p. 26):

A relação entre o “eu” e o “mundo” não pode ser concebida no estranho e no alheio, sem o outro e o outrem, o próximo e o longínquo, que são mesmos (dois aspectos da mesma relação). O “mundo” chega a esse “eu”, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por outro lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha “presença”. Não seria essa a dupla determinação do “meu” “ser humano”, de minha “subjetividade”? (LEFEBVRE: 1995 p. 26)

Nesse sentido, concordamos com Vygotsky (2001, p. 476) quando diz que: “[...] a aprendizagem escolar nunca começa no vazio, mas sempre se baseia em determinado estágio de desenvolvimento, percorrido pela criança antes de

¹ Sugerimos da leitura do texto sobre Joãozinho da Maré. CANIATO, Rodolfo. Um episódio na vida de Joãozinho da Maré. IN: A Terra em que vivemos. Vol.1. Campinas: Papirus, 1989. pp. 69- 77.





ingressar na escola [...]”. É interessante frisar essa diferença essencial entre Piaget (1999) e Vygotsky (2001), embora ambos discutam desenvolvimento e aprendizagem, para Piaget uma criança se desenvolve e só então aprende, por isso a formulação dos estágios de desenvolvimento. Já para Vygotsky a criança pode aprender e esse aprendizado impulsionar o desenvolvimento, um exemplo interessante é a brincadeira de faz de conta, na qual a criança age em um nível cognitivo superior ao seu e isso permite a incorporação de estruturas que antes não possuía.

A criança aqui, por sua vez, não deve ser entendida como uma ilha cujo processo do conhecimento se realiza como um monólogo, cabendo a escola apenas a tarefa criar os meios para que ela se torne apta a buscar “sozinha” a informação, assimilá-la, organizá-la e empregá-la em contextos adequados. O desenvolvimento humano se dá em relação, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação, o que faz do aprendizado uma atividade social. Vendo sob essa perspectiva, a criança não se desenvolve com o tempo em si e não possui os meios necessários para percorrer sozinha, o caminho do desenvolvimento, tornando fundamental sua participação em situações práticas de aprendizagem que lhes favoreça a aquisição de novos signos, para além da “experiência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada” (SAVIANI, 2008, p. 435).

Aparentemente a mudanças educacionais que aconteceram a partir da aprovação da Lei 9394/96 – LDB não alteram significativamente esses problemas. A Lei 11.274/2096 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. No entanto, não podemos esquecer o fato de que a inclusão de crianças de seis anos de idade nos primeiros anos do ensino fundamental não deve representar a antecipação dos conteúdos - como vem ocorrendo com a alfabetização - e mudanças nas atividades que tradicionalmente foram compreendidos como adequados para aquela idade. O ensino mantém sua relação com o nível de desenvolvimento.

Também não foram corrigidos sérios problemas teórico-metodológicos e, porque não dizer ideológicos que ajudaram a construir os currículos e programas escolares, pelo contrário, foram ressignificados, mantendo-se, no entanto, os fundamentos originais. Vivenciamos a falta de pedagogos que





orientem sobre os métodos pedagógicos, o que faz com que as escolas adotem diversas concepções e muitas vezes sejam reféns dos modismos, sem centrar em um método específico, o que dificulta o ensino e a aprendizagem, uma vez que, não existe aporte teórico para identificar avanços e dificuldades. O centro da educação infantil ganha um sentido abstrato de formar para uma cidadania, desvinculadas do contexto real. Isso precisa ser revisto, pois atividades adequadas “[...] farão com que os alunos e as alunas desenvolvam atitudes coerentes com os valores que queremos que aprendam” (BRASIL, 2004), como reforça o documento do Ministério da Educação e Cultura/ MEC para o ensino nas diversas modalidades do ensino, inclusive para a educação infantil. Acrescenta o mesmo documento:

Quando se pensa na formação integral do cidadão e da cidadã, os conteúdos da educação escolar devem ser considerados em sua totalidade, ou seja: – Fatos e conceitos – o que os estudantes devem aprender a conhecer; – procedimentos – o que os estudantes devem aprender a fazer; – valores, atitudes e normas – o que os estudantes devem aprender a ser e de que necessitam para aprender a viver juntos (BRASIL, 2004, p. 8).

Caberia perguntar o que queremos que aprendam? Quais são os valores, atitudes e normas propostos? Quem são as pessoas que querem que os educandos aprendam isso e não aquilo? Vê-se que ao lado de uma concepção de educação que transmite a ideia de um pensamento social homogêneo sobre o que se deve aprender, portanto desvinculado da realidade sócio-histórica objetiva, mantém-se como centro do processo de aprendizagem uma teoria do conhecimento cuja inteligência sensório-motora volta-se para o “[...] fim prático perseguido e não na construção ou na explicação. É uma inteligência puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada”. (2008: p. 434-435) Assemelha-se, reforça Saviani, ao funcionamento de “[...] um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão das imagens”.

A crítica aqui elaborada se debruça sobre a necessidade de construção do conhecimento de forma dialética, que favoreça o salto de qualidade do senso comum – conhecimento trazido pelos alunos de casa – para o conhecimento científico e, não apenas para a superação de uma etapa estabelecida.

Na defesa da possibilidade de apreensão dos conceitos pela criança, parte-se do reconhecimento da criança como ser pensante, portanto, capaz de relacionar sua ação a representação que faz do seu mundo (sua cultura). Lembramos, contudo, que isso não significa dizer que não existem diferenças





entre a formação dos conceitos espontâneos e os conceitos científicos. A formação dos conceitos científicos não pode ser confundir com os conceitos espontâneos que a criança traz do ambiente extra-escolar, como ressalta Núñez e Pacheco (1997, p. 26):

Os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos, enquanto estes, uma vez assimilados permitem a formação de outros conceitos espontâneos com possibilidades de uso consciente e deliberado. O desenvolvimento de conceitos científicos depende e constroem-se a partir do conjunto de conceitos espontâneos de que dispõem o aluno. Daí a importância do diagnóstico das ideias prévias, na formação de conceitos científicos.

O diagnóstico efetivo das ideias prévias dos alunos sobre um determinado conhecimento parte do entendimento de que a criança só poderá absorver os conceitos científicos quando o conceito espontâneo/cotidiano tenha alcançado um determinado nível de abstração e generalização, requer do professor a definição de atividades didáticas que permitam, em primeiro lugar, a identificação das representações que o aluno tem sobre o assunto a ser desenvolvido em sala de aula.

Assim sendo, o estudo dos conceitos científicos de tempo e de espaço, por exemplo, deverá ter como ponto de partida os conceitos espontâneos que a criança adquiriu na sua vivência cotidiana. Os conceitos históricos e geográficos, por sua vez, “[...] só podem começar a se desenvolver quando a sua própria vida e a vida daqueles que a cercam podem adaptar-se daqui à generalização elementar no passado e agora”, o aqui (esse lugar) e o outro lugar (BITTENCOURT, 2004, p. 216-217).

Nessa direção destaca Gasparin (2003), ao chamar a atenção para a importância de garantir que a criança apreenda os aspectos fundamentais de um conceito e na compreensão de sua importância.

A assimilação das características fundamentais de um conceito é muito mais fácil para a criança quando os traços definidores desse conceito se apresentam com as imagens visuais correspondentes. Quando isso ocorre, isto é, quando as imagens visuais não coincidem com o conteúdo do conceito ou estão em contradição com ele, a tarefa torna-se muito mais difícil para o educando (GASPARIN, 2003, p. 19).

Nessa perspectiva, um dos principais desafios da escola e, especificamente do professor é superar qualitativamente a sua própria formação aprisionada aos limites do formalismo lógico, para que possa pensar





a seleção de conhecimentos e habilidades que possibilitem ao educando apropriar-se de um tipo de pensamento criador e capaz de apreender o mundo que o cerca, suas relações e movimento.

Conforme vimos desde a década de 1990, desenvolve-se uma teoria do desenvolvimento infantil que reconsidera o lugar das crianças na sociedade, uma vez que passa a relacionar o conceito de infância com uma construção social. Nas análises sociológicas vemos que o interesse pelas crianças deriva de seu papel como sujeitos e atores sociais, e não mais como seres passivos. Isso os relaciona com diversas variáveis como classe social, gênero e etnia.

Nesse contexto Abramowicz (2006) destaca que nas relações estabelecidas entre as crianças é importante, desde cedo, o enfrentamento de práticas de racismo e a construção de posturas mais abertas às diferenças e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais plural.

A partir da análise de pesquisas, com crianças aos 4 anos de idade, segundo Abramowicz, é possível perceber que “[...] já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e conseqüentemente sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial” (ABRAMOWICZ et. al., 2010, p. 85). Por essa razão, torna-se evidente a importância da escola e da reflexão acerca da forma como estão sendo construídos os conceitos pelas crianças para que não sejam reforçados os estigmas e estereótipos negativos atribuídos aos negros. Na seção que segue abordaremos algumas possibilidades.

4. Relações étnico-raciais e escola: possibilidades para a infância

Os conceitos necessariamente trabalhados na História e na Geografia se configuram como básicos na apreensão das relações étnico-raciais, haja vista explorarem as concepções de tempo, espaço e historicidade, espaço globalizado levando em consideração a realidade da construção histórica do ser humano em seus processos de mediação e contradição dos vários componentes étnicos que participaram da construção do conhecimento. Sendo a escola uma instituição de ensino que abriga o repasse dessa herança cultural do conhecimento, esta deve estar atenta a não reproduzir as discriminações





existentes na sociedade e sim, ser espaço de interação e aprendizado desses grupos.

A escola é um local de representação de diversas camadas e grupos sociais, muitas formas de discriminação existentes na sociedade acabam ocupando o espaço da escola. Segundo Barros (2005), a escola não só é afetada pelo racismo como também é uma ferramenta para sua manutenção.

Não são raros os casos de racismo acontecidos no âmbito escolar, a maioria dos estudantes negros deve ter passado, ou passa, por apontamentos, comentários maldosos e ofensas de vários tipos em algum momento. Da mesma forma, não é raro a interpretação deste tipo de preconceito como sendo “brincadeira” ou “opinião”, levando a relativização do racismo.

Na educação infantil, primeiro contato da criança com a escola e muitas vezes a primeira vez que ela se vê sozinha fora de seu círculo familiar, não acontece uma tentativa de socialização entre diferentes grupos étnicos, as diferenças são simplesmente ignoradas pelos educadores, o que não acontece com as crianças.

Eliane Cavalleiro (2000)², durante uma pesquisa em uma escola de ensino infantil, ouviu de professores que as crianças não veem ou se importam com as diferenças étnicas, e assim, não se faz necessário tratar desse tema. Na mesma escola, foi relatado por crianças negras a recusa das crianças brancas em brincar com elas.

Esse tipo de tratamento também foi identificado em uma outra pesquisa realizada por Moreira-Primo e França (2020), que identificaram que todas as crianças negras participantes da pesquisa já haviam passado por algum tipo de discriminação racial na escola.

O racismo se faz presente também no ensino fundamental. Macedo (2016) salienta que ao entrar no ensino fundamental o aluno negro sofre com tratamento diferenciado por parte dos colegas, professores e demais responsáveis presentes, o que os faz sentir indesejados nesse local.

O autor também acentua a visão de educadores em relação as crianças negras, que vão logo sendo taxadas como desinteressadas e não merecedoras de atenção. Um exemplo claro de racismo ligado aos professores é apontado por Tuono e Vaz (2017), segundo elas, é comum a prática de *blackface* na sala de

² Embora a pesquisa já tenha 20 anos a autora é uma referência na área, suas obras são citadas até hoje. Foi consultora da UNESCO, MEC e vinculada ao Instituto da Mulher Negra.





aula, prática em que crianças brancas são pintadas de preto para agirem como negros em eventos festivos.

Por conta desta prática, alunos negros são obrigados a sentar na plateia e assistir a colegas apresentarem interpretações caricatas e estereotipadas do que seria uma mulher negra, que em sua maioria é usada nesse tipo de representação.

O próprio livro didático apresenta uma visão preconceituosa dos negros, que muitas vezes o traz apenas em papéis inferiores, de servidão (SILVA in CAVALLEIRO, 2001) ou passivos de sua própria história, precisando de um salvador branco para uma real mudança (CARVALHO, 2006).

Isso causa nos alunos negros um sentimento de inferioridade em relação aos brancos, por se acharem incapazes de ascender a uma posição de controle de sua realidade, além de vergonha da história de seus ancestrais.

Sobre isso, Eliane Cavalleiro (2000, p. 33) diz:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e adolescentes brancos com um sentimento de superioridade.

A autora ainda usa os estudos de Oliveira (1992 in CAVALLEIRO, 2000), para evidenciar que embora esse tipo de agressão passe despercebido pelas crianças, o que a autora atribui a falsa democracia racial na sociedade brasileira, eles são absorvidos e reforçam estereótipos raciais negativos.

Concepções estéticas também são usadas para estabelecer inferioridade ao negro. O cabelo crespo, a pele escura como as demais características de uma criança negra são frequentemente criticados e vítimas de taxaço por simplesmente não se enquadrarem nos padrões de beleza brancos estabelecidos pela sociedade, e que se fazem presentes na escola.

Maia (2016) aponta que o Brasil é um país que adotou o modelo de beleza europeu como sendo o padrão, e que aqueles que não se encaixam neste padrão são tidos como pouco atraentes ou feios. Esta negação da beleza negra faz com que os alunos, principalmente meninas negras, se sintam excluídas no espaço escolar.

Outro ponto a se questionar é o currículo relacionado a história dos povos negros. Mesmo com a obrigatoriedade do estudo da história africana e de





temáticas que ressaltem a cultura afrobrasileira (lei nº 10.639/03). O aluno negro raramente vê um semelhante como objeto de estudo na escola. A não ser ao se tratar de temas como a escravização e nos estudos sobre a extrema pobreza.

Sobre esta visão estereotipada do negro, Botelho (2000) ressalta que pode causar um sentimento de negação de sua origem por parte dos alunos negros. Ele é conduzido a um sentimento de inferioridade, que o faz abdicar de sua identidade para viver sob a identidade de outros, que neste caso são os brancos. As poucas menções à cultura ou a personagens históricos negros são feitos de forma tão descontextualizada que não chega ao conhecimento dos alunos que eles são negros.

Não só a cultura é negada, o negro tem sua religião de origem demonizada, e muitas vezes é forçado a esconder sua religiosidade num Estado dominado pelo cristianismo, que por lei, deveria ser laico. Rodrigues (2011) salienta que a escola, além de comemorar todas as datas importantes no calendário cristão, faz pouco caso das datas comemorativas relacionadas à cultura africana, banalizando as atividades ligadas a ela.

Além disso, é muito comum a ênfase em datas com viés europeu/católico com ações que desconsideram o caráter laico que devem ter as instituições públicas como: comemorar a Páscoa, iniciar o dia com orações características de determinado seguimento religioso, reprodução do ideal “cristão/burguês” do modelo de família, etc. Há então um predomínio e imposição dos costumes cristãos europeus nas escolas de forma que nem mesmo na “Semana da Consciência Negra” fazem-se referências às religiões de matrizes africanas. (RODRIGUES, 2011, p. 3)

O aluno negro adepto a religiões da matriz africanas não só é obrigado a participar diariamente de rituais cristãos, comuns principalmente na educação infantil, como é ensinado que sua religião é errada, o que pode fazer com que ele abdique de sua identidade cultural para se encaixar no padrão daquele espaço.

Todos estes exemplos são mais que suficientes para evidenciar o despreparo da escola em garantir um ambiente social saudável para os estudantes não brancos, para que esta realidade possa ser ao menos um pouco mais acolhedora. Isso reforça a tese de que os conceitos na educação infantil estão muitas vezes dissociados da realidade dos alunos e reproduzem padrões sociais dissociativos e disfuncionais.





Com base nos dados apresentados, podemos observar que a instituição escolar tem se mostrado um instrumento de reprodução de uma cultura eurocêntrica que não só possibilita a manutenção de práticas racistas no meio social, como também ajuda a enterrar a identidade dos povos afro-brasileiros no Brasil.

Não adianta mudar uma política pública ou criar uma lei que obrigue a escola a dar os mais diferentes tipos de representatividade quando estas mudanças simplesmente não são adotadas pela gestão escolar ou pelos professores.

Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, se utiliza da “teoria da curvatura da vara” de Lênin para ressaltar que não basta apenas evidenciar os males de uma ideologia:

[...] para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro, demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso. (SAVIANI, 2012, p. 60).

Sendo assim, não basta que a escola pare de agir de forma racista, pois, por conta de sua estruturalização, a escola continuará recebendo influências de outros setores sociais e assim o manifestando.

Ao invés disso, a escola precisa assumir uma postura antirracista e destrinchar essa manifestação social, compreendê-la e mostrar aos seus alunos sua origem, influências e consequências na nossa sociedade, formando assim uma frente contrária ao Racismo.

Léo Neto e Fernandes (2021), ressaltam que o estudante que conhece os conceitos históricos e materiais presentes nos discursos racializados e no funcionamento da sociedade, usa de seu papel como sujeito histórico para subverter as lógicas de atualização do racismo, fazendo com que ele não seja mais um reproduzidor das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos tem se tornado lugar comum nas instituições educativas a afirmação de que o processo de ensino deve partir da realidade do





aluno, afirmativa que nós concordamos, também concordam os métodos tradicionais do conhecimento científico. À ciência, na sua versão tradicional ou crítica, física ou humana, parte do mundo dos fenômenos. Só assim podemos entender a natureza humana (sociedade) e buscar meios de nela intervir seja para reproduzir a ordem seja para transgredi-la. O problema que se coloca é o “como” e para que fim cada área do conhecimento científico se apropriará do mundo dos sentidos.

Para nós, como expomos brevemente, o conceito como produto da atividade pensante, não existe enquanto ideia separada do mundo dos sentidos. O conceito é dinâmico, se forma, progride e se enriquece sendo, portanto, uma atividade objetiva, prática, concreta. À prática pedagógica, por sua vez, reclama pela intencionalidade de suas ações. Nós como professores de fundamentos e métodos do ensino da história e da geografia, entendemos que nossa tarefa como formadores de formadores da educação infantil é contribuir para uma prática educativa que possibilite o educando a transitar do conhecimento não elaborado para o conhecimento científico, o que pressupõe a superação de alguns problemas do aprendizado conceitual pelas crianças, dentre os quais assegurarem a articulação entre o movimento do pensamento e a realidade sócio histórica objetiva e introduzir nas tarefas de aprendizagem esse movimento.

Levamos em consideração o nível do desenvolvimento dos significados e das estruturas de generalização predominante em cada nível desse mesmo desenvolvimento. Para tanto, partimos do pressuposto que a aprendizagem sendo uma atividade social e a aprendizagem conceitual uma atividade fundamentalmente prática torna-se possível sua apreensão pela criança, inclusive na educação infantil. Concordamos com Saviani(2008, p.422) quando afirma que: “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” Para nós, a criança está incluída nesse ato individual e coletivo proporcionado pela educação.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria





de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, Zelinda. Escola, racismo e violência. In: Projeto Gênero, Raça e Cidadania no Combate à Violência nas Escolas. **Caderno para Professores**. NEIM/UFBA, 2005. p. 35-39.

BRASIL. **Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Ministério da Educação: Secretaria Especial de Direitos Humanos SEIF SEMTEC SEED SEESP. Brasília – 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **MEC/SECAD**, Brasília: DF, 09 jan. 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outra%20provid%C3%A2ncias. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BITTENCOURT. C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOTELHO, Denise Maria. Aya nini (Coragem). **Educadores e Educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares**. São Paulo e Havana (Dissertação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido. **As imagens dos negros em livros didáticos de história**. 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e Discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora contexto, 2000. 110 p.

GASPARIN. João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.



GNECCO, Luiz Paulo. **Materialismo histórico-dialético**. 2. ed., São Paulo, 1988.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In SAVIANI, D. [et al.] Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro: **A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira**. Caxias, MA: Histedbr: MA/CESC, 2014.

KUENZER, Acacia Zeneida. desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Gaudêncio Frigotto (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal** / lógica dialética. 6. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LÉO NETO, Nivaldo Aureliano; FERNANDES, Kelly Meneses. **Narrativas antirracistas no enfrentamento ao contexto de neofascismo: educando sujeitos históricos nas lutas**. Pelotas: TESSITURAS. v. 9, n. 1, jan-jun, 2021.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 16, n. 187, p. 106-120, 2016

MAIA, Cínthia Nolácio de Almeida. ALUNAS NEGRAS E ESCOLA: algumas reflexões sobre formação de identidades raciais e de gênero nesse espaço. **VIII encontro estadual de história**, Feira de Santana, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Difel, 1985. v. I.

MOREIRA-PRIMO, Ueliton Santos; FRANÇA, Dalila Xavier de. EXPERIÊNCIAS DE RACISMO EM CRIANÇAS: O QUE ACONTECE NO COTIDIANO ESCOLAR? Uelit. **Revista uniabeu**, [s. l.], v. 13, n. Educação especial, ed. 33, janeiro-junho 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

NÚÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **La formación de conceptos científicos**: uma perspectiva desde La teoria de La actividad. Natal: EDUFRN.





PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **XV Simpósio Brasileiro e II Simpósio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. ANPAE, São Paulo, SP, 26 – 29 de abril/2011. Disponível em http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/co_municacoesRelatos/0480.pdf. Acesso em 27/01/2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Revista e ampliada Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de manhã educadores/as para o combate do racismo: Mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: Repensando Nossa escola. 4. ed. São Paulo: Selo negro, 2001. p. 65-82.

TROTSKY, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

TUONO, Nadiele Elias Faria; VAZ, Marta Rosani Taras. O racismo no contexto escolar e a prática docente. **Debates em educação**, [s. l.], v. 9, ed. 18, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Psicologia e pedagogia).

SOBRE AS AUTORAS E O AUTOR

Maria Lenúcia Moura: cursou o Pós doutorado na Universidade Federal da Paraíba, no Programa de pós-graduação em Educação. Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM/PPGH e mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará/UFC/PPGE. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Pesquisa metodologias



educacionais, os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica e a História da Educação dos municípios da região do Sertão Central com ênfase na pesquisa em História Oral. Discute história oral enquanto metodologia de pesquisa e o Ensino de História e o Ensino de Geografia no grupo de estudos com alunos do curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologias, Teorias da Instrução, História da Educação e Ensino de História e Geografia. É coordenadora do LAMEC - Laboratório de Metodologias Críticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e do Observatório da Educação do Sertão Central. ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-9012-2164>. E-mail: lenucia.moura@uece.br

Keila Andrade Haiashida: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestrado em Educação também pela Universidade Federal do Ceará (UFC) é Doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Pós-Doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL/UECE). Atualmente pesquisa ensino e linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3700-9589>. E-mail: keilandrade@hotmail.com

Walison de Sousa Brasilino: Aluno do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, autores clássicos e sociologia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6001-9203>. E-mail: walison.brasilino@uece.br

Tramitação:

Recebido em: 26/10/2022

Aprovado em: 22/12/2022

A ABORDAGEM QUANTITATIVA NOS ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

THE QUANTITATIVE APPROACH IN STUDIES ON EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL

EL ENFOQUE CUANTITATIVO EN LOS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN BRASIL

Rodrigo Gonçalves Duarte
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

RESUMO

A busca por conhecimento sempre foi uma necessidade humana. As mais diferentes abordagens criadas pelos sujeitos fizeram com que fossem capazes de organizar o conhecimento em categorias, para melhor compreender os próprios questionamentos. A abordagem quantitativa é evidenciada como uma forma de apreender a realidade com base na Matemática e mensurar determinado objeto por meio da quantificação. Nesta investigação, objetivou-se compreender e analisar se, nos estudos brasileiros sobre política educacional, dos últimos dez anos, têm sido utilizada a abordagem quantitativa. As pesquisas em política educacional iniciaram-se, no Brasil, em 1940 e se consolidaram nos anos 1990. Aos poucos, a produção científica na área vem sendo aperfeiçoada, mas são poucos os estudos que utilizam a abordagem quantitativa para explicar as políticas educacionais. Para verificar esses aspectos, optou-se pela abordagem quantitativa e por um levantamento em três bases de dados: Portal de Periódicos Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Scielo, em busca de estudos que utilizassem tal abordagem. Em duas bases foram encontrados oito artigos. Já na BDTD foram encontrados dez trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação com a temática política educacional e a abordagem quantitativa. A fundamentação teórica do estudo é baseada em Minayo e Sanches (1993); Reis e Reis (2002); Gatti (2004); Minayo (2012); Pereira e Ortigão (2016); Mainardes (2017); Oliveira, Pietri e Bizzo (2019), entre outros autores que complementaram o debate. Neste estudo, constatou-se que são poucos os trabalhos quantitativos em políticas educacionais, e que é preciso estimular os pesquisadores desse campo para que busquem compreendê-las sob essa abordagem.

Palavras-chave: Metodologia; Política educacional; Produção científica.

ABSTRACT

The search for knowledge has always been a human need. The most different approaches created by the subjects made them capable of organizing knowledge into categories, in order to better understand their own questions. The quantitative approach is evidenced as a way of apprehending



reality based on Mathematics and measuring a certain object through quantification. In this investigation, the objective was to understand and analyze whether, in Brazilian studies on educational policy, in the last ten years, the quantitative approach has been used. Research in educational policy began in Brazil in 1940 and was consolidated in the 1990s. Gradually, scientific production in the area has been improved, but there are few studies that use a quantitative approach to explain educational policies. To verify these aspects, we opted for a quantitative approach and a survey in three databases: Portal de Periodicals Capes, Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Scielo, in search of studies that used this approach. In two databases, eight articles were found. In the BDTD, ten works defended in postgraduate programs were found with the educational policy theme and the quantitative approach. The theoretical foundation of the study is based on Minayo and Sanches (1993); Reis and Reis (2002); Gatti (2004); Minayo (2012); Pereira and Ortigão (2016); Mainardes (2017); Oliveira, Pietri and Bizzo (2019), among other authors who complemented the debate. In this study, it was found that there are few quantitative works in educational policies, and that it is necessary to encourage researchers in this field to seek to understand them under this approach.

Keywords: Methodology; Educational politics; Scientific production.

RESUME

La búsqueda del conocimiento siempre ha sido una necesidad humana. Los más diversos enfoques creados por los sujetos los hicieron capaces de organizar el conocimiento en categorías, con el fin de comprender mejor sus propias preguntas. El enfoque cuantitativo se evidencia como una forma de aprehender la realidad a partir de las Matemáticas y medir un determinado objeto a través de la cuantificación. En esta investigación, el objetivo fue comprender y analizar si, en los estudios brasileños sobre política educativa, en los últimos diez años, se ha utilizado el enfoque cuantitativo. La investigación en política educativa se inició en Brasil en 1940 y se consolidó en la década de 1990. Paulatinamente, la producción científica en el área ha mejorado, pero hay pocos estudios que utilicen un enfoque cuantitativo para explicar las políticas educativas. Para verificar estos aspectos, optamos por un enfoque cuantitativo y una encuesta en tres bases de datos: Portal de Periódicos Capes, Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) y Scielo, en busca de estudios que utilizaran este enfoque. En dos bases de datos se encontraron ocho artículos. En la BDTD se encontraron diez trabajos defendidos en programas de posgrado con el tema política educativa y el enfoque cuantitativo. La fundamentación teórica del estudio se basa en Minayo y Sanches (1993); Reis y Reis (2002); Gati (2004); Minayo (2012); Pereira y Ortigão (2016); Mainardes (2017); Oliveira, Pietri y Bizzo (2019), entre otros autores que complementaron el debate. En este estudio se constató que existen pocos trabajos cuantitativos en políticas educativas, y que es necesario incentivar a los investigadores en este campo a buscar comprenderlas bajo este enfoque.

Palabras llave: Metodología; Política educativa; Producción científica.



INTRODUÇÃO

As origens da pesquisa quantitativa, nas Ciências Humanas e Sociais, derivam de abordagens utilizadas pelas Ciências Naturais e do Positivismo¹ francês desde o começo do século XIX. Augusto Comte e John Stuart Mill foram os idealizadores do método e contribuíram de forma efetiva para a utilização de estudos sociais como forma de compreender a realidade social por meio da mensuração numérica (SILVA, 2010).

No contexto das Ciências Humanas e Sociais, Mill foi o primeiro pesquisador a utilizar a abordagem quantitativa. A neutralidade do pesquisador é um fator importante, nesse método, uma vez que o estudioso deve ser neutro o suficiente para compreender, controlar e analisar os dados obtidos por meio de fórmulas matemáticas. O conhecimento produzido por essa abordagem pode ser generalizado a situações empíricas semelhantes (SILVA, 2010).

Segundo Minayo (2012), a influência da filosofia nos estudos sociais tem sido constante e, com os conceitos matemáticos, a explicação da realidade social foi apropriada por meio da linguagem das variáveis, de forma a tornar possível atribuir as qualidades estatísticas ao objeto investigado.

A pesquisa quantitativa, no campo educacional, tem sido pouco utilizada e, segundo Gatti (2004), isso ocorre por falta de formação e interesse de professores-pesquisadores por essa abordagem. A pesquisa em Educação tem sólida tradição em utilizar a pesquisa qualitativa, ou de cunho teórico, pois muitos professores optam por essas abordagens pela facilidade que proporcionam.

Nascimento e Cavalcante (2018, p. 252) ressaltam que a pesquisa quantitativa em Educação possibilita “testar hipóteses, analisar a realidade de forma objetiva e generalizar os resultados pesquisados por meio de procedimentos estatísticos, avaliando os dados”.

Os estudos de Pereira e Ortigão (2016) apontam que o pesquisador da área de Ciências Humanas, em específico na Educação, tem sido pouco valorizado, enquanto “cientista”, diferentemente de outras áreas; fator este que pode abalar a pesquisa em Educação com a abordagem quantitativa.

¹ O Positivismo é uma das doutrinas filosóficas derivadas do Iluminismo, e tornou-se uma escola filosófica através de Augusto Comte (1798-1857), que era formado em noções de Matemática. Entre 1852 e 1854, foi editado seu trabalho conclusivo, o *Système de politique positive*, em plena maturidade intelectual. Segundo o Positivismo, a Lógica e a Matemática seriam válidas por estabelecerem as regras da linguagem, constituindo-se um conhecimento, *a priori*, independentemente da experiência (SILVA *et al*, 2020).



A utilização de diversas abordagens possibilita que o pesquisador possa abranger o seu campo de estudos e ter uma visão diferenciada da pesquisa em Educação. As diferentes abordagens causam muita polêmica, pois, conforme destaca Gatti (2004), a pesquisa quantitativa tem pouca tradição nesse meio.

O método qualitativo é uma abordagem que difere do quantitativo, mas, segundo Minayo e Sanches (1993), ambos os métodos não podem ser vistos como contraditórios. Na pesquisa quantitativa, há preocupação com os dados, indicadores e as tendências reais, visto que o pesquisador os qualifica, tabula e analisa com base nas variáveis.

Na abordagem qualitativa, por sua vez, são enfatizados os fenômenos sociais, e considerados os valores, hábitos, as crenças, representações e opiniões, que são analisados pelo pesquisador com maior profundidade, levando em conta os fatores sociais e econômicos dos sujeitos (MINAYO; SANCHES, 1993).

Oliveira, Pietri e Bizzo (2019) salientam, com base em Flick (2009), que, por muito tempo, as pesquisas quantitativa e qualitativa eram vistas de forma diferenciada; no entanto, pesquisadores têm trabalhado em prol da união dos dois métodos, de forma que podem ser combinados e aprimorados para proporcionarem qualidade à pesquisa.

Nesse sentido, neste estudo, busca-se entender se as pesquisas sobre políticas educacionais têm utilizado a abordagem quantitativa, bem como de que forma pode ser entendida a abordagem quantitativa no contexto educacional.

O objetivo é compreender e analisar se os estudos brasileiros sobre política educacional, dos últimos dez anos, têm utilizado a abordagem quantitativa, que é objeto deste estudo. Uma busca de artigos, teses e dissertações, feita em base de dados, trouxe estudos que foram analisados e categorizados.

Destacamos que a relevância deste trabalho se encontra em entender se os estudos brasileiros sobre política educacional avançaram, ou retrocederam, na utilização da abordagem quantitativa, e entender como a metodologia é percebida na literatura. Justifica-se para a elaboração deste estudo, uma inquietação, ao ser feito um levantamento de estudos e perceber a escassez do uso da abordagem de pesquisa quantitativa no campo das políticas educacionais. Surge em meio a tais fatores, expectativas de entender tais fenômenos que implica na falta de uso dessa metodologia em um campo tão abrangente que são as políticas educacionais.



METODOLOGIA

Este trabalho tem por abordagem o método quantitativo. Segundo Pereira e Ortigão (2016), esse método é diferenciado e tem sido pouco utilizado pelos pesquisadores em Educação. Gatti (2004) ainda destaca que essa abordagem se vale de técnicas, números, tabelas, gráficos e algoritmos e, devido à sua complexidade, muitos pesquisadores optam por não utilizá-la.

Pesquisas quantitativas são indicadas para responder a questionamentos que passam por conhecer o grau e a abrangência de determinados traços em uma população, esta também é uma forma de estar sensível aos problemas sociais. Há, nesse tipo de pesquisa, um caráter mais ou menos generalizador; contudo a preocupação em relacionar a pesquisa aos contextos enriquece o trabalho. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 69).

No estudo, também foi feita a fundamentação teórica por meio de artigos disponibilizados no Google Acadêmico que versassem sobre a abordagem quantitativa, com prioridade para os estudos que tivessem o índice H² mais elevado. Os artigos para a fundamentação teórica foram escolhidos por meio das palavras-chave “pesquisa educacional” e “produção científica brasileira”.

Já os artigos e teses com abordagem quantitativa foram encontrados por meio das palavras-chave “quantitativo” e “política educacional”, nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com 14 artigos, e da *Scientific Electronic Library On-line (Scielo)* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com quatro artigos. As buscas tiveram como filtro os anos de 2012 a 2022 e periódicos revisados por pares (Tabela 1).

Os critérios de seleção dos artigos foram: conter o termo “política educacional” no resumo, ou título, bem como apresentar abordagem quantitativa. Foram selecionados cinco artigos no Portal de Periódicos da Capes e três artigos na *Scielo*. Os demais foram excluídos, pois não se enquadraram nos critérios de seleção.

Tabela 1 – Quantitativo de artigos por ano e por base de dados

Ano	Quantidade	Natureza	Bases de dados
-----	------------	----------	----------------

² O Google Acadêmico gera diversas métricas para autores e publicações, dentre elas o índice h, que é criado para todos os usuários que possuem perfil na base. O cálculo do índice h é feito por algoritmos que contabilizam as publicações e suas citações identificadas em documentos disponibilizados na web (PUCRS, 2019).



2012	0	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO
2013	1	Artigo	SciELO
2014	1	Artigo	Portal de periódicos da Capes
2015	0	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO
2016	0	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO
2017	1	Artigo	Portal de periódicos da Capes
2018	0	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO
2019	1	Artigo	Portal de periódicos da Capes
2020	0	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO
2021	1	Artigo	Portal de periódicos da Capes
2022	3	Artigo	Portal de periódicos da Capes/SciELO

Fonte: elaborada pelo autor.

No caso das dissertações e teses, foram pesquisadas as bases da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), tendo por critério as palavras-chave “quantitativo” e “política educacional”; os trabalhos defendidos em programas de pós-graduação em Educação; e o período de 2012 a 2022. Foram encontradas 64 teses e dissertações na BDTD, mas apenas dez com abordagem quantitativa (Tabela 2).

Os demais trabalhos foram excluídos, pois não se enquadraram nos critérios de seleção, ou seja, conter o termo “política educacional” no resumo ou título, bem como ter abordagem quantitativa.

Tabela 2 - Quantitativo de teses e dissertações por ano e respectiva base de dados

Ano	Quantidade	Base de dados
2012	0	BDTD
2013	2	BDTD
2014	0	BDTD
2015	1	BDTD
2016	3	BDTD
2017	3	BDTD
2018	0	BDTD
2019	1	BDTD
2020	0	BDTD
2021	0	BDTD
2022	0	BDTD

Fonte: elaborada pelo autor.



Os dados foram analisados pelo método descritivo apresentado por Reis e Reis (2002), como fase inicial de uma pesquisa de coleta de dados. O método estatístico de gráficos, porcentagem, médias, modas e medianas foi utilizado e inter-relacionada a literatura como forma de dar consistência aos dados e à análise descritiva.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem quantitativa tem início no Positivismo francês do século XIX, e é muito utilizada para reforçar a ideia de que a pesquisa social deve ser um método consistente com as ciências naturais. Já no período da Segunda Grande Guerra, os métodos qualitativos ficaram restritos ao levantamento de hipóteses, depois testadas por meio de dados quantitativos.

No início dos anos 1960, com o debate estabelecido por Thomas Kuhn, no livro *Estrutura das revoluções científicas*, esgota-se a postura positivista de interpretação do mundo e as abordagens teóricas passam a ser classificadas em quantitativa, como interpretativa, e a abordagem quantitativa, como funcionalista ou positivista. A origem do método quantitativo está ligada à filosofia da ciência natural (SILVA *et al.*, 2020).

Segundo Malhotra (2001), a pesquisa quantitativa vem evoluindo, ao longo dos anos, e, por meio dos recursos digitais, a quantificação tem sido mais aceita no campo das ciências exatas, porque permite generalizar os dados de uma amostra significativa.

Aguiar (2001) ressalta que, no campo das Ciências Humanas e Sociais, os estudos quantitativos são pouco procurados, pois os pesquisadores que realizam esse tipo de pesquisa se restringem a um pequeno grupo, que encontra dificuldade em formar novos pesquisadores para utilizar essa abordagem.

Talvez pela redução do volume de recursos para a pesquisa, as Ciências Sociais vêm apresentando uma tendência marcada para a elaboração teórica de seus objetos de investigação, sem a mesma preocupação com a documentação das hipóteses levantadas pelo trabalho teórico. A preocupação com métodos de documentação quantitativos ficou equacionada como sendo uma perspectiva americanista das Ciências Sociais. [...] Pode-se dizer que o emprego de Metodologias Qualitativas se tornou o método dominante nas Ciências Sociais brasileiras, e o desenvolvimento de Métodos Quantitativos assumiu um caráter minoritário, sendo até mesmo objeto de preconceito. (AGUIAR, 2001, p. 2-3).



A formação em massa de professores-pesquisadores, foi, segundo o estudioso, a causa do declínio da utilização do método quantitativo, no Brasil. As abordagens quantitativas exigem análises diferenciadas, que a formação docente não foi capaz de suprir. O autor faz breve análise das publicações e destaca que:

Num total de 74 títulos, chama a atenção que de 1957 a 2000, isto é, num período de 43 anos, dos 9.118 artigos que compõem o índice, apenas 709 correspondem a textos que utilizam Métodos Quantitativos, como recurso de investigação. Por ano, em média, para cada 300 artigos publicados e indexados, cerca de 6% dos artigos são quantitativos. (AGUIAR, 2001, p. 3).

Neiva (2015), em seus estudos, aponta que, em comparação com outras áreas do conhecimento, as Ciências Humanas e Sociais têm apresentado poucos estudos com abordagem quantitativa. Para a estudiosa, a justificativa para tais fatos é a falta de formação em estatísticas descritiva e inferencial, fator que contribui diretamente para a análise em pesquisa quantitativa.

De fato, a ciência política apresentou-se bem mais “quantitativa” do que as outras disciplinas (43,8% dos artigos). Contrasta fortemente com o que aconteceu com a sociologia (20,7%), na história (15,7%) e na antropologia (13,2%). No que se refere à estatística avançada, os cientistas políticos a usaram em 14% dos artigos. Uma proporção pequena, mas bem acima de todas as outras. (NEIVA, 2015, p. 75).

Pereira e Ortigão (2016) salientam que a pesquisa quantitativa, certamente, é vista pelos pesquisadores do campo educacional como muito difícil, pois exige o tratamento de dados por meio de operações matemáticas.

Gatti (2004) ainda destaca que essa abordagem é pouco utilizada nas pesquisas em Educação, pelo fato de ser um método sem tradição sólida. Os poucos estudos existentes, segundo ela, não fazem uma análise multidimensional, mas realizam uma análise descritiva dos dados.

Para Gatti (2004), a pesquisa quantitativa em Educação é uma abordagem que abrange um conjunto de técnicas e algoritmos que demanda do pesquisador conhecimento teórico, de forma que trate e analise os dados não cegamente, mas sim dominando-os e compreendendo-os.

Oliveira, Pietri e Bizzo (2019) destacam que as pesquisas quantitativas necessitam de análise. Os dados por si só não bastam, é preciso que o pesquisador tenha um olhar atento para detectar os diferentes aspectos expressos nos dados.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2021) argumentam que a pesquisa quantitativa visa a quantificar, mensurar e analisar os dados. O pesquisador, ao utilizar essa abordagem, deve ter em mente que é preciso dimensionar e aplicar





uma variável, de forma que, ao assumir uma postura de distanciamento, possa compreender a integralidade da pesquisa.

Knechtel (2014) apresenta que o método quanti se estabeleceu até a metade do século XX e que o pesquisador deveria ter como característica a neutralidade. Os dados da pesquisa quanti podem ser apresentados, segundo a autora, por meio de tabelas, textos ou gráficos. A média, porcentagem e o desvio são ferramentas utilizadas para ilustrar a quantificação.

O método quantitativo baseado no positivismo, por muito tempo assegurou que a análise de resultados mensuráveis daria maior sustentabilidade às pesquisas, uma vez que se refutava resultados ambíguos, dando maior credibilidade às informações. (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2021, p. 166).

Gatti (2004) salienta que, na pesquisa quantitativa, utilizam-se números, frequências, medidas e propriedades, que auxiliam o pesquisador a delimitar as operações. A boa análise do pesquisador que utiliza essa abordagem pode ocorrer, segundo a autora, desde que ele realize boas indagações e tenha qualidade epistemológica que as análises e interpretações terão por guia.

Por tais aspectos, Pereira e Ortigão (2016) destacam ser de pouco uso dos pesquisadores em Educação. Muitos sentem-se inseguros em trabalhar com os dados precisos, além dos déficits em Matemática e da forma que a abordagem quantitativa exige.

A falta de experiência na pesquisa e a insegurança são fatores determinantes e, segundo os autores, podem acarretar prejuízos iminentes à pesquisa em Educação, pois existem pesquisas que demandam a abordagem quantitativa e outras a abordagem qualitativa. No entanto, têm crescido, nos últimos anos, os trabalhos em que são utilizados os métodos mistos, que, segundo eles, se caracterizam por ser a junção das abordagens quanti-quali, as quais, ressaltamos mais uma vez, não podem ser vistas como antagônicas, mas, sim, complementares, cada qual com sua forma de análise.

Investir em pesquisas de caráter quantitativo (ou mistas, ou quali-quanti) contribui para a compreensão de relações mais amplas. Esta não é uma tarefa simples, principalmente por, como dito por Gatti (2004), haver menos inserção da área educacional como um todo, o que se desdobra com muita facilidade em menor contato de profissionais da educação com metodologias quantitativas em suas formações. O investimento, portanto, deve ser no sentido de compreender a lógica de funcionamento desses tipos de pesquisa, de saber lidar com os dados apresentados e sua complexidade, muitas vezes traduzidas pela mídia em uma lista de *rankeamentos*, quando se trata de educação. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 72).



Nas pesquisas quantitativas, um instrumento considerado é o *survey*³. Pereira e Ortigão (2016) apresentam que essa ferramenta engloba um conjunto de questões padronizadas que são aplicadas a uma parcela da população. Os autores também destacam que o *survey* é diferente de censo, justamente pelo recorte. O primeiro preocupa-se com uma amostra (parcela) da população e a outra abordagem é destinada a toda a população. Existem, portanto, diversas possibilidades de concretizar um *survey*, a depender do desenho da pesquisa e do seu objetivo.

Os autores ainda destacam que existem três possibilidades, como apresentadas por Babbie (1999), a saber:

surveys para descrição, com o objetivo de mapear traços distribuídos pela amostra; ***surveys para explicação***, que, além de descrever os traços, busca realizar asserções que expliquem os cenários; ***surveys para exploração***, que fazem emergir categorias para outras etapas da pesquisa. Deve ficar claro que o *survey* não é a pesquisa, mas parte dela. (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 73, grifos nossos).

Pereira e Ortigão (2016) ainda destacam que duas das ferramentas ressaltam e exigem do pesquisador as categorias de análise previamente estabelecidas e uma delas que ele tenha consciência da necessidade de buscar por dados empíricos, capazes de dar-lhe sustento.

Os autores ainda destacam que, quando elaboram seus questionários, os pesquisadores precisam ter em mente que necessitam estar apoiados na literatura, da mesma forma que as análises devem ser feitas com base em um processo interativo entre a literatura e os dados recebidos.

A importância de se ter um aporte teórico, nesse momento, encontra-se no sentido de que o pesquisador deverá elaborar questões que tenham relação com a realidade do participante, e, da mesma forma, realizar um cruzamento entre os dados que foram recebidos e a literatura. Preparar um questionário, ou roteiro de entrevista, sem uma base teórica sólida, não é aconselhável, uma vez que: “Essa situação [...] pode desperdiçar tempo e trabalho, produzindo respostas superficiais e pouco úteis ao trabalho” (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016, p. 74).

Na elaboração de um questionário, Babbie (1999) salienta ser importante organizar as questões das mais relevantes até as menos relevantes, para os

³ A pesquisa *survey* é um tipo de investigação quantitativa que pode ser definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos. Tendo em vista que o grupo em análise deve ser representativo da população, o resultado encontrado pode ser extrapolado para todo o universo em estudo. Além disso, o questionário estruturado é o instrumento normalmente utilizado como forma de se obter dados para esse tipo de pesquisa (TUMELERO, 2019).





respondentes. Essa organização auxilia, uma vez que os questionários podem ser extensos, o que leva os respondentes ao cansaço. Deixar os itens menos relevantes para o final colabora para obter respostas com melhor qualidade. Perguntas de cunho identitário, como sexo, profissão, local onde mora, ou trabalha, podem ser deixadas para o final, tendo em vista que não demandam, do respondente, reflexão, e auxiliam para que não confunda o instrumento com um questionário rotineiro.

Os pesquisadores devem considerar que as perguntas devem ser claras, com frases precisas, além de sempre lembrar ao participante qual é o objetivo da pesquisa. As questões devem ser elaboradas levando em consideração, sempre, os aspectos positivos, pois as que têm formatos negativos, levam o participante a evitar ler a parte negativa.

A pergunta deve ser sempre singular, ou seja, elaborada de forma que a resposta dada seja única. Evitar perguntas tendenciosas auxilia o participante a não responder erroneamente. Além disso, um fator importante é dar a oportunidade de o participante não responder, pois assim evitam-se mentiras (PEREIRA; ORTIGÃO, 2016).

Os pré-testes são importantes para a validação de um instrumento, visto que, se for testado ou validado, o pesquisador pode ter certeza de que terá êxito. Pereira e Ortigão (2016) ressaltam que, quando é realizado esse processo, se garante que o pesquisador corrigiu o instrumento o máximo possível, de maneira a elevá-lo a um patamar de qualidade.

Vale ressaltar que o pesquisador deve buscar sempre ser flexível e, por ser um protagonista no processo de investigação, sua atuação não deve restringir-se a um agir inflexível, mas realizar sua análise, tabulação e descrição dos dados, de forma que os resultados possam ser qualificados.

A PESQUISA EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

A política educacional é um campo da Educação voltada a compreender, avaliar e analisar as políticas públicas relacionadas à área (KRAWCZYK, 2019). A autora ainda destaca que as pesquisas em políticas educacionais têm diferentes abordagens, podem variar conforme o pesquisador, e abranger a “pesquisa sociológica, pode ser pesquisa econômica, pesquisa histórica, pesquisa antropológica” (KRAWCZYK, 2019, p. 2).





Krawczyk (2019) argumenta que as pesquisas em políticas educacionais são importantes, pois auxiliam a compreender o motivo de algumas políticas serem implementadas e outras não, bem como se os efeitos esperados realmente acontecem. Os estudos também permitem compreender quais os efeitos da política na vida dos sujeitos. Tais apontamentos contribuem de forma efetiva para a produção do conhecimento.

Cury (2004) recorda que o Brasil vem, aos poucos, consolidando a pesquisa em política educacional. O debate tem sido enriquecedor e a reflexão a respeito dos processos de administração escolar contribuído para concretizar a gestão democrática.

Krawczyk (2019, p. 4) destaca que existem quatro principais tipos de trabalhos nas pesquisas em política educacional, a saber:

- 1- Pesquisa descritiva: “Da qual, muitas vezes, resulta um registro de experiências ‘bem-sucedidas’, considerando suficiente a mera descrição da realidade tal qual ela se manifesta ou por meio da opinião dos atores envolvidos”. A autora destaca que essa pesquisa está bem consolidada, no Brasil, e é utilizada por institutos privados para legitimar algumas políticas;
- 2- Abordagens qualitativas: “As maiores dificuldades nesse tipo de abordagem são a possibilidade de identificar e construir analiticamente os processos de contradição e dialogar com a produção científica nacional e internacional” (p. 4). Essa possibilidade permite ao pesquisador sair da realidade da descrição e comparar a pesquisa a outras realidades. Para a autora, é preciso que o pesquisador tenha sólida formação e domine as técnicas para se apropriar bem da realidade estudada;
- 3- Avaliação dos programas: “Muitas vezes respondem a demandas dos governos e, em outros casos, se confunde com análise de programas. Uma avaliação busca saber se os objetivos foram cumpridos ou não” (p. 4). A autora destaca que, nesse modelo de pesquisa, não se pressupõem questionamentos, os objetivos da política, ou alguns pressupostos, mas que o pesquisador deve tomar cuidado para não confundir a análise da política com sua demonstração;
- 4- Pesquisa comparada: “A pesquisa comparada não é nova nas análises sobre a realidade educacional na região”. (p. 4) Esse modelo de pesquisa pretende justificar algumas opções ideológicas, ou que são determinadas. Segundo a autora, deve-se tomar cuidado para que nesse modelo o pesquisador não caia no erro de meramente comparar situações de duas realidades e verificar apenas as





convergências. Este modelo de pesquisa toma maior folego no campo das políticas públicas de educação na década de 90, por conta da emergência exigida por órgãos internacionais que solicitavam estudos meramente descritivos, tendo em vista sustentar algumas visões ideológicas.

Krawczyk (2014) salienta que a pesquisa em política educacional iniciou-se em 1940 e, ao longo do tempo, foi sendo aperfeiçoada. Os referenciais teóricos eram, na maioria, internacionais, e o estudo sobre políticas públicas de Educação é considerado, pela autora, recente.

Do ponto de vista de sua institucionalização, o campo de estudo de políticas é bastante incipiente no Brasil, e sua genealogia intelectual, [...] é relativamente curta. No Brasil observam-se aspectos comuns à trajetória europeia continental – no sentido das ciências sociais distanciarem-se da gestão de governo e que a análise de políticas esteve associada a entidades governamentais –, e muitos trabalhos na área, sobretudo os que estão associados à avaliação de políticas, foram e continuam sendo realizados por instituições governamentais. (MELO, 1999, p. 65).

Bello, Jacomini e Minhoto (2014, p. 374) apresentam que a pesquisa em política educacional passa a se consolidar na década de 1990. Nessa época, começam a surgir as dificuldades a serem enfrentadas para a concretização desse campo, na Educação. Os autores ressaltam que a criação da “Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae)” e do Grupo de Trabalho (GT 5) “Estado e Política Educacional, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” foram essenciais para a consolidação do campo de estudo.

Mesmo quando os grupos atuavam como importantes estimuladores da pesquisa diversificada (com vários métodos), os estudos estavam restritos às análises da formulação e implementação no âmbito da ação governamental. Não havia a preocupação em analisar os processos políticos que envolvem esses aspectos.

Para Bello, Jacomini e Minhoto (2014, p. 375), as políticas educacionais devem “ser entendidas e estudadas como movimentos complexos, com participação de diferentes sujeitos sociais, cujas ações e comportamentos repercutem no conjunto da sociedade”.

Krawczyk (2019) recorda que o Estado brasileiro tem assumido a função de universalizar a Educação Básica por meio da promoção da Educação gratuita. Entretanto, são muito complexos os desafios que envolvem essa responsabilidade, se considerada a realidade assimétrica do Brasil, que requer constante atuação do poder público para atender a toda a demanda nacional.



A autora ainda salienta que assim se iniciou a consolidação de políticas que visam a aumentar o número de matrículas, a permanência, e diminuir a retenção e evasão escolares. Tais políticas contribuem de forma importante para a edificação da equidade nacional.

Para a construção de pesquisas em políticas educacionais sólidas, é preciso, segundo Krawczyk (2019), consolidar algumas práticas: a) revigorar os debates teórico e histórico, pois auxiliam no aprofundamento e na interpretação da realidade pesquisada; b) Articular diferentes abordagens e áreas da política educacional, para assim fortalecer o debate e discutir os resultados de forma mais abrangente; c) Repensar a formação do pesquisador de políticas educacionais, tendo em vista que deve ser formado de maneira a compreender melhor a temática; d) Não buscar por respostas rápidas e imediatistas, pois é preciso que haja a maturação da pesquisa; e) A tensão entre os campos acadêmico e político é importante, ao permitir o estabelecimento da produção de um novo conhecimento socialmente significativo; f) Repensar a produção científica, que é importante etapa, pois não basta apenas publicar, é preciso manter os debates social e metodológico; g) A promoção do conhecimento social e da ação política é muito importante, para a autora, uma vez que pode contribuir para democratizar a educação.

Tais apontamentos da autora nos trazem a reflexão de que a consolidação das pesquisas em políticas educacionais deve estar pautada em princípios teórico-metodológicos, de maneira que o pesquisador não produza conhecimento por si só, mas que possa ter relação com a vida social e trazer benefícios diretos à população.

Na próxima etapa do estudo, veremos como a pesquisa quantitativa em política educacional, nos últimos dez anos, vem se consolidando, pois são frequentes as pesquisas qualitativas, ou com métodos mistos, mas poucos são os estudos em Educação que abordam quantitativamente as temáticas (GATTI, 2004).

ANÁLISE DOS DADOS

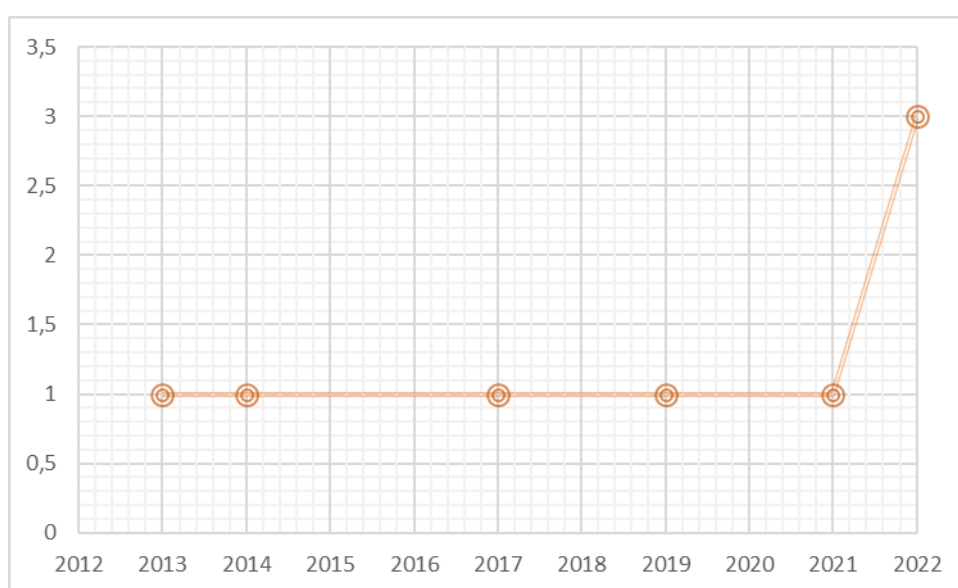
Com base em Krawczyk (2012) observa-se a produção científica em políticas educacionais tem evoluído. A pesquisa em Educação, no Brasil, segundo a autora, surge na década de 1940 e constantemente vem sendo aperfeiçoada



pelos programas de pós-graduação. As políticas educacionais passaram a integrar esse campo de pesquisa, configurando-se como fonte expressiva na produção de conhecimento.

Com relação à busca de artigos nas bases de dados, verificamos que a produção científica com a temática políticas educacionais tem evoluído, nos últimos dez anos. Não localizamos nenhum artigo, nos anos de 2012, 2015, 2016, 2018 e 2020, que utilizasse a abordagem quantitativa e tivesse por tema a política educacional (Gráfico 1).

Gráfico 1 – evolução dos artigos de abordagem quantitativa de 2012 a 2022



Fonte: elaborado pelo autor.

Observamos que os estudos encontrados de 2012 a 2021 vem em constante fluxo de produção, pois cinco (62,5%) dos estudos estão concentrados nesse período. A situação muda apenas em 2022, ano em que foram encontrados três artigos com a abordagem quantitativa, compondo três (37,5%) dos estudos. Na Tabela 3, consta o cálculo da média, moda e mediana dos resultados encontrados.

Tabela 3 – Cálculo de média, moda e mediana

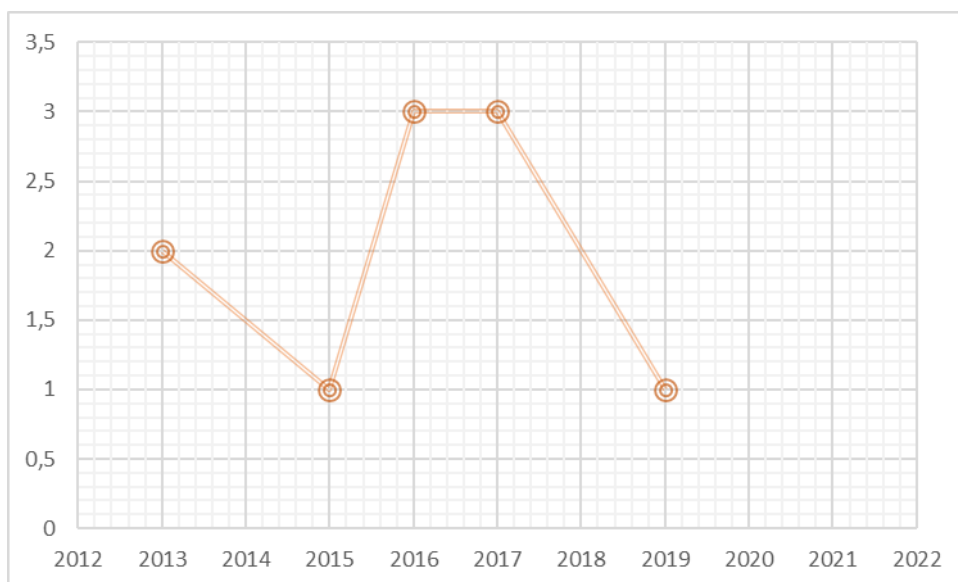
Média	Moda	Mediana
1,33	1	1

Fonte: elaborada pelo autor.

Bello, Jacomini e Minhoto (2014) apontam que a produção de teses e dissertações, no período de 2000 a 2010, com a temática políticas educacionais, vem aumentando, nos programas de pós-graduação, dado também evidenciado nas pesquisas quantitativas buscadas na BDTE, no período de 2012 a 2022. Algumas questões podem ser levantadas, diante disso: será que a produção científica com abordagem quantitativa está aumentando devido a estímulos dos programas de pós-graduação? Será que os pesquisadores no campo das políticas educacionais não se interessam em utilizarem a abordagem quantitativa em vossas pesquisas pela falta de conhecimento/formação de como colocar em prática o método? Estudos de abordagem qualitativas precisam ser feitos tendo em vista responder a esses questionamentos.

Destaca-se que não foram encontradas dissertações ou teses em políticas educacionais que utilizassem abordagem quantitativa, nos anos de 2012, 2014, 2018, 2020, 2021 e 2022. Foi analisado trabalho por trabalho e o tema buscado por palavras-chave; lidos o resumo, a introdução e metodologia das pesquisas. Os resultados estão evidenciados no Gráfico 2.

Gráfico 2 – evolução das teses e dissertações de abordagem quantitativa, de 2012 a 2022



Fonte: elaborado pelo autor.

Verifica-se que os estudos encontrados no período de 2013 a 2015 sofreram queda. Os estudos de 2013 representam dois (20%) do total. Os de 2015, chegam a um (10%); já os de 2016 e 2017, somam seis (60%); e os de 2019

representam um (10%) das teses e dissertações publicadas no período e contam com a abordagem quantitativa (Tabela 4).

Tabela 4 – Cálculo de média, moda e mediana

Média	Moda	Mediana
2	3/1	2

Fonte: elaborada pelo autor.

Percebe-se que a média, no período, é de 2 teses ou dissertações. Já a moda, destaca-se ser um conjunto bimodal, isto é, duas modas. O conjunto de trabalhos publicados nos programas de pós-graduação possui mediana de 2.

Diante destes aspectos surgem alguns questionamentos que podem ser respondidos com base em pesquisas qualitativas: Por quais razões os programas de pós-graduação em educação tem abordado pouco a metodologia quantitativa? Será que os pesquisadores de mestrado e doutorado tem apresentado desinteresse ou falta de conhecimento da abordagem?

Conforme observamos na literatura, e diante dos dados aqui destacados, existem poucos estudos quantitativos na pesquisa educacional, no período de 2012 e 2022, disponíveis nas bases pesquisadas. No entanto, o número expressivo de pesquisas brasileiras vem aumentando, conforme o tempo. Gatti (2004) já afirma que os estudos eram pouco procurados, devido aos processos formativos em Matemática, que eram pouco consolidados.

Pereira e Ortigão (2016) também salientam que a pesquisa quantitativa em Educação deve ser realizada; no entanto, poucos são os pesquisadores que utilizam essa abordagem em suas investidas.

Com base em Mainardes (2017), pode-se analisar que as pesquisas em políticas educacionais e suas bases epistemológicas precisam ser expandidas, tendo em vista os contextos de crise, instabilidade e retrocesso em que vivenciamos. Os estudos em políticas educacionais podem colaborar, segundo ele, para repensar a forma das investidas em políticas públicas educacionais.

O autor ainda ressalta que os pesquisadores devem trazer conclusões precisas e que colaborem de forma direta com a realidade, uma vez que a política educacional é um campo complexo e, segundo ele, merecem bases sólidas. Krawczyk (2019) também versa sobre os mesmos aspectos, mencionando que a pesquisa em política educacional deve utilizar novos meios e investidas, de



maneira a evitar sempre as mesmas comparações, ir além e ter base epistemológica consistente.

Souza (2014), ao analisar os temas das pesquisas em política educacional, salienta que ainda existe muito trabalho a ser feito. Muitos temas exigem atenção dos pesquisadores, como é o caso da formulação de agenda, da tomada de decisão e sobre os processos de implementação. As pesquisas voltam-se mais para a análise dos aspectos da gestão e se esquecem de temas relevantes, que também necessitam, segundo ele, de atenção.

Apesar de não ser a intenção deste estudo analisar as temáticas das pesquisas, vale destacar, nesta etapa, que o viés é determinista, em relação à política, e conforme aponta Souza (2014), essas causalidades fazem com que se perca a ideia de contradição e fluidez, fatores importantes no desenvolvimento da pesquisa, de maneira que o pesquisador possa ter não só uma ideia da política, mas todo um arcabouço teórico para concretizar sua análise.

Observa-se que as pesquisas com método quantitativo são relevantes, pois elas possibilitam aos pesquisadores e a academia a percepção de uma realidade diferenciada. A quantificação de uma amostra significativa permite com que o pesquisador possa verificar determinados fenômenos que não são possíveis de serem captados em pesquisas qualitativas. A abordagem quantitativa deve ser utilizada pelas mais diferentes áreas de conhecimento, principalmente no campo da educação, pois ela poderá evidenciar dados significativos de uma amostra afim de possibilitar considerações sobre o objeto de estudo.

Assim, diante dos dados evidenciados, consideramos que a pesquisa em política educacional com abordagem quantitativa vem, aos poucos, se consolidando; no entanto, poucas têm sido as investidas dessa abordagem em comparação às demais. Os pesquisadores em Educação devem aperfeiçoar suas técnicas, de maneira que a política educacional possa ser compreendida à luz da abordagem quantitativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, o objetivo foi analisar se os estudos brasileiros sobre política educacional, dos últimos dez anos, têm utilizado a abordagem quantitativa. Para tal, utilizamos a busca de trabalhos em três bases de dados qualificadas, a *Scielo* e o Portal de Periódicos da Capes para a busca de artigos, enquanto a busca de teses e dissertações ocorreu na BDTD.





Encontramos o número de oito artigos; no entanto, podemos considerar que existem poucos estudos sobre política educacional que utilizam como abordagem a pesquisa quantitativa. Já em relação às dissertações e teses, o número foi maior, dez, mas a produção científica com outras abordagens é considerada maior.

Os estudos analisados evidenciaram que a pesquisa quantitativa em política educacional tem emergido nos programas de pós-graduação e nos artigos. Todavia, é preciso não só investir nas diferentes abordagens, mas também obter um arcabouço teórico sustentável que possibilite à pesquisa em Educação, ter uma sustentação sólida.

Os estudos dos últimos dez anos, apresentados neste artigo, apontam para uma produção expressiva dessa abordagem, apesar de ainda ser considerada escassa. Essa escassez já foi apontada por outros estudos, como o de Gatti (2004) e Pereira e Ortigão (2016). Também evidenciamos, com base nesses autores, que a pesquisa quantitativa ainda é exígua, no meio educacional, e precisa ser estimulada pelos programas de formação de professores.

Consideramos que a pesquisa quantitativa não deve ser vista como abordagem sem valor, pois leva o pesquisador a analisar os dados de outras formas e, prioritariamente, a entender de forma qualitativa determinado ponto. As pesquisas sempre permitem compreender fatos e objetos humanos e a quantificação não aponta para um modelo vazio, mas pleno de complexidade, que contribui para uma análise histórica e social do objeto investigado.

Verificamos que a pesquisa quantitativa tem sido entendida como uma produção pouco utilizada na Educação, mas, por sua exatidão, aumenta a facilidade em compreender os resultados.

Consideramos necessários estudos qualitativos que permitam entender a pouca adesão de investigadores que pesquisam políticas educacionais na utilização da abordagem quantitativa, de forma a evidenciar as reais razões de sua escassez.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. Qual a contribuição dos métodos quantitativos em ciências sociais para o conhecimento da sociedade brasileira? Comunicação. In: XXV encontro anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em ciências sociais (ANPOCS), Caxambu. **Anais** [...]. 2001.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.





BELLO, I.; JACOMINI, M.; MINHOTO, M. Pesquisa em política educacional no Brasil (2000-2010): Uma análise de teses e dissertações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 369-393, jul./dez. 2014.

CURY, C. R. J. Graduação/Pós-graduação: A busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009. 196p.

GATTI, B. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação**: Uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRAWCZYK, N. A historicidade da pesquisa em política educacional: O caso do Brasil. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 12, jul./dez. 2012, p. 3-11.

KRAWCZYK, N. A política educacional e seus desafios na pesquisa: O caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, e173480, 2017.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**: Ciência política. São Paulo: Sumaré, 1999, p. 59-99.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: Oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, L.; CAVALCANTE, M. Abordagem quantitativa na pesquisa em educação: Investigações no cotidiano escolar. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 25, p. 251-262, abr./jun. 2018.

NEIVA, P. Revisitando o calcanhar de Aquiles metodológico das ciências sociais no Brasil. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 79, p. 65-83, 2015.

OLIVEIRA, G.; PIETRI, A.; BIZZO, N. Pesquisa quantitativa e educação: Desafios e potencialidades. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista/Bahia/Brasil, v. 15, n. 34, p. 526-541, Edição Especial, 2019.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Revista Periferia**, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016.



PUCRS. **Saiba como consultar o índice h de um autor no Google Acadêmico**. Biblioteca Central Irmão José Otão, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.pucrs.br/noticias/saiba-como-consultar-o-indice-h-de-um-autor-no-google-academico/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

REIS, E. A.; REIS, L. A. **Análise descritiva de dados**. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG, 2002.

RODRIGUES, T.; OLIVEIRA, G.; SANTOS, J. As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021.

SILVA, G. O método científico na psicologia: Abordagem qualitativa e quantitativa. **Psicologia PT**, 2010. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SILVA, A. *et al.* Uso e relevância em abordagem quantitativa de pesquisas em turismo no Programa de Pós-graduação em Turismo (PPGTUR-UFRN). **Revista de Turismo Contemporâneo**, Natal, v. 8, n. 1, p. 65-87, jan./jun. 2020.

SOUZA, A. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: De que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

TUMELERO, N. Pesquisa Survey: material completo desde os objetivos às variáveis. **Mettzer**, 2019. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/pesquisa-survey/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOBRE O AUTOR

Rodrigo Gonçalves Duarte: Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Pós-graduado em Pedagogia: Gestão e Docência e em Direitos Humanos e Questão social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pós graduado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Graduado em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Santo Amaro (UNISA). Graduando em Ciências Sociais pela UFMS/CPNV. E-mail: rodrigogduarte600@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-1193>

Tramitação:

Recebido em: 10/01/2023

Aprovado em: 15/02/2023

**A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO –
APONTAMENTOS PARA FORTALECER OS HORIZONTES
EMANCIPATÓRIOS**

**HUMAN FORMATION IN RURAL EDUCATION – NOTES FOR
STRENGTHENING EMANCIPATORY HORIZONS**

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Universidade do Estado da Bahia -UNEB

RESUMO

O trabalho consiste em uma revisão bibliográfica cujo objetivo é discutir a perspectiva da formação humana na Educação do Campo, com base em uma pesquisa de doutoramento em Educação. Tendo como matriz teórica e de análise o materialismo histórico e dialético, as reflexões apontam que o atual estágio do capitalismo impõe a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes sob a clareza de que, além da terra e do modelo de agricultura, o conhecimento também é um elemento em disputa. Dentre os desafios, apresenta-se a necessidade de assegurar a reivindicação do acesso ao conhecimento acumulado como parte dos bens culturais produzidos pela humanidade, sendo, portanto, indispensável à criação de possibilidades concretas de um projeto de sociedade justo e emancipador. Para isso, ampliamos o debate sobre a formação humana na Educação do Campo, desde um diálogo entre as ideias de Karl Marx e Paulo Freire, entre autores que estão nas matrizes teóricas que fundamentam a Educação do Campo e a Pedagogia Histórico-crítica. Dentre as conclusões, afirmamos ser fundamental uma unidade teórica consistente e coerente com os objetivos da luta camponesa, os quais têm como finalidade máxima, a superação do capitalismo como modelo social.

Palavras Chave: Educação do Campo; Formação Humana; Conhecimento

ABSTRACT

This work consists of a bibliographic review whose objective is to discuss human formation perspective in Rural Education, based in a research for a doctorate degree in Education. Reflections, based on dialectical and historical materialism as analytical and theoretical matrix, point that the current phase of capitalism impose the necessity of understanding Rural Education in the context of



class struggle with the clarity that, besides land and agricultural model, knowledge is also an element of dispute. Among challenges, there is the necessity of assuring the claim for the access to accumulated knowledge as part of cultural goods produced by humanity, being, therefore, indispensable to the creation of real possibilities for a fair and emancipatory societal project. For this purpose, we expand the debate on human formation in Rural Education, through a dialogue between the ideas of Karl Marx and Paulo Freire, and through authors who are in theoretical matrices which ground Rural Education and historical-critical pedagogy. Among conclusions, we affirm that it is essential that there is a consistent and coherent theoretical unit with the goals of peasant struggle, which has as its utmost finality the overcoming of capitalism as a social model.

Key-words: Rural education; Human Formation; Knowledge

INTRODUÇÃO

As diferentes abordagens que constituem as bases teórico-práticas da Educação do Campo vêm sendo fortemente tensionadas nos últimos anos em busca de uma unidade teórica de perspectiva revolucionária, por duas razões. A primeira diz respeito ao avanço das forças do empresariado no território camponês, fortalecido pelo desmonte das políticas públicas e acrescido pelo respaldo do Estado (no período pós-golpe 2016) às ações violentas contra trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade. Por meio do ataque aos direitos sociais e pela construção de um discurso de naturalização das desigualdades como inevitáveis, o capital ocupa o controle sobre a definição de política e busca silenciar as vozes dissonantes que se contrapõem à lógica hegemônica. Essas vozes denunciam que a história não está determinada e que a realidade é forjada pelos homens e mulheres que se fazem sujeitos na permanente postura de inconformidade com as condições concretas que a vida real lhes apresenta.

Vendramini (2015, p. 50) sinaliza que a presença de novos elementos “na conjuntura do capitalismo global com novas modalidades de acumulação, mudaram a questão agrária centrada em parcerias nacionais de desenvolvimento do capitalismo no campo e sua contribuição para a industrialização”. Segundo Fernandes (2006, p.29), “no Campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais”,





porque sobre eles circulam interesses também distintos, que representam modelos de sociedade contrapostos.

A constituição distinta, território Camponês e território do agronegócio, para Fernandes (2006, p. 4), explicita a “conflitualidade entre os diferentes territórios das classes sociais que ocupam o campo como espaço de vida e de produção de mercadorias”. O campo brasileiro se constitui, desse modo, território disputado: de um lado os povos que defendem outro modo de produção da vida, as terras e águas como um bem natural indispensável para o equilíbrio da vida no campo e no planeta; do outro, as elites econômicas que disputam esses mesmos bens para acumular lucros e gerar riquezas para si, transformando a vida em mercadoria e de menor valor.

A segunda razão situa-se pela clareza de que não apenas as terras, as águas e a produção de alimentos estão em disputa no campo brasileiro. A Educação, o conhecimento, a escola também são territórios disputados e, por essa razão, Caldart (2009, p.40) nos lembra que “a Educação do Campo não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’, impondo novos desafios para as lutas dos movimentos sociais do campo.

Esse cenário tem reforçado a necessidade de compreender a Educação do Campo no contexto da luta de classes e o que está em disputa nas políticas de educação, sobretudo, quanto ao currículo. Esses elementos devem ser explicitados, uma vez que está entre as finalidades da Educação do Campo, constituir-se instrumento de transformação indispensável para superação do atual modelo social. Defendemos a tese de que é preciso avançar nas teorias pedagógicas que se articulam a esse entendimento e que fortalecem a perspectiva da formação humana como horizonte emancipatório. Reconhecemos, portanto, a necessidade de assegurar, na agenda de luta, a reivindicação pelo acesso ao conhecimento acumulado como parte dos bens culturais produzidos pela humanidade, indispensável para a criação de estratégias de contraposição à expansão do capital, de modo a garantir, para a classe trabalhadora do campo, maiores possibilidades de concretizar um projeto de sociedade justo e emancipador.

O trabalho em apresentação decorre de um estudo de doutoramento cuja tese foi defendida em agosto de 2020 no Programa de Pós-graduação em Educação da





Universidade Federal da Bahia (UFBA) sob o título – *Além das Cercas, o que há: a Educação do Campo no Contexto da Cultura Digital*. O objeto em discussão nesse artigo concentra-se na análise feita desde uma revisão bibliográfica sobre o conceito de formação humana na Educação do Campo, à luz do materialismo histórico e dialético, trazendo apontamentos sobre a indispensabilidade de considerar a formação humana como princípio e horizonte para a práxis pedagógica revolucionária na Educação do Campo e da necessária unidade teórica para esse fim.

1 A formação humana desde o diálogo entre as ideias de Marx e Freire

A ideia de formação humana, de imediato, nos parece uma redundância já visto que entre todos os animais, apenas os homens¹ – os seres humanos – podem ultrapassar seus traços instintivos e alcançar estágios evolutivos que não alteram apenas a si, também o mundo que o rodeia. Ou seja, só os homens transcendem sua condição natural, podendo chegar a dimensões inimagináveis, pois assumem o rumo da própria evolução, agindo sobre a natureza, transformando-a em função de suas necessidades e objetivos. “[...] Numa perspectiva histórico-cultural, transformar a natureza significa conferir-lhe uma “forma” nova de existência material e simbólica” (PINO, 2006, p.50).

Para Marx (2004), o homem se diferencia dos outros animais pela “atividade consciente, livre”, o trabalho. Só o homem é capaz de atuar de forma intencional na natureza, transformá-la, à medida que transforma a si mesmo. Como Marx, Freire (1983) compreende que o processo de humanização só pode ocorrer em sociedade, isto é, na sua ação diante das questões que o ato de viver lhe impõe, pois o indivíduo é produto da história, articulado a um todo dinâmico, que lhe exige agir para além de suas necessidades físicas e imediatas. Freire (1983) também compreende o homem e a mulher como seres históricos em desenvolvimento e diz que, como seres historicamente situados em dado contexto, estabelecem relações com o mundo de

¹ Ao falar do homem, Marx trata da dimensão do gênero humano e não de sexo/gênero. Em sua época, as questões de gênero, sobretudo, na linguagem, não eram pauta como são na atualidade. Portanto, quando tratamos do termo homem em Marx, tentamos manter a referência, ou melhor, uma aproximação mais fiel às suas formulações desde o seu tempo histórico. O homem, como membro do gênero humano, dentro da obra de Marx, é o ser que se distingue dos outros animais pela sua capacidade criadora de transformação da natureza (o trabalho), portanto, homens e mulheres se incluem nesta dimensão. As demais referências ao termo homem trazidas no texto, partem do mesmo pressuposto marxista.





modo intencional, planejado, agem sobre o mundo para alterá-lo, sendo essa relação “homem”-mundo fundante na construção de uma consciência sobre si e sobre a realidade que o cerca.

Numa perspectiva filosófica, a formação humana é ato educativo - o homem (como gênero humano) é um ser que não nasce pronto, havendo, portanto, a “necessidade de cuidar de si mesmo, buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano” (SEVERINO, 2006, p. 261). No sentido histórico, “formação”, segundo Severino (2006, p.161), é o “processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa” e, como apontam Marx (2004) e Freire (1983), o ser cultural nasce na ação, por isso, é na prática social, na qual os homens se fazem homens. Saviani diz que:

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. (2016, p. 20)

Como sujeitos das *práxis* - “síntese de espírito e matéria, de subjetividade e objetividade, de interioridade e exterioridade” (TONET, 2006, p 2), os homens/mulheres estão em permanente transformação, já que se formam (se transformam, se educam) no movimento histórico que não é linear nem, tampouco, insuperável. Para Freire (1983, p.196), contudo, a evolução de homens e mulheres exige “sair da consciência ingênua para uma concepção crítica - desveladora da realidade e dos fenômenos”. Sair do estágio da “adaptação passiva” para uma “adaptação ativa”, transformando, de forma consciente, o ambiente (LUKÁCS, 1972). Para Freire (1983), a conscientização é isto, tomar posse da realidade.

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação. (FREIRE, 1983, p. 16)

É a ação intencional sobre a natureza que nos coloca em estágio evolutivo permanente. A intencionalidade é, segundo Oliveira e Carvalho (2007), em análise





do pensamento de Freire (1983, p. 221), “a tomada de consciência, específica do homem, é consequência de sua confrontação com o mundo como algo objetivo, resultado da unidade dialética da subjetividade humana e da objetividade do mundo”. Para Freire (1983, p.9 e p.16),

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho.

Porém, quando o sujeito não percebe a realidade objetiva, não tem a consciência do mundo que está para além de si, ele tem, portanto, retirada a possibilidade de superação de sua condição social individual e coletiva. Para Freire, o homem que não tem consciência de si, do mundo que o rodeia e de toda a complexidade que o torna quem ele é, é um homem desumanizado. A consciência, para Freire (2004, p.9), “emerge do mundo vivido”, é assim, a capacidade que o sujeito constrói de objetivá-lo, problematizá-lo, compreendê-lo como projeto humano. É nesse movimento de produção, apreensão do mundo, daquilo que produz e se produz em decorrência de sua própria ação, que o homem se apropria da sua condição histórica. Para Freire, os homens saem da consciência ingênua quando percebem que o mundo e tudo que há culturalmente nele, embora seja produto de sua ação, “não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos” (FREIRE, 2004, p. 9). No mesmo viés, Saviani e Duarte (2010, p.426) reiteram que:

[...] não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham.

A desumanização abordada por Freire (1983) é a expropriação da possibilidade de “ser mais”, ou seja, é quando o sujeito tem retiradas de si as possibilidades de usufruir dos bens culturais que produz para sua realização e





crescimento material e espiritual, já que a riqueza material e não material, fruto de sua ação, não está posta a serviço da realização e do desenvolvimento de suas capacidades mais elevadas. Desse modo, o produto do trabalho que deveria servir para sua autorrealização, na sociedade dividida em classes, transforma-se em uma mercadoria que pertence ao capital, “[...] algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um ser alheio ao ser do indivíduo que o produziu” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427). O sentido do trabalho na sociedade capitalista, é inverso ao trabalho como atividade criativa, pois se volta estritamente para a produção de mercadoria, retirando-lhe a dimensão formativa, explicitadora das potencialidades humanas mais elevadas.

As relações sociais capitalistas é que transformam aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação: transformam, conforme anteriormente citado, a realização efetiva do trabalho em desefetivação do trabalhador, transformam a objetivação em perda do objeto e servidão ao mesmo, posto que o objeto assume a forma de capital. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427)

A fragmentação no interior do processo de trabalho coloca de um lado o trabalhador e, de outro o produto de sua ação. Separa mente e corpo, pensamento e ação. Privado de ter conhecimento sobre a totalidade do processo produtivo, o trabalhador fica impedido de compreender sua própria implicação no todo do que produz (isso se denomina alienação) e se torna mera peça de uma engrenagem, cujo conhecimento sobre a totalidade está sob o domínio do capital que controla tanto o trabalhador, quanto o conhecimento, passando a ser a principal forma de “transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital” (TONET, 2006, p. 4), visto que o trabalho perde seu sentido ontológico (como *práxis* humana) e se transforma em mero fator econômico. Nessa relação, tanto o trabalho como o sujeito são mercadorias. Tonet (2006, p.14) explica:

[...] mesmo o pleno acesso aos bens materiais e espirituais que compõem o patrimônio da humanidade na sociedade capitalista tem, por sua própria natureza, um viés profundamente deformador. Se pensarmos que a formação moral e ética é uma parte importantíssima desse processo, veremos imediatamente como uma apropriação centrada no indivíduo e, portanto, oposta aos outros indivíduos, induz uma deformação da personalidade. Isso porque essa formação leva o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que o acesso de uma minoria esteja licenciado no entendimento do acesso da maioria.





Freire (1983) afirma que a humanização exige o reconhecimento da desumanização. O oprimido só pode sair dessa sua condição, quando se reconhecer em sua real condição social. Marx (2004, p.82) elucida que:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz desnudez para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas mutilação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas joga uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas idiotia, cretinismo para o trabalhador.

A conscientização é, na visão de Freire, consciência de classe; processo pelo qual os desfavorecidos se reconhecem enquanto classe, compreendendo as relações que os oprimem e os exploram e por isso os colocam marginais aos bens culturais que, mesmo produzindo, não podem acessar inteiramente. A consciência, contudo, não se forja na individualidade, mas sim na coletividade, nos atos conjuntos que se produzem nas e das relações dos homens com os outros homens, na relação homem-mundo. A isso também poderíamos chamar de educação, o ato de forjar-se humano à medida que se apropria do conjunto dos conhecimentos gerados pela humanidade, sua cultura, sua história, mas, também, acumulando novas formas de humanidade, novas culturas e novos cursos históricos.

Formação, humanização e educação são, portanto, processos indissociáveis - inerentes, exclusivamente, ao ser humano. Só aos homens está a capacidade de se educar enquanto se formam – formar-se homem (ser social) – é ato educativo de sujeitos que são capazes de traçar para si novos horizontes, superar estágios, integrando-se ativamente ao meio em que vivem. Apenas aos homens, e somente a eles, é dada a capacidade de sonhar, de projetar a vida e de realizá-la em toda a sua plenitude objetiva e subjetiva.

O entendimento de que o processo de conscientização é apreensão da realidade histórica significa que, só na ação coletiva os homens e mulheres se educam, avançam em sua condição histórico-social. Isso nos faz reiterar que, embora esses sejam elementos da vocação humana (como ser social), o processo de humanização – conscientização – não ocorre naturalmente; se dá no jogo da percepção das amplas contradições que marcam a história da humanidade, com seus avanços e retrocessos e se acirram na sociedade capitalista, na qual a desumanização (o sujeito apartado de si e da história) se constitui uma estratégia fundamental para sua sustentação.





Na sociedade de classe, marcada pela exploração do homem pelo próprio homem, a evolução do conjunto da humanidade, a unificação da sociedade poderão ser um horizonte não possível. Numa perspectiva histórico-crítica, não há como se humanizar dentro do capitalismo, porque o capital não se humaniza. Ele vive e se alimenta da desumanização, da expropriação dos homens e mulheres; da sua fragmentação como indivíduo e como coletividade. O capitalismo é um modo de vida autodestrutivo, porque para ele não há limites – destrói a natureza e, por consequência, destrói também o homem.

Como ser da *práxis*, o homem constitui-se sujeito social na contradição e à medida que cria, também destrói. À medida que se humaniza, desumaniza; ao mesmo tempo que avança, retrocede. Entretanto, algo é sinalizado nessa contradição, se a realidade é constituída pelas relações sociais, pela intervenção do homem no mundo, a realidade é sempre alterável. Assim, como diz Araújo (2007, p.53), é fundamental compreender que “[...] a totalidade apresentada a partir de um contexto concreto determinado historicamente, por ser histórica, é eminentemente dinâmica e sujeita a contínuas rupturas e transformações”. Nada é, definitivamente, impossível de ser superado e toda forma de organização social é transponível, já que tudo que existe (para além dos aspectos da natureza), é criação humana.

2 O conhecimento no processo de formação humana: o que, para quem e com qual finalidade?

O conhecimento sempre foi fundamental para a intervenção dos homens e mulheres na natureza, para alterá-la de acordo às suas necessidades e finalidades. Todas as ações humanas são mediadas pelo conhecimento, ainda que esse se manifeste sob distintas formas. Seja no labor da roça, plantando e colhendo; seja no labor da produção intelectual de uma tese, o conhecimento sobre aquilo que se está produzindo, elaborando, é o grande mediador e ao mesmo tempo, produto desta relação – homem (sujeito social) – trabalho. O conhecimento medeia as práticas de trabalho material e imaterial tanto na sua forma mais elementar (senso comum), quanto na sua forma mais desenvolvida (ciência). Não estou afirmando, com isso, que trabalho e conhecimento são a mesma coisa, mas sim que, mesmo de naturezas distintas, há entre eles nexos que os tornam indissociáveis.





Contudo, assim como é próprio da sociedade de classe, há uma necessidade de separar um do outro, não pela sua natureza, mas pelo que a clareza dessa indissociabilidade pode representar. O pensamento hegemônico – o pensamento do dominador – sempre nos levou a crer que as práticas de trabalho braçal, por exemplo, prescindiriam do conhecimento. Assim, a técnica (o como fazer) separou-se da tecnologia (que reúne não apenas o como fazer, mas, como se processa esse fazer e para quê, ou seja, origem, meios e fins). Para o capitalismo, o conhecimento é mais do que uma matriz mediadora das relações de trabalho, é um bem rentável – uma mercadoria cara, valiosa, que não pode ser disponibilizada igualmente para todos.

A escola, na sociedade moderna é o *locus* privilegiado de socialização daquilo que a humanidade produziu e reconheceu como conhecimento. O conhecimento, objeto central da escola é produto da universalidade (cujas leis gerais são a base para outros conhecimentos), chamado por Saviani (2003, p.21) de conhecimento clássico.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. Em suma, para se tornar atual à sua época o indivíduo necessita se apropriar do conjunto das objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade. E isso não ocorre simplesmente, digamos assim, por osmose. Podia, antes, ocorrer por processos espontâneos, mas, na contemporaneidade, já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição. É esse fato histórico que converteu a escola na forma principal e dominante de educação.

Para Saviani, o conhecimento clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, é o que resistiu ao tempo. "[...] é nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc." (SAVIANI, 2003, p.18). Em outro trabalho, Saviani e Duarte (2010, p. 431) dizem que

Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas





das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia. Moderno deriva da expressão latina *modus hodiernus*, isto é, “ao modo de hoje”. Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência.

Para os autores, o sentido de clássico é aquilo que serve de referência às gerações posteriores, são elaborações avançadas que, embora nascidas em uma época determinada, "extrapolam os limites dessa época, mantendo o seu interesse mesmo para as épocas ulteriores" (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Entretanto, é nesse campo de debate que se situam muitas polêmicas que envolvem a discussão sobre a educação, a escola e sua função, sobretudo, em uma sociedade dividida em classes, onde aquela que domina se impõe à outra, explorando-a e negando-a, inclusive, a partir do conhecimento que legitima sobre si, sobre a realidade, sobre os sonhos.

Para nós, latino-americanos, o que se firmou como clássico chegou com as invasões europeias aos nossos territórios, firmou-se não apenas pela força física - a violência expressada pelos genocídios dos nativos; pela escravidão dos que passaram a chamar de índios, bem como dos africanos, condenados pela cor da pele; chegou também mediado pela imposição cultural que não apenas atuou no trabalho forçado (para produção da riqueza e da pobreza), como suprimiu crenças, instalou religiões e, a partir daí, definiu parâmetros para a educação, para o modelo de cidadão e, conseqüentemente, para a escola. Bogo (2008, p.98) chama-nos atenção: “a violência política e cultural da colonização, assim como posteriormente a da escravidão, e de forma parecida a da imigração, foi não só de obrigar a renegar a cultura de origem, mas também de ter que assumir a cultura do colonizador”.

O que serviu de "referência para outras gerações", no sentido clássico reiterado por Saviani e Duarte (2010), não se isentou da perspectiva do dominador, daquilo que se colocou como referência na história, não apenas pelo grau de elaboração – pela relevância em torno das questões que o seu tempo impunham, mas, primeiramente, pelo lugar "legítimo" de quem tem o "poder" de definir o que é legítimo, de quem tem as condições materiais – incluindo aí, as tecnologias, para garantir o poder de produzir, anunciar e afirmar suas elaborações, constituindo a si próprio como referência, excluindo, suprimindo o outro que não dispõe dessas condições. Entretanto, nem todo conhecimento clássico se embrenha na lógica do



dominador. Há, de fato, aquilo que se tornou referência, porque sua validade extrapolou o momento de sua elaboração e sustenta importantes teorias que são base para a ciência, para a tecnologia e para além delas. São conhecimentos que “ultrapassam os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar” (SAVIANI, 2003, p.58) e se constituem essenciais para o avanço do trabalho material e imaterial, para compreensão da realidade histórica e como ferramenta para sua transformação.

Vale dizer que, ao colocar para a escola a tarefa de socializar o conhecimento clássico, não significa apropriar-se dele prescindindo de uma postura crítica ou tomá-lo numa relação de exclusão com outros tipos de conhecimento, como por exemplo, o conhecimento popular, os saberes tradicionais, ancestrais e todos os outros conhecimentos que se produzem via outros modos de existir que não passam pelo crivo da ciência. Saviani reitera que o acesso ao que se tem de mais elaborado pela humanidade, ao que ele chama de cultura erudita, “possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular” (SAVIANI, 2000, p. 2). Gama e Duarte (2017, p. 524), explicam a lógica de Saviani:

Com isso, Saviani defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.

Mas é fato que a organização da escola no Brasil, a pública e a privada, privilegiou o conhecimento clássico – ainda que superficial, (tratado como neutro, desinteressado, sem relação com a prática social), como exclusivo no currículo escolar. Para as classes dominantes (que também dominam os meios de comunicação e informação), esse conhecimento “bastou” para lhes garantir a base formativa que à escola cabia oferecer. Não porque esse conhecimento seja suficiente para sua elevação cultural, mas porque, para os que usufruem de todos os direitos, a escola não é a única fonte de acesso à cultura acumulada, inclusive, ao conhecimento científico. Para Duarte (2014, p. 105)

A forma burguesa de lidar com essa contradição é a de fragmentar o sistema educacional, criando redes diferenciadas que possibilitem acesso desigual ao conhecimento. Todo tipo de justificativa é empregado para legitimar





essa desigualdade de acesso ao conhecimento: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc.

Os que dominam, além de ter condições diferenciadas de acesso e permanência à escola, podem ir até seus mais elevados estágios formativos, visto que usufruem de outros meios e outras condições de acesso a essa formação, seja nas viagens ao exterior, nas visitas aos museus e bibliotecas, aos marcos históricos, que para a maioria dos filhos dos trabalhadores só são vistos nos livros, nos filmes ou pela internet. Quando apenas os livros eram a principal fonte de acesso à cultura universal, as elites sempre puderam pagar pelas enciclopédias, pelas obras literárias e científicas mais raras (e caras), assim como pelas revistas e jornais, pelas aulas de "reforço escolar" particular, pelos cursos de outros idiomas, equipamentos tecnológicos (o rádio, a televisão, o telefone, o computador e a internet), até mesmo, quando eles ainda não eram mais acessíveis, como são hoje. Frigotto (2017, p.20) resume bem essa questão ao dizer que:

O Brasil, no contexto do capitalismo mundial, estruturou-se sob o signo do colonizador e escravocrata, e, como tal, produziu uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo. Das burguesias clássicas que lutaram para constituir nações autônomas e independentes e que, mesmo cindidas em classes, estruturaram sociedades com acesso aos direitos sociais básicos, diferentemente dessas, a burguesia brasileira sempre foi antinação, antipovo e antidireito universal à escola pública.

A classe dominante sempre teve o privilégio de ter a escola e os seus conhecimentos como a introdução da sua formação cultural. Apenas isso. A classe trabalhadora não. Para essa, a escola foi e continua sendo a sua grande possibilidade de acesso à cultura "mais elaborada", acesso àquilo que o conjunto da humanidade vem produzindo e que ultrapassa seu cotidiano. Contudo, na escola capitalista, a formação para elevação cultural da classe trabalhadora não é o objetivo final. Para a classe dominante, a escola sempre foi a forma principal de assegurar que suas ideias passassem a ser as ideias dominantes, gerando um processo de formação cujo foco é levar, "o indivíduo a aceitar como natural uma forma de sociabilidade que implica que um acesso de uma minoria esteja alicerçado no impedimento do acesso de uma maioria" (TONET, 2006, p. 5). Na escola sob os interesses dos que dominam, como diz Caldart (2020, p.5)



[...] o conhecimento a ser trabalhado (se é que dele se trate) é prescrito na “dose” e na “aspepsia” adequadas ao grau de alienação a ser mantido, tentando não deixar à mostra fios de conexão que levem a perceber, menos ainda a contestar, a insanidade e a perversidade da lógica imposta; - se recorre ao medo, ao constrangimento e a autoridades artificialmente impostas, destruindo a confiança dos estudantes em si mesmos, seu gosto pela vida e seu anseio de liberdade e de criação, porque o que afinal se pretende é gerar pessoas servís, pouco dispostas a transformar o mundo e mesmo a construir seu próprio futuro.

A classe dominante não se apropria da cultura, exclusivamente pelo trabalho ou por exigência do mercado, mas também como lazer e com a intenção de expandir seus conhecimentos para afirmação do seu lugar – o lugar de quem domina. Os trabalhadores e trabalhadoras, por outro lado se formam, sem exceção, em suas práticas sociais constituídas, principalmente, na relação com o trabalho explorado, em contexto de ausências de direitos e de desigualdades que, sequer, lhes permitem acessar a escola.

Quando os camponeses e as camponesas, por exemplo, tem a possibilidade de irem à escola, são muitos obstáculos que lhes são colocados: seguir à escolarização sem interrupções; poder concluir o que foi traçado como ciclo básico; e, mais ainda, chegar aos mais altos graus escolares e acessar o conhecimento científico sem esvaziamento teórico do conteúdo - seja pela precarização do papel (e condições de trabalho) do professor, professora, seja pelo encurtamento do tempo escolar (com a redução das horas e dias de aula), seja pela desestruturação físico pedagógica das escolas, que, no seu conjunto, inviabiliza um trabalho formativo emancipador sólido.

Nesse bloco de desafios, os elementos que se revelam nas suas práticas diárias denunciam que eles não ocupam o mesmo lugar de direito da classe dominante, assim, não vão aparecer naturalmente no currículo oficial – naquilo que se privilegia para ser ensinado pela escola, no sumário dos livros que estão sob o domínio das ideias hegemônicas. No currículo oficial a história contada – ensinada aos trabalhadores, jamais fornecerá os elementos de análise que os ajudem a compreenderem as bases das desigualdades que distanciam não apenas uma escola da outra, um projeto educativo do outro, mas os sujeitos – uns dos outros. Como diz Lara (1990, p.104), “a história cultural de um povo, na maioria dos casos, fica sendo a história das dimensões hegemônicas dessa cultura”.

Para os trabalhadores, para seus filhos e filhas acessarem a escola, para se apropriarem do conhecimento clássico, não é tarefa fácil. As condições concretas da



realidade são, por si só, desafiantes. Como priorizar o acesso ao conhecimento, ir à escola, quando lhes falta comida à mesa e esses precisam escolher se estudam ou se trabalham? Como chegar à escola quando ela está a dezenas de quilômetros de suas casas e nem sempre as condições de deslocamento são favoráveis? Como as mulheres podem estudar, se não tem quem fique com as crianças ou idosos que estão sob sua responsabilidade? Como permanecer na escola e aprender sob condições nutricionais tão vulneráveis? Como conciliar o estudo com as demandas do trabalho diário, que no campo, se dá na própria casa?

Quando isto é driblado, outros desafios aparecem. Os sujeitos do campo não veem suas labutas diárias, suas lutas e suas reivindicações representadas na história que leem nos livros que estudam. O conhecimento curricular privilegiado não os permite enxergar a cor de sua pele ou etnia, em uma narrativa que não seja de opressão; também não veem seu trabalho diário fornecer-lhes meios materiais que lhes garantam uma condição melhor de vida e isso lhes faz questionar “estudar para quê?”. Quando isso está ausente no trabalho escolar, os sujeitos têm dificuldades em se reconhecerem na sua exata condição humana de direito, reduzindo-lhes as chances de apostarem na escola, na educação, no conhecimento como instrumento de luta.

Do mesmo modo, quando o território camponês – como lugar de produção da vida – aparece no conteúdo de geografia apenas como um espaço geográfico determinado por critérios alheios aos sujeitos concretos, quando os saberes tradicionais que perpassaram gerações, e ainda constituem referências importantes para vida dos sujeitos, são invalidados por um modelo social que se apropria da produção científica e faz dela, instrumento para invisibilizar outras formas de manifestação da vida e dos conhecimentos que essas manifestações produzem (a exemplo dos conhecimentos oriundos das comunidades tradicionais e povos originários), quando todas essas coisas não cabem no conjunto dos conhecimentos que a escola escolheu privilegiar, é que se faz necessário um currículo que ultrapasse a lógica comum e coloque em tensão o conhecimento, sua “neutralidade”, sua “isenção”, e traga à reflexão seus significados e implicações.

O movimento do conhecimento constituído no acolhimento de outros saberes vindos das experiências de educação popular, de outras práticas de produção da vida complementando o currículo, agrega à formação as múltiplas dimensões humanas:





a intelectual, a cultural, a política, a econômica e a afetiva e por isso se faz tão relevante na Educação do Campo. Frigotto (1998, p 33) nos ajuda nessa análise ao dizer:

O campo educativo e, mais amplamente, a formação humana, tem-se constituído, desde o projeto da burguesia nascente, um campo problemático para definir sua natureza e função social. Os dilemas - que assumem conteúdos históricos específicos - decorrem, de um lado, do fato que a forma parcial (de classe), mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida a concretização de seus próprios interesses, de outro, porém, decorrem do fato de interesses antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo, na escola e no conjunto das instituições e movimentos sociais, um espaço de luta contra hegemônica.

Foi a partir do lugar de exclusividade do conhecimento histórico via narrativa da classe dominante, que muitos outros conhecimentos ficaram fora do que seria relevante estar no currículo que se propõe-transformador. Os conhecimentos dos subalternos, da classe trabalhadora, dos camponeses foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, a Educação do Campo pode recuperá-los e deve fazê-lo.

3 A Educação do Campo e o horizonte da formação humana: alguns indicativos

O campo como espaço onde se elaboram outros modos de organização da vida e esses modos como produtores de tipos diferentes de conhecimentos busca combater a hegemonia que influenciou um modelo de desenvolvimento no qual as áreas urbanas são a referência para o estabelecimento de políticas públicas em todas o território, marginalizando e ignorando tudo aquilo que esteve além deste perímetro – o urbano. A lógica do diferente ignorado pela sua distinção, pela particularidade, é a lógica dominante que fez do campo e dos camponeses sujeitos invisíveis em sua cultura, em sua capacidade de produção econômica e sua alteridade.

Uma invisibilidade que tanto atuou na visão que se constituiu do urbano sobre o rural, como também na própria visão dos sujeitos do campo sobre si. Daí o desejo intenso da evasão, da construção de outra roupagem sobre sua identidade, seja na linguagem, no vestuário ou mesmo nos hábitos alimentares, apontando que a desumanização tanto atua na dimensão objetiva, quanto na subjetiva. Chauí (2016, p.248) é assertiva em sua análise sobre nossos modelos de sociedade, quando nos diz que “não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em





qualquer lugar e em qualquer circunstância”. É sob essa racionalidade, que Chauí chamou de “regra da competência”, que diferenciam os que podem falar, dirigir e conduzir, dos que devem apenas escutar, serem dirigidos e conduzidos. A autora explica que:

Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isso pode ser feito. A regra da competência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação. Essa regra não só reafirma a divisão social do trabalho como algo “natural”, mas sobretudo como “racional”, entendendo por racionalidade a eficiência da realização ou execução de uma tarefa. E reafirma também a separação entre os que sabem e os que “não sabem”, estimulando nestes últimos o desejo de um acesso ao saber por intermédio da informação (isto é, por meio do discurso sobre). (CHAUÍ, 2016, p. 249)

Desse modo, a formação humana na Educação do Campo requer, como fundante, o reconhecimento das singularidades que perpassam os sujeitos em seus contextos culturais, ambientais (territoriais). O entendimento do campo como *locus* de vida e não apenas da produção de alimento para o consumo das cidades, por exemplo, é uma perspectiva que altera a lógica da escola, do conhecimento e da formação. Enxergar o campo para além da geografia dos espaços, olhá-lo desde as pessoas, suas manifestações, seus modos de produzir a cultura é, para a Educação do Campo, princípio e horizonte.

Ainda que as fronteiras entre rural e urbano sejam, culturalmente, cada dia mais mistas, ou como alguns dizem, indissociáveis, a vida, em ambos, se move por condições outras. Viver no campo requer uma forma distinta de organizar o dia a dia, assim como exige uma mobilização de saberes e práticas particulares que se forjam nas relações também distintas de trabalho, nos modos de produzir e expressar a vida e também o conhecimento. Como bem dizem Marx e Engels (2016, p.94), “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”. A Educação do Campo deve, nesse sentido, se reconhecer no real contexto da luta de classes, dialogar com a atualidade das necessidades e expectativas dos camponeses, tendo em vista as formas como os sujeitos se comunicam, se organizam e produzem a vida para que, desde esse desenho da realidade, se trace o caminho a seguir. Para Caldart (2011):





Faz parte do processo de construção do novo desenho de escola e do exercício da práxis uma reflexão epistemológica ou sobre como as práticas educativas escolares devem trabalhar com a dimensão do conhecimento, e como essa dimensão integra o processo educativo mais amplo: que conhecimentos, que modos de produção do conhecimento, que forma de trabalho pedagógico para garantir o movimento entre apropriação e produção do conhecimento e o engate entre conhecimento e processo formativo como um todo: que conhecimentos ajudam nos processos de formação do ser humano, na formação de sujeitos coletivos, nas lutas sociais emancipatórias; que conhecimentos se produzem nestes processos; que concepção de conhecimento, que matriz teórica de produção do conhecimento, de ciência, de pesquisa, nos deve servir como referência.

A formação humana na Educação do Campo exige compreender que o processo educativo dos camponeses perpassa por criar outros significados para a escola, considerando que ela se insere como parte de um conjunto de lutas que é bem mais amplo do que o processo escolar. É nesse sentido que a Educação do Campo deve avançar para consolidar uma escola que seja espaço socializador de conhecimentos que apontem, novas percepções sobre a realidade, em todas as suas dimensões. E isso implica, como diz Carvalho (2010, p. 25) " romper com uma historicidade de se negar aos trabalhadores do campo esse direito de acesso ao conhecimento, crescimento e participação como sujeitos de construção da história de nosso país".

O conhecimento precisa ser garantido com o propósito de fortalecer a prática produtiva e política dos sujeitos, focando a direção e o sentido da luta popular pela garantia de direitos e superação das formas de exploração. Isso exige ultrapassar a visão de escola tradicionalmente constituída sob o propósito de ensinar a ler, escrever, contar e dar acesso à base dos conhecimentos acadêmicos/científicos trazidos pelos livros didáticos isoladamente, dispensando tudo o mais que lhe excedesse. Embora centrada nesse fim, a escola que se forjou no campo, e não foi diferente para os trabalhadores nas áreas urbanas, não foi capaz de garantir que sequer a formação básica (ler, escrever, contar, por exemplo) fosse bem-sucedida. Os camponeses organizados em movimentos, sobretudo, os de luta pela reforma agrária, entenderam, no próprio processo reivindicatório, que outros direitos precisavam se somar ao acesso a terra, sob o ponto de vista de que ela é espaço de produção da vida e a vida exige uma dinâmica concreta de produção da existência que traz outras exigências. A educação era uma delas e, por isso, era preciso também entrar na pauta da luta o acesso ao conhecimento, à educação e à escola.





Contudo, os trabalhadores e trabalhadoras concluíram que a escola que havia sido disponibilizada para eles e elas, até ali, não lhes representava, já que tudo nela era isento das pautas tão fundamentais à sua existência e forma digna. Passaram a perceber que o processo formativo, que deveria fortalecer suas reivindicações, não raramente, reforçava os estereótipos que nas suas lutas diárias buscavam combater e superar. Foi essa crítica à escola vazia de identidade, à escola que ignorava a vida concreta dos que a constituía, que fez com que os camponeses passassem a reivindicar, exigir e experimentar outro tipo de escola, com outros conhecimentos e outro modelo formativo. E foi nesse processo de buscar um entendimento sobre "qual conhecimento" fortaleceria a luta dos trabalhadores e trabalhadoras, que a Educação do Campo foi criando sua identidade. Era preciso, como diz Caldart (2011), constituir uma "visão ampla de educação", capaz de se contrapor ao projeto do capital. Estava claro que havia que se disputar, também, o conhecimento, rever os sentidos da educação e da escola, enxergando-a dentro do projeto de campo e da sociedade que também estava em disputa. Para Caldart (2011, p.85-86), esse projeto se denomina um projeto de transformação da sociedade para “além do capital”, que

[...] reafirma como referência primeira de nossas práticas a possibilidade de construção pelos trabalhadores de novas relações sociais e o compromisso com as lutas sociais pela justiça, pela igualdade social, pela liberdade e por um tipo de sociedade que coloca o ser humano como centro, que valoriza a vida em sua diversidade e plenitude, que coloca a ciência e a técnica a serviço da humanização do mundo. Trabalhar por este projeto supõe a compreensão da realidade social atual e a intervenção sobre ela.

É nesse processo de se contrapor ao precário modelo da educação e de escola, que a Educação do Campo vem se firmando como uma perspectiva de horizonte emancipatório. Nesse entendimento, a escola do campo “para além do capital”, como disse Caldart (2011), deve promover o acesso ao que há de mais elaborado, ser espaço de alargamento das possibilidades formativas, devendo, contudo, estar sempre em diálogo com as questões que constituem a vida no campo e para além dele, ou seja, os conhecimentos científico e clássico devem ter a realidade concreta dos sujeitos como mediadora do processo formativo. É ela quem determina a teoria a ser estudada, os conhecimentos a serem mobilizados para entender como aquela realidade se produz e quais as possibilidades de atuar sobre ela. Para a Pedagogia Histórico-crítica (PHC), segundo Saviani (2016, p. 8), a educação é “uma atividade





mediadora no interior da prática social global”. Nesse sentido, Saviani (2016, p. 8), reitera que

[...] o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

Sob a influência da PHC, a formação humana na Educação do Campo vem se colocando sob o entendimento de que não se pode prescindir do conhecimento histórico, cientificamente sistematizado para a formação da classe trabalhadora. No entanto, não se pode estreitar a educação e o processo formativo da escola ao conhecimento científico e nem a educação, à escola. Sapelli, Freitas e Caldart (2010, p.28) dizem que "não podemos absolutizar o valor educativo da escola em si mesma nem tão pouco desprezar seu valor específico, que fica mais explícito exatamente quando colocado em perspectiva". A produção cultural da humanidade ultrapassa ao que se delimitou como conhecimento escolar e, mais ainda, ao que se definiu como conhecimento clássico e, por isso, o conhecimento científico precisa ser potencializado na Educação do Campo e, ao mesmo tempo, ampliado, ultrapassado, indo além dos seus postulados, premissas e métodos, mas dialogando desde o chão concreto das lutas sociais.

Tomando como base a sua gênese nos movimentos sociais camponeses, a formação humana na Educação do Campo compreende-se como processo no qual os sujeitos constroem condições para atuar politicamente e ativamente na sociedade para tornar os bens culturais acessíveis a todos e todas. Formar-se para essa dimensão, no entanto, exige ir além das estruturas cognitivas, das aprendizagens elementares, porque

Trata-se, mais amplamente, de garantir uma forma de trabalho pedagógico (conteúdo e método) que articule, em um mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica, conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimento, teoria e prática. (CALDART, 2011. p. 94)

A afirmação de Caldart reitera a perspectiva da formação humana como sendo a formação integral dos sujeitos, onde o conhecimento é tratado na sua relação com





outras dimensões da vida, onde a aprendizagem é produto da partilha de significados que decorrem da luta coletiva para garantir vida digna para todos e todas, que se constitui no envolvimento dos sujeitos com a sua comunidade (e para além dela), com a sua cultura, com as manifestações religiosas, com o trabalho nos mutirões, na militância reivindicatória pela garantia da terra, da água, do alimento. A formação humana na Educação do Campo ancora-se nesses elementos, os quais são tomados como fonte de estudo e de conhecimento dentro de um plano formativo que configure um processo de aprendizagem emancipadora. Para isso, reiteramos a premissa de Duarte (2014, p. 4):

O desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar. Mas isso não diminui a importância da educação escolar para esse desenvolvimento pleno de todos os seres humanos.

Isso significa compreender a formação humana na perspectiva de construção de um conhecimento capaz de ampliar as potencialidades humanas (as múltiplas dimensões da sua formação: ética, estética, intelectual, afetiva, política, etc.) e, na perspectiva de classe da Educação do Campo, um conhecimento capaz de compor e firmar uma visão de mundo que fortaleça as lutas da classe trabalhadora por outro projeto de sociedade. Acordamos com Saviani (2016, p.20) que a luta social no campo é “um momento fundamental do processo revolucionário voltado para a transformação estrutural da sociedade nas condições da crise atual do modo de produção capitalista”. No encontro da PHC e a Educação do Campo, Santos (2016, p.115) sintetiza que:

Assim como o movimento por uma educação do campo, a pedagogia histórico-crítica está preocupada em superar os obstáculos que operam contra a necessidade histórica de os trabalhadores se apropriarem dos instrumentos que auxiliam os indivíduos a compreenderem o real e atuarem de forma mais consciente na realidade.

Também temos acordo com Tonet (2005, p.196), que no contexto do capitalismo, não é possível constituir uma educação para emancipação humana, uma vez que ela “representa uma forma de sociabilidade que, fundada na materialidade do trabalho associado, permite aos homens serem os verdadeiros protagonistas do seu destino”, e isso significaria romper com as bases do capitalismo em si: a propriedade privada, a mais valia, o trabalho explorado. Desde esse lugar, tomamos





a emancipação humana como horizonte, uma utopia possível, ainda que distante, cuja possibilidade de efetivação depende unicamente dos próprios homens (TONET, 2005, p. 199). Nesse sentido, a formação humana pode ser compreendida a partir do que Tonet (2019) denomina como uma atividade educativa emancipadora ou, como diz Freitas (2016, p.339), "instrumento de luta na construção de uma nova sociedade, na perspectiva de que esta atenda aos interesses da classe trabalhadora – vale dizer, como instrumento de sua conscientização e emancipação". Sendo assim, a Educação do Campo não pode desvincular-se do compromisso com a transformação social que lhe deu origem, tampouco, pode ser pensada fora das lutas camponesas que alargam sua compreensão formativa e consolida o seu lugar como uma perspectiva educativa da classe trabalhadora, portanto, como luta social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo trouxe algumas análises que se constituem apontamentos para a perspectiva da formação humana como princípio e horizonte para a práxis pedagógica revolucionária na Educação do Campo. Partimos do pressuposto que a formação humana se aproxima de um propósito educativo de construção das “bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade” (TONET, 2005, p. 199).

As políticas educacionais, nas últimas três décadas, dedicaram-se a consolidar uma forma escolar onde o conhecimento se distancia da perspectiva crítico-superadora para se alinhar, por outro lado, aos valores do capitalismo. Para o projeto do capital, o modelo de escola necessário dispensa o diálogo com a realidade concreta, evitando assim, tratar das graves contradições sociais que explicitam as desigualdades que colocam em questão esse mesmo modelo social. Para romper esse ciclo de conhecimento fragmentado, esvaziado de um sentido social transformador, defendemos fazer da escola lugar expressivo de socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, sobretudo, no campo, onde o currículo privilegiado sempre foi o mais precarizado e o mais distanciado, possível, de um projeto histórico “para além do capital”. Reiteramos que, para a Educação do Campo se fortalecer como uma atividade educativa emancipadora, ela deve persistir na consolidação de uma unidade teórica de perspectiva histórico-crítica comprometida com as lutas





sociais, resultante de uma forma escolar concreta, que se contraponha aos valores da hegemonia. Entendemos que é a clareza de qual projeto histórico está no horizonte da luta camponesa, que dará à unidade teórica necessária para a Educação do Campo avançar.

REFERÊNCIAS

BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classe**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade. In: In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, março 2020.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (*Doutorado em Educação*). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é Ideologia**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de Dezembro, realizado em 4 de dezembro de 2014, Caxias - MA.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA. Mônica Castagana. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A. de. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: DF, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaça a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três Teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. **Caderno CEDES**. vol.36 no.99, Campinas mai/ago. 2016

LUKÁCS, Georg. **O particular à luz do materialismo dialético**. LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2016.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

SANTOS, Cláudio Félix dos. Formação humana e práticas educativas escolares no campo: reflexões à luz da pedagogia histórico-crítica. In: BASSO, Jaqueline Daniela;

DOS SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Organizadores). **A Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade**. 2000. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis01/reder2.htm. Acesso em: 13 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia histórico-crítica na Educação do Campo. in: BASSO, Jaqueline Daniela; DOS SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Organizadores). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.



SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SAPIELLI, Marlene Lúcia; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete. **Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo?** Ensaio sobre complexos de estudo. Caminhos para Transformação da Escola 3. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

TONET, Ivo. Educação, Cidadania e emancipação humana. Iju: UNIJUÍ, 2005

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. UFAL: Macei-la, 2006. Disponível em: [http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO E FORMACAO HUMANA.pdf](http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf)
Acesso em: 19 dez. 2022.

VENDRAMINI, Celia Regina. Qual o futuro das Escolas no Campo: **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v.31, n.03, julho-setembro, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

SOBRE A AUTORA

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena: Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Gestão Pública Contemporânea e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia na qual é Professora Assistente no Campus VII-Senhor do Bonfim onde coordena o Curso de Especialização em Educação do Campo. Também coordenou o Colegiado de Curso de Pedagogia, o Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial (NEDET); o sub-projeto "Repensando a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo multisseriadas" do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/UNEB/CAPES): O Projeto de extensão de formação continuada de professores do Campo -Conexões Camponesas, pelo Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UNEB (CAECDT), através do grupo de pesquisa Educação do Campo Trabalho, Contra hegemonia e emancipação humana. É membro fundadora e articuladora da Rede Diversidade e Autonomia na Educação



Pública-REDAP e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE. pesquisadora nas áreas de Educação do Campo, Educação contextualizada no Semiárido; Escolas Multisseriadas; Educação e Desenvolvimento Territorial; Cultura Digital. E-mail: ipfsouza@uneb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6834-8842>

Tramitação:

Recebido em: 11/01/2023

Aprovado em: 23/02/2023

É POSSÍVEL APRENDER MATEMÁTICA POR MEIO DE JOGOS E DE BRINCADEIRAS?

IS IT POSSIBLE TO LEARN MATHEMATICS THROUGH GAMES AND PLAY?

Lessandro Antonio de Freitas:
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MINAS

Nicolly Ramalho Silva
Universidade Católica de Minas Gerais - UFMG

RESUMO:

As brincadeiras fazem parte do universo das crianças, uma vez que estas entendem, interpretam e aprendem brincando. Ao brincar, os estudantes desenvolvem determinadas características, como habilidades cognitivas e interativas. Dessa forma, o lúdico é um fator que possibilita o processo de ensino-aprendizagem na educação. As brincadeiras relacionam-se ao aprendizado de várias disciplinas, como a matemática. Assim, o objetivo desta pesquisa foi demonstrar ser possível ensinar e aprender conteúdos da matemática por meio de jogos e de brincadeiras e propor atividades que trabalhem conteúdos básicos da matemática. A metodologia utilizada foi a revisão narrativa, cuja técnica é uma forma de obter informações para a fundamentação teórica sobre determinada temática de estudo. Por fim, foi possível concluir que jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano dos discentes, logo estes ganham relevância no processo de ensino-aprendizagem, assim aprender matemática por meio de jogos e brincadeiras é algo realizável.

Palavras-chave: Jogos. Ensino. Matemática.

ABSTRACT:

Play is part of children's universe, since they understand, interpret, and learn by playing. By playing, students develop certain characteristics, such as cognitive and interactive skills. Thus, play is a factor that enables the teaching-learning process in education. Play is related to the learning of several subjects, such as mathematics. Thus, the objective of this research was to demonstrate that it is possible to teach and learn mathematics content through games and play, and to propose activities that work with basic mathematics content. The methodology used was narrative review, this technique being a way to obtain information for the theoretical foundation of a given study theme. Finally, it was possible to conclude that games and play are part of the students' daily lives, and therefore, these are relevant in the teaching-learning process, so it is possible to learn mathematics through games and play.

KEYWORDS: Games. Teaching. Mathematics.

INTRODUÇÃO

As brincadeiras fazem parte do universo das crianças. Brincar situa a criança em um ambiente marcado pela satisfação. Também, aquelas são inerentes à escola, já que proporcionam a estas o entender, o interpretar e o aprender brincando, aproximando-se do processo de ensino-aprendizagem. Conforme elucidado por Maria *et al* (2009), o lúdico é um fator que possibilita o processo de ensino-aprendizagem na educação. Dessa forma, ao brincar, os estudantes desenvolvem determinadas características, como habilidades cognitivas e interativas.

Maria *et al.* (2009) também ressalta que as brincadeiras podem ser implementadas nas ações pedagógicas das escolas devido a seu caráter enriquecedor, o qual relaciona: os alunos ao seu contexto fora das escolas, a elaboração do conhecimento por meio da autonomia e a construção da aprendizagem por meio da curiosidade e das novas possibilidades.

As brincadeiras relacionam-se ao aprendizado de várias disciplinas, como a matemática. Isso acontece, porque, no momento de brincar, os alunos desenvolvem estratégias para dividir equipes, contabilizar pontos, entre outros. Sendo assim, conforme exposto por Piccigueli e Ribas (2007), uma estratégia interdisciplinar, como a junção entre as disciplinas, pode atrair os alunos para a aprendizagem da matemática de forma mais prazerosa.

Nesse contexto, a educação pode se apropriar da interdisciplinaridade no que se refere ao ensino da matemática. Segundo Bonatto *et al.* (2012), o trabalho interdisciplinar proporciona a interação entre os saberes, já que, a partir do momento em que se propõe novos desafios aos alunos, a interação entre as áreas do conhecimento resulta em formas diversas de solucionar as questões. Essas relações entre as disciplinas trazem novas possibilidades para a construção do conhecimento.

No que tange ao ensino da matemática, alguns fatores devem ser considerados, tendo em vista as limitações das crianças e a complexidade da matéria. “A criança necessitará de um tempo razoável para desenvolver os conceitos matemáticos e a escola deverá estar atenta para acompanhar o processo que vai se estabelecendo.” (PICCIGUELLI; RIBAS, 2007, p. 17).

Por meio do contexto supracitado, o objetivo desta pesquisa foi demonstrar ser possível ensinar e aprender conteúdos da matemática por



intermédio de jogos e de brincadeiras e propor atividades que trabalhem conteúdos básicos da matemática. De modo geral, realizou-se, mediante o estudo qualitativo, uma revisão narrativa sobre a temática, sobre o ensino de matemática e sobre jogos e brincadeiras, por meio da qual foi possível demonstrar a importância da aproximação entre estes e o processo de ensino-aprendizagem.

1 JOGOS E BRINCADEIRAS: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO

O percurso do ensino-aprendizagem, em alguns casos, é marcado por práticas tradicionalistas, que tratam o ensino como capacidade de memorização de conteúdo, fator que pode estar agravando as formas de desenvolvimento da aprendizagem na educação escolar (ZABALA, 1998). Assim, pensando em uma lógica que contrariaria o modelo acima e que agrega no desenvolvimento educacional dos estudantes, torna-se fundamental edificar o ensino de outra maneira.

Assim, o processo de ensino precisa ser contextualizado, e a dinâmica dos saberes precisa adquirir sentido para os alunos. É necessário, então, propor formas alternativas para trabalhar nas salas de aulas. Dentre as possibilidades podemos pensar na questão do lúdico:

Jovens se sentem motivados por atividades divertidas e participativas, que muitas vezes são úteis para despertar o interesse e a atenção. Atividades lúdicas e jogos, no espaço escolar, não se justificam somente pelo estímulo ao aprendizado, podendo também contribuir de forma efetiva para a socialização dos alunos, educando-os para o respeito às diferenças, para o trabalho em equipe, para o desenvolvimento da personalidade e da autoestima, ensinando tanto a valorizar o prazer do sucesso como saber conviver com frustrações. (SABINO; AMARAL; CHAVES, 2017, p. 144).

Lima *et al.* (2021) afirmam que as estratégias de ensino utilizando o lúdico não são prática que surgiram recentemente. Além disso, a cultura lúdica brasileira é marcada por inúmeros jogos e por inúmeras brincadeiras que representam a junção das culturas indígena, europeia e africana, assim diversos autores da educação reafirmam as potencialidades dos jogos e das brincadeiras como um meio de ensino-aprendizagem.

Corroborando com isso, Kishimoto (2014) assegura que as brincadeiras e os jogos têm a capacidade de articular diferentes campos do saber. Assim, "a ação lúdica proporcionada pelo brincar tem essa potencialidade de penetrar nos campos das ciências da educação e integrá-los, embora esse processo não seja tranquilo." (KISHIMOTO, 2014, p.83).





Apoderando-se de jogos e de brincadeiras, a escola pode desenvolver alunos mais interativos, já que “aulas contendo jogos e outras dinâmicas voltadas para a aprendizagem atendem as demandas dos novos papéis assumidos pela escola.” (SABINO; AMARAL; CHAVES, 2017, p. 144).

Na mesma linha de raciocínio, Ataíde e Costa (2021) realizam uma análise geral sobre a potencialidade dos jogos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem. Os autores reforçam o significado que os jogos têm para os estudantes pelo fato de despertarem mais interesse nos discentes e de gerarem aprendizagem significativa¹.

Dentro dessas possibilidades, as brincadeiras, tão comuns no cotidiano do discente, assumem papel central no debate porque elas estão presentes na vida dos alunos, afinal brincar pertence ao desenvolvimento da criança. Segundo Silva *et al.* (2013, p. 3):

Quando crianças ou jovens brincam, demonstram prazer e alegria em aprender. Eles têm oportunidade de lidar com suas energias em busca da satisfação de seus desejos. E a curiosidade que os move para participar da brincadeira é, em certo sentido, a mesma que move os cientistas em suas pesquisas. Dessa forma é desejável buscar conciliar a alegria da brincadeira com a aprendizagem escolar e podemos salientar a gritante necessidade de implantar uma nova forma de ensino da Matemática no ensino fundamental e médio, buscando uma forma saudável de aprendizagem dos alunos e que de fato, aprendam e guardem seus conhecimentos, evidenciando nas aulas com essa nova Metodologia do Ensino que brincar de Matemática é simples e divertido.

Dessarte, vários métodos podem ser utilizados em todos os ambientes de ensino, como rodas de conversa, trabalhos construídos em grupos, discussões, audiovisual, brincadeiras, entre outros (PINTO; SABINO; VEIGA, 2018). Destaca-se que cabe ao professor pensar em sua prática, adaptando cada metodologia de ensino à sua especificidade.

Posto isso, Costa, Sabino e Matos (2007) apontam sobre a importância dos docentes trabalharem na identificação dos conhecimentos que os alunos apresentam frente a determinados temas. Logo, cabe ao professor, pensando em uma ação que poderá promover um ensino mais efetivo, realizar um levantamento inicial a respeito do conhecimento prévio sobre os conteúdos quando for trabalhá-los.

¹Aprendizagem significativa é uma teoria criada pelo psicólogo David Ausubel. Onde o mesmo afirma que para ocorrer aprendizagem é preciso que os conteúdos propostos interajam com os conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma os discentes vão conseguir aplicar o conhecimento em vários contextos. (MOREIRA *et al.*, 2000).



2 JOGANDO E BRINCANDO COM A MATEMÁTICA

Antes mesmo de a criança frequentar as escolas, elas já se relacionam com o saber matemático, de acordo com Alencar e Oliveira (2019, p. 88):

Mesmo antes de ir para a escola as crianças estão envolvidas em atividades matemáticas, que ainda não sendo reconhecidas por elas, envolvem aspectos quantitativos da realidade. Nessa perspectiva, classificam, ordenam, quantificam, medem, se localizam no espaço e reconhecem figuras, mantendo desta forma, uma relação com a Matemática.

Apesar disso, os conteúdos da disciplina matemática são marcados por um imaginário que os caracteriza como sendo de extrema dificuldade. Pensando assim, um dado de suma importância está na afirmação de Silva *et al.* (2013). Para os autores, os estudantes iniciam na matemática com dificuldades, e suas trajetórias frente ao ensino de matemática são marcadas por perplexidades com a disciplina, persistindo ao longo da trajetória acadêmica.

Uma das justificativas para tal fenômeno pode ser explicada pela maneira de abordar a disciplina. Outra situação que dificulta a aprendizagem do saber matemático diz respeito à capacidade de intervenção pedagógica limitada por parte dos docentes, haja vista a escassez de estratégias de ensino apresentada aos discentes na solução dos problemas matemáticos no cotidiano das escolas (CAMPOS; MAGIA; NUNES, 2006).

Além disso, as escolas, cada vez mais, são marcadas por métodos de ensino tradicionais, que desconsideram o sujeito e os processos de ensino-aprendizagem, preocupando-se com o resultado que os alunos vão atingir. Nesse contexto, as metodologias de ensino se caracterizam por utilizarem processos de memorização, de repetição, de decorar determinados assuntos, entre outros, o que torna o processo de ensino-aprendizagem pouco efetivo que prima pela formação técnica dos sujeitos (ZABALA, 1998).

Por isso, os jogos e as brincadeiras podem assumir protagonismo no ensino da matemática, afinal conseguem estimular a aprendizagem porque os alunos se sentem motivados e, assim, interessam-se em aprender disciplina (PAULA, 2011). Ainda, segundo Paula (2011), durante sua pesquisa envolvendo jogos e brincadeiras para o ensino de matemática, foi possível desenvolver uma série de aprendizados, tais como: trabalhos coletivos, aceitação e capacidade de lidar com as adversidades, formação crítica, capacidade de desenvolver perguntas e realizar conclusões, dentre outros.



Alencar e Oliveira (2019) afirmam que, por meio dos jogos e das brincadeiras, é possível desconstruir a ideia de que aprender matemática é extremamente complicado. Além disso, o ensino da disciplina por intermédio de jogos e de brincadeiras demonstra que a aprendizagem desta pode ser efetiva sem utilizar as abordagens tradicionais, pois:

A participação da criança de maneira lúdica e prazerosa por meio dos jogos tem sido um argumento importante, no qual se aprende a Matemática brincando. Isso se contrapõe à ideia de que para aprender Matemática é preciso um ambiente rígido, disciplinado e silencioso. (ALENCAR E OLIVEIRA, 2019, p. 89).

Os exemplos de jogos e de brincadeiras que podem ser utilizados são os mais diversos possíveis, como xadrez chinês, dominó das quatro cores, entre outros (SILVA; KODAMA, 2004). Os jogos e as brincadeiras digitais também podem ser inseridos no que tange ao ensino de matemática (ALENCAR; OLIVEIRA, 2019).

Diante da possibilidade de utilizar os jogos e as brincadeiras como ferramenta de ensino-aprendizagem de matemática, é importante uma atenção para a função que o jogo e que a brincadeira vai assumir, bem como a maneira como o professor vai conduzir as atividades:

O uso de jogos para o ensino, representa, em sua essência, uma mudança de postura do professor em relação ao o que é ensinar matemática, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de conhecimento para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno, e só irá interferir, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. O professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para atravessar as dificuldades. Leva os alunos a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários. (SILVA; KODAMA, 2004, p.5).

Complementando essas informações, Nacarato (2005) reforça que nenhum tipo de intervenção isolada, seja ela jogos, brincadeiras, produção de materiais manipuláveis, dentre outros, configura-se como certeza no que tange ao aprendizado escolar, sendo de fundamental importância a capacidade didática dos professores ao utilizarem os recursos na concretização do ensino. Por fim, “para se tornar uma estratégia didática, o uso de jogos e brincadeiras devem ser planejados e orientados pelo professor, tendo como finalidade a aprendizagem, proporcionando o conhecimento.” (ALENCAR; OLIVEIRA, 2019, p.89).



3 METODOLOGIA

Este foi um estudo qualitativo, tendo em vista a necessidade de apresentar, de discutir e de pensar o processo de ensino-aprendizagem; além disso, o trabalho visa interferir na realidade estudada. O método utilizado foi a revisão narrativa, sendo essa técnica uma forma de obter informações para a fundamentação teórica sobre determinada temática de estudo (WOLKERS *et al.*, 2016). Também, segundo Wolkers *et al.* (2016), a revisão narrativa é uma técnica que possibilita ao pesquisador realizar uma análise da literatura de forma.

Corroborando com essas ideias, Ferreira (2018) afirma que a técnica de revisão narrativa auxilia o pesquisador no levantamento de dados relevantes, de forma que a ideia não é esgotar as fontes de dados, e sim refletir e problematizar os dados adquiridos. Para Rother *apud* Toledo, Góngora e Bastos (2017, p.32), esse método é uma forma de:

Proporcionam ao leitor a oportunidade de dispor, em um único manuscrito, de informações e conceitos referentes às principais correntes de pensamento, a síntese de evidências científicas e a fundamentação teórica de um determinado objetivo de estudo.

Ademais, a revisão narrativa se configura como uma forma de realizar uma discussão ampla sobre determinados conteúdos, tendo como base o ponto de vista teórico (ROTHER, 2007).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi demonstrar ser possível ensinar e aprender conteúdos da matemática por meio de jogos e de brincadeiras e propor atividades que trabalhem conteúdos básicos da matemática. Assim, a seguir, há algumas atividades adaptadas da literatura específica com o intuito de reforçar ainda mais a possibilidade de utilizar os jogos e as brincadeiras como ferramentas efetivas no processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, de responder à pergunta, título desse artigo: é possível aprender matemática por meio de jogos e brincadeiras?

4.1 ATIVIDADE 1: “TRABALHANDO EQUAÇÕES E INEQUAÇÕES COM A BALANÇA” (ADAPTADO)

Ficha técnica

Público alvo: Anos finais do Ensino Fundamental, alunos do 6º ao 9º ano.

Categoria: Interdisciplinaridade: Matemática e Educação Física.

Conteúdos: Propriedades de igualdade, noções de equivalência e introdução a linguagem algébrica: variável e incógnita / Desenvolvimento cognitivo.

Habilidades a serem desenvolvidas: Desenvolvimento do pensamento algébrico por meio de situações que envolvam equivalências, igualdade, equações e inequações; compreensão matemática da igualdade / Concentração e atenção.

Desenvolvimento: Tem-se que: “as abordagens facilitadoras se baseiam na ideia da manipulação de “concretos”, perpassando por um processo de abstração, transformando-se em “formal.” (LINS; GIMENEZ, 1997, p. 108). Coerente com o pensamento exposto, a atividade 1 é baseada em uma abordagem facilitadora da álgebra, em que os alunos podem trabalhar de forma intuitiva equações e inequações por meio da pesagem de objetos em uma balança.

Materiais: A) balança; B) objetos diversos a serem pesados, como: pacote de feijão, sal, lata de milho, lata de extrato de tomate, sabonete etc.; C) lápis; D) borracha; E) papel.

Regras do Jogo: Os alunos devem ser divididos em grupos de 5 pessoas. Um dos integrantes do grupo ficará responsável por anotar os pesos dos objetos que os professores colocaram na balança. Após pesar todos os objetos, os professores irão sugerir aos alunos que façam uma correspondência de pesos de, pelo menos, dois objetos, por exemplo: “uma lata de milho tem o mesmo peso de 3 caixinhas de sabonete”. O professor deve mediar a atividade, evitando dizer certo ou errado durante a execução, sendo que, no fim da atividade, fará ponderações a respeito das informações que os alunos deram, valorizando as participações e intervindo nos possíveis equívocos.

4.2 ATIVIDADE 2: “DESCOBRINDO O NÚMERO PERDIDO” (ADAPTADO)

Ficha técnica

Público-alvo: Anos iniciais do Ensino Fundamental, alunos do 3º ao 5º ano.

Categoria: Interdisciplinaridade: Matemática e Educação Física.

Conteúdos: Propriedades com números, relações de equivalência e propriedades de igualdade / Coordenação motora.

Habilidades a serem desenvolvidas: Solução de operações com números e entendimento das relações de igualdade para preencher as sentenças de forma correta / Agilidade, força e equilíbrio.

Desenvolvimento: Esta atividade foi adaptada da atividade 4 de Longo e Schmitz, (2010, p. 12), proposta pelo projeto: “*Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paraense*”, na qual o título é: “*Iniciação à álgebra com significado- Modelagem Matemática e Materiais Manipuláveis*”. O objetivo da atividade é encontrar os valores escondidos no quadrado.

Materiais: A) bambolês (arcos); B) lápis; C) borracha; D) papel.

Regras do jogo: Os alunos devem ser divididos em grupos, e os componentes do grupo se organizarão atrás de uma fileira de bambolês. Quando o professor der um sinal, por meio de um apito, por exemplo, o primeiro representante de cada grupo pulará nos bambolês de forma alternada: o primeiro pulo será em uma perna só, o segundo com as duas pernas e, assim, sucessivamente, até chegar ao professor. Ao chegar ao destino final, o aluno deverá pegar um papel dobrado que contém uma questão matemática a ser resolvida pelo grupo. Após a resolução, outro representante pula os bambolês, entrega o papel com a resposta para o professor e pega novamente mais uma atividade.

Exemplo de questão:

Vença este desafio: encontre o valor que está escondido sobre o de forma que o resultado das operações seja o mesmo:

$$73 + 56 = 71 + \text{ } = R.....$$



$126 - 37 = \square - 40 = R.....$
$3 \times 4 = 6 \times \square = R.....$
$5 \div 5 = 4 \div \square = R.....$
$530 + 84 = \square + 85 = R.....$

Fonte: os autores

4.3 ATIVIDADE 3: AMARELINHA DE SEQUÊNCIAS NUMÉRICAS

Ficha técnica

Público-alvo: Anos iniciais do Ensino Fundamental, alunos do 3º ao 5º ano.

Categoria: Interdisciplinaridade: Matemática e Educação Física.

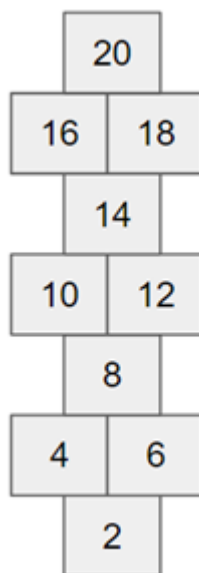
Conteúdos: Sequência numérica / Coordenação motora.

Habilidades a serem desenvolvidas: Reconhecimento de padrões numéricos em sequência ordenada de números naturais (BRASIL, 2018) / Equilíbrio e consciência corporal.

Desenvolvimento: A amarelinha é um jogo muito popular no Brasil e possui grande caráter interativo, visto que demanda concentração, equilíbrio e sequência lógica. O objetivo do jogo é conseguir fazer todo o percurso da primeira casa até a última, incluindo jogar a pedra ou o objeto nas casas certas e pular sem pisar nas linhas, saindo da “terra” até chegar ao “céu”. De acordo com Cheverria (2018, p. 92), a amarelinha “é o momento de se trabalhar a noção de figuras geométricas e a sequência numérica de zero a dez.”. Foi feita uma adaptação da amarelinha, e, para isso, não se considera a sequência numérica de 1-10 normalmente adotada no jogo: usa-se sequências numéricas diversas com o intuito de os discentes perceberem as características lógicas escritas na ordem das casas. Segue um exemplo:



Figura 1: Exemplo de amarelinha.



Fonte: os autores.

Materiais: A) tampinhas de garrafa pet; B) giz para demarcar a amarelinha.

Regras do jogo:

- I) Cada aluno pertencerá a um grupo.
- II) Cada grupo terá uma amarelinha.
- III) Antes de iniciar o jogo, o professor questiona aos alunos: “O que vocês acham desta amarelinha? Ela é igual à que vocês conhecem?”. Posteriormente às respostas, ele deve propor: “Discutam em seus grupos sobre algo que vocês percebem nos números escolhidos para a sua amarelinha”. Após a realização dos comentários, o professor fará as ponderações necessárias e induzirá seus alunos a desenvolverem a ideia das sequências numérica.
- IV) Feito essa análise, o professor comunicará a seus alunos que eles podem começar o jogo e que as regras são análogas ao jogo de amarelinha convencional. Os alunos decidirão quem será o primeiro jogador de cada amarelinha, e esse mesmo jogador se posicionará na casa “terra” e tentará jogar a tampinha de garrafa na primeira casa. Acertando a jogada, o aluno irá saltar alternadamente com um pé nas casas simples e dois pés nas casas duplas até a casa “Céu”. Posteriormente, o estudante deverá retornar pulando da mesma maneira, recolhendo a tampinha. Após



recolher a tampinha, o jogador deve saltar sobre a casa número 1 para chegar na casa “Terra”.

- V) O jogador não pode pisar nas linhas em nenhum momento do jogo. Se isso acontecer, o próximo jogador deve começar a jogada.
- VI) Caso o jogador 1 faça tudo corretamente, ele jogará novamente, começando na “Terra” e jogando a tampinha na casa 1; depois, ele deverá tentar jogar a tampinha nas casas seguintes e, assim, sucessivamente.
- VII) O aluno vencedor será aquele que chegar primeiro no “Céu” do grupo ao qual pertence.

CONCLUSÃO

Os conteúdos da matemática, quando trabalhados dentro de uma perspectiva tradicionalista, podem apresentar certo grau de dificuldade para os alunos. Contudo, abordagens inerentes à disciplina mediante jogos e brincadeiras podem facilitar a aprendizagem, afinal, por meio destes, os alunos se sentem mais motivados.

Além disso, jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano dos discentes, e brincar é uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil, dessa forma os jogos ganham relevância no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é possível aprender matemática por meio de jogos e de brincadeiras. Existe uma diversidade de jogos e de brincadeiras que auxiliam no aprendizado matemático. Além disso, na literatura, é possível ter acesso a conhecimentos e a atividades a respeito dos temas que podem ser inseridos na escola na sua totalidade ou adaptados pelo docente.

Aprender matemática, por meio da interdisciplinaridade com os conteúdos da educação física, pode ser vantajoso, pois possibilita o desenvolvimento de diversas situações didáticas-pedagógicas, tais como: 1: aprendizagem significativa, cujos discentes conseguem aplicar o conhecimento em diferentes contextos; 2: o conteúdo trabalhado está em interação com a realidade infantil dos alunos, condição importante para o processo de ensino-aprendizagem; 3: os alunos podem interagir mais com os conteúdos pelo fato de as aulas serem baseadas nas brincadeiras vivenciadas fora do contexto escolar.

Por fim, pode-se afirmar que é possível aprender matemática por meio de jogos e de brincadeiras, visto que a literatura produz conhecimentos nessa área,

inclusive atividades que podem ser utilizadas na íntegra ou adaptadas às necessidades de aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; OLIVEIRA, M. S. Matemática nos jogos e brincadeiras na educação infantil em pesquisas brasileiras. **Arete**, Manaus, v.12, n.25, p. 87-103, jan-jun, 2019.

ATAIDE, C. R.; COSTA, W. C. L. Formação de Professores: O estado do conhecimento no ensino de fração para estudantes surdos. **Revista Baiana de Educação Matemática**, v. 02, n. 01, p. 01-22, jan-dez, 2021.

BONATTO, A.; BARROS, C. R.; GEMELI, R. A.; LOPES, T. B.; FRISON, M. D. Interdisciplinaridade no ambiente escolar. **IX ANPED Sul: Seminário em pesquisa da região Sul**, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMPOS, T. M. M.; MAGINA, S.; NUNES, T. O professor polivalente e a fração: conceitos e estratégias de ensino. **Educ. Mat. Pesqui**, v. 8, n. 1, pp. 125-136, 2006.

COSTA, F. L. B.; SABINO, C. V. S.; MATOS, S. A. Levantamento do conhecimento prévio sobre cavernas em duas escolas particulares de Belo Horizonte, Minas Gerais. **Anais do XXIX Congresso brasileiro de espeleologia**. Ouro Preto, MG. 07-10 junho de 2007.

COSTA, L. M. F. **O Movimento da Matemática Moderna no Brasil: o caso do colégio de São Bento do Rio de Janeiro**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática) - Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

CHEVERRIA, S. C. F.A. **A contribuição da Educação Física no processo ensino aprendizagem da Matemática Básica no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2018.

LIMA, I. M.; OLIVEIRA, C. L. M.; SILVA, M. J.; SILVA, M. J. P.; SILVA, R. A. S.; SANTOS, R. S. L. COUTINHO, D. J. G. A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 41161-41168, 2021.

LINS, R. C.; GIMENEZ, J. **Perspectivas em Aritmética e Álgebra para o Século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LONGO, M. N. B.; SCHMITZ, S. F. **Iniciação à Álgebra com significado-Modelagem Matemática e Materiais Manipuláveis**. In: secretaria de estado da educação do paraná. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Paraná, 2010, v.1.



MARIA, V. M.; ALMEIDA, S.; SILVA, A. X.; ALMEIDA, B. C.; FURTADO, J. L.; BARBOSA, R. V. C. A ludicidade no processo ensino-aprendizagem. **Corpus et Scientia**. vol. 5, n. 2, p. 5-17, 2009.

MOREIRA, M. A.; VALADARES, J. A.; CABALLERO, C.; TEODORO, V.D. **Teoria da Aprendizagem Significativa**. In: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. M. A. Moreira, J. A. Valadares, C. Caballero, V. D. Teodoro (org.). Peniche, 2000.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, n.9, p 1-6, 2005.

PAULA, H. R. A matemática através de jogos e brincadeiras: uma proposta para alunos de 5º séries. In: **IV EPCT, Encontro de produção científica e tecnológica**. Outubro, 2011.

PICCIGUELLI, J. R.; RIBAS, R. M. Educação Física x Matemática: um modelo interdisciplinar de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 2, n. 1, p. 16-22, mar, 2007.

KISHIMOTO, T. M. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. **Espac. blanco, Ser. indagaciones**, v.24, n.1, p.81-106, 2014.

PINTO, R. M.; SABINO, C. V. S.; VEIGA, J. E. A arte de ensinar em um presídio de mulheres no Brasil. **Pedagogia em Ação, Belo Horizonte**, v. 10, n. 1, 2018.

TOLEDO, L.; GÓNGORA, A.; BASTOS, F. I. P. M. À margem: uso de crack, desvio, criminalização e exclusão social – uma revisão narrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v, 22, n.1, p.31-42, 2017.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática x Revisão narrativa. **Act Paul Enferm** 2007; 20(2):Editorial.

SILVA, A. F.; KODAMA, H, M, Y. Jogos no Ensino da Matemática. **II Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática**, UFBA, 25 a 29 de outubro, 2004.

SABINO, C. V.S.; AMARAL, F. C.; CHAVES, A. C. L. Proposta de atividade didática relacionado ao tema água: o peixinho viajante. **Experiências em Ensino de Ciências**. v.12, n. 4, 2017.

SILVA, L. S.; EVANGELISTA, J. R.; SANTOS, R. B.; MENDES, P. M. Matemática lúdica: ensino fundamental e médio. **Educação em Foco**, n.6, p. 26-36, 2013.

WOLKERS, P. C. B.; SANTOS, J. S.; YUKAWA, M. S.; PINA, J. C.; FURTADO, M. C. C.; MELLO, D. F. O direito à imunização na infância e adolescência: uma revisão narrativa. **Ciencia y Enfermeria**, n.23, v.3, p.85-96, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** – tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE OS AUTORES

Lessandro Antonio de Freitas: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa. Mestre pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS), beneficiário de BOLSAS CAPES/PROSUC. E-mail: lessandro.freitas@sga.pucminas.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1894-6916>

Nicolly Ramalho Silva: Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação Matemática e Matemática Aplicada. Já atuou na área da docência como professora, monitora, e em pesquisa e desenvolvimento científico com ênfase em Biomatemática. Atualmente curso mestrado em Matemática Pura na UFMG, por enquanto sem orientador cadastrado. E-mail: nicollysilva.35@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-605X>

Tramitação:

Recebido em: 04/11/2022

Aprovado em: 16/01/2023

UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A TEORIA E A PRÁTICA DE PAULO FREIRE: O “SERVIÇO DE EXTENSÃO CULTURAL/UNIVERSIDADE DO RECIFE” (1962-64)¹

A CONTRIBUTION TO PAULO FREIRE’S THEORY AND PRACTICE: THE ‘CULTURAL EXTENSION SERVICE/UNIVERSITY OF RECIFE’ (1962–64)

Heinz Peter Gerhardt
University of Saint Joseph, Macau, China

RESUMO

Esta contribuição é um relato histórico da práxis pedagógica e administrativa de Paulo Freire antes de seu exílio forçado em 1964. Baseia-se em entrevistas realizadas durante uma pesquisa de campo em 1976, em uma conversa com Paulo Freire em Genebra um ano depois e na literatura secundária atualizada. Ser o primeiro Diretor do Serviço de Extensão de uma grande universidade brasileira no início da década de 1960 deu a Freire e seus colaboradores o espaço e o tempo para experimentar o hoje mundialmente famoso método de alfabetização que leva seu nome. O conceito de "Campo de Produção Cultural" (Bourdieu) é utilizado para elucidar melhor a produção vanguardista de Freire e sua equipe dentro dos espaços abertos pelos movimentos populares do Brasil no início dos anos 1960. A contribuição mostra como o “Sistema Paulo Freire” se desenvolveu na práxis de um movimento cultural e político, recebendo sua consagração acadêmica numa forma gradual e eclética.

Palavras-chave: Brasil, Serviço de extensão, Paulo Freire, alfabetização, Universidade do Recife, Bourdieu.

ABSTRACT

This contribution is an historical account of Paulo Freire’s pedagogical and administrative praxis before his forced exile in 1964. It relies on interviews collected during a field research in 1976, a conversation with Paulo Freire in Geneva one year later and on the secondary literature up to date. Being the director of the first Extension Service of a major Brazilian university in the early 1960s gave Freire and his collaborators the space and time to experiment with the today world famous literacy method bearing his name. The concept of ‘Field of Cultural Production’ (Bourdieu) is used to elucidate better Freire and his team’s avant-gardist production within the

¹ Este artigo é a versão atualizada e ampliada do que foi publicado na revista *Educational Philosophy and Theory*, volume 54, 2022 - Paulo Freire Centennial, em língua inglesa.



spaces opened up by Brazil's popular movements in the early sixties. The contribution shows how the 'Paulo Freire System' developed in the praxis of a cultural e political movement and received its academic consecration in an incremental and eclectic style.

Keywords: Brazil, extension service, Paulo Freire, literacy, University of Recife, Bourdieu.





FUNDAÇÃO E OBJETIVOS

O Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (SEC/UR) foi criado por ordem do reitor da Universidade do Recife, João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, em fevereiro de 1962 (Portaria, 1962). O próprio decreto e as reações iniciais à fundação² descrevem as tarefas da nova instituição e o ambiente social em que ela operaria.

O novo serviço foi visto como um instrumento para envolver mais de perto a universidade com as principais questões regionais e nacionais que afetam o Brasil. Isso foi particularmente importante em um momento em que o Brasil estava empreendendo enormes esforços de desenvolvimento, para os quais se esperava que as universidades fizessem contribuições significativas. Como parte de uma tendência para a "universalização da cultura" que acompanhou esse processo, esperava-se que as universidades empreendessem iniciativas locais para alinhar seu trabalho com o desenvolvimento nacional.

Além disso, esperava-se que oferecessem mais oportunidades de educação a setores da população anteriormente excluídos da educação como meio de ajudar a melhorar as condições sociais e econômicas da população. A nova instituição recebeu as seguintes tarefas específicas:

- Professores, alunos e quadros técnicos da universidade deveriam dedicar-se ao estudo dos problemas regionais e nacionais do Brasil. O resultado desses esforços seria recolhido pelo pessoal da SEC/UR e apresentado de forma adequada dentro e fora da universidade;
- As pessoas fora da universidade deveriam ter acesso a todos os níveis de educação contínua, ou seja, ensino primário, secundário e superior. Cursos e palestras deveriam ser organizados para os três níveis. Prevvia-se que as próprias publicações da SEC/UR, os serviços regulares de informação, os programas de rádio e televisão, não só apoiassem os esforços de aprendizagem dos futuros estudantes, mas também atraíssem estratos da

² Além de Portaria, (1962), cf. Gonçalves da Costa Lima (1962, pp. 3-5); Gonçalves da Costa Lima (1964, pp. 13-16, 73-76); Freyre (1962, pp. 31-35), Cavalcanti de Albuquerque, (1962, pp. 47-50).





população que anteriormente tinham sido excluídos da educação ou da formação.

O programa funcional do novo serviço foi claramente influenciado por Paulo Freire e sua experiência dentro do Serviço Social da Indústria (SESI) e da Escola de Belas Artes. Em sua tese de doutorado (FREIRE, 1959) já havia defendido uma reforma do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, para que ele ficasse mais firmemente ancorado nas realidades locais.

Isso permitiria que as pessoas contribuíssem melhor com perspectivas locais para a discussão dos problemas regionais e nacionais, ajudando, assim, a encontrar soluções (FREIRE, 1959, p. 88). Além de propor reformas para as escolas primárias e secundárias (dedicou-se apenas algumas linhas dessa tese às universidades), Freire defendia a institucionalização da educação de adultos como "uma das necessidades mais críticas de nossa democracia, que atualmente está sendo construída ou, pelo menos, em fase de aprendizagem". (FREIRE, 1959, p.122).

Ainda em 1959, seus esforços para reformar o sistema educacional se concentraram mais na expansão das escolas primárias em centros de educação de adultos, bem como na educação infantil, do que em programas de educação continuada em nível universitário. (FREIRE, 1959, pp. 122, 115). Ressalte-se que Freire não conseguiu garantir um cargo de professor titular na Escola de Belas Artes. As proposições dele estavam muito fora dos "nomos" dominantes (BOURDIEU, 1983, p. 16, BOURDIEU & NICE, 1977) de seu campo, ou seja, os princípios básicos da "visão e divisão" ali. Ele havia transgredido as leis não escritas que organizavam as práticas e experiências dentro desse campo de prática acadêmica e intelectual do nordeste brasileiro no seu tempo.

No entanto, após essa derrota na academia, Freire ganhou junto com suas próprias palavras a "liberdade" (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 97) de colocar suas ideias em prática dentro da Reitoria da Universidade do Recife, devido à influência reformista de João Alfredo Gonçalves da Costa Lima, eleito reitor em 1959 e reeleito em 1962 (EDELSON DE ALBUQUERQUE, 2012). Nessa época, Freire publicou "A Propósito de uma Administração", que identificava as





universidades como porta-estandartes da “nova educação” no contexto da “democratização cultural e política”. (FREIRE, 1961, pp. 8 – 11 e 23 – 25).³

A experiência de João Alfredo no setor universitário, sua relativa abertura à demanda cada vez maior dos estudantes por mais participação na tomada de decisões o levaram a adotar visões sobre a reforma da educação brasileira semelhantes às de Freire. João Alfredo critica a imitação muitas vezes servil de modelos estrangeiros pelas universidades brasileiras. Segundo Alfredo, a pesquisa e o ensino não foram suficientes para enfrentar os problemas regionais e nacionais do Brasil. A Universidade do Recife envidaria todos os esforços para alterar essa situação (GONÇALVES DA COSTA LIMA, 1961, pp. 111-113).

O ponto de partida de Alfredo foi a reorganização das universidades. Como reitor da universidade, era possível para ele “governar” por decreto, contornando assim o Conselho Universitário muito mais conservador. Primeiro, nomeou Paulo Freire como assistente pessoal e, em seguida, conferiu-lhe a tarefa de se tornar diretor ⁴ de uma unidade operacional que se tornaria amplamente ativa no setor de educação, e que posteriormente “revolucionaria” o sistema educacional: o “Serviço de Extensão Cultural”, o primeiro empreendimento desse tipo no cenário universitário brasileiro (VERAS, 2010, p. 15; JÚNIOR, 2012).

1. Os programas de educação continuada

Os jovens membros fundadores⁵ da SEC/UR, a maioria no início de suas carreiras, começaram sob a liderança de Freire, na primavera de 1962, a planejar e definir suas atividades para o período seguinte (SEC/UR, 1962, No.1, pp. 9-13).

³ Em artigo intitulado “Extensão Cultural”, Freire ampliou essa abordagem, atribuindo um papel importante na educação de adultos a uma universidade brasileira “autêntica” (FREIRE, 1962, pp. 8-10). Freire (1972/1983) voltaria ao tema do trabalho de extensão universitária durante seu exílio no Chile, detonando a própria ideia de extensão universitária em razão da impressão equivocada de uma posse hierárquica de conhecimento por parte dos acadêmicos. Os outros, fora de seus muros, teriam, portanto, nenhum ou muito pouco conhecimento. Estranhamente, neste livro ele não menciona suas experiências inovadoras e de outros na SEC / UR antes de 1964.

⁴ Na literatura, pouco se encontra sobre o estilo de liderança do próprio Paulo Freire. Herbert e Zitkoski (2010, pp. 245-247), no verbete do dicionário sobre liderança na obra de Freire, por exemplo, concentram-se mais nos ingredientes determinantes para uma liderança bem-sucedida na educação e na política. Quase não há foco em Freire como líder educacional e político desde seus cargos em tempo integral no Serviço Social da Indústria (SESI), como Diretor de um Setor de Educação e Cultura (1947-61), por um curto período de tempo, mesmo como Superintendente de toda a organização (1954-56). Cf. também a biografia da segunda esposa de Freire: Araújo Freire (2006, pp. 59-90).

⁵ Mais importantes para o desenvolvimento e disseminação do 'Sistema Paulo Freire' dentro da SEC/UR: Paulo Pacheco, Aurenice Cardoso, Almerí Bezerra, Roberto Cavalcanti, Jomard de Britto, Jarbas Maciel, Jorge Aurino, Luis Costa Lima, Paulo Gaspar de Menezes, Maria Adozinda





1.1. O programa para o setor do ensino superior

A fim de promover a investigação e a formação de nível universitário, decidiu-se formar um grupo de investigação interdisciplinar composto por sociólogos, economistas, antropólogos, educadores, advogados e investigadores médicos formados (PLANO DE ATIVIDADES, 1962, n. 4, pp. 3-4).

Este grupo de pesquisa seria dedicado ao estudo de fenômenos locais e regionais nos campos da política, economia e cultura. Inicialmente, no entanto, a principal tarefa do grupo de pesquisa era avaliar o trabalho dos vários departamentos e institutos da universidade para transmitir os resultados de seu trabalho, didaticamente resumidos, em palestras e cursos.⁶ Não encontrei mais referências a essas avaliações até a dissolução da SEC/UR em abril de 1964.

Os cursos de formação continuada universitária oferecidos em 1962/63 surgiram mais por causa da crescente especialização e da orientação política geral da equipe da SEC/UR do que pela avaliação de resultados de pesquisas acadêmicas ou mesmo de pesquisas independentes.⁷ Isso pode ser visto a partir dos tópicos dos cursos oferecidos:⁸

- “A realidade brasileira”
- “A economia brasileira”
- “O sistema educacional brasileiro”
- “Literatura Brasileira”
- “Metodologia de pesquisa”

Fica claro a partir dos títulos dos cursos que o foco estava nos problemas nacionais. Representou uma tentativa de incentivar estudantes e egressos de todas as profissões a se engajarem com os autênticos problemas da nação brasileira. (BIANCHI, 2021).

1.2. O programa de ensino secundário

No nível intermediário de ensino, a equipa SEC/UR desenvolveu uma série de cursos para diferentes grupos-alvo.

Monteiro Costa e a esposa de Freire, Elza, esta última mais em segundo plano. Cf. Veras & Mendonça 2004/2005, pp. 11-22. Freire tinha sido livre para escolher sua equipe (FREIRE, 1978, p. 22).

⁶ Não encontrei mais referências a essas avaliações até a dissolução da SEC/UR em abril de 1964.

⁷ Os esforços para relacionar esses cursos mais estreitamente uns com os outros e para dar-lhes mais o caráter de relatórios de pesquisa são mencionados em SEC/UR (1964).

⁸ “Plano de Atividades do SEC para 1963” in: SEC/UR, 1962, n. 3/4, pp. 3-6





1.2.1. Grupo-alvo: alunos do ensino secundário

Foram realizados cursos para estudantes do ensino secundário e do primeiro ano universitário em cooperação com as escolas secundárias públicas e privadas do Recife. Os cursos destinavam-se a familiarizar esse grupo-alvo com o papel e a estrutura organizacional da universidade, e assumiram a forma de seminários, simpósios de fim de semana e eventos semestrais. Os títulos das chamadas de propostas indicam o conteúdo desses eventos:

- “O estudante e a realidade brasileira”⁹
- “O papel da universidade no desenvolvimento do nordeste brasileiro”
- “A responsabilidade dos estudantes na atual fase de desenvolvimento do Brasil”¹⁰

O programa para o último desses três cursos compreendeu uma introdução geral ao leque de questões que seriam abordadas. Segue-se, na Parte II, o tema “O homem e a cultura”. Nessa lição, os alunos aprenderam e discutiram as características da espécie humana em comparação com as dos animais, como a capacidade cognitiva e histórica, e o desenvolvimento de estruturas sociais altamente industrializadas. O termo “conceito antropológico de cultura”, tão importante para a fase posterior de motivação das campanhas de alfabetização, ainda não aparece nesse contexto, mas já se encontra todos os seus componentes.

O restante do programa do curso se assemelha a um índice refinado da tese de doutorado de Freire, especialmente no que diz respeito às seções políticas e econômicas. No entanto, é muito mais político e trata em sua Parte IV, “A fase atual da sociedade de transição do Brasil”, com o problema das lutas de classes e contradições. Esse curso de um mês aborda a questão fundamental em sua quinta seção.¹¹ Aqui, os alunos do ensino médio são convidados a contribuir consciente e ativamente para o trabalho de transição do Brasil.¹²

⁹ Este é o título do primeiro curso realizado pela SEC / UR para graduados do ensino médio. Foi realizado nos meses de julho/agosto de 1963. Cf.: SEC/UR, 1962, n.3.

¹⁰ “Atividades do SEC/UR, Dois Cursos de Extensão” in: SEC/UR, 1962, n. 2, pp. 18–21

¹¹ “Atividades do SEC/UR, Dois Cursos de Extensão” in: SEC/UR, 1962 No. 2, p. 20. A Seção III tratou do ‘Desenvolvimento Econômico da Sociedade Brasileira’. O ponto final VI do programa foi projetado para servir como uma discussão resumida.

¹² Estrutura curricular semelhante encontra-se em um curso ministrado a alunos da Universidade Rural de Pernambuco. Seu título era “Educação no Meio Rural”. Cf. «Atividades do SEC/UR, Dois Cursos de Extensão» in: SEC/UR, 1962, n.º 2, p. 18.





Além dos cursos básicos de ciências sociais e políticas, que todos os alunos do ensino médio foram recomendados a frequentar, havia cursos especiais sobre história e geografia do Brasil, a matemática e a língua portuguesa (SEC/UR, 1962, n.º 4, pp. 4-9). Estes destinavam-se a compensar os diferentes padrões de escolaridade entre os candidatos aos vestibulares padronizados que são comuns no Brasil. O curso destinava-se principalmente a ajudar os alunos do ensino secundário dos estratos de rendimento mais baixos a recuperar o atraso em relação aos seus pares.

1.2.2. Outros grupos-alvo

Outro grupo-alvo para os cursos de formação de nível secundário foram os funcionários públicos e os trabalhadores das administrações ou empresas públicas e privadas. Também foram feitas tentativas para alcançar pequenos empresários e comerciantes através de anúncios em jornais e cartazes exibidos publicamente.

Além de cursos sobre problemas atuais e históricos da nação brasileira, foram oferecidos cursos de filosofia e arte para esses grupos. Havia também exercícios introdutórios e avançados nas ciências naturais e sociais, e cursos para melhorar o conhecimento de línguas estrangeiras, especialmente português, inglês e francês.

Os cursos de formação técnica e profissional estão visivelmente ausentes do programa. Exercícios, palestras e seminários tratavam principalmente de tópicos de educação geral. Essa circunstância é ainda mais surpreendente dado que Freire em seus escritos (FREIRE, 1962, p. 18) menciona repetidamente a histórica falta de quadros tecnicamente educados no Brasil, que o movimento da cultura popular cantava os louvores do simples comerciante e dado que o diretor da SEC/UR havia atacado repetidamente o ideal educacional do bacharelado por seu foco excessivo em palavras, frases bonitas e títulos acadêmicos (FREIRE, 1959, p. 109) embora ele e alguns de seus colaboradores fossem bacharéis. Verifica-se, uma vez que os relatórios de atividades da SEC/UR não mencionam tais cursos, que pode ter havido limites de pessoal e finanças para a implementação da crítica de Freire em prática nessa importante área da educação.





1.3. O programa de ensino primário

Educação Adicional no nível primário tinha sido, sob a forma dos cursos de alfabetização, a partir de 1963, um dos principais campos de atividade da SEC. No entanto, o primeiro esboço para o programa de trabalho do serviço, de abril de 1962 (SEC/UR, 1962, p. 13), não inclui nenhuma ideia sobre o conteúdo desta educação adicional. Somente em termos organizacionais há alguma discussão sobre o trabalho conjunto nesse campo com organizações que, como o MCP do Recife, se preocupam com "esforços autênticos nesse campo". (SEC/UR, 1962, 1, p. 13).

O relatório prossegue dizendo que a SEC/UR "não deve subestimar" a experiência do MCP no campo da educação de adultos (SEC/UR, 1962, 1, p. 13). Essa formulação indica as diferenças político-metodológicas entre a orientação predominante no Movimento de Cultura Popular (MCP)¹³ e os objetivos da recém-fundada SEC/UR e de seu diretor.¹⁴ Atividades concorrentes e novas disputas pareciam inevitáveis.

1.4. Os cursos livres

Além da estrutura dos programas de formação, orientados para o sistema de educação formal,¹⁵ a SEC/UR organizou os chamados "cursos abertos", que se baseavam em acordos, majoritariamente com organismos estatais e dirigidos a todos os cidadãos interessados. Esses cursos foram divulgados por meio de cartazes na cidade. Como parte dos cursos abertos, a SEC/UR ofereceu séries de palestras de um a dois meses sobre "realidade brasileira", "correntes filosóficas

¹³ Cf. Parte 5 deste artigo

¹⁴ Paulo Freire (1978, p. 24) considerou, no momento da minha entrevista com ele, politicamente cedo demais comentar as diferenças entre a abordagem SEC/UR, de um lado, e o trabalho do MCP/MEB (Movimento de Educação de Base), com uma cartilha chamada "Livro de Leitura de Adultos", de outro. Até sua morte, ele não deve comentar sobre isso. Cf. para as discussões de hoje em relação ao MEB e MCP: Veras & Mendonça 2004/2005 e o estudioso cubano Pérez Cruz (2020, pp. 16): "*Freire no compartía el método cubano y estaba en desacuerdo con la utilización del 'Livro de Leitura de Adultos'. Proponía una enseñanza con base en textos populares. En su criterio los eslóganes producirían siempre efectos domesticadores, tanto a la derecha como a la izquierda*". Freire não compartilhava o método cubano (de ensino de alfabetização) e não concordava com o uso do "Leitor para adultos". Ele propôs aulas baseadas em textos do povo. Em seu julgamento, os slogans só produziram efeitos domesticadores, seja à direita ou à esquerda do espectro político". Freire visitou Cuba apenas uma vez, em 1987.

¹⁵ A estrutura dos programas correspondia à divisão organizacional da SEC/UR em setores de ensino superior, secundário e universitário, e incluía departamentos de documentação, cinema e teatro e rádio e televisão. Os chefes dos setores/departamentos formaram a diretoria sob a coordenação de Freire. Cf. "Organização Funcional do SEC/UR" in: SEC/UR, 1962, n. 1, pp. 7–8.





atuais”, “A encíclica *Pacem in Terris*”, “literatura brasileira” e “ciências políticas”. (SEC/UR, 1962, nº 4, p. 11 e SEC/UR, 1964, n. 5).

Em média, 30 a 50 pessoas participaram de cada um desses cursos. As discussões com o público seguiram as apresentações. Tal como os cursos de nível universitário e secundário, os eventos abertos, embora realizados à noite, foram majoritariamente frequentados por estudantes do ensino secundário e universitário. Apenas raramente servidores públicos, por exemplo, do Serviço Social da Indústria (SESI) ou da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), comerciantes, pequenos empresários ou trabalhadores estavam entre o público (MUNIZ DE BRITO, 1976).

Outra tentativa da SEC/UR de alcançar pessoas com menos ou nenhuma escolaridade formal tomou a forma de acordos de cooperação entre o Serviço e associações, institutos, sindicatos e outras organizações (SEC/UR, 1962, No.3/4, pp. 4-6). Esses acordos serviram igualmente para promover a colaboração em matéria de investigação e colaboração com as instituições mencionadas. Especificamente, houve acordos de cooperação com as seguintes agências:

- a Inspetoria do Ensino Médio do Recife (Inspetoria Seccional) para a formação em serviço de professores do ensino médio;
- o Ministério da Educação de Pernambuco para fins de formação pedagógica de pessoal;
- a Universidade Rural de Pernambuco, fundada em 1954, para desenvolver cursos sobre "Educação no campo";
- o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional para fins de assistência científica em relações públicas;
- SUDENE para fins de formação contínua do seu pessoal;
- a Universidade de Brasília e Goiás com o objetivo de estabelecer lá também “Departamentos de Extensão Cultural” como o SEC/UR;
- o Serviço Social Rural de Pernambuco para capacitar sua equipe;
- o Museu do Açúcar, de apoio científico ao trabalho de relações públicas;
- o Instituto J. Nabuco de Pesquisas Sociais para fins de cooperação em pesquisa;
- o Centro Regional de Pesquisas Sociais de Pernambuco para fins de cooperação em pesquisa;





- União Brasileira de Escritores;
- Associação de Imprensa de Pernambuco; e com
- o Sindicato dos Jornalistas para efeitos de formação contínua e de intercâmbio de materiais.¹⁶

Embora os cursos e palestras tenham sido organizados no âmbito desses acordos de cooperação, o conteúdo deles não é registado em pormenor. No entanto, podemos supor, com base na prática da SEC/UR, que a análise das questões brasileiras com base em critérios económicos, políticos, culturais e pedagógicos também foi o foco desses eventos. As séries de formação profissional e técnico-artesanal também não parecem ter tido lugar nesse contexto.

A multiplicidade de compromissos de trabalho, convites para palestras¹⁷ e um fluxo contínuo de visitantes do país e do exterior,¹⁸ especialmente após o sucesso do método de alfabetização de Freire se tornar conhecido,¹⁹ levaram a uma sobrecarga de trabalho para a equipe da SEC/UR. Isso, por sua vez, levou a restrições na atividade geral do Serviço.

Já indiquei que a SEC/UR não realizou pesquisas independentes, além de estudos preliminares no âmbito dos projetos de alfabetização. A orientação metodológica e de conteúdo da unidade operacional assim não pode ser lida a partir de resultados conjuntos de pesquisas, mas das especializações e publicações dos próprios membros da equipe, cuja socialização científica foi decisiva para o desenho curricular dos programas de formação. Escusado dizer que a concordância geral com os objetivos da SEC/UR definidos por João Alfredo e Paulo Freire era uma condição essencial para o recrutamento. Para o campo académico de seu tempo, a própria fundação da SEC/UR foi vanguardista. A

¹⁶ Essa lista foi compilada a partir de diversas fontes, principalmente os “relatórios” (boletins) da SEC/UR e os “Boletins Informativos” da Universidade do Recife (mais adiante na abreviatura como UR). A miríade de corporações foi a contribuição da SEC/UR para promover o “surgimento do povo” na fase de transição do Brasil, sua transição de uma sociedade colonial dependente para uma estruturada ao longo de princípios democráticos e do processo de industrialização. Freire, na época, convocou as “elites dirigentes” a aceitarem sua responsabilidade histórica de promover essas transições (FREIRE, 1961, pp. 5-8, 21-25). A outra parte da elite brasileira, ligada ao passado colonial dependente, Freire as chama de “elites diretoras”, de qualquer forma não era convencível. (FREIRE, 1962, pp. 16/17).

¹⁷ Comitês estudantis eleitos (Diretórios Centrais dos Estudantes) e as suborganizações federais da União Nacional dos Estudantes (UNE) convidaram repetidamente funcionários da SEC/UR para palestrar sobre a “realidade brasileira”.

¹⁸ Cientistas e estudantes dos EUA, mas também da Suíça (Pierre Furter), Alemanha Ocidental e França.

¹⁹ Após a campanha de alfabetização em Angicos (janeiro-abril de 1963), o “Método Paulo Freire” ganhou atenção nacional e mundial: Cf. Gerhardt, 1983 e Guerra, 2013.





equipe montada por Paulo Freire ainda mais. Com ideias experimentais e incomuns, eles logo chocariam com as práticas e experiências de uma universidade ainda organizada em torno de professores titulares e suas cadeiras.

2. O pessoal da SEC/UR e as áreas de especialização

Como atesta o seu artigo “Extensão Cultural da Universidade” (CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, 1962, pp. 47-50), Roberto Cavalcanti de Albuquerque (1939-2020) cumpriu os requisitos essenciais de recrutamento. Cavalcanti supervisionou o Departamento de “Educação Continuada em Nível Universitário” na SEC / UR. Havia cursado Direito junto com Freire na Universidade do Recife, da mesma forma que Freire era Bacharel em Direito. Ele havia sido nomeado professor no mesmo ano em que a SEC foi fundada e, na época, estava fazendo o trabalho de campo para seu mais famoso livro “Coronel, Coronéis” (1965) sobre o coronelismo brasileiro.

Lá, ele analisou, juntamente com Vilaça, a centralização do poder político nas mãos de oligarcas localmente dominantes que dispersariam favores em troca de lealdade. Ansioso por saber mais sobre a razão por trás do atraso econômico de sua região, ele também se inscreveu para estudos de pós-graduação em economia na Universidade de Columbia, Nova York (CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE & VILAÇA 1965; VILAÇA & CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, 2003).

Nos cursos oferecidos pela SEC/UR, Cavalcanti de Albuquerque desenvolveu os aspectos econômicos do programa “realidade brasileira”. Ele explorou porque as explicações econômicas usuais para as circunstâncias socioeconômicas do Brasil eram insuficientes, uma vez que era uma economia “em desenvolvimento”, mas com pesadas disparidades regionais e a coexistência de setores econômicos desproporcionalmente desenvolvidos.

Tirar o nordeste do Brasil das terríveis circunstâncias de miséria foi um de seus motivos para ingressar na SEC/UR e, mais tarde, em muitas outras instituições. Modelos explicativos de sociedades economicamente muito desenvolvidas eram inadequados. Cavalcanti achou necessário considerar marcos regionais e nacionais para explicar e desenvolver ainda mais o modelo econômico brasileiro (CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, 1962, pp. 73-75). Jomard Muniz de Brito (nascido em 1937) havia trabalhado com Freire e depois





com sua sucessora, Maria do Carmo T. de Miranda, como “instrutor” na própria Cátedra de História e Filosofia da Educação²⁰ e assumiu os cursos de educação continuada em Filosofia e Ciências da Educação.

Os artigos e ensaios revelam que ele foi um ativista liberal por um existencialismo cristão-humanitário na tradição de Emmanuel Mounier e Teilhard de Chardin. Nas falas sobre os problemas contemporâneos da realidade brasileira, como a influência da tecnologia em todas as áreas da vida, os problemas da cultura de massa, a velha e a nova pedagogia, Jomard Brito repetidamente se baseou nas tendências modernas da filosofia. Além de Mounier e Chardin, também Jacques Maritain, Karl Jaspers e Max Scheler merecem destaque aqui. Ele buscou uma luz orientadora para suas próprias declarações e ações em sua interpretação do mundo. Politicamente falando, Brito concordou com Karl Mannheim que a democracia oferecia as condições mais favoráveis para o desenvolvimento da criatividade humana. Ele acreditava que os educadores de adultos deveriam agir de modo a cultivar a democracia e o desenvolvimento pessoal (cf. GERHARDT, 1979, p. 247; MUNIZ DE BRITO, 1976, 2015a e 2015b). Jomard Brito era extremamente bem lido e muito próximo do pensamento de Freire com ideias, firmemente enraizado na tradição intelectual europeia.

Jarbas Maciel (1933 a 2019) foi responsável pelo conteúdo dos cursos da SEC relacionados à filosofia e à teoria da comunicação. Especializou-se nesses dois campos, além de seus estudos em matemática (MACIEL, 1976). Dentro da equipe da SEC, ele desempenhou o papel da “mente filosófica” um tanto incompreendida que, com seu vasto conhecimento de várias disciplinas (Jarbas Maciel na época da minha entrevista ainda perseguia a musicologia como *hobby* e se tornou mais tarde violinista da Orquestra Filarmônica do Recife) confundiu em vez de ajudar seus colegas e alunos.

Essa confusão surgiu da justaposição eclética dos mais diversos teoremas e achados de pesquisa. Em um de seus artigos, ele combinou a teoria social de Karl Mannheim e a ética de Gabriel Marcel (MACIEL, 1963, pp. 25-60) para

²⁰ Freire perdera para Maria do Carmo Tavares de Miranda o cargo de professor titular desta Cátedra em 1959. Esse evento ainda hoje ressoa profundamente no seio do *establishment* intelectual pernambucano: Cf. Cavalcanti Filho (2016) defendendo a atribuição de Miranda a essa posse no próprio Diário de Pernambuco mencionado mais adiante. E como membro da Academia Pernambucana de Artes e Letras a defende novamente na revista nacional Veja (CAVALCANTI FILHO, 2019). Miranda tinha sido seu confrade na Academia, então e hoje o principal campo de atuação da elite intelectual pernambucana.





formar um ideal cristão de democracia, a ser alcançado através de um método de conscientização baseado no axioma de Bertrand Russell do "vocabulário mínimo" científico e na reflexologia pavloviana.

Segundo Maciel, esse era o “Método Paulo Freire”.²¹ Os esforços de Maciel para produzir uma base teórica do método permaneceram incompreensíveis mesmo para muitos dos funcionários da SEC/UR. Não reconheceram o “método” em suas reflexões (PAES DE ANDRADE, 1976). No entanto, em sua primeira publicação sobre sua abordagem da alfabetização (FREIRE, 1963), Freire baseou-se na época fortemente na ajuda epistemológica de Jarbas Maciel, uma teoria da comunicação. Doxa (acreditar, opinar, praticar) tornou-se episteme (conhecimento), pelo menos para o então Freire e alguns membros da equipe.

O estudioso literário Luiz de Franca Costa Lima Filho (nascido em 1937), também bacharel em Direito (1959), havia retornado recentemente da Espanha e da Alemanha, onde buscava uma pós-graduação em estudos de literatura. Atuou na SEC/UR principalmente como secretário executivo da recém-fundada revista universitária “Estudos Universitários”. Freire o havia convidado.

Na SEC/UR, Costa Lima realizou cursos sobre “História Literária e Cultural Brasileira”.²² Esforçou-se por identificar essas tendências culturais, como os escritores Graciliano Ramos, Guimarães Rosa e Mario de Andrade no campo literário, que buscavam se emancipar do modelo europeu/norte-americano retomando temas brasileiros.

No fim de 1963, a tarefa de preparar textos para a fase cada vez mais importante da educação pós-alfabetização como parte do "método" coube a Costa Lima. Ele utilizou trechos de obras literárias, reportagens de jornais selecionadas e expressões típicas dos aprendizes analfabetos de cada região.²³

Dessa forma, Costa Lima buscou estimular o poder criativo do povo por meio de ferramentas didáticas e politizadoras. Na visão de Lima, esse poder não poderia ser aclamado ou negado com base na conveniência política, mas tinha que ser estimulado e desenvolvido repetidamente (COSTA LIMA, 1963, pp. 138-

²¹ Em entrevista comemorativa revisitando a SEC/UR quase 50 anos depois, Maciel comenta em seu artigo de 1963 que, na época, queria enriquecer as ideias e o método originais de Freire por meio de uma "tecnologia linguística" (MACIEL, 2005/2006, p. 39).

²² Cf. o anúncio de tal curso na UR, Boletim Informativo, nº 14, p. 121

²³ Pela significação das sentenças na alfabetização segundo o “Método Paulo Freire”, cf. Gerhardt, 1983.





140). Essa postura política e seu conhecimento e abertura à literatura e à poesia fora dos domínios do Recife e de sua região o tornaram alvo de críticas de autores e intelectuais de orientação mais regionalista como Gilberto de Mello Freyre e a já citada Maria do Carmo Tavares de Miranda, que queriam que os “Estudos Universitários” fossem porta-vozes da cultura e intelectualidade pernambucana. Um porta-voz mais seletivo de um grupo influente em torno do jornal conservador da cidade, o “Diário de Pernambuco”.

A maioria desse grupo era também membro da já mencionada “Academia de Letras”. Costa Lima, Freire e o reitor perderam a luta ideológica regional interna. Costa Lima teve que abandonar o cargo nos “Estudos” já em dezembro de 1963, antes mesmo de ser preso como Freire pelos golpistas militares quatro meses depois.

Gilberto Freyre e seu grupo finalmente denunciaram Costa Lima como “comunista” para as forças insurrecionistas. Paulo Pacheco foi um técnico treinado e, além de uma variedade de tarefas organizacionais nos cursos de formação, foi responsável pela apresentação de dados estatísticos sobre a realidade brasileira na SEC/UR. Após o sucesso do “Método Paulo Freire”, ele foi contratado, juntamente com Aurenice Cardoso, para projetar um módulo matemático para adultos.

Devido à sobrecarga de pessoal da SEC/UR, esse módulo nunca foi utilizado nos programas de alfabetização. Aurenice Cardoso da Costa deve ser considerada uma das colaboradoras mais próximas de Freire. Ela abriu o caminho para a base metodológica da nova abordagem de Freire para a alfabetização, especialmente após a implementação bem-sucedida dos primeiros experimentos.

Juntamente com Elza Freire e, posteriormente, Astrogilda Paes de Andrade e Maria Adozinda Monteiro Costa, Cardoso da Costa trabalhou na seleção de palavras geradoras e situações sociológicas para as campanhas individuais. No contexto da formação de coordenadores, tratou principalmente da abordagem metodológica da alfabetização (CARDOSO DA COSTA, 1963; MUNIZ DE BRITO, 1976).

O padre Paulo Gaspar de Meneses (1924 a 2012) só atuou na SEC/UR por um breve período. Foi nomeado para a Universidade Católica de Pernambuco já em meados de 1963. Devido aos seus estudos de pós-graduação em ciência





política na França, assumiu esse aspecto dos cursos de formação avançada da SEC/UR. (MENESES, 1976). Embora só ocasionalmente participasse das discussões em grupo da diretoria SEC/UR devido a outros compromissos, ele continuou a exercer profunda influência dentro do serviço após a saída por meio de propostas de estruturação e desenvolvimento do “Método Paulo Freire” em um currículo de nível primário para adultos.²⁴

O padre Almerí Bezerra de Melo (1927-2019) foi nomeado vice-diretor da SEC/UR por Freire em meados de 1963 e assumiu funções de liderança de fato para o fim de 1963, quando Freire foi ocupado na capital Brasília, organizando o “Plano Nacional de Alfabetização” (GERHARDT, 2021, pp. 268-297).

De acordo com sua formação teológica básica – ele havia estudado na Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma e se especializou em questões de ética e moral católicas – Almerí Bezerra contribuiu para o programa de treinamento da SEC/UR com cursos sobre assuntos teológicos e eclesiais.²⁵

As atividades dele mudaram para a organização e estruturação de longo prazo das atividades da SEC a partir do fim de 1963, como a improvisação ameaçava sair do controle. Nessa época, apresentou propostas de reorganização à diretoria que visavam padronizar o conteúdo do trabalho da SEC e dar mais peso às atividades de pesquisa (SEC/UR, 1964). O golpe militar de abril de 1964 impediu a realização desses planos. Bezerra de Melo teve que se exilar na França.

3. Esforços para lançar as bases teóricas do “método”

As tentativas de Paulo e Elza Freire, com a colaboração de Carlos Augusto Nicéias de Almeida,²⁶ de aplicar à alfabetização as abordagens de conscientização buscadas no trabalho do MCP ainda não haviam sido concluídas quando a SEC/UR foi fundada, em fevereiro de 1962.

Freire faz até questão de afirmar que continuou a trabalhar dentro do MCP durante o período de fundação da SEC/UR.²⁷ A primeira referência pública ao

²⁴ De Meneses (1963, pp. 3-8) tenta desenhar um currículo baseado nas categorias do existencialismo cristão que considere a determinação situacional e temporal do brasileiro “histórico”. O objetivo da proposta é integrar o brasileiro ao espaço e ao tempo da atual “fase de transição pré-revolucionária” do Brasil.

²⁵ A título de exemplo, o seu percurso sobre a encíclica *Pacem in terris*, de Outubro de 1963. Cf. UR, Boletim Informativo, n. 14:121.

²⁶ Na época, um estudante de medicina. Cf. Nicéias De Almeida (2013) memórias desta colaboração.

²⁷ Freire, 1978, p. 24. Cf. também o relato de Germano Coelho sobre a obra do casal Freire dentro do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife. Coelho, 2002, p. 44.





novo método de alfabetização está no terceiro número do Boletim SEC/UR do fim de 1962.²⁸ Relata-se a continuação de experimentos com o método de alfabetização de Freire no contexto dos círculos culturais do MCP. O relato lista as características mais importantes do método, como o universo vocabular, palavras geradoras, situações sociológicas e o conceito de visualização. Também se refere aos resultados de alfabetização após apenas 40 horas.

A formulação da nova abordagem foi suficiente para situá-la no então já conhecido esquema de classificação de William S. Gray.²⁹ A partir desse fato e do momento do primeiro experimento em larga escala com o método (GERHARDT, 1983), pode-se concluir que os elementos básicos do "método" já haviam sido elaborados em setembro/outubro de 1962 e testados em experimentos menores.

O "método" era conhecido há muito tempo pelo público interessado através dos amigos de Freire entre os radicais católicos da época. Freire, no entanto, hesitou por mais seis meses antes de apresentar suas descobertas. Somente após o sucesso da campanha em Angicos ele estava disposto e encorajado a apresentar suas experiências de forma "científica". Isso finalmente deu à equipe da SEC / UR e a outros grupos interessados a liderança para novas campanhas por conta própria

3.1. Demora na teorização

Qual pode ter sido a razão do longo atraso antes que o trio de Paulo Freire, Elza Freire e Carlos Nicéias apresentasse oficialmente o método? O fator decisivo foi, provavelmente, que não há tradição de registro teórico ou mesmo descritivo de novas descobertas e experiências no sistema de ensino superior brasileiro,

²⁸ Boletim do SEC/UR, n. 3/4, Set./Dez. 1962;19.

²⁹ W. S. Gray, professor de educação da Universidade de Chicago, foi contratado pela UNESCO para compilar abordagens metodológicas anteriores para a alfabetização de crianças e adultos. Seu trabalho é considerado padrão neste campo: Gray (1956). Logo no início, Freire (1963, p. 16) e a equipe da SEC (SEC/UR 1962, p. 19) classificaram sua abordagem como "ecletica", uma mistura dos procedimentos de construção de palavras "analíticos" e "sintéticos". Essa abordagem já foi utilizada na campanha de alfabetização brasileira "Campanha de Educação de Adultos" (1947-1962) e é frequentemente citada por Gray (1956, pp. 88 e 97, por exemplo). Os críticos de Freire durante a presidência de Bolsonaro no Brasil tentaram afastar a originalidade da abordagem de Freire com autores como Gray. No entanto, Freire e sua equipe nunca se impulsionaram para terem sido originais apenas em questões educacionais. Mas: sua abordagem pedagógica reinventada "funcionou" na situação histórica do Brasil de 1962 a 1965 (cf. CHEREWKA & PRINS, 2022).





uma vez que as universidades não realizam muita pesquisa de campo além do ensino, para o qual tais relatos de experiências seriam relevantes.

E Freire trabalhava dentro de um serviço de extensão, característica inovadora para o Sistema de Ensino Superior brasileiro, não tão intimamente entrelaçado com pesquisa e ensino como hoje. Uma segunda razão pode estar na visão de Freire de si mesmo como um homem de práxis pedagógica e política, um transformador. Nessa época,³⁰ parece que ele estava menos interessado na apresentação "científica" de suas experiências, e deixou tal elaboração para outros, a quem ele supunha estarem mais bem preparados para a tarefa do que ele mesmo.³¹

Freire nunca afirmou ser pedagogo ou linguista. No entanto, os esforços de Freire e colaboradores para interpretar suas experiências no âmbito da ideologia do "nacionalismo desenvolvimentista" (GAYLORD, 1991) exigiram que eles separassem a "apresentação científica" do novo método (FREIRE, 1963, p.17) em certa medida de sua aplicação real no processo de alfabetização.

Esse desapego se reflete em afirmações como: "Na medida em que um método ativador (ou seja, o "método Freire" – nota do autor) ajude as pessoas a formar uma consciência crítica de seus problemas, ele se mostrará um instrumento para a tomada de decisões. Nesse sentido, eles se politizarão" (FREIRE, 1963, p.18). Ou, em termos de objetivos: "Os programas que envolvem a apresentação de situações existenciais forcem os círculos a discutir essas situações e conduzem os grupos, justamente por meio dessas discussões, a interpretações cada vez mais críticas do mundo". (FREIRE, 1963, p. 14).

Tais formulações dão a impressão de que a "teoria do desenvolvimento nacional" já estava germinando nas mentes dos analfabetos. Desde que o "método" seja aplicado corretamente, ele pode elevar o conhecimento prévio das pessoas à consciência sobre esse processo de desenvolvimento em jogo.

³⁰ Weffort (1965, p. 3) em seu prefácio a Freire 1965/1974 fala sobre um "atraso relativo da teoria" nesse momento.

³¹ Os esforços de Freire e colaboradores para se distanciarem da teoria de vanguarda do Partido Comunista resultaram num apelo implícito a fundamentar cientificamente e a assegurar a sua própria abordagem. Paiva insinua essa necessidade quando fala da exigência, "obviamente feita por motivos políticos", de uma "exposição detalhada da base científica do método". Ataques da imprensa e intelectuais locais (Gilberto Freyre e outros cf. acima) também podem ter desempenhado um papel. A equipe da SEC foi rotulada de "comunista" Cf. Paiva (1978, pp. 372 e 378) e o relato de Costa Lima (2004/2005, pp. 23-26) sobre os acontecimentos.





3.2. As cinco fases do método

Essa apresentação do conceito freireano de letramento, por outro lado, contradiz a abordagem dos coordenadores nas campanhas. Ao discutir as campanhas de letramento precoce de Freire (Angicos/RN, Quintas-Natal/RN e Brasília/DF), Gerhardt (1979) explorou em que medida o “método” contribuiu para a politização dos analfabetos, como se deu a cooperação entre o coordenador e os membros dos “círculos de cultura” e quais iniciativas os próprios analfabetos desenvolveram no processo.

A práxis pedagógica de Freire nas campanhas de alfabetização é mais facilmente reconhecível nas partes historiográficas de seu artigo “Estudos Universitários” e nas cinco “fases do método” resumidas em três páginas (FREIRE, 1963, pp. 17-19).

Primeira Fase: Listagem do universo vocabular do grupo de alfabetização por meio de contatos informais entre educadores e analfabetos. O objetivo é registrar as palavras que carregam significados estimulantes da discussão no cotidiano e na vida profissional.

Segunda Fase: Seleção de palavras geradoras com base no universo vocabular sob dois critérios:

- riqueza fonética de uma palavra;
- significado e associação de uma palavra com a realidade local, regional e nacional.

Terceira Fase: Concepção e diagramação do material com as “situações sociológicas” do grupo social que necessita da alfabetização. "O debate que está ocorrendo sobre isso (no círculo cultural – nota do autor) levará o grupo a formar uma consciência crítica para gradualmente se tornar alfabetizado simultaneamente com a formação da consciência". As situações sociológicas devem levar às palavras geradoras em fase de decodificação, mas somente após as situações sociológicas terem sido exaustivamente discutidas. As palavras geradoras são apresentadas por ordem de dificuldade fonética.

Quarta Fase: Elaboração das instruções a serem seguidas pelos coordenadores na condução das discussões com base nas situações e palavras projetadas.

Quinta Fase: Produção dos chamados “cartões de descoberta” mostrando as famílias fonéticas das palavras geradoras. No decorrer posterior da





apresentação inicial de sua abordagem, Freire detalha sua prática pedagógica anterior (ou seja, SESI, MCP). Ao fazê-lo, ele apresenta os debates do MCP sobre os problemas existenciais do Brasil como o alimento mais importante para a descoberta do novo conceito de letramento.

Freire, no entanto, já não menciona os passos bastante acidentais e provisórios da experiência e da aprendizagem, que, emanando de suas convicções radicais cristãs, levaram ele e suas diferentes equipes de alfabetização ao "método".

Em vez disso, ele tenta uma dedução da nova abordagem de alfabetização de conceitos e processos sociais e especialmente individuais. No que se refere à incorporação socio teórica do método, ele combina a interpretação de um Jacques Maritain, um Gabriel Marcel, um Karl Jaspers e um Karl Mannheim com o conceito de fase de transição do Brasil adotado a partir de Álvaro Vieira Pinto (1960), no qual as pessoas e seus educadores desempenham um papel fundamental no reforço da transição.

Para caracterizar esse processo de formação histórica da democracia brasileira, Freire também retoma o conceito de "sociedade aberta" de Karl Popper (POPPER, 1958, pp. 229-31). Comparado a afirmações semelhantes em sua tese de doutorado, é perceptível que Freire agora também tratou da existência de contradições na "sociedade aberta" brasileira (FREIRE, 1963, p. 8) e reconheceu a formação de forças reacionárias dentro das elites que querem preservar a exploração de muitos por poucos.

Ao detalhar as contradições econômicas e políticas, ele secularizou e radicalizou seu otimismo sobre o potencial do povo para lidar com os "inimigos da sociedade aberta". O objetivo aqui não é o "intervencionismo democrático" do Estado que impõe a "racionalidade"³², mas a formação do povo e seus aliados (isto

³² Ressalte-se, a este ponto, que a forma freiriana de produzir provas teóricas para suas teses pode ser confusa para o leitor europeu e norte-americano. Freire segue o ecletismo e o eurocentrismo dos intelectuais brasileiros que preferem recorrer a teóricos da esfera cultural europeia para respaldar suas próprias teses individuais, sem se preocupar com as contradições teóricas internas dos escritos desses teóricos dentro de si mesmos. Desta forma, Freire pode reunir Marcel, Mannheim, Jaspers e Popper sob o aspecto da racionalidade do homem, embora este último seja susceptível de criticar veementemente o determinismo histórico de Marcel, e rejeitar explicitamente a sociologia do conhecimento de Mannheim e o "romantismo histórico" de Jaspers. (POPPER, 1958, pp. 7-9, 99-101, 260-263 e 403-405). Também é importante notar a contradição entre a abordagem de Freire para a investigação da realidade social com a do "racionalismo crítico", que proíbe estritamente as interações sociais entre o investigador e seu "sujeito em estudo".





é, especialmente os intelectuais progressistas) nessa luta. Ele atribui um significado maior a essa luta do que ao automatismo da industrialização e aos esforços educacionais das "elites dirigentes". A aplicação consciente da fase de transição na luta contra seus oponentes estava no topo da agenda política de Freire em 1963.

3.3. Os portadores do progresso social

Freire politizou os argumentos antropológicos e culturalistas³³ de sua tese de doutorado (FREIRE, 1959) com a publicação de "Conscientização...". Influenciado pelas disputas políticas e teóricas nas universidades e dentro do MCP, posicionou-se contra as contradições da fase histórica contemporânea e identificou o "povo" e seus aliados como os principais portadores do progresso social.

Em claro contraste com as observações sobre o papel do educador em sua tese de doutorado e sobre a prática pedagógica dos coordenadores nas campanhas de alfabetização, em 1963 Freire já não acreditava que os educadores, pelos quais também entendia os militantes do movimento de cultura popular, tivessem que levar o "ideal histórico" ao povo. Ele agora via elementos da consciência crítica escondidos dentro da "consciência ingênua" das pessoas e estava convencido de que as experiências anteriores das pessoas na fase de transição deram origem a esses elementos.

Para Freire, tratava-se agora de trazer as sementes existentes para a fruição e as próprias pessoas eram capazes desse processo de desenvolvimento. Para ele, a tarefa do educador estava reduzida a fornecer instrumentos que pudessem ser úteis para o desenvolvimento. Ele viu seu método como um desses instrumentos. Freire se esforçou para deixar clara a adequação instrumental de seu método para o desenvolvimento da consciência crítica. Originário da distinção animal-humano, seu "conceito antropológico de cultura",³⁴ buscou uma base para sua abordagem em contribuições psicológicas e epistemológicas para a psicologia humana.

³³ Sobre o culturalismo no ISEB e nos radicais católicos, e na sua tradição também em Freire, ver Paiva (1980, pp. 330-333).

³⁴ Ainda em 2015 (p.1) Muniz de Brito enfatiza o uso do conceito antropológico de cultura "como principal característica motivacional do método Paulo Freire para os grupos-alvo da época".





Referindo-se a Jarbas Maciel, ele considerava o segundo e o terceiro sistemas de sinais do fisiologista e psicólogo russo Ivan Pavlov como prova da necessidade de os seres humanos aprenderem a ler e escrever e serem capazes de estabelecer novos vínculos entre suas áreas de experiência (FREIRE, 1963, p. 13). As referências a Pavlov, ao axioma do vocabulário científico mínimo de Bertrand Russell (FREIRE, 1963, p. 13) e às teorias das abordagens de aprendizagem representam uma tentativa de provar o método como um instrumento psicologicamente e epistemologicamente seguro para o autodesenvolvimento da consciência crítica germinal.

Freire e sua equipe se sentiram compelidos a fazer esse argumento por causa de sua orientação popular. As mesmas contradições podem ser encontradas na abordagem de Freire da alfabetização se a posição indutiva é mantida no nível das teorias da consciência e da subjetividade. Posteriormente, e simultaneamente à apresentação de Freire, surgiram outros artigos que tratavam do novo método.

O ensaio de J. Maciel já era considerado um exemplo do esforço do círculo da SEC para fornecer uma base teórica ou superestrutura para as experiências de Freire na educação de adultos. Além disso, uma comparação desse artigo com as observações de Freire mostra o quão próximo ele estava de Maciel. Aurenice Cardoso também se esforçou para desenvolver uma fundamentação teórica para o método. Ao descrever os debates motivacionais no círculo cultural e o princípio da "associação"³⁵ perseguido dentro do círculo à realidade social da pessoa analfabeta e à visualização de sua realidade, ela se referiu também às teorias de aprendizagem de Louis Thorpe, Allen Schmuller e R. H. Wheeler bem como à psicologia da *Gestalt* (CARDOSO DA COSTA, 1963, pp. 71-80).

Segundo Cardoso, essas abordagens confirmam a adequação antropológica do processo de elevação da consciência tal como concebido por Freire. As outras apresentações do "método" disponíveis para nós do círculo de militantes da SEC / UR se abstêm de tentativas de fundamentação científica.

A contribuição de Monteiro Costa é dedicada aos passos a serem seguidos de acordo com o método, desde as primeiras investigações dos grupos sociais necessitados de alfabetização até as discussões do círculo cultural. Com base em novas experiências, ela diferencia ainda mais as cinco subdivisões dadas por

³⁵ Associação no método freireano significa aproximar-se e recordar a realidade social e as experiências aí adquiridas.





Freire – por exemplo, oito critérios são agora dados para a seleção de palavras geradoras e os estudos de campo são divididos em coleta de dados socioeconômicos e avaliação do vocabulário para melhor padronizar o trabalho com o método. O roteiro de Monteiro Costa, escrito no fim de 1963 para sistematizar a formação de coordenadores, é um bom exemplo de mudança do processo metodológico da campanha de alfabetização, mantendo o impulso do método. (MONTEIRO COSTA, 1963).

Astrogilda Paes de Andrade (1963) em suas palestras sobre o método, focou nas condições históricas que possibilitaram o desenvolvimento e a efetividade da abordagem de Freire em primeiro lugar. Fala-se da fase de transição do Brasil, na qual a Educação Popular poderia apoiar a abertura social. O “Sistema Paulo Freire”³⁶ leva em conta essa educação popular de forma excelente por meio do conceito antropológico de cultura e sua metodologia: “A grandeza do sistema está no conhecimento do indivíduo que vem do sujeito. Ele se descobre universal e brasileiro”.

Assim, o silêncio por medo pode ser destruído, e o homem começa a ver”. (PAES DE ANDRADE, 1963). Em suas anotações, Paes de Andrade enfatiza repetidamente a aprendizagem independente dos participantes do curso, porque eles agora têm um método à sua disposição – “o método passa para aqueles que estão sendo educados” – com o qual eles podem organizar seu pensamento. As ajudas audiovisuais e os diálogos oferecidos durante os cursos apoiaram ou mesmo desencadearam esse processo.

As observações de Paes de Andrade mais uma vez destacam o entendimento dentro da equipe da SEC/UR do método como, para colocá-lo claramente, um instrumento de autolibertação dos oprimidos. Essa visão foi compartilhada pelos militantes dos movimentos de base cristãos e explica a recepção entusiástica das ideias freireanas em seus círculos. Muito em breve, vários governos estaduais também se interessaram pelo novo método de alfabetização por razões políticas.

³⁶ A expressão “Sistema Paulo Freire” é utilizada pelo próprio Freire: “Consideremos agora o método de alfabetização, que faz parte de algo que se pode chamar de sistema devido ao seu alcance”. Cf. Freire (1963, p. 16). Nessa designação, o já conhecido conceito de renovação do sistema educacional convencional brasileiro a partir do zero brilha. Na visão de Freire, o método de letramento continha elementos que também poderiam ser aplicados a outras áreas da educação, como a mídia audiovisual, o diálogo e o princípio da codificação e o conceito antropológico de cultura.





4. A “Alfabetização em 40 horas” se populariza

A recepção entusiástica do método freireano entre grupos cristãos de base, os esforços de valorização científica e os rápidos sucessos da alfabetização contribuíram para a rápida disseminação das ideias freireanas, especialmente após o primeiro experimento em larga escala em Angicos/Rio Grande do Norte e sua cobertura midiática profissionalmente apoiada pelo governo estadual local.

O fluxo de visitantes, que já havia sido considerável devido à nova abordagem da educação de adultos pioneira no Brasil pela SEC/UR, cresceu ainda mais. Pedidos foram recebidos de todas as partes do país para organizar cursos de formação de coordenadores em Recife e outros lugares, e logo até o governo federal se interessou pela nova abordagem da alfabetização, que prometia ensinar habilidades de leitura e escrita em 30 a 40 horas.

No início de 1963, o Ministro Federal da Educação e Cultura celebrou um acordo-quadro com a SEC/UR, que proporcionou a esta última um milhão de cruzeiros para a formação de coordenadores de acordo com o novo método (UNIVERSIDADE DO RECIFE, 1963, Boletim Informativo, n. 11, p. 19).

O financiamento foi alocado no âmbito do "Plano de Emergência para erradicação do analfabetismo" e pediu explicitamente a cooperação com a União Estadual de Estudantes de Pernambuco. Apropriações desse tipo foram repetidas em outubro e novembro de 1963 e indicaram o forte interesse do governo federal em um método de alfabetização que pudesse dobrar ou triplicar o número de eleitores elegíveis em um curto espaço de tempo.

Em meados de 1963, Paulo Freire foi nomeado chefe de uma "Comissão Nacional de Alfabetização". Ao mesmo tempo, foi criada em Brasília a "Comissão de Cultura Popular" sob a liderança de Jomard de Brito para realizar uma campanha piloto de alfabetização nos subúrbios da nova capital (GERHARDT 2021, pp. 268-287). Esses esforços em nível federal foram acompanhados por iniciativas de natureza semelhante nos níveis estadual e municipal.³⁷ Vários grupos políticos também estiveram envolvidos na apropriação do "método das 40

³⁷ Houve uma variedade de aplicações locais do método, lideradas diretamente pela equipe da SEC/UR ou inspiradas em palestras ouvidas em Recife. Cardoso (1963, pp. 71-80), em seu relato sobre o método no primeiro Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, lista oito locais onde a SEC/UR havia conduzido turmas de alfabetização até então.





horas"³⁸ para seus próprios objetivos políticos. Isso deu origem a uma disputa entre os "radicais católicos" (DE KADT, 1970) e os comunistas.

Para alguns, o princípio de Freire de dar ao povo ferramentas com as quais tomar decisões políticas de forma independente também foi o ponto de partida de seu próprio trabalho. Para os grupos de orientação comunista, por outro lado, o objetivo político já estava fixo. Eles acreditavam que naquele momento poderia ser alcançado mais facilmente e com consequências imediatas (ou seja, sucesso eleitoral) com a ajuda do "Método Paulo Freire" – que foi assim reduzido em seu pensamento a uma ajuda didática – do que com as técnicas usuais de agitação e propaganda.

Essas disputas geralmente surgiam nos cursos de formação de coordenadores, mas também se deslocavam para os respectivos grupos e órgãos de liderança que orientavam as campanhas ou mesmo para o período que antecedeu as próprias campanhas. A seleção geográfica dos locais para as campanhas de alfabetização também foi altamente politizada (PAES DE ANDRADE, 1976).

Enquanto a equipe da SEC/UR inicialmente forneceu orientações³⁹ sobre campanhas de alfabetização em uma base de "primeiro a chegar, primeiro a ser servido", de acordo com as circunstâncias locais e a urgência, acordos formais foram logo instituídos entre a SEC/UR e as respectivas autoridades educacionais dos estados federais envolvidos para determinar quem deveria implementar quais projetos e onde.⁴⁰

Os militantes do MCP, que foram cada vez mais influenciados pelo Partido Comunista, pressionados a organizar campanhas na maior região produtora de cana-de-açúcar do Brasil (Zona da Mata), onde uma força de trabalho rural que trabalhava em grandes plantações havia se mostrado receptiva às ideias

³⁸ Esse é o nome, dado pelos jornalistas, sob o qual o método foi propagado e se tornou conhecido no Brasil e internacionalmente. O principal interesse estava no tempo presumivelmente curto necessário para alcançar a alfabetização. Cf. e.g. Bandeira de Melo e da Costa Porto (1963, p. 14).

³⁹ Este acordo pode ser descrito como "supervisão técnica". No entanto, também incluiu todas as medidas relacionadas ao conteúdo, desde a seleção das palavras geradoras até a preparação das instruções dos coordenadores e a seleção da equipe coordenadora. (FREIRE, 1963, p. 19).

⁴⁰ Embora todos os projetos tenham ocorrido sob os auspícios do "Método Paulo Freire", a SEC/UR logo não foi mais capaz de controlar o conteúdo e a organização dos projetos neste momento. O método de Freire tornou-se o que seus respectivos usuários faziam dele (MACIEL, 1976). Isso também é confirmado dramaturgo e autor localmente famoso Ariano Suassuna, amigo íntimo de Freire. Naquela época, lembrou Suassuna (1976), Freire muitas vezes se manifestava contra o desrespeito aos seus princípios metodológicos por coordenadores comunistas que só estavam interessados em fazer valer sua doutrina.





comunistas.⁴¹ Os projetos no interior do país, onde predominavam as pequenas propriedades camponesas e a agricultura de subsistência, foram deixados para a SEC/UR e as autoridades estaduais, bem como para grupos coordenadores com uma orientação católica radical.

Tais disputas políticas, inquéritos, visitas e ofertas relacionadas ao novo método levaram a uma sobrecarga de trabalho para a equipe da SEC/UR em 1963 (FREIRE, 1963). Procurou-se combater essa situação, limitando as atividades ao Nordeste e racionalizando a abordagem metodológica da alfabetização. Como parte da racionalização da abordagem metodológica, optou-se por extrair um compêndio de vocabulário para regiões rurais e urbanas das regiões anteriores em campanhas, com base nas quais as palavras geradoras foram determinadas (PAES DE ANDRADE, 1976; CARDOSO DA COSTA, 1963; SEC/UR 1963).

A equipe da SEC/UR viu essa abordagem como um lamentável afastamento do estudo das diversas realidades regionais brasileiras, mas justificou a nova prática no interesse de alcançar a alfabetização de muitas pessoas o mais rápido possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fundação e o trabalho da SEC/UR podem ser atribuídos ao aumento dos esforços dos círculos intelectuais após a vitória eleitoral de Getúlio Vargas e seu Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) nas eleições presidenciais de 1950 para promover o desenvolvimento independente brasileiro apoiado pelas massas em todas as áreas da sociedade. Os militantes da SEC/UR cumpriram este requisito na forma e no conteúdo. Em sua estrutura formal, orientou-se para o sistema educacional tradicional brasileiro, a fim de oferecer currículos "autênticos" em vários níveis de ensino, todos baseados na ideologia nacional do desenvolvimento.

A ideologia de desenvolvimento nacional da equipe SEC/UR e de Paulo Freire também se baseou, por sua vez, em tendências humanistas na Europa, principalmente em suas variantes católicas. Através da recepção de teóricos e

⁴¹ Na região da mata, lembrou Paes de Andrade (1976), o método foi capaz de se basear no trabalho de pré-politização dos sindicatos de trabalhadores agrícolas e reforçou essas tendências por meio das situações sociológicas e das palavras geradoras. As taxas de alfabetização e politização foram beneficiadas. Comentários semelhantes foram feitos por Maciel (1976).





filósofos como Gabriel Marcel, Karl Mannheim, Jacques Maritain e Karl Jaspers, Freire e seus colaboradores podem ser incluídos nas discussões e debates correntes entre o *think tank* ISEB e os radicais católicos. Tal como acontece com esses dois grupos, a SEC/UR se esforçou para aplicar as ideias importadas às realidades brasileiras de formas ligeiramente modificadas. Eles buscaram e encontraram evidências para suas próprias análises e práticas em teorias e movimentos europeus e norte-americanos. Eles foram informados por uma visão de mundo desenvolvimentista liberal.

Nesse sentido, os intelectuais nacionalistas não resgataram seu próprio programa científico e conceberam a si mesmos e seu país em termos de conceitos emprestados de autenticidade, existência, personalização, transição e sociedade aberta ou fechada. A adoção tácita e às vezes aberta dessa abordagem por Paulo Freire obscureceu o pano de fundo experiencial e formativo do sistema e do método associado ao seu nome. Mesmo antes de seu exílio do Brasil, Freire se esforçou para situar seu sistema e método dentro das teorias de seu tempo ou para derivá-las delas.

Os contornos da prática pedagógica de Freire e de sua equipe da SEC tornam-se ainda mais obscuros quando, por necessidade política, o método foi estilizado em um instrumento de autolibertação das massas oprimidas. Isso ocorreu com referência a abordagens psicológicas e da teoria da aprendizagem estranhas ao “sistema”.

À medida em que essa estilização foi bem-sucedida em rejeitar politicamente a teoria da vanguarda comunista e as acusações de bolchevização feitas contra o método⁴² foi limitada ao clima político aquecido do Brasil antes de 1964. A elite cultural e política de Recife, porém, no seu próprio reino ameaçada, lutou por seu campo tradicional e aristocrático de cultura (VERAS & MENDONÇA 2004/2005, p. 19).

Nos termos de Bourdieu, eles defenderam seus “nomos”, suas práticas e visões de mundo consagradas acadêmica e intelectualmente em instituições como as Cátedras Universitárias e a Academia de Artes. Eles continuaram a rotular

⁴² Após o golpe militar de 1964, o uso do método de Freire foi proibido por ser parte de uma tentativa de Freire e seu grupo no SÉC/ UR de “bolchevizar” o Brasil. Essa acusação era comum na imprensa de direita brasileira desde as primeiras campanhas envolvendo a nova abordagem (ARAÚJO FREIRE, 2006, pp. 153-164)





Freire e sua equipe como comunistas. Mais tarde denunciariam alguns deles ao Governo do Golpe em abril de 1964 (COSTA LIMA, 2010, p. 268, VERAS, 2010, p. 188).

Os chamados “fundamentos teóricos” pouco tinham a ver com o surgimento e a prática do método. Especialmente a pesquisa comparativa é necessária para descobrir se no campo da pedagogia as reinvenções e invenções que acontecem a partir de uma mistura de possibilidade política, necessidade, experimentação artística e conhecimento dos homens e mulheres na práxis.

Como tudo isso, então, está ligado a um novo campo de compressão e ação político-cultural provavelmente só pode ser evidenciado por mais análises *ex-post*. Houve um descaso com a fase de pós-alfabetização, que Freire e sua equipe consideravam de grande importância, mas também com os programas de ensino técnico-manual.

No entanto, devemos ter em mente que o "Serviço" só sobreviveu por dois anos. Esse fato, além da sobrecarga de trabalho devido ao sucesso de Freire e sua equipe na alfabetização de adultos, pode ter contribuído para que nem todas as abordagens de reforma tenham sido colocadas em prática. Além de seu perfil relacionado ao conteúdo, a SEC/UR também se mostrou uma força de renovação na educação brasileira por meio de seus métodos de ensino, bem como de suas ferramentas didáticas.

Os meios didáticos audiovisuais (i.e. imagens, filmes, slides, rádio e televisão, este último ainda em fase de planejamento), o comportamento docente orientado para o aluno, a inclusão consciente do contexto socioeconômico dos aprendizes analfabetos no diálogo e o princípio de vincular pesquisa, ensino e extensão representaram desafios a um sistema educacional brasileiro, construído segundo modelos franceses e jesuítas.

Foram esses desafios que chamaram a atenção para além da região do Recife. Essas inovações de conteúdo e metodologia foram o que se quis dizer nos círculos da SEC/UR quando se falou do “Sistema Paulo Freire”, que reivindicou desde o início validade para todos os níveis de ensino. A este respeito, o “Método Freire” para a alfabetização é apenas uma parte particularmente diferenciada do mais abrangente “Sistema Freire”.

No entanto, não parece coincidência que tenha sido precisamente a aplicação dos seus conteúdos e métodos no setor da alfabetização – os mesmos





métodos e conteúdos, bem como o conceito antropológico de cultura que foram utilizados nos setores do ensino secundário e superior sem os correspondentes relatos de sucesso – que garantiu tal eficácia. Aplicaram-se os seguintes fatores no “campo de atuação” da SEC/UR:

- O ensino da alfabetização de adultos ainda era a área de educação menos institucionalizada no Brasil. Experimentos e contribuições educacionais foram, portanto, desejados e necessários;
- Eram o foco de interesse político geral porque a elegibilidade para votar estava ligada à alfabetização;
- A escola veio até o aluno. Não era mais uma agência alienante da sociedade, mas estava integrada à realidade do aluno através de sua localização e "currículo" em constante mudança ;
- O conceito antropológico de cultura e os círculos culturais dialogantes introduziram muitas pessoas analfabetas pela primeira vez à possibilidade de formar a capacidade e a vontade de aprender. A experiência da opressão e a ideologia da falta de cultura das amplas massas poderiam ser combatidas e superadas através do conceito antropológico em um nível fenomênico facilmente compreensível;
- Um corpo altamente motivado e politizado de "professores" voluntários – a maioria deles nunca tinha estado em contato com o campo educacional após sua própria escolaridade – estava ansioso para entender e aplicar as ideias originais de Freire e sua equipe em uma terra de ninguém pedagógica.

O Brasil naquela época era um viveiro de ideias e experimentos inovadores. As ideias do autodidata pedagógico Paulo Freire tornaram-se mais coesas e rigorosas nesse laboratório coletivo. Paulo Freire e seus colaboradores merecem crédito por combinar os teoremas da fase de transição brasileira desenvolvidos por intelectuais do ISEB e outros com uma abordagem metodológica inspirada por ela de tal forma que se tornou uma ferramenta útil para a alfabetização adulta.

Essa ferramenta proporcionou uma oportunidade para a equipe do SEC/UR, outros profissionais da área, estudantes e grupos políticos da época apresentarem suas interpretações da fase de transição e da cultura popular ao povo. Isso criou as condições para que os adultos e jovens analfabetos do Brasil





aprendessem uma técnica cultural considerada importante por sua sociedade e se informassem melhor sobre as alternativas políticas para seu país em jogo. Somente durante seu exílio Paulo Freire, no igualmente polo político Chile (1964-1969), deve ser capaz de proporcionar um balanço do que havia acontecido a partir de sua obra sua seminal "Pedagogia do Oprimido" em 1968 (FREIRE, 1970).





REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE, M. A. (2006). **Paulo Freire, uma história de vida**. Villa Das Letras Editora.
- BANDEIRA DE MELO, F., & da Costa Porto, W. (1963). A revolução do alfabeto tem só quarenta horas. **Jornal do Comércio**.
- BIANCHI, B. (2021). **Paulo Freire's radical method was rooted in Brazil's historical inequalities**. Jacobin. <https://jacobinmag.com/2021/09/paulo-freires-100-inequality-literacy-illiteracyworking-class-disenfranchisementbrazilian-politics>
- BOURDIEU, P. (1983). The field of cultural production, or: The economic world reversed. **Poetics**, 12(4-5), 311-356. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(83\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0304-422X(83)90012-8)
- BOURDIEU, P., & Nice, R. (1977). **Outline of a theory of practice**. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- CARDOSO DA COSTA, A. (1963). Conscientização e Alfabetização: Uma Visão Prática do Sistema Paulo Freire. **Estudos Universitários**, n. 4, 71-80. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/issue/view/3367>
- CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, R. (1962). Extensão Cultural e Universidade. UR, **Boletim Informativo**. N. 8, 47-50.
- CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, R., & VILAÇA, M. V. (1965). **Coronel. Coronéis. O apogeu e declínio do coronelismo no Nordeste**. Bertrand.
- CAVALCANTI FILHO, J. P. (2016, August 19). A voz do morto. **Diário de Pernambuco**. <http://www.impresso.diariodepernambuco.com.br/noticia/cadernos/opinioao/2016/08/a-voz-domorto.html>
- CAVALCANTI FILHO, J. P. (2019, December 20). Paulo Freire energúmeno. **Veja**. <https://veja.abril.com.br/coluna/noblat/paulo-freire-energumeno/>
- CHEREWKA, A., & PRINS, E. (2022). "You Can't Win a Cold War with Hot Weapons": Frank C. Laubach's Educational Project, Adult Literacy Campaigns, and US Foreign Policy (1945-1961). **Comparative Education Review**, 66(1), 19-40. <https://doi.org/10.1086/717554>
- COELHO, G. (2002). Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. Rosas, P., **Paulo Freire, Educação e transformação social**. Editora Universitária da UFPE, 31-95. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2758/2493/>
- COSTA LIMA, L. (1963). O Problema da Literatura ao Serviço, **Estudos Universitários**, n. 3, 138-140.





- COSTA LIMA, L. (2004/2005). Uma Certa Revista, Recife/Brazil. **Estudos Universitários, revista de cultura da Universidade Federal de Pernambuco**, 24/25 (5/6), 23–26. https://www.ufpe.br/documents/38978/1182937/revista_estudos_universitarios24-25.pdf/ab1207ef-92be-46b1-83a5-7cd364316ab8
- COSTA LIMA, L. C. (2010). Uma Entrevista concedida à Magalhães Pinto. **A História da Historiografia**, n. 5, Sept. 2010, Ouro Preto, 265–276. <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/100/158/>
- DE ALMEIDA, C. A. (2013). Poço da Panela: um testemunho. **Em Aberto**, 26(90), 179–180. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i90.2758>
- DE ALMEIDA CHACON, D. R. (2021). **Pedagogia da Resistência** [Petrópolis/Brazil]. Editora Vozes.
- DE KADT, E. (1970). **Catholic Radicals in Brazil**. Oxford University Press, Incorporated.
- DE MENESES, P. G. (1963). Uma sugestão para a segunda etapa do Sistema Paulo Freire. **Estudos Universitários**, n. 5, Jul/Sep 3–8.
- EDELSON DE ALBUQUERQUE, S. J. (2012). **O Reitorado de João Alfredo na Universidade do Recife-UR 1959–1964, Patrimonialismo Populista e Modernização Científica** [PhD thesis, Recife/Brazil].
- FREIRE, P. (1959). **Educação e Atualidade Brasileira** [Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco]. Universidade Federal de Pernambuco. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>
- FREIRE, P. (1961). **A Propósito de uma Administração**. Imprensa Universitária, Recife. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1362>
- FREIRE, P. (1962). Extensão Cultural. SEC/UR. **Boletim, No 2**.
- FREIRE, P. (1963). Conscientização e Alfabetização—Uma Nova Visão do Processo. **Estudos Universitários**, 4, 5–24.
- FREIRE, P. (1965/1974). **Erziehung als Praxis der Freiheit**. German edition of the Brazilian original (Freire 1967)
- FREIRE, P. (1967). **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogy of the oppressed**. Herder and Herder.
- FREIRE, P. (1972/1983). **Extensão ou comunicação?** Paz e Terra. <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Extensao-ou-Comunicacao-1.pdf>





FREIRE, P. (1978, January 9). Interview Geneva tape transcript, 1–28. **Archive Gerhardt**.

FREYRE, G. d. M. (1962). Atividades Renovadoras no Plano Cultural. UR, **Boletim Informativo**, 8, 45–50.

GAYLORD, D. R. (1991). The Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) and developmental nationalism in Brazil, 1955–1964 [Source: 595. pp. **Dissertation Abstracts International**, Volume: 52–10, Section: A, page: 3700]. Tulane University.
<https://digitallibrary.tulane.edu/islandora/object/tulane%3A23652>

GERHARDT, H. P. (1979). **Zur Theorie und Praxis Paulo Freire in Brasilien**. Edition R. Gerhardt.

GERHARDT, H. P. (1983). Angicos/Rio Grande do Norte, 1962/3. **Educação e Sociedade**, 5(14), 5–33.

GERHARDT, H. P. (2021). O “Sistema Paulo Freire” em ação: a campanha de alfabetização em Brasília 1963/1964—**Em homenagem aos 100 anos de Paulo Freire**. De Almeida Chacon, D. R. (268–297)

GRAY, W. S. (1956). **The teaching of reading and writing**. UNESCO.

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1961). Papel de Universidade, UR **Boletim Informativo**, no 6, 111–113.

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1962). Entrevista do Reitor J. Alfredo Goncalves da Costa Lima. UR **Boletim Informativo**, 8, 45–46.

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1962). O SEC, Prolongamento da Universidade. **SEC/UR** (1962) 1, 3–5.

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1964). **Presença na Universidade**. Editora da Universidade do Recife.

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1964). **Divulgação da Cultura**, in: Goncalves (1964:13–16)

GONÇALVES DA COSTA LIMA, J. A. (1964). **A Universidade e a Extensão da Cultura ao Povo**, in: Gonçalves (1964: 73–76)

GUERRA, M. J. d. C. (2013). As 40 horas de Angicos, a UFRN, a UNE e Paulo Freire (Rio Grande do Norte, 1963. **Revista Educação em Questão**, 47(33), 234–242. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2013v47n33ID5142>

HERBERT, S. P., & Zitkoski, J. J. (2010). **Liderança**. In Streck, D. R., Euclides, R. (orgs.), **Dicionário Paulo Freire** (pp. 245–246). Autêntica Editora.

MACIEL, J. (1963). A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. **Estudos Universitários**, n. 4, April–Juni, 25–60.

MACIEL, J. (1976, November 4). Interview. Verbatim record from memory. **Archive Gerhardt**





MACIEL, J. (2005/2006). Um trabalho rico de possibilidades. **Estudos Universitários**, 24/25(5/6), 39–46.

MONTEIRO COSTA, M. A. (1963). Alfabetização de Adultos—Considerações Gerais, (Adult literacy—general considerations) no p., no d., hectograph copy [Author] **Archive**.

MUNIZ DE BRITO, J. (1976, October 28). Interview. Verbatim record from memory. **Archive Gerhardt**.

MUNIZ DE BRITO, J. (2015a, July 30). **Interview**. Retrieved 4 January 2022 from https://d1dgpblc1xxpnx.cloudfront.net/online/artigo/9237_JOMARD±MUNIZ±DE±BRITTO

MUNIZ DE BRITO, J. (2015b). Sintomas e Sintonias de uma Geração Revisitada. **Estudos Universitários, Revista de Cultura da Universidade Federal de Pernambuco**, 24/25(5/6), 27–30. Organização Funcional do SEC. (1962).

ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DO SEC, **Boletim do SEC/UR, No. 1**, 7–9

PAES DE ANDRADE, A. (1963). Personal lecture concept, handwritten manuscript, n.p., n.d. [Author] **archive**.

PAES DE ANDRADE, A. (1976, October 27 and November 27). Interview. Verbatim protocol from memory. **Archive Gerhardt**

PAIVA, V. P. (1978). **Nationalismus and Bewusstseinsbildung in Brasilien. Inbesondere bei Paulo Freire**. Edition R. Gerhardt.

PAIVA, V. P. (1980). **Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro Brasil: Paz & Terra; 1a edição (27 outubro 2005). <https://www.amazon.com.br/Paulo-Freire-nacionalismodesenvolvimentista-Vanilda/dp/8570380208>

PÉREZ CRUZ, F. d. J. (2020). Paulo Freire y la Revolución Cubana. 1959–1997 de la historia intelectual a la social. **Revista Del IICE**, 48(Jul–Dec), 13–30.

PINTO, Á. V. (1960). **Consciência e realidade nacional**. Ministério da Educação e Cultura (Vol. 2). Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

PLANO DE ATIVIDADES. (1962). Plano de Atividades. **Boletim do SEC/UR**, n. 1, 9–13

PLANO DE ATIVIDADES DO SEC PARA 1963. (1962). **Boletim do SEC/UR**, n. 3/4, 9–11

POPPER, K. R. (1958). **Die offene Gesellschaft und ihre Feinde**. Vol. II, A. Francke Edition.

PORTARIA. (1962). No. 28. February. **SEC/UR**, n. 3/4, Mar–Abr, 5–7

SEC/UR. (1962). **Boletim**, n. 2, May/Jun

SEC/UR. (1964). **Boletim**, n. 5, Jan/Feb.





SUASSUNA, A. (1976, November 25). Interview. Verbatim protocol from memory. **Archive Gerhardt**

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). (1962). **Boletim informativo**, n. 10. Dec.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). (1963). **Boletim informativo**, n. 11. Mar

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). (1963). **Boletim informativo**, n. 14. Dec.

VILAÇA, M. V., & CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE, R. C. (2003). **Coronel, Coronéis**. Bertrand.

VERAS, D. B., & MENDONÇA, D. (2004/2005). Educação popular e reforma universitária: Paulo Freire e a criação do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (1962–1964). **Estudos Universitários**, Recife, 24–25(5–6), 11–22. dez. 2004/2005
https://www.ufpe.br/documents/38978/1182937/revista_estudos_universitarios24-25.pdf/ab1207ef-92be-46b1-83a5-7cd364316ab8

VERAS, D. B. (2010). Programa de Pós-graduação em História [Dissertação de Mestrado, Recife Brazil: Sociabilidades Letradas No Recife]. **A Revista Estudos Universitários**. https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7618/1/arquivo687_1.pdf

WEFFORT, F. C. (1965). **Educação e Política; Reflexões Sociológicas sobre uma Pedagogia da Liberdade**. In Freire, P. (1967) 1–26

SOBRE O AUTOR:

Heinz Peter Gerhardt: Doutor em Filosofia pela Universidade J. W. Goethe, Frankfurt (Main), Alemanha. Ex-professor e ex-pesquisados nos Estados Unidos da América (SUNY/Albany), no Brasil (UFRN/Natal) e na China (USJ/SAR Macau). Especialista em Formação de Professores e Psicologia Organizacional, Teoria Crítica. Site www.heinzpetergerhardt.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9252-583X>

Tramitação:

Recebido em: 10/12/2022

Aprovado em: 15/02/2023



**LEVANTAMENTO CRÍTICO E HISTÓRICO DAS TESES DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN DA
FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES, COMUNICAÇÃO E
DESIGN DA UNESP BAURU. RECORTE TEMPORAL DE 2021
E 2022.**

**CRITICAL AND HISTORICAL SURVEY OF THESES OF THE
PPG IN DESIGN OF THE FACULTY OF ARCHITECTURE,
ARTS, COMMUNICATION AND DESIGN OF UNESP BAURU.
TEMPORAL CUT OF 2021 AND 2022.**

Nilton Cesar Ferst - UNESP Bauru
Sergio Tosi Rodrigues - UNESP Bauru
Paula da Cruz Landim - UNESP Bauru

RESUMO

A produção de conhecimento percorre um caminho que buscam por respostas para diferentes questões. E a qualidade do conteúdo das produções pode ser aferida através de instrumentos validados. Foram analisadas 12 teses apresentadas ao PPG em Design da Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design-FAAC nível de Doutorado nos anos de 2021 e 2022. Foi utilizado o Guidelines for Critiquing a Quantitative Research Study e também o CASP Qualitative Studies Checklist. Foram encontradas um total de 10 teses (83,3%) voltadas a linha de pesquisa *Planejamento de Produto* e 2 teses (16,7%) voltadas a linha de pesquisa em *Ergonomia*. Dessas encontramos 7 teses voltadas ao Design, 1 tese voltada ao Design de Interiores, 1 tese voltada ao Design Gráfico, 1 tese voltada ao Design de Moda e 2 teses direcionadas ao Design de Produtos. Verificamos que 4 teses se utilizaram de análise qualitativa, 1 se utilizou de análise quantitativa e outras 7 se utilizaram de análise quali-quantitativa. Conclui-se que as teses apresentam um alto grau de excelência, além de possuírem um desenho multidisciplinar.

Palavras-Chave: Design. Teses, Análise Crítica, Instrumentos de Análise.

ABSTRACT

The production of knowledge follows a path that seek answers to different questions. And the quality of the content of productions can be measured through validated instruments. Were analyzed twelve theses submitted to the PPG in Design at FAAC at Doctoral level, in the years 2021 and 2022. The Guidelines for Critiquing a Quantitative Research Study and the CASP Qualitative Studies Checklist were used.



There were found a total of 10 theses (83.3%) focused on the Product Planning research line and 2 theses (16.7%) focused on the Ergonomics research line. We also found 7 theses focused on Design, 1 thesis focused on Interior Design, 1 thesis focused on Graphic Design, 1 thesis focused on Fashion Design and 2 theses focused on Product Design. We also verified that 4 theses used qualitative analysis, 1 used quantitative analysis and another 7 used qualitative-quantitative analysis. It is concluded that the theses presented to the PPG in Design present a high degree of excellence, in addition to having a multidisciplinary design.

Keywords: Design. Theses, Critical Analysis, Analysis Instruments.

INTRODUÇÃO

Historicamente o Programa de Pós-Graduação em Design da FAAC teve seu funcionamento autorizado em 06/08/1990 pela Resolução UNESP n45. Passou pela apreciação da CAPES em meados de 1995 com parecer favorável emitido em 07/11/1995. A primeira proposta para o programa foi aprovada somente em 14/04/1997 pela Congregação da FAAC, mas somente em 26/01/1999 foi autorizada a funcionar pela Comissão Central de Pós-Graduação nas áreas de Concentração em Projeto de Produto e Programação Visual, as duas em somente nível de Mestrado. (<https://www.faac.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/design/historico>).

Em 2001 a proposta foi novamente submetida à apreciação da CAPES, a qual orientou o Conselho do Programa de Pós-graduação em Design da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP, a redefinir uma única área de concentração em Desenho de Produto, com as seguintes linhas de pesquisa: Planejamento do Produto e Ergonomia. Finalmente em 2002 o programa foi recomendado pela CAPES em nível de Mestrado e em 2003 obteve seu reconhecimento pelo mesmo órgão. Com as avaliações recebidas a cada triênio em dezembro de 2008 foi aprovado pela CAPES o curso de Doutorado em Design, o qual inicia suas atividades no ano de 2009. (<https://www.faac.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/design/historico>).

Segundo Abreu e Kulpa (2019) as grandes áreas de atuação desses profissionais são Design, Design de Interiores, Design Gráfico, Design de Moda e Design de Produto.



Na página web do PPG em Design da FAAC encontramos a Área de concentração do programa que é em Desenho do Produto, que tem a seguinte descrição:

O foco principal da área de concentração Desenho do Produto situa-se no contexto dos estudos dos elementos que compõem a relação do design com a tecnologia, cultura e sociedade, com ênfase para a teoria e prática da pesquisa em design. Neste sentido, abrange os conhecimentos necessários para a análise do desenvolvimento de produtos e sistemas informacionais, compreendendo os estudos das interações entre os aspectos humanos e a ergonomia, os sistemas tecnológicos, os aspectos metodológicos e de representação do projeto. (FAAC/UNESP, 2023)

Desde seu início o Programa de Pós-Graduação em Design da FAAC possui duas Linhas de Pesquisas que norteiam a confecção das teses. A linha de pesquisa

Ergonomia envolve os estudos das interfaces entre os aspectos humanos e os sistemas tecnológicos, compreendendo as características físicas, cognitivas e organizacionais das atividades humanas. E a linha de pesquisa Planejamento de Produto abrange os conhecimentos necessários para a pesquisa sobre o desenvolvimento de produtos (imagem ou objeto), abrangendo desde os estudos das necessidades mercadológicas até o acompanhamento da vida do produto, passando por questões relativas à geometria e desenvolvimento do projeto e suas diversas formas de representação. (FAAC/UNESP, 2023)

Quando mencionamos a produção de conhecimento obrigatória, entenda-se a produção de uma tese, entendemos que se trata de um caminho de questionamentos que tem como meta principal buscar respostas para diferentes e diversos assuntos. Paralelo a esse caminho de questionamentos temos a qualidade intrinsecamente embutida nesse processo.

E buscar excelência na produção e em processos é a meta de muitos gestores, de várias empresas e também do setor acadêmico, quando nos referimos especificamente à produção do conhecimento. E, em se tratando do conhecimento acadêmico, que necessita a adequar e seguir parâmetros extremamente rigorosos, para poder oferecer a comunidade produtos e/ou propostas, a busca pela excelência é diária.

A excelência na pesquisa permite que outros pesquisadores possam fazer uso de resultados com maior confiabilidade, possibilitando reutilizar estudos já finalizados, focando apenas em algum tópico que se deseja pesquisar com variáveis distintas (CONFORTO, AMARAL e SILVA, 2011). Isso se caracteriza como disseminação da produção científica, que se torna imprescindível a todos os pesquisadores, em seus diferentes níveis (SILVEIRA e RIBEIRO, 2013)



Durante a busca incansável pela excelência nas pesquisas, itens como a veracidade de dados, confiabilidade dos métodos, imparcialidade nas análises, atualidade das informações, importância do tema etc., são pontos a serem observados durante as diferentes fases de um projeto de pesquisa. Silva, Velo e Pereira (2016) comentam sobre a relação método x objetivos, quando trazem que a precisão dos métodos de aferição das variáveis de estudo é fundamental para demonstrar que a medida de aferição utilizada é capaz de avaliar o que foi planejado.

Uma qualidade extremamente importante das pesquisas é o seu poder de reprodutibilidade. E a reprodutibilidade pode ser compreendida como a capacidade de concordância dos resultados quando o instrumento é aplicado uniformemente e repetidas vezes sobre objetos invariantes (SILVA, VELO e PEREIRA, 2016).

Polydoro *et al* (2016) é enfático em afirmar a necessidade de se levantar e aferir parâmetros de qualidade à produção científica. Comenta que a análise metacientífica permite identificar a qualidade do conteúdo das publicações, permitindo que seja mapeada a evolução do conhecimento, tanto no cenário nacional quanto no internacional.

Silva, Velo e Pereira (2016) ao final de seu trabalho de pesquisa reforçam a proposta de investigação das pesquisas acadêmicas

...pelo emprego de instrumentos de medida de acordo não só com a confiança inerente a esses, mas de acordo com o tipo de pesquisa, com a prevalência da doença, com o grau de precisão pretendido e com os recursos disponíveis para a realização dessa; buscando-se sempre um adequado treinamento, um certo controle e uma determinação da reprodutibilidade. (SILVA, VELO e PEREIRA, 2016, p.05)

Métodos, público, instrumentos de análise, viés, resultados, objetivos, discussões, entre outras, são partes relevantes de uma pesquisa, que também devem focar e oportunizar a construção de um pensar crítico por parte do pesquisador. Sevaldson (2010) e Toro (2016) reforçam a importância da produção de conhecimento no campo do Design. Toro (2016) ainda afirma que “mediante a comparação, em diferentes autores, das diversas concepções das atividades de projeto e das implicações que tem em sua prática” (TORO, 2016, p.02).

Observa-se que Perez, Moura e Medola (2020) ao analisarem os aspectos da Gestão de Design abordados em artigos científicos foram bastante criteriosos e objetivos nas observações realizadas sobre os artigos analisados quando escreveram que



Quanto às contribuições dos métodos analisados, evidencia-se que seus procedimentos favorecem a relevância da pesquisa e possibilitam a construção de conhecimento ao longo de todo o processo. Contudo, são necessárias mais referências de base para permitir planejamento e descrição rigorosos dos procedimentos metodológicos, sobretudo quanto a: configuração de classes de problemas; desenvolvimento e avaliação dos artefatos; identificação e consolidação de heurísticas. (PEREZ, MOURA, MEDOLA, 2020, p.13)

Com o embasamento teórico ora exposto e detalhado, este trabalho teve por objetivo investigar as teses apresentadas no PPG em Design da FAAC nos anos de 2021 e 2022, buscando trazer aspectos históricos e críticos sobre a construção das teses.

MATERIAIS E MÉTODOS

O caminho metodológico se configurou por ser análise de conteúdo, com cunho exploratório descritivo e como procedimento a análise bibliográfica e documental. De acordo com Chaves-Gamboa *et al* (2012) e Amaral (2019) para a construção do conhecimento apontar resposta sobre o problema abordado nas pesquisas, é preciso definir as formas e técnicas de análises de dados em função de sua elaboração.

Foram analisadas 12 teses apresentadas ao Programa de Pós-Graduação em Design da FAAC nível de Doutorado, tendo como recorte temporal os anos de 2021 e 2022. Apenas as teses de doutorado apresentadas no recorte temporal foram incluídas na pesquisa, sendo excluídas as teses de Livre-Docência apresentadas no mesmo período.

Extremamente importante a definição do instrumento a ser utilizado para a análise dos documentos a serem utilizados (POLYDORO *et al*, 2016; SCHMITT *et al*, 2017; AMARAL, 2019; SAMPAIO, 2013), no caso as teses apresentadas ao PPG em Design. Nesse sentido Conforto, Amaral e Silva (2011) ainda complementam que embora a revisão bibliográfica seja comum a todas as pesquisas científicas, é importante que esta seja bem executada e confiável, efetivada de maneira sistemática e de forma compreensiva.

Segundo a literatura, existem vários instrumentos que possibilitam a análise de artigos de cunho qualitativo, porém para as teses de cunho investigativo quantitativo foi adotado o Guidelines for Critiquing a Quantitative Research Study (COUGHLAN, CRONIN, RYAN, 2007). O instrumento apresenta 2 seções de



perguntas que norteiam a análise. Na 1ª seção são os *Elementos que influenciam a credibilidade da pesquisa* e na 2ª seção são os *Elementos que influenciam a robustez da pesquisa*. Na 1ª seção são apresentadas quatro (4) perguntas norteadoras e na 2ª seção são apresentadas doze (12) perguntas norteadoras.

Para as teses de cunho investigativo qualitativo foi adotado o CASP Qualitative Studies Checklist¹, instrumento confiável e altamente utilizado como ferramenta de análise de estudos qualitativos. Este checklist é composto por 10 perguntas que norteiam a avaliação da pesquisa. O instrumento apresenta três questões amplas que necessitam ser consideradas ao aferir um estudo qualitativo, que dividem o instrumento em três seções, que são: os resultados do estudo são válidos? quais são os resultados? e os resultados ajudarão localmente? respectivamente nas seções A, B e C. E para cada pergunta o instrumento agrega com dicas para uma melhor interpretação das respostas as perguntas.

Sacardo (2012) comenta que o uso de instrumentos se apresenta como um importante caminho para investigação de pesquisa sobre pesquisas, assumindo um relevante papel para compreensão do conhecimento científico nesse âmbito de estudos, identificando, analisando e trazendo proposituras sobre produções do conhecimento já produzido.

Shaw (1995) relata que um dos principais problemas de trabalhos que descrevem revisões da literatura sem o devido rigor, é a ênfase apenas na interpretação pessoal dos textos em linguagem narrativa, porém com pouca ou nenhuma análise crítica da escrita. Conforto, Amaral e Silva (2011) alertam que o rigor e a relevância da revisão bibliográfica como embasamento para um trabalho de pesquisa não devem ser subestimados ou negligenciados.

RESULTADOS

No primeiro momento de análise foi realizado o levantamento da quantidade de teses apresentadas dentro do recorte temporal de 2021 e 2022 no Programa de Pós-Graduação em Desing. A segunda análise realizada foi sobre a relação linha de pesquisa com a tese apresentada; como terceira análise inicial buscamos identificar a relação entre as possíveis áreas de atuação no design (ABREU E KULPA, 2019) e

¹https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Qualitative-Checklist-2018_fillable_form.pdf

as teses apresentadas no programa. Por fim, um levantamento sobre a opção metodológica das teses.

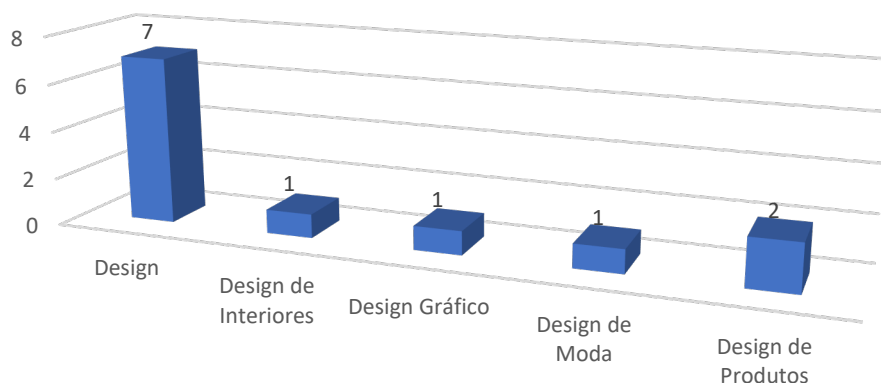
Observou-se que o número de teses apresentadas ao longo do recorte temporal foi de 12 teses, sendo 9 no ano de 2021 e de 3 no ano de 2022 até o momento desse estudo que é o mês de julho de 2022.

Com base e analisando as Linhas de Pesquisa propostas pelo PPG encontramos um total de $n=10$ teses (83,3%) voltadas a linha de pesquisa *Planejamento de Produto* e $n=2$ teses (16,7%) voltadas a linha de pesquisa em *Ergonomia*. Nessa análise buscamos identificar a linha de pesquisa mais empregada dentro do programa.

Seguindo a divisão proposta por Abreu e Kulpa (2019) encontramos a seguinte divisão por áreas de atuação nas teses apresentadas no PPG em Design: 7 teses voltadas ao Design, 1 tese voltada ao Design de Interiores, 1 tese voltada ao Design Gráfico, 1 tese voltada ao Design de Moda e 2 teses direcionadas ao Design de Produtos (Tabela 1).

Apenas do número de pesquisa, observa-se uma tendência nas teses de seguirem para uma área de atuação mais geral dentro das possibilidades do Design.

Tabela 1: Teses x Áreas de Atuação



Fonte: Abreu e Kulpa (2019)

Com o desenvolvimento da pesquisa, durante a análise preliminar das teses que compõem o recorte temporal foi constatado (Tabela 2) que quatro (4) teses se utilizaram de análise qualitativa, uma (1) se utilizou de análise quantitativa e outras sete (7) se utilizaram de análise quali-quantitativa, com a seguinte configuração por tese:

Tabela 2: Pesquisas Quali-Quantitativas

Teses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Pesquisa Qualitativa</i>												
<i>Pesquisa Quantitativa</i>												
<i>Pesquisa Quali-Quanti</i>												

A tese identificada como número (sete) 7 foi utilizada para compor os dados quantitativos descritos acima, apesar de possuir informações iniciais de que era uma pesquisa qualitativa e quantitativa, não foi utilizada com as ferramentas de análise quali-quantitativa adotadas para este estudo pois sua versão final de tese não estava disponível no repositório do PPG em Design até a data de coleta e análise, não apresentando todos os dados necessários para uma análise mais crítica.

Através do uso do Guidelines for Critiquing a Quantitative Research Study (COUGHLAN, CRONIN, RYAN, 2007), analisamos as teses em que seu escopo se identificava como sendo pesquisas com variáveis quantitativas. Para cada questão o checklist apresenta três (3) opções de respostas, que são: SIM (atendeu), NÃO (não atendeu) e INFORMAÇÕES INCOMPLETAS (faltaram informações). Observa-se (Tabela 3) uma consistência de qualidade em todos os elementos que compõem o guia, pois segundo os autores, todos os elementos analisados responderam positivamente as questões dos elementos.

Elementos que influenciam a credibilidade da pesquisa

Teses	5	6	8	9	10	11	12
Estilo de redação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Autor(es)	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Título	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Resumo	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Elementos que influenciam a robustez da pesquisa

Teses	5	6	8	9	10	11	12
Objetivo/pesquisa	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Problema - Consistência lógica	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Revisão de Literatura	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Enquadramento Teórico	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Metas/objetivos/questão de pesquisa/hipótese	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Amostra	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Considerações Éticas	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Definições Operacionais	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Metodologia	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Análise de Dados / Resultados	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Discussão	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Referências	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Resultados pelo Guidelines for Critiquing a Quantitative Research Stud (2007)

Por meio do uso do CASP Qualitative Studies Checklist analisamos as teses em que seu escopo se identificavam como sendo pesquisas com variáveis qualitativas (Tabela 4). Para cada pergunta o checklist apresenta três (3) opções de respostas, que são: SIM, NÃO e NÃO POSSO AFIRMAR.

Com a aplicação do Checklist CASP foi possível observar uma grande qualidade em oito (8) entre as dez (10) teses analisadas com uma visão qualitativa de pesquisa. As teses identificadas com o numeral 1 e 3, na análise desse autor, receberam uma avaliação intermediária, pois, as informações constantes na tese não foram tão claras ou suficientes para uma melhor análise.

Em especial a tese identificada como 3, em vários elementos cruciais em um estudo, receberam a avaliação *Não Posso Afirmar*. A análise da metodologia, do desenho, da análise de dados e dos resultados foram comprometidos pela forma que se apresentaram, afetando de sobre maneira a análise do Valor da Pesquisa, o qual também foi classificado como *Não Posso Afirmar*.

Tabela 4: Resultados pelo CASP Qualitative Studies Checklist (2018)

Questões / Teses	Tese 1	Tese 2	Tese 3	Tese 4	Tese 5	Tese 6	Tese 8	Tese 9	Tese 10	Tese 11
1. Houve uma declaração clara dos objetivos da pesquisa?	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
2. A metodologia qualitativa é adequada?	NPA	Sim	NPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3. O desenho da pesquisa foi apropriado para abordar os objetivos da pesquisa?	NPA	Sim	NPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4. A estratégia de recrutamento foi adequada aos objetivos da pesquisa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim



5. Os dados foram coletados de forma a abordar a questão da pesquisa?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
6. A relação entre pesquisador e participantes foi considerada adequadamente?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
7. As questões éticas foram levadas em consideração?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
8. A análise dos dados foi suficientemente rigorosa?	NPA	Sim	NPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
9. Existe uma declaração clara dos resultados?	Sim	Sim	NPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
10. Qual é o valor da pesquisa?	Sim	Sim	NPA	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Ponderações podem ser realizadas sobre a tese 3, pois a análise realizada recebeu a ótica (vivência, experiência, conhecimento etc.) do autor, mesmo recebendo as dicas para cada elemento analisado, dicas essas fornecidas pelo próprio instrumento CASP Qualitative Studies Checklist, o que não invalida a análise realizada.

Perez, Moura e Medola (2020) em trabalho realizado sobre os métodos da Design Science, sugerem que pesquisadores, quando da análise de trabalhos ou pesquisas, estabeleçam pensamento crítico a respeito dos métodos, indicando principalmente suas forças e fragilidades, de modo a contribuir para o aprimoramento das abordagens de pesquisa focadas na área do design. Como também afirmam Coughlan, Cronin e Ryan (2007) quando afirmam que

O processo de criticar envolve um exame aprofundado de cada etapa do processo de pesquisa. Não é uma crítica, mas sim um escrutínio impessoal de uma peça de trabalho usando uma abordagem equilibrada e objetiva, cujo objetivo é destacar os pontos fortes e fracos, a fim de identificar se uma pesquisa é confiável e imparcial. (COUGHLAN, CRONIN, RYAN, 2007, p.5)

DISCUSSÃO

Toda busca e investigação científica por um determinado assunto é extremamente importante para avaliarmos e também conhecermos as pesquisas desenvolvidas nessa área do conhecimento (SCHMITT *et al*, 2017; FERREIRA *et al*, 2022, BRANDÃO, 2007). Essas buscas realizadas de forma metódica e periódica são

... são um importante instrumento de avaliação do seu processo de desenvolvimento, não apenas para mostrar avanços, como também para sinalizar eventuais necessidades de correção de rota, cumprindo a sua função como instrumento de aperfeiçoamento. (FERREIRA *et al*, 2022, p.3)



Toda produção e disseminação de conhecimento, independente da área, é importante. Em que nível de conhecimento estaríamos se as pesquisas sobre a Covid tivessem sido isoladas e não divulgadas? Sobre as produções na área da saúde Silva Jr (2016) comentam que a produção e disseminação do conhecimento são importantes aliados para a redução e prevenção de doenças crônicas. Para Sampaio (2013) fazer ciência é uma arte e se

... constitui como a atividade de aquisição sistemática de conhecimentos sobre a natureza biológica, social e tecnológica com a finalidade de melhoria da qualidade de vida, intelectual e material com a produção de constante e renovado conhecimento acumulado. (SAMPAIO, 2013, p.03)

Interessante destacar que, através das análises, encontramos teses em cinco diferentes áreas de atuação, o que muitas vezes estão relacionadas e alinhadas com as linhas de pesquisa do programa e também do orientador, respeitando sim a aderência também com o discente. Essa situação difere do encontrado por Fernandes, Albach, Lee e Blum (2012, p.03) quando identificaram que “os trabalhos são definidos com liberdade pelos alunos”, difere também do que foi encontrado por Silveira e Ribeiro (2013). Importante ressaltar e considerar que esses achados foram referentes a trabalhos de conclusão de curso de graduação.

Também interessante no trabalho de Silveira e Ribeiro (2013) quando encontraram, por definição, dez áreas temáticas sendo elas: 1) programação visual e simbólica, 2) novas tecnologias de informação e comunicação, 3) mobilidade urbana, 4) meio ambiente e sustentabilidade, 5) indústria do entretenimento, 6) ergonomia e acessibilidade, 7) educação e ensino, 8) economia e marketing, 9) cultura material, fashion e memória e 10) criatividade e inovação.

Conforme apontaram Coughlan, Cronin e Ryan (2007) o processo de apreciação envolve um exame profundo de cada fase do processo de pesquisa. Esta análise não busca fazer um mero julgamento, mas sim um escrutínio impessoal de uma pesquisa com uma abordagem equilibrada e objetiva, cuja meta é identificar pontos fortes e fracos, a fim de retratar se o trabalho acadêmico é confiável e neutro.

Andrade, Raymundo e Vilaronga (2021) analisaram as tendências e variações dos artigos publicados, sob a temática de Job Design e Job Crafting, encontrado uma tendencia maior para artigos sobre Job Design, porém com um crescimento marcante nas pesquisas sobre Job Crafting.



Analisando os temas das teses encontramos correspondência com o trabalho realizado por Sant’Anna e Alves (2018) que pesquisou sobre os dados da Plataforma Sucupira referentes a Pós-Graduação em Design no Brasil: “Os projetos analisados envolvem o desenvolvimento, estudo ou pesquisa e inovação de processos, produtos, ambientes, tecnologias e sistemas nas suas relações com a arte, a ergonomia, o ensino, a educação a aprendizagem, a sustentabilidade e a criatividade” (Sant’Anna e Alves, 2018, p. 5). Em seu trabalho de pesquisa Sevaldson (2010) identificou que as pesquisas práticas em design são as mais centrais, mais utilizadas.

Bastante interessante é a comparação dos dados referentes ao tipo de pesquisa. Identificamos 4 teses com o viés qualitativo, 1 tese com o viés e 7 teses com o viés quali/quantitativo. Ao buscarmos a pesquisa de Salawu, Oyero, Moyo e Moyo (2016) encontramos que o desenho qualitativo tendeu a ser a abordagem dominante adotada, seguida por uma abordagem de métodos mistos e a abordagem quantitativa, respeitando a diferença na temática. Em pesquisa realizada por Jogulo e Pansiri (2011), os autores constataram a eficiência e preferência pelo método misto, que envolve procedimentos qualitativos e também quantitativos nas teses de doutorado.

Buscar por procedimentos científicos de áreas notoriamente consolidadas, para basear seu processo projetual, é algo que a algum tempo o design busca, com o objetivo claro de uma aproximação com as ciências (BONSIEPE, 2011, TORO, 2016). Ainda sobre a questão de projeto Toro (2016) confirma que o método adotado desempenha um papel importante no esclarecimento do fenômeno do projeto, ora através de comparação com outros diferentes autores ou através da análise do próprio projeto.

E é possível visualizar essa aproximação com as ciências quando encontramos a categorização proposta por Manzini (2015) para as pesquisas sobre design: i) Pesquisa sobre design. Que auxilia na compreensão sobre a natureza do próprio design, envolvendo um grande número de perspectivas teóricas de áreas diversas; ii) Pesquisa para o design. Que busca produzir melhores ferramentas operacionais e conceituais para a atividade de design; iii) *pesquisa através do design*. Que adota métodos originais baseados em ferramentas e habilidades próprias da cultura e da prática do design.



Com a definição clara do método a ser utilizado, é possível se obter uma visão mais limpa, mais específica, o que significa dizer que o método passa a ser um guia interpretativo dentro do próprio processo de pesquisa (TORO, 2016).

CONCLUSÃO

Buscou-se nesse artigo atingir uma revisão bibliográfica com alto grau de confiabilidade e para atingir essa meta adotamos uma abordagem sistemática, com a adoção de instrumentos válidos e confiáveis.

O uso de um instrumento que permite uma análise interpretativa pode gerar desconforto na divulgação dos resultados. Em situação como a relatada sugere-se a revisão por pares (peer-review), com o mesmo instrumento.

Dessa forma conclui-se que as teses apresentadas ao PPG em design da FAAC apresentam um alto grau de excelência em seu desenho, além de possuírem um desenho multidisciplinar, quando observamos as áreas de atuação, as linhas de pesquisa e os temas abordados nas teses, o que reforça uma visão pluralista do programa de forma geral. Esse desenho multidisciplinar pode ser compreendido também através do meio em que o pesquisador está inserido (LORENZINI; LIBÂNEO; AMARAL, 2014), porém e principalmente pela formação acadêmica recebida ao longo dos anos.

Devido a diversidade das áreas temáticas das teses, pode-se visualizar a abrangência e diversidade de atuação e/ou interesse dos discentes, o que demonstra a isonomia do programa, quando trata e oferece possibilidades sem distinção ou exclusão de áreas. Essa isonomia permite, conforme afirmam Silveira e Ribeiro (2013)

sistematizar um conhecimento já existente, *organização e catalogação*; difundir a produção científica monográfica discente, *visibilidade e transparência*; contribuir para a criação de um ambiente favorável à pesquisa, propiciando a articulação dos pesquisadores em torno de assuntos de interesse comuns, *rede*. (SILVEIRA, RIBEIRO, 2013, p.09)

Fica clara a predominância do método misto, que envolve a pesquisa qualitativa e a quantitativa, na escolha do método a ser utilizado nas teses.

Dentre as limitações do artigo, está o conjunto de apenas 12 teses, ou seja, recomenda-se em futuras pesquisas um recorte temporal maior, podendo abranger



todas as teses apresentadas ao programa, podendo inclusive ser incluído nos estudos as dissertações de mestrado, podendo inclusive realizar novas análises quantitativas ou qualitativas. Ainda como sugestão temos a comparação entre a dissertação e a tese do mesmo autor, verificando possibilidades de continuidade de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABREU, G. L.; KULPA, C. **Mapeamento das Diferentes Áreas de Atuação do Design para Compreender Tendências Futuras**. XXXI SIC. UFRGS, 2019.

ALMEIDA, M. D. **Design de moda ageless**: proposições de construção para o vestuário feminino. 2021. 140 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235003>.

AMARAL, S. M. **A produção do conhecimento em educação física gerado pelas dissertações e teses de docentes da FEFF-UFAM: 1981 a 2014**. Tese. Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. 173 f.

ANDRADE, L. J.; RAYMUNDO, J. C.; VILARONGA, L. C. Job design, job crafting, autonomia, desempenho e satisfação: Uma análise da crescente na produção de conhecimento. **Revista Conecta**, São Paulo, v. 4, p. 43–64, 2021.

ARAKAKI, M. G. **Panorama da atuação em design gráfico na comunicação das universidades públicas brasileiras**. 2022. 195 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216952>.

BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia**. v. 12, n.02, p.149-158, 2007.

CARIZIO, B. G. **Efeitos da sobrecarga cognitiva sobre o controle visual de automóveis em motoristas experientes e novatos**: implicações para a ergonomia. 2021. 155 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214001>.

CHAVES-GAMBOA, S.; TAFFAREL, C. N. Z; CHAVES-GAMBOA, M. Projeto Temático - **Produção Científica em Educação Física no Nordeste do Brasil**: os impactos do sistema de Pós-Graduação - Região Sudeste - na produção de docentes, mestres e doutores e na implementação da pesquisa nas instituições formadoras da Região Nordeste. Campinas: FAPESP, 2012.



CONFORTO, E. C.; AMARAL, D. C.; SILVA, S. L. **Roteiro para revisão bibliográfica sistemática:** aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. 8º Congresso Brasileiro de Gestão de Desenvolvimento de Produto. CBGDP Setembro, 2011. Porto Alegre.

COUGHLAN, M.; CRONIN, P.; RYAN, F. Step-by-step guide to critiquing research. Part 1. **Quantitative Research. British Journal of Nursing**, vol.16, n.11, p.658-663. jun, 2007.

DEMAISON, A. L. **Elementos estéticos no design automotivo e sua influência na percepção do usuário:** uma análise do ponto de vista do repertório pessoal. 2021. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215929>.

FERNANDES, D. M. P.; ALBACH, D. M.; LEE, M. C.; BLUM, F. **Análise da Produção de Design Cerâmico no Curso de Graduação da UFPR nos anos de 1975 a 2010.** 56º Congresso Brasileiro de Cerâmica. Curitiba, Jun. 2012.

FERREIRA, L. M. C.; CLAVIJO, F. A. R.; VALÉRIO, M. M.; DREWS, R. Análise da produção científica sobre goalball no cenário brasileiro. **Conexões**, Campinas: SP, v. 20, e022041, 2022.

FRISO, V. R. **Parâmetros de design para concepção de recursos pedagógicos auxiliares (RPAs) por professores das EMEIS de Bauru/SP.** 2021 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214304>

JOGULU, U. D.; PANSIRI, J. Mixed methods: a research design for management doctoral dissertations. **Management Research Review**. vol. 34, n. 6, pp. 687-701, 2011.

LOBO, F. A. S. **Epistemologia do Design:** a importância do repertório na formação do designer. 2021. 148 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214549>.

LORENZINI, G. C.; LIBÂNEO, C. S.; AMARAL, F. G. Aspectos da Gestão de Design Abordados em Artigos: Uma Análise Bibliométrica. **Blucher Design Proceedings**. v.1, n.4, nov, 2014.

MANZINI, E. **Design, when everybody designs:** an introduction to design for social innovation. Massachusetts: The Mit Press. 256p. 2015

NUNES, V. A. V. **Mulheres na alfaiataria – da invisibilidade às alfaiatas no design de moda contemporâneo.** 2021. 190 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/216148>.



PEREZ, I. U.; MOURA, M. C.; MEDOLA, F. O. A design science nas pesquisas em design no Brasil. **Estudos em Design**. Rio de Janeiro: v. 28, n 1, p.38-52, 2020.

PIRES, G. A. **Ensino híbrido na era digital: a sala de aula invertida no processo de ensino-aprendizagem de modelagem do vestuário**. 2022. 167 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235005>.

POLYDORO, S. A. J.; OLIVEIRA, K. L.; MERCURI, E. N. G. S.; SANTOS, A. A. A. Uso de instrumentos de avaliação na produção científica envolvendo universitários brasileiros. **Aval. Psicol.** Itatiba, vol.15, ago, 2016.

SACARDO, M. S. **Estudo bibliométrico e epistemológico da produção científica em Educação Física na Região Centro-Oeste do Brasil**. Tese. Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. p. 257.

SALAWU, A.; OYERO, O.; MOYO, M.; MOYO, R. A survey of research foci and paradigms in media and communication Master's dissertations and doctoral theses in South Africa. **South African Journal for Communication Theory and Research**. v. 42, n. 1, 2016.

SAMPAIO, T. C. A. S. A Importância da Metodologia da Pesquisa para a Produção de Conhecimento Científico nos Cursos de Pós-Graduação: A singularidade textual dos trabalhos científicos jurídicos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**. v. 23 n. 25, 2013.

SANT'ANNA, H. C.; ALVES, J. C. R. Análise de dados da Plataforma Sucupira sobre a Pós-Graduação em Design no Brasil (2013-2017): uma primeira aproximação. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**. Brasília, v. 5, n. 2, p.1-18, 2018.

SANTOS, G. F. **O design participante e a tecnologia social do bambu como opções sustentáveis na contemporaneidade**. 2021. 441 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/214970>.

SASAOKA, S. **Bambu, design social, autonomia: uma cooperação entre universidade e comunidade local**. 2022. 400 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/21729>.

SCHMITT, B. D.; BERTOLDI, R.; LEDUR, J. A.; BEGOSSI, T. D.; MAZO, J. Z. Produção científica sobre esporte adaptado e paralímpico em periódicos brasileiros da educação física. **Kinesis**, v. 35, n. 3, 2017.

SEVALDSON, B. Discussions & Movements in Design Research - A systems approach to practice research in design. **FORMakademisk**, vol. 3, núm. 1, pp. 8 – 35. 2010.

SHAW, J. A Schema Approach to the Formal Literature Review in Engineering Theses. **System**, v.23, n.3, p.325-335, 1995.



SILVA, A. F.; VELO, M. M. A. C.; PEREIRA, A. C. Importância da reprodutibilidade dos métodos para diagnóstico em odontologia. **Revista Da Faculdade De Odontologia**. Passo Fundo, v.1, n.21, p.115-120, jan./abr. 2016.

SILVA JUNIOR, J. R.; SOUZA, A. S. R.; AGRA, K. F.; CABRAL FILHO, J. E.; ALVES, J. G. B. Diabetes mellitus gestacional: importância da produção de conhecimento. **Revista Brasileira de Saúde Materna Infantil**. v.16, n.2, Apr-Jun, 2016.

SILVEIRA, A.L.M.; RIBEIRO, V.G. Análise da Produção Monográfica Discente em Design: um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. **Design & Tecnologia**. v.05, 2013.

TORO, W. O. El método en diseño como expresión de producción de conocimiento. **Revista Kepes**. v. 13, n.13, Enero – Junio, 2016.

ZATTA, A. M. **Toolmod**: conjunto de ferramentas para auxiliar o designer no processo de planejamento e gestão de projetos. 2021 181 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204667>.

WATZEL, M. P. P. **Design de poltronas asilares**: diretrizes para projeto ergonômico com base na experiência do usuário. 2021. 227 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215698>.

https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Qualitative-Checklist-2018_fillable_form.pdf

<https://www.faac.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/design/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/> acessado em 27/06/2022 as 10:21h.

<https://www.faac.unesp.br/#!/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/design/historico/>. Acessado em 04/06/22 as 11:56h.

SOBRE OS AUTORES:

Nilton Cesar Ferst- Possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente aluno de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Design pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC da Universidade Estadual Paulista, UNESP - campus de Bauru. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Treinamento, Preparação Física e Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: atletismo, atividade física, arbitragem. Árbitro internacional de atletismo. Ministrante de cursos sobre Arbitragem em Atletismo, Treinamento Básico em Atletismo e Mini-



Atletismo pela Confederação Brasileira de Atletismo. Também atua no Tribunal de Justiça Desportiva do Estado do Amazonas como Auditor Suplente da Comissão Plena Disciplinar e no Tribunal de Justiça Desportiva da Federação de Paulista de Atletismo como Auditor presidente da Comissão Disciplinar. E-mail: ncferst@yahoo.com.br orcid.org/0000-0002-9684-8983

Sergio Tosi Rodrigues: Licenciado em Educação Física e Técnico Desportivo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1989), Mestre em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), Doutor (Ph.D.) em Psicologia, na área de Percepção e Cognição, pela Universidade de Calgary, Canadá (2000) e Livre Docente em Aprendizagem Motora pela Universidade Estadual Paulista (2015). É Professor Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Campus de Bauru, onde coordena o Laboratório de Informação, Visão e Ação (LIVIA). Atua nos programas de pós-graduação em Design (Conceito 6 CAPES, área de Ergonomia) da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação e de Ciências da Motricidade (Conceito 5 CAPES, área de Controle e Coordenação de Habilidades) da Faculdade de Ciências. Tem experiência em Educação Física, com ênfase em Comportamento Motor, atuando principalmente nos seguintes temas: controle visual de ações, percepção visual, aprendizagem motora, movimento dos olhos, controle postural, biomecânica, informação de tempo para contato, condução simulada de veículos. E-mail: sergio.tosi@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3335-5049>

Paula da Cruz Landim: Formada em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, FAU - USP (1987), Mestre em Geografia pelo Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, UNESP - campus de Rio Claro (1994), Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo FAU - USP (2001), estágio de pós-doutorado na Universidade de Arte e Design de Helsinque na Finlândia (2006-2007), Livre-docente em Design de Produto pela Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista, UNESP - campus de Bauru (2009), professora do Departamento de Design da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC da Universidade Estadual Paulista, UNESP - campus de Bauru desde 1988 e do Programa de Pós-Graduação em Design da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação - FAAC da Universidade Estadual Paulista, UNESP - campus de Bauru desde 2004. E-mail: paula.cruz-landim@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1510-7738>

Tramitação:

Recebido em: 24/02/2023

Aprovado em: 28/04/2023

(NEO) LIBERALISMO E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO EDUCADOR E A 'PEDAGOGIA DA AUTONOMIA'

(NEO) LIBERALISM AND EDUCATION: REFLECTIONS ON THE ROLE OF THE EDUCATOR AND THE 'PEDAGOGY OF AUTONOMY'

Elenice Silva Ferreira - UESB

RESUMO

O presente texto busca abordar uma questão que já se encontra exaustivamente explorada na literatura da área, entretanto, pensamos que esta é uma temática, cuja discussão ainda não se esgotou em função da relevância do seu conteúdo como construto para se pensar a dinâmica da educação na atualidade. Assim, a relação entre o Neoliberalismo e a educação constitui ainda uma pauta importante para refletirmos sobre o papel do educador, diante dos desafios postos pela complexidade da sociedade atual. Nessa perspectiva, sob um olhar crítico, objetivamos fazer uma breve reflexão sobre a relação entre a educação no contexto do Neoliberalismo e o papel do educador face à conjuntura sócio-política e econômica atual, tendo como referência a obra *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire. Recorremos, também, ao suporte teórico fornecido por autores na área das Ciências Sociais que, somado às reflexões do referido educador, nos provoca a pensar a conjuntura educacional das últimas décadas no Brasil como sendo marcada por reformas educacionais com forte apelo à ausência do Estado como provedor da educação, enquanto direito social.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Educação. Pedagogia. Políticas.

ABSTRACT

The present text seeks to address a question that has already been exhaustively explored in the literature of the area, however, we believe that this is a theme whose discussion has not yet been exhausted due to the relevance of its content as a construct to think about the dynamics of education today. Thus, the relationship between Neoliberalism and education is still an important issue for us to reflect on the educator's role, when facing the challenges posed by the complexity of today's society. In this perspective, and with a critical eye, we aim to make a brief reflection on the relationship between education in the context of Neoliberalism and the educator's role in the current socio-political and economic situation, with reference to Paulo Freire's *Pedagogy of Autonomy*. We also resorted to the theoretical support provided by authors in the area of Social



Sciences which, added to the reflections of the mentioned educator, provoke us to think about the educational conjuncture of the last decades in Brazil as being marked by educational reforms with a strong appeal to the absence of the State as a provider of education as a social right.

Keywords: Neoliberalism. Education. Pedagogy. Politics.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

*“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”
(FREIRE, 1996, p. 32)*

De acordo com Chauí (2007), o que conhecemos por Neoliberalismo¹ é a economia política proposta por um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos que, reunidos em torno do austríaco Frederich Hayek² e o norte-americano Milton Friedman, em 1947, opunham-se à instalação da social-democracia em alguns países da Europa, sendo, portanto, contrários ao surgimento do Estado de Bem-Estar de orientação keynesiana (CHAUÍ, 2007). Para Perry Anderson (1995, p. 9), “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política”. Entretanto, o Neoliberalismo tem raízes bem mais profundas, fincadas no século XVII, na doutrina liberal. Há um consenso de que elas datam dos tempos de John Locke (1632-1704), filósofo inglês e o idealizador do Liberalismo. De lá para cá muita coisa mudou, mas as ideias basilares nas quais se fundamenta essa doutrina continuam atuais, no entanto com uma nova roupagem. A sua base encontra-se radicada, principalmente, na defesa da propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo e, sobretudo, no princípio mais defendido por Locke, a defesa da liberdade de consciência (ORSO, 2007).

¹ Para Draib (1983), não há uma base teórica capaz de distinguir o Neoliberalismo das outras correntes do pensamento político. Segundo ela, as discussões teóricas elaboradas pelos neoliberais são, geralmente, emprestadas do pensamento liberal ou de conservadores e pautam-se nas afirmações da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado, do individual sobre o coletivo. É daí que vem o conceito de “Estado Mínimo, entendido como aquele que não intervém no livre jogo dos agentes econômicos” (DRAIB, 1983, p. 88).

² Friedrich A. Hayek e Milton Friedman são considerados dois dos mais respeitados representantes da *intelligentsia* neoliberal. As suas ideias ganharam corpo, sobretudo, a partir da década de 1970, a partir da publicação de suas obras primas: *O caminho da servidão*, de Hayek, lançada em 1976, e *Capitalismo e liberdade*, de Friedman, em 1962. Tanto Hayek quanto Friedman defendem a ideia de que o melhor governo é aquele que garante maior liberdade ao mercado.



Na atualidade, o Liberalismo assume a forma de uma doutrina tanto econômica quanto política, na medida em que a ação do Estado opera no sentido do planejamento político que desemboca na vida econômica e social das nações, e, ao assumir diferentes formas ao longo do processo histórico, sobretudo no período pós-Segunda Guerra, convencionou chamar-se Neoliberalismo. Pode-se asseverar que o Neoliberalismo, comumente, se afirma como uma ideologia que dá sustentação ao sistema social capitalista que, pelo caráter mundializado, se vê afetado por diferentes crises, inclusive de natureza estrutural. Sobre essa questão, István Mészáros afirma, categoricamente, que uma crise é estrutural quando “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (MÈSZÁROS, 2002, p. 797). Assim sendo, a forma de planejar a vida social afeta os diferentes segmentos da sociedade, inclusive o setor educacional, como um setor ainda focado na hegemonia das ideias liberais, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores, sobretudo, a partir de meados da década de 1980. Nesse sentido, ocorre a inevitável intervenção de organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial nos projetos econômicos e sociais das nações que, aliada à subserviência dos governos à economia mundial, tem repercutido de maneira decisiva sobre a educação e sobre a vida dos sujeitos que operam nesta área.

No Brasil, é notório que desde a década de 1990, avançamos em um processo de privatização e terceirização sistemática dos serviços e do patrimônio público que manteve o seu ritmo até a atualidade, consubstanciando como projeto a implantação de políticas neoliberais, enquanto opção de projeto de desenvolvimento político e econômico, reverberando em consequências perversas para todas as áreas sociais, em especial na educação. Conforme Saviani (2016), esse impacto neoliberal na educação se dá em duas modalidades,

a primeira corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a educação, de modo geral, e a escola em particular cada vez mais se vergam ante as imposições do mercado. A segunda tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual (SAVIANI, 2016, p. 43).





É nesse sentido que acreditamos ser a escola um locus de atuação privilegiado, de considerável potencial de reflexão crítica, que impacta sobre realidade social das pessoas. O ato educativo contribui não apenas para uma formação restrita de preparação para o trabalho, mas para a integralidade do homem em sua condição histórica (PARO, 2010), de modo a instrumentalizá-lo a lutar contra todas as formas de dominação. Nessa perspectiva, as reflexões de Paulo Freire (1996) acerca do ato pedagógico enquanto ato político, nos encoraja a apostar que, num momento de aviamento e desvalorização do trabalho docente em todos os níveis, a chamada '*pedagogia da autonomia*' constitui um elemento fundamental para compreendermos a prática docente como dimensão social da formação humana e transformadora das relações sociais. A obra "Pedagogia da autonomia"³ é um convite proposto por Freire para que os educadores não apenas saiam, mas criem condições para que os educandos saiam de um estado de heteronomia para uma condição de autonomia. Outrossim, os seus escritos e as suas reflexões pedagógicas registrados em diferentes obras, inclusive em "Pedagogia da autonomia", abordam questões fundamentais à formação e atuação dos educadores, levando em conta a necessária construção de sua visão crítica da realidade socioeducacional.

O propósito do presente texto é apresentar, de forma resumida, uma discussão acerca do surgimento do Neoliberalismo dentro do processo histórico, enfocando os seus elementos basilares, assim como evidenciar os desafios enfrentados pela educação no contexto das chamadas reformas neoliberais do Brasil, à luz das ideias de Paulo Freire, de quem os educadores herdaram sugestões de práticas e possibilidades de estabelecerem novas relações e condições de educabilidade entre si e com os seus educandos. Ademais, o referido texto aponta para uma reflexão acerca do papel dos profissionais da educação nesse processo, em especial, os professores.

1. O NEOLIBERALISMO POR ELE MESMO

Não há nada mais previsível em uma discussão acerca do Neoliberalismo que a afirmação de que para compreendê-lo devemos analisá-lo em uma perspectiva histórica, a fim de vermos o que há de novo nessa doutrina, já que,

³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.





agregado do prefixo *neo*, o termo indica que houve a continuidade de algo, neste caso, do Liberalismo.

Nesse sentido, o historiador Jacques Le Goff (1996) lembra que “toda história é bem contemporânea, na medida em que o passado é apreendido no presente e responde, portanto, aos seus interesses, o que não é só inevitável, como legítimo. Pois que a história é duração, o passado é, ao mesmo tempo, passado e presente” (LE GOFF, 1996, p. 51). Assim sendo, os fatos e os acontecimentos não ocorrem como algo totalmente novo, mas trazem algo anterior e, desta maneira, há uma relação nunca acabada entre o presente e o passado, é como se cada ‘atualidade’ reunisse movimentos de origem, de ritmo diferente, como assevera Braudel, de modo que “o tempo de hoje data, às vezes, de ontem, de ante-ontem, de outrora” (BRAUDEL, 1965, p. 272).

Assim, as raízes do Neoliberalismo encontram-se fincadas nos ideais de preservação da liberdade, da segurança e da propriedade enaltecidos pelos teóricos dos chamados “direitos naturais”, entre eles John Locke, no século XVII. Em sua obra *Segundo tratado sobre os direitos civis e outros escritos* (2001), Locke partia do pressuposto que “o ‘estado de Natureza’ é regido por um direito natural que se impõe a todos, e com respeito à razão, que é este direito, toda a humanidade aprende que, sendo todos iguais e independentes, ninguém deve lesar o outro em sua vida, sua saúde, sua liberdade ou seus bens” (p. 84). E sobre a propriedade, ele dizia “Deus, que deu o mundo aos homens em comum, deu-lhes também a razão, para que se servissem dele para maior benefício de sua vida e de suas conveniências. A terra e tudo o que ela contém foi dada aos homens para o sustento e o conforto de sua existência” (LOCKE, 2001, p. 84). Desse modo, a preservação da liberdade estaria em um pacto ou contrato, cujo objetivo seria assegurar à sociedade civil a proteção aos direitos naturais, tais como: a igualdade, a liberdade e a propriedade. Ou seja,

mais do que um fato histórico, o contrato é concebido como uma verdade de razão, na medida em que é um elo necessário da cadeia de raciocínios que começa com a hipótese de indivíduos livres e iguais. Se indivíduos originariamente livres e iguais se submeteram a um poder comum, isso não pode ter ocorrido a não ser por meio de um acordo recíproco. (BOBBIO; BOVERO, 1986, p. 64).

Assim entendido, o seu pensamento enfoca dois princípios que são, talvez, o que entendemos hoje como o sustentáculo do Neoliberalismo: a liberdade e a defesa da propriedade privada. Nesse contexto, vemos que o





homem burguês assume cada vez mais a necessidade de repensar a ordem social, posto que a defesa dos interesses daqueles que ocupam uma posição de privilégio em uma sociedade de classes é pauta inadiável. Daí a busca incessante da classe burguesa pelos diferentes instrumentos de dominação de classe, além de aspirar frequentemente valores de caráter mais mundanos, em especial, o direito à propriedade.

No século XVIII, o século, por excelência, das revoluções burguesas, surge a obra *A riqueza das nações*, publicada em 1776, por Adam Smith. Este foi considerado um dos expoentes do Liberalismo, cujas ideias se fundamentam, basicamente, “no conceito de liberdade do indivíduo de traçar e realizar seus interesses, enquanto parte da sociedade da qual participa e do sistema social, tendo em vista a formação do homem burguês” (MELO, 2007, p. 193). Na esteira desse pensamento, o nome de Keynes aparece dois séculos depois, para confirmar os princípios do Liberalismo, ainda com vistas a salvaguardar a liberdade pessoal. A sua atuação como ideólogo do Liberalismo se dá em um período em que as conquistas liberais que levaram a um progresso econômico pela via do *laissez-faire* e da “mão invisível” do mercado foram sacudidas pelas próprias crises do capitalismo, sendo a maior delas a crise de 1929, com a quebra da bolsa de valores de Nova York. É diante dessas incertezas que “Keynes propõe a intervenção estatal, a administração e o gerenciamento do mercado como o único meio de evitar a destruição das instituições econômicas, a iniciativa individual e evitar o Socialismo” (ORSO, 2007, p. 169). Dessa maneira, as medidas propostas por esse economista resultaram em dois efeitos, conforme aponta Orso (2007). Primeiro, defenderam a intervenção do governo na economia, depois cooptaram os trabalhadores e impediram que se deslocassem para o Socialismo. É, então, a partir dessa orientação que emerge o chamado Estado de Bem-Estar Social.

Entretanto, é na década de 1940 que surge um grupo liderado por Friedrich August Von Hayek, cujas ideias defendiam o *laissez-faire* e a tal mão invisível e, assim, avançaram contra as políticas do Estado de Bem-Estar. “A sua tese não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão” (FRIGOTTO, 2002, p. 83). Assim, Hayek vem advogar na defesa do princípio considerado fundamental na doutrina liberal: a liberdade⁴. Em suas

⁴ É válido ressaltar que o Neoliberalismo teorizado por Hayek não significou o fim do novo Liberalismo preconizado por Keynes ou mesmo uma negação de todos os fundamentos do Liberalismo clássico, e sim





próprias palavras ele argumentava: “os princípios básicos do Liberalismo não contêm nenhum elemento que o faça um credo estacionário, nenhuma regra fixa e imutável” (HAYEK, 1994, *apud* ORSO, 2007, p. 175). Ademais, Hayek não defendia o fim do Estado, já que ele não pode ser abolido totalmente, mas a sua redução ao mínimo possível.

Também Milton Friedman passou a ser um nome “evocado” nos debates acerca do Neoliberalismo nesse contexto, posto que ele recuperou muitos argumentos de Hayek, fazendo, assim, uma renovação do pensamento liberal, exaustivamente propagado mundo afora. Para Friedman, compete ao Estado proteger a liberdade dos indivíduos, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover os mercados competitivos (FRIEDMAN, 1985, *apud* ORSO, 2007, p. 75). Assim, tanto Hayek quanto Friedman retomam as ideias do “naturalismo”, ao defenderem que o melhor governo é aquele que prima pela liberdade, inclusive a do mercado. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no

poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995 *apud* SADER; GENTILI, 1995, p. 9).

O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas (*idem, ibidem*). Enfim, individualismo, liberdade e propriedade constituem, de forma interrelacionada e indissolúvel, as prerrogativas básicas do Liberalismo e, por conseguinte, do Neoliberalismo.

É no bojo dessas “renovações” liberais que a América Latina sente os primeiros efeitos das políticas liberais em sua nova fase, reconhecida agora como Neoliberalismo. No Chile, sob a ditadura de Augusto Pinochet, a partir de 1973, esses ideais ganharam corpo com o enfraquecimento do Estado, o aniquilamento dos sindicatos, a opressão à classe trabalhadora, a política de privatização e o ataque aos direitos sociais. Aliás, o mesmo ocorre na Inglaterra, com a ultraconservadora Margareth Thatcher (Partido Conservador) e nos

uma nova, grande e complexa rearticulação do Liberalismo, imposta pela nova ordem econômica e política mundial (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).





Estados Unidos, com Ronald Reagan (Partido Republicano). A partir daí, os países que se encontram no centro do capitalismo dominante adotam políticas, tanto no plano econômico quanto no social, que trazem sérias implicações aos países chamados de periféricos, inclusive na construção de suas políticas públicas. Por conseguinte, é no último quartel do século XX que se começa a utilizar com mais frequência o termo Neoliberalismo, a fim de qualificar as estratégias políticas e econômicas efetivadas pelos grupos dominantes. Além do mais, ele vem criar as condições para o impulso e a efetivação da Globalização, como mais uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Contudo, falar do Neoliberalismo no atual contexto implica destacarmos os principais traços da atual forma de produção capitalista, posto que a atual fase do capitalismo, a pós-industrial⁵, apresenta elementos que “justificam” a adoção desse modelo neoliberal. Conforme estudos de Chauí (2007), esses traços se apresentam configurados da seguinte forma:

O desemprego passa ser estrutural, isto é, deixa de ser acidental (...); o monetarismo e o capital financeiro tornaram-se o coração e o centro nervoso do capitalismo, ampliando a desvalorização do trabalho produtivo e privilegiando a mais abstrata e fetichizada das mercadorias, o dinheiro; a terceirização, isto é, o aumento do setor de serviços torna-se estrutural; a ciência e a tecnologia tornam-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital; (...) o capitalismo rejeita e dispensa a presença estatal, não só no mercado, mas nas políticas sociais (...); A transnacionalização da economia torna necessária a figura do Estado nacional como enclave territorial para o capital e dispensa as formas clássicas do imperialismo (...); os Estados do Terceiro Mundo disputam entre si pelos investimentos estrangeiros, não hesitando em reduzir ainda mais os poucos direitos sociais, a liberdade sindical e o poder de negociação dos trabalhadores. (CHAUÍ, 2007, p. 318-319).

Assim, como toda forma de pensamento hegemônico, em sua vertente ideológica, o Neoliberalismo é apresentado como uma etapa “natural”, “inevitável” e “espontânea” da evolução da humanidade. E, a julgar pelos traços

⁵ O que se convencionou chamar de Capitalismo Pós-industrial é a fase do capitalismo que se deu com o fim do modo de produção fordista a partir dos anos 1970, quando começaram a ocorrer transformações que modificaram radicalmente o perfil da produção de bens para serviços e trouxeram novas exigências no mundo da produção. Nessa fase “imperam a fragmentação e a dispersão da produção econômica (incidindo diretamente sobre a classe trabalhadora, que perde seus referenciais de identidade, de organização e de luta), a hegemonia do capital financeiro, a rotatividade extrema da mão-de-obra, os produtos descartáveis(...), a obsolescência vertiginosa das qualificações para o trabalho em decorrência do surgimento incessante de novas tecnologias e o desemprego estrutural (...), causando exclusão social, econômica, política e cultural” (CHAUÍ, 2007, p. 318). Assim, ele recebeu várias denominações, como: capitalismo tardio, capitalismo flexível ou novo capitalismo.





da forma de produção capitalista apontados por Chauí (2007), pode-se afirmar que o Neoliberalismo é uma “cria” do capitalismo. Para Freire (1996), é uma ideologia fatalista, imobilizadora e que “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’” (FREIRE, 1996, p. 19). O Neoliberalismo, ainda conforme Freire (1996), “tem a capacidade de penumbrar a realidade, de nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer” (p 126).

Nesse horizonte, Frigotto (2002) nos adverte que “o conceito neoliberal que imediatamente nos dá a ideia que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos” (FRIGOTTO, 2002, p. 83). Segundo o mesmo autor, o falseamento mais geral vindo dessa crença, e que dele emana os demais, é a de que o neoliberalismo “é a volta de algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado” (*ibidem*, p. 83). Assim, o projeto ideológico neoliberal assenta-se principalmente na premissa clássica do Liberalismo, que defende a desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada, radicalizando esse discurso de tal modo a converter o mercado na única garantia das regras sociais. O neoliberalismo, nessa perspectiva, “corresponde à necessidade do sistema capitalista redinamizar a acumulação, em crise desde que o padrão de financiamento público (estatal) da economia se tornou insuficiente para suprir as necessidades de expansão permanente do capital” (LOMBARDI, 2016, p. 83).

Do ponto de vista do Neoliberalismo enquanto ideologia, conforme aponta Freire (1996), o setor educacional só tem diante de si um caminho para a prática educativa: a adaptação do educando à realidade criada pela ideologia neoliberal e que “não pode ser mudada”. Assim, mais uma vez, os ideais de liberdade e propriedade preconizados por Locke, no século XVII, encontram terreno fértil para a sua proliferação. É aqui, aliás, que fazem sentido as expressões: “a renúncia do Estado” “o Estado ausente” ou a mais utilizada: “o Estado mínimo”. O Estado mínimo caracteriza-se na drástica redução dos gastos sociais e na privatização dos serviços sociais, que se tornaram apenas mais um produto do mercado submetido às suas leis, fenômeno, aliás, denominado por Hobsbawm de “fundamentalismo de mercado” (HOBSBAWM, 2011, p 20).





Assim, o poder que o Estado perde é assumido por grupos empresariais, que impõem seus interesses econômicos e ideológicos ao conjunto da população em geral e, ao conjunto do sistema educativo, em particular. Pensar a educação sob essa perspectiva é ameaçador, porque dificulta a reflexão sobre o real e desperta a crença de que não há salvação possível fora das soberanas e determinantes leis do mercado. Ao não intervir no mercado, “o Estado liberal estaria assegurando os direitos civis de todos: as liberdades de consciência, de ir e vir, de escolher a própria profissão, de contratar livremente no mercado, de vender e de comprar a força de trabalho, etc.” (COUTINHO, 1989, p. 50).

Não obstante, por trás da aparência de uma suposta “liberdade”, o que se tem comprovado é que a retirada do Estado não implica nem mais igualdade, nem mais liberdade, nem mais participação. Pelo contrário, no que se refere aos direitos da classe trabalhadora, por exemplo, essa tem sofrido a experiência do cerceamento em sua luta por melhores condições de trabalho e da drástica redução de suas conquistas trabalhistas, fenômeno que leva boa parte da população à condição de pobreza. Ou seja, há um discurso e uma legislação que conclamam a democracia, a liberdade e a inclusão, contudo, o que presenciamos são as desigualdades, a injustiça, a miséria que impedem o sujeito da vivência da plena cidadania, tornando-o alijado de incontáveis formas de conquistas sociais. Entretanto, conforme a história tem comprovado, a relação entre o Estado e a classe trabalhadora é uma relação dialética e, portanto, conflituosa. A sociedade como um todo “é movida por forças contraditórias com ideais opostos que se chocam e lutam pela afirmação de suas crenças, na busca de conquistar a plenitude que seria a realização de uma vida feliz” (DALBÉRIO, 2009, p. 24). Nesse sentido, a história de mobilização e de conquistas da classe trabalhadora ao longo do processo histórico, tem comprovado que algo mudou na “natureza” do Estado. Assim, ele não representa apenas os interesses da burguesia, “ele é obrigado pela pressão ‘de baixo’ a se abrir também para outros interesses, provenientes de diferentes classes” (COUTINHO, 1989, p. 54).

É nesse sentido que Paulo Freire (1996), embora não se identifique como um pensador no campo das Ciências Políticas ou Sociais, propõe uma crítica permanente à “malvadeza” neoliberal, ao cinismo fatalista dessa ideologia que poda o sonho e a utopia. “O mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 1996, p. 76). Com essa afirmação, Freire nos conclama a posicionarmos face aos imperativos que a história impõe e nos provoca a assumirmos enquanto sujeitos





de nossas ações e produtos dela, recusando a posição de espectador da história. Afinal, não somos apenas produtos da história, mas também sujeitos dela. No processo histórico é preciso constatar não para se adaptar, mas para mudar, porque “constatando nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa, incomparavelmente, mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 77).

Nessa perspectiva, Freire contribui com a reflexão acerca do importante papel dos profissionais da educação, não apenas em suas ações diretas de combate à opressão da cultura neoliberal contra a classe trabalhadora nos movimentos de classe, mas nas lutas que se travam também no plano ideológico, em seu espaço privilegiado de atuação: a escola. Para esse pensador, a responsabilidade do professor que, quase sempre não nos damos conta, é sempre grande. “A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza” (FREIRE, 1996, p. 65). E, diferente de outros pensadores da educação, Freire (1996) propõe uma tarefa aos educadores, começando pelo sentimento de uma “justa raiva”, uma legítima raiva que deve envolver o discurso do educador quando este se vê diante das injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo, e isso significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados; e que a “História é tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1996, p. 19).

1.1. Neoliberalismo e cotidiano educacional

A forma de pensar as questões econômicas, sociais e políticas proposta pela lógica neoliberal afeta diretamente a educação, na medida em que reflete e configura o propósito educativo de uma determinada forma, tanto em sua dimensão de política educacional quanto em sua dimensão pedagógica e organizacional. Nesse sentido, Pablo Gentili (1996) aponta uma série de objetivos que se articulam e dão o formato das reformas educacionais bem ao modo dessa lógica mencionada. Um desses objetivos são “os mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais” (p. 24)⁶. No

⁶ Vale mencionar que o Neoliberalismo formula um conceito específico de “qualidade” para a educação, decorrente das práticas empresariais e transferido para o campo educacional. É a partir dessa concepção que adentra o universo educacional os sistemas de *Total Quality Control*, cujo êxito já havia sido comprovado no mundo dos negócios. (Cf.: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. **Escola S.A.** Brasília: CNE, 1996).





entanto, o objetivo que provoca maior impacto no setor educacional é, indubitavelmente, “a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p. 24), uma vez que na corrida pela formação de “recursos humanos” a educação passa a ter um papel central. Conforme o autor, esse segundo objetivo dá sentido e estabelece o rumo das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permite estabelecer os critérios de avaliação, ou seja, “é o mercado de trabalho que emite os sinais que permitem orientar as decisões em matéria de política educacional” (GENTILI, 1996, p. 24). Nesse aspecto, “a orientação do Banco Mundial tem sido a de *educar para produzir mais e melhor*” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003 - Grifos dos autores).

Essa forma de pensar a educação, na atualidade, nos remete à proposta de currículo do chamado Novo Ensino Médio⁷ que, nos limites deste texto, não abordaremos a questão com a profundidade que a mesma requer. No entanto, lembramos que, entre outras questões, essa reforma, desde a sua gênese, demonstra o interesse em que “as finalidades do Ensino Médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, p. 392, 2017). Afinal, a sua própria reformulação teve interferências diretas do setor privado, posto que as poucas alterações sofridas pela medida provisória, até sua transformação em lei, foram advindas de participantes ligados ao setor privado na defesa de seus interesses, reverberando na precarização ainda maior, e principalmente, do ensino público.

Assim, no campo educacional, o Neoliberalismo apresenta posicionamentos ambíguos e contraditórios, na medida em que enfatiza a escola pública, gratuita, universal e obrigatória, mas ao mesmo tempo julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação e, assim, advoga na defesa do ensino privado, na busca da “eficiência e qualidade” de ensino, inclusive para os cursos profissionalizantes destinados a formar a classe trabalhadora. Em outras palavras, é possível afirmar que para os neoliberais o mercado é tudo e os governos só atrapalham e, nessa ótica, os países devem subordinar suas

⁷ Estamos nos referindo à proposta do novo currículo para o Ensino Médio, oriundo da medida provisória nº. 746/2016. A reformulação do Ensino Médio foi aprovada no Senado Federal e a matéria sancionada pelo presidente Michel Temer. Nessa reformulação, a carga horária do Ensino Médio aumentou de 2.400 horas para 3.000 mil horas no final de 3 anos. As escolas farão a ampliação de forma gradual, mas a proposta é a de que nos primeiros cinco anos já devem oferecer 1.000 horas de aulas anuais (BRASIL, 2017).





políticas públicas aos imperativos da eficiência e da eficácia, ditadas pela racionalidade de um mercado globalizado.

Assim, o sistema neoliberal busca concretizar o seu conjunto de estratégias e receitas políticas e busca, em primeiro lugar, “despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilistas e o necessário consenso em torno delas” (GENTILI, 2002, p. 24). É nesse horizonte que vemos a escola, inclusive a pública, também se curvar, definitivamente, à ‘palmatória neoliberal’. Quer dizer, a retórica neoliberal atribui hoje um papel estratégico à educação, determinando-lhe como objetivo atrelar a educação escolar unicamente à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica, ao imperativo do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Ou seja, valorizam-se os conhecimentos científicos, técnicos e matemáticos para fins exclusivamente mercadológicos. Esse projeto neoliberal de sociedade e, portanto, de educação, consolida-se no Brasil na segunda metade do século XX, de maneira que as mudanças realizadas por ele em nossas políticas educacionais provocaram uma “dissociação cada vez mais profunda entre uma educação voltada para a cidadania e a formação científico-tecnológica voltada para o trabalho” (MELO, 2007, p. 191).

Neste caso, é válido ressaltar que, ao tecermos críticas ao conhecimento técnico-científico não estaremos, assim, adotando uma postura reacionária em relação a tal conhecimento, ou sendo resistentes às mudanças no plano educativo ou, ainda, acreditando que as demandas feitas ao sistema educativo e à escola seriam parte de uma conjuração dos neoconservadores, mas estamos apenas ressaltando que o conhecimento, seja ele qual for, só faz sentido para os sujeitos se ele se fizer instrumento de humanização e de ação para as suas conquistas sociais, caso contrário, só será mais um instrumento para a adaptação dos sujeitos ao sistema explorador de produção capitalista. Nesse sentido, o próprio Freire (1996) denunciava que um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, é o de fazer muitos de nós cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. Segundo o mesmo autor, não podemos aceitar o discurso cínico do “não há o que fazer”. “Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 1996, p. 52), afirmava este pensador em





uma de suas mais provocativas afirmações, a de que “ensinar exige consciência do inacabamento”!

A educação não é, nem nunca foi neutra. É um erro, segundo Paulo Freire, decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante, assim como é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente sem obstáculos e incontáveis dificuldades. A educação traz em si a grandeza de ser uma forma de intervenção no mundo, capaz de nos mobilizar a pensar sobre questões como: “Em favor de que estudo? Em favor de quem estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 1996, p. 77).

A educação é um direito de cidadania fundamental, garantido no Brasil desde a Constituição de 1934. A aposta ideológica de querer transformar a educação como direito numa educação como mercadoria é, no mínimo, um atentado às conquistas da educação como direito social proclamado em variados documentos oficiais, dentre os quais a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁸ (CURY, 2002).

O direito à educação não pode ser submetido às oscilações do mercado, nem tampouco converter-se em um bem de consumo à disposição dos que queiram consumi-lo e dos que disponham dos recursos econômicos para isso. Em outras palavras, a natureza dos direitos é incompatível com a natureza do mercado. Os direitos devem ser assegurados para todas as pessoas, independentemente do seu estrato social. Afinal, direitos não se compram nem se vendem. Igualmente, os critérios de eficácia econômica não podem ser reproduzidos no campo dos direitos, o que não significa que não seja necessário racionalizar e priorizar gastos diante de recursos escassos da educação. Além disso, nunca é demais lembrar que o mercado não é o espaço adequado para tomar decisões na área da educação.

As consequências desse descaso com a educação, que não acontece por acaso, estão bem visíveis no dia-a-dia das escolas: além da desvalorização de seus profissionais, explicitada nos baixos salários e no pouco investimento em sua qualificação, as condições de trabalho, comumente, são precárias e deficientes. A esse respeito, a retórica neoliberal traz algumas “explicações” que

⁸ O artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, concebe a educação como um direito de todos. No que se refere à luta pelos direitos sociais, tal declaração pode ser considerada o maior legado do século XX para o século XXI. Soma-se a esse documento a Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1996. (CURY, 2002).





“justificam” a má qualidade da escola pública, que Gentili (1996) as analisa criticamente:

(a) a educação funciona mal, porque gasta mal; (b) os principais responsáveis pela crise educacional são os professores, porque estão formados de modo deficiente e não têm competência para exercer sua função; (c) a educação se articula ao mercado de trabalho, contudo, o mercado oferece indicações e a educação deve se ajustar a ele. (GENTILI, 1996, p. 18).

Essas distorções proclamadas aos quatro ventos pelos discursos neoliberais omitem o fato de que essa mesma política dos Estados neoliberais encobrem as constantes reduções de gastos em políticas sociais, inclusive na educação, o que inviabiliza outras conquistas, como, por exemplo, maiores investimentos em formação de professores, ampliação de vagas nas escolas e universidades, além da garantia de entrada das camadas menos favorecidas a uma educação, verdadeiramente, de qualidade. Essa retórica tem uma dinâmica própria, ela se fundamenta em uma “ética menor”, como denunciava Freire. A mesma ética restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (*idem, ibidem*).

As formas dominantes de produzir, de consumir e de relacionar-se em nossas sociedades neoliberais geram determinadas formas de socialização que, em alguns casos, como lembra Jares (2002), podem entrar em conflito com o sistema educativo e, em outros, ser reforçadas por ele. Nesse sentido, pensamos que em toda proposta pedagógica deve-se não apenas apresentar a realidade em que vivem os estudantes, mas também gerar espaços e possibilidades didáticas para poder avaliá-la. Afinal, uma “*pedagogia da autonomia*” exige dos educadores respeito aos saberes dos educandos. Então,

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...)? Por que não se estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 1996, p. 30).

Assim sendo, os sujeitos envolvidos em ações educativas, especialmente as institucionalizadas, devem proporcionar espaços e conteúdos que permitam abordar o significado e as consequências do Neoliberalismo como realidade dominante em nossos dias. Realidade que, embora muito mencionada e





divulgada, nem sempre é compreendida, e quando o é, quase sempre é de maneira enviesada e tendenciosa.

Outrossim, devemos favorecer uma atitude crítica em relação a esse processo ideológico neoliberal, visto que essa ideologia no âmbito educativo representa a tentativa de converter a educação em um bem de consumo qualquer, deixando esta de ser um direito. Aqui a ‘rebeldia’ proposta por Freire (1996) é um ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente, ele adverte. “A rebeldia, enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente, anunciadora” (FREIRE, 1996, p. 79). Portanto, o modelo neoliberal pode ser visto como uma forma de ataque à educação pública, no sentido de que a intervenção do Estado nessa esfera, sobretudo como agente fiscalizador, controlador e não promotor de uma educação emancipadora, se traduz em perdas para a população, principalmente o segmento da população mais socialmente vulnerável.

2. O PAPEL DOS EDUCADORES DIANTE DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS PARA A EDUCAÇÃO: por uma “pedagogia da autonomia”

Diante das questões postas, emerge o imperativo de não podemos deixar de estimular uma atitude crítica diante da lógica excludente neoliberal. Como bem destacava Paulo Freire,

uma economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões aos quais tudo é negado, não merece o meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito como pessoa. E não me digam que ‘as coisas são assim porque não podem ser diferentes’. Não podem ser de outra maneira porque, se fossem, feririam os interesses dos poderosos. Porém esse não deve ser o principal determinante da prática econômica. Não posso me tornar fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Também não posso inventar uma explicação ‘científica’ para encobrir uma mentira (FREIRE, 1987, p. 25).

É imprescindível adotarmos uma atitude crítica a fim de combatermos a ideologia da resignação, da submissão, da impossibilidade da mudança, da descrença, etc., que é difundida pelas narrativas conservadoras. É essa mesma ideologia, segundo Freire (1996), que nos “miopiza” e nos ensurdece a ponto de fazer com que muitos de nós aceitemos docilmente o discurso fatalista



neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século, ou que o que vale hoje é o pragmatismo pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não a sua formação (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, é preciso pensar a escola como um espaço social de disputa da hegemonia e a educação, uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas, ela é, em uma linguagem gramsciana, uma “contra-ideologia” (SAVIANI, 2016). Ou seja, se de um lado, a educação apropriada pelo segmento dominante, de ideais neoliberais, pode mascarar a realidade das relações sociais, de outro, a educação crítica pode desvelar esse mascaramento, dado o potencial transformador que ela traz em si. Nesse sentido, os educadores devem compreender os conceitos, as interferências e reconhecer a força da política neoliberal, bem como suas implicações para moldar e limitar as escolhas disponíveis de políticas e práticas educacionais (DALBERIO, 2009).

Dessa maneira, é importante situar a posição do educador na sociedade, como alguém que se coloca em contraposição à opressão do Estado neoliberal que rechaça a luta da classe trabalhadora. É esta a grande provocação que Freire nos faz. Se o educador é um trabalhador em educação, é coerente que este seja aliado das lutas dos trabalhadores enquanto classe, visto que as suas conquistas sociais resultam de diferentes lutas históricas já empreendidas no campo social. É movido pelo sentimento de nossa inconclusão, como abordava Freire, que, como trabalhadores da educação, ocupamos o nosso endereço na história, pois “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, (...) sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 1996, p. 58). A criação de associações docentes e as greves são um bom exemplo disso.

Nessa perspectiva, é coerente que a posição do educador seja em favor dos oprimidos, dos massacrados pelas políticas públicas de viés neoliberal efetivadas pelo Estado, não por uma questão de caridade, mas de identidade de classe. Afinal, “está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, 1996, p. 40), daí a provocação de nos movermos como educadores porque, primeiro, nos movemos como gente (FREIRE, 1996).





Assim, tornou-se urgente aprender a ler as linhas e as entrelinhas da sedutora ideologia neoliberal, para que os atores sociais e, principalmente os educadores, não se coloquem como indivíduos passivos, manipulados e utilizados como personagens que colaboram com a manutenção e a perpetuação do *status quo*. Outrossim, torna-se urgente uma reflexão acerca do papel da escola face aos desafios que o momento histórico impõe. É um imperativo que o espaço da escola, os seus valores e a sua cultura sejam ressignificados. Começando por reconhecer que diante da globalização, do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riquezas, mas que sejam capazes, também, de participarem criticamente desse processo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Nesse sentido, os impactos das mudanças na sociedade contemporânea no campo da educação podem e devem ser apropriados e problematizados, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade justa, moderna e solidária. Aliás, se desejamos uma sociedade mais justa e igualitária, devemos reforçar nossas propostas inequívocas a favor de uma cultura da justiça, da solidariedade, baseada nos pressupostos éticos e organizacionais da democracia participativa. A melhor forma de aprender a democracia e os direitos humanos é vivendo-os e praticando-os em nossas escolas. Se ensinar exige estética e ética, como propõe Freire (1996), o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral do educando e, muito menos, no sistema “faça o que mando, e não o que eu faço” (p. 34).

Enfim, uma educação autenticamente útil aos nossos alunos deve introduzi-los no estudo dos problemas _ locais e mundiais _ que nos afetam. Nesse sentido, denunciar a institucionalização da mentira e incitar os jovens à busca da verdade é parte fundamental dos conteúdos e das propostas que devemos implementar em nossa prática educativa. Trata-se, segundo Freire (1996) de “pensar certo”, o que para ele “é uma postura exigente, difícil, às vezes, penosa que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (FREIRE, 1996, p. 49). A busca da verdade deve questionar os fundamentalismos de todo tipo, pois estes são contrários à reflexão e ao exame crítico, à autocrítica e à crítica, processos inerentes a uma autêntica educação e a uma sociedade livre.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou refletir acerca da educação e do Neoliberalismo, trazendo para a discussão, ainda que de forma resumida, as facetas dessa doutrina e o seu desdobramento na educação, ao mesmo tempo em que buscamos reconhecer a necessidade de uma luta efetiva contra as políticas neoliberais. Estas, em sua essência, impactam na dificuldade de manter e expandir mecanismos democráticos de acesso à educação por uma parcela da população e, por conseguinte, o aumento acelerado da violência social, política, econômica contra os setores populares da sociedade. Afinal, a resposta neoliberal para a educação é simplista e enganadora, na medida em que acena para o mercado quando neste, na realidade, se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade, conforme apontou Gentili (2002).

Nesse horizonte, buscamos situar o papel do professor como sujeito com função primordial na promoção de uma educação crítica e geradora de mudanças, tendo como referência as reflexões de Paulo Freire acerca do que o autor aponta como “saberes necessários à prática educativa”, na obra *“Pedagogia da autonomia”* (1996). As análises das questões postas aqui podem parecer, a princípio, repetitivas e com teor de militância, entretanto, o intuito foi buscarmos fazer com que elas revelassem e provocassem uma postura de crença, de compromisso com a mudança no campo educacional e não com a resignação ou adesão aos fatalismos impostos pela lógica perversa neoliberal.

Concordando com Libâneo, acreditamos que a partir das reflexões feitas, compreendemos que no contexto da sociedade contemporânea, a educação tem algumas responsabilidades: ser agente de mudanças, ser capaz de gerar conhecimentos, trabalhar a tradição e os valores locais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas, preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-la positivamente (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Entretanto, “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (FREIRE, 1996, p. 112). O papel de professor progressista, ademais, está para além de ensinar Matemática ou Biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado, objeto de ensino, de outro, da





aprendizagem do aluno, “ajuda-lo a reconhecer-se *arquiteto* de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1996, p. 124, grifos do autor). É preciso ir além, não basta o conhecimento teórico desligado da ação política. Afinal, a formação teórica só faz sentido se convergir para ações transformadoras da realidade.

Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e a prática reflexiva deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário (FREIRE, 1996), ela deve objetivar a tomada de consciência e organização da prática. Aliás, mais que uma prática, mas uma *práxis*. Esta se for coerente com uma visão crítica da realidade social, se for desenvolvida com vistas a objetivos político-educacionais relacionados aos interesses da população despossuída, poderá contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa (SEVERINO, 1986). Enfim, é preciso ser um educador que se apropria de uma “*pedagogia da autonomia*”, um educador a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Um educador a favor da esperança.

As reflexões feitas ao longo do texto nos possibilitam reiterar a nossa convicção de que não estamos sendo ingênuos na crença de que a escola, enquanto instituição social, se constitua na grade equalizadora da sociedade, já que este é um papel da sociedade como um todo, contudo, não podemos aqui negar à escola o seu potencial transformador. Assim, acreditamos que é preciso a construção de um projeto histórico que deva indicar com o que estamos nos comprometendo. É dele que vai emergir as várias formas de organizar a escola, as várias maneiras de entender a sua função social e a finalidade que visualizamos para a formação de nossos alunos.

REFERÊNCIAS:

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

BOBBIO, Norberto; BOVERO, Michelangelo. *Sociedade e Estado na filosofia política moderna*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. *Revista de História*, São Paulo, v. 30, n. 62, ano 16, p. 262-294, 1965. Disponível em:





<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e democracia, o discurso competente e outras falas*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COUTINHO, Carlos Nelson. Representação de interesses, formulação de políticas e hegemonia. In: TEIXEIRA, Sônia F. *Reforma sanitária, em busca de uma teoria*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 47-59.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo: n. 116, p. 245-262, jul, 2002.

DALBÉRIO, Maria Célia Borges. *Políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr-jun, 2017

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 77-108

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.) *Escola S.A*. Brasília: CNTE, 1996, p. 3-25.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública, a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 228-250

HOBBSBAWM, Eric. *Como mudar o mundo, Marx e o marxismo, 1840-2011*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*. Trad. Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.





LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

JARES, Xésus R. *Educação para a paz*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Adriana Almeida Sales de. O projeto neoliberal de sociedade e de educação, um aprofundamento do liberalismo. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: SP: Autores Associados, 2007. p.185-204.

MÈSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo, equívocos e consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: SP: Autores Associados, 2007. p.163-183.

PARO, Vitor Henrique. *Educação como exercício de poder*. São Paulo: Cortez, 2010.

SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 31-45.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, ideologia e contra ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SOBRE A AUTORA:

Elenice Silva Ferreira: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, doutora em Educação pela mesma universidade. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente – GEPPDOC - PUC/Minas e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira - GESTHEB/UESB. E-mail: elenice.silva@uesb.edu.br ORCID: orcid.org/0000-0002-7994-0016

Tramitação:

Recebido em: 02/05/2023

Aprovado em: 06/05/2023

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: AS TEORIAS PSICOLÓGICAS E O TRABALHO PEDAGÓGICO INTENCIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

LEARNING AND DEVELOPMENT: PSYCHOLOGICAL THEORIES AND INTENTIONAL PEDAGOGICAL WORK IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Paulo Cesar Cadima Junior – PUCCAMP

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo – PUCCAMP

RESUMO

O ser humano possui potencialidades que estão latentes em seu processo de desenvolvimento e elas devem ser estimuladas de maneira estruturada e intencional desde muito cedo, favorecendo seu desenvolvimento futuro de forma integral. Visando o aprofundamento no tema em questão, sistematizamos um referencial teórico sobre aprendizagem e desenvolvimento humano/infantil, ao produzir uma dissertação de mestrado entre os anos de 2021 e 2022. A partir disso questionamos: de que forma o conhecimento de teorias pelos professores pode contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento da criança na Educação Infantil? Nossos estudos sobre o tema nos levaram ao seguinte objetivo de escrita deste artigo: descrever e analisar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, dialogando com diferentes autores e teorias sobre o tema. Colocamos as teorias em debate e nos posicionamos sobre elas. Concluímos que a Teoria Histórico-Cultural oferece aportes teóricos que mais auxiliam os professores na formulação intencional do planejamento e do trabalho pedagógico que deve ser realizado na Educação Infantil, nesse tempo histórico, mediando e potencializando o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Teoria Histórico-Cultural. Prática docente.

ABSTRACT



Human beings have potentialities that are latent in their development process and they must be stimulated in a structured and intentional way from a very early age, favoring their future development in an integral way. Aiming to go deeper into the theme in question, we systematized a theoretical framework about learning and human/child development by producing a master's thesis between the years 2021 and 2022. From this, we questioned: in what way can teachers' knowledge of theories contribute to the child's learning and development in early childhood education? Our studies on the subject led us to the following writing goal for this article: to describe and analyze children's learning and development, dialoguing with different authors and theories on the subject. We put the theories up for debate and take a position on them. We conclude that the Cultural-Historical Theory offers theoretical contributions that further assist teachers in the intentional formulation of the pedagogical work that should be done in early childhood education, in this historical time, empowering the learning process and the development of the child.

Keywords: Child development. Cultural-Historical Theory. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

De acordo com Pasqualini e Eidt (2016), o conceito de desenvolvimento é entendido como a transformação qualitativa na maneira pela qual se dá a relação da criança com o mundo. Essa mudança qualitativa se constitui de pequenas aquisições graduais e lentas, impulsionadas pela interação histórica e cultural, que se acumulam até gerarem uma alteração, caracterizando a passagem de um período do desenvolvimento para o outro. Todos os aspectos do desenvolvimento estão interligados e a estimulação de um contribui significativamente para o desenvolvimento de outro. Isso nos leva a compreender que não há uma fragmentação do ser humano e, sim, um trabalho conjunto dos aspectos que o envolve (MIRANDA, 2015).

Sendo assim, estudar o desenvolvimento humano é adentrar um campo amplo, em que o principal objetivo é compreender como se dão as mudanças, a evolução, a interação, o aprendizado e o crescimento do sujeito. Sendo assim, do nascimento à morte, vivemos de maneira singular este processo (NUNES; SILVEIRA, 2015), que acontece de forma contínua durante a vida toda e é resultado da formação de uma estrutura complexa que envolve fatores orgânicos, interações sociais e culturais (SIFUENTES; DESSEN; OLIVEIRA, 2007).



Desse modo, é fundamental destacarmos e darmos a devida atenção ao contexto ambiental onde a criança está inserida e a influência direta deste em todo esse processo. Nesse sentido, para Ilari (2003), diversos fatores participam do desenvolvimento da criança, porém, os dois principais são a genética e o meio. A genética envolve características que a criança herda biologicamente de seus pais, e o meio representa o local onde ela está inserida, como o contexto familiar, o social, o cultural e o escolar. Sendo assim, o indivíduo é resultado das trocas que são constituídas no meio ambiente e não, apenas, por meio da maturação, como acreditavam e defendiam autores que explicavam o desenvolvimento humano pelo viés biológico. Nesse sentido, reforçamos a importância que a interação social exerce para o desenvolvimento integral.

Diante do exposto, para apresentar as teorias sobre o desenvolvimento humano, apoiamo-nos na estrutura organizada por Fontana e Cruz (1997) e dividimos da seguinte maneira: **inatista-maturacionista, comportamentalista, piagetiana e histórico-cultural**. Cada uma dessas teorias apresenta diferentes compreensões em relação ao desenvolvimento do ser humano, resultantes de seus próprios procedimentos e seus métodos de estudo.

Diante disso, ressaltamos que a teoria inatista-maturacionista baseia-se na ideia de que as crianças nascem com habilidades e talentos inatos, ou seja, esta teoria enfatiza os componentes genéticos do desenvolvimento e não leva em conta o papel do meio ambiente e as experiências no processo de aprendizagem. A teoria comportamental, por sua vez, vai de encontro à inatista, pois se baseia na ideia de que o comportamento é moldado pelo ambiente, e não por habilidades e talentos inatos, desconsiderando o sujeito e sugerindo que o reforço positivo e recompensas podem ser usados para moldar o comportamento de uma criança.

Para a teoria piagetiana, as crianças aprendem por meio de sua própria experimentação e compreensão do meio ambiente, ou seja, indica que as crianças aprendem e se desenvolvem cognitivamente interagindo com as pessoas e com os objetos em seu ambiente. Já a teoria histórico-cultural é pautada na perspectiva de que o desenvolvimento humano é moldado pelas interações sociais vivenciadas no meio e pela cultura, destacando a influência da linguagem no processo de aprendizagem e aquisição das funções psíquicas superiores.



Vejam os cada uma dessas teorias a seguir de forma detalhada.

Inatista-maturacionista

De acordo com a abordagem **inatista-maturacionista**, as características físicas, a capacidade intelectual, os traços de personalidade e até mesmo uma aptidão, o que podemos chamar de talento, dos seres humanos são estabelecidas no momento do nascimento (FONTANA; CRUZ, 1997). Corroborando com as autoras, para Rego (2014), tal concepção considera a hereditariedade, que são características genéticas já definidas no momento do nascimento, e o amadurecimento, que são as mudanças particulares de cada espécie, como fatores que definem a formação integral do ser.

Sendo assim, pensar no desenvolvimento humano a partir desta abordagem é considerar o biológico como fator determinante e que não poderá ser alterado. Pode-se dizer que as características herdadas pelo sujeito permanecerão da mesma maneira para o resto da vida (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Desse modo, essa visão do desenvolvimento humano “exclui, conseqüentemente, as interações socioculturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança” (REGO, 2014, p. 86). Ou seja, reforça a ideia de que todas as experiências e as aprendizagens posteriores ao nascimento não são relevantes para a formação do sujeito, pois este já veio com suas capacidades definidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

O principal pesquisador dessa teoria é Alfred Binet (1857-1911): Formado em medicina, Binet era muito interessado pela psicologia da criança e das pessoas com deficiência; motivado a investigar as habilidades inatas, o pesquisador se dedicou a desenvolver testes que avaliassem a inteligência e com isso criou o famoso Teste de QI (quociente intelectual). Ele considerava “a inteligência como uma aptidão geral que não depende das informações ou das experiências adquiridas no decorrer da vida do indivíduo (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 13). Ainda, para Binet, “a inteligência é vista como um atributo do indivíduo fixado pela hereditariedade” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 14).



Diante disso, outro teórico muito importante desta abordagem é o pesquisador norte-americano Gesell (1880-1961): Considerado o primeiro psicólogo escolar e teórico da maturação, pois “defendia a prioridade dos fatores de maturação sobre os fatores de aprendizagem, ou de experiência, na evolução do comportamento da criança” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 15).

Dessa forma, ao defender que o processo de desenvolvimento acontece de dentro para fora, ou seja, de forma inata, a abordagem inatista-maturacionista pode influenciar negativamente os aspectos pedagógicos que envolvem o processo de ensino. Isso pode acontecer pelo motivo desta abordagem imobilizar o que a escola e o professor podem oferecer, pois considera que as experiências vivenciadas no decorrer da vida não interferem no desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997; REGO, 2014).

Nesse sentido, as práticas escolares e a aprendizagem do aluno se restringirão às capacidades inatas, não sendo considerada importante e não interferindo no desenvolvimento dele (REGO, 2014). O papel da escola será apenas o de auxiliar a criança no desenvolvimento de habilidades que ela já trouxe consigo em sua “bagagem genética”, até porque, como aponta Fontana e Cruz (1997), nessa abordagem a aprendizagem depende do desenvolvimento, ou seja, a criança só será capaz de realizar aquilo que o nível de sua inteligência permitir.

Sendo assim, conhecendo a teoria inatista, é possível justificar e compreender práticas pedagógicas que são realizadas de forma espontânea e que não desafiam o aluno. Essas práticas desvalorizam as características e a capacidade de desenvolvimento do aluno, pois espera-se que suas conquistas ou fracassos escolares sejam resultado, unicamente, de suas aptidões, inteligência e amadurecimento (REGO, 2014).

Em consequência disso, a progressão e o desempenho do aluno deixam de ser responsabilidade do trabalho realizado no ambiente escolar, porque se o aprendizado do conteúdo não ocorrer conforme previsto, a culpa estará na criança que não tem a inteligência necessária para se apropriar de tal assunto, ou da sua imaturidade, e não do contexto social e escolar no qual está inserida (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Portanto, a abordagem inatista-maturacionista sobre o processo de desenvolvimento humano desconsidera qualquer tipo de influência externa, sejam



elas as experiências vividas pelo sujeito, as interações sociais e as trocas culturais. Desse modo, as atividades realizadas na escola não influenciam no desempenho do sujeito, ou seja, o contexto escolar e o trabalho pedagógico deixam de ter qualquer tipo de responsabilidade e influência nesse processo, transferindo-a exclusivamente ao aluno. Portanto, ele será o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, o que dependerá de suas capacidades inatas para progredir em sua aprendizagem.

Comportamentalista

Em contraposição ao que vimos até agora, a **abordagem comportamentalista**, também conhecida como empirista ou behaviorista, confere, unicamente ao ambiente, a responsabilidade pela formação e pelo desenvolvimento das características e das capacidades do sujeito. O comportamentalismo não leva em consideração a influência da hereditariedade e da maturação no processo de desenvolvimento, como acontece na inatista-maturacionista (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesta concepção, considera-se que as características do ser humano são desenvolvidas a partir das experiências ambientais, ou seja, é o ambiente que favorecerá ou não o desenvolvimento do sujeito, assim como a aquisição de novos conhecimentos, a formação da personalidade e do comportamento (REGO, 2014). De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 24), “a abordagem comportamentalista destaca a importância da influência de fatores externos, do ambiente e da experiência sobre o comportamento da criança”.

Watson (1878-1958) e Skinner (1904-1980) são considerados os principais teóricos do comportamentalismo. Watson se formou em Filosofia, mas logo apresentou grande interesse pela psicologia animal, levando-o a fundar o movimento comportamentalista. Desse modo, ele “definiu a psicologia como a ciência do comportamento, como um ramo objetivo e experimental das ciências naturais” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24). Em 1913 publicou o artigo “A psicologia como um behaviorista a vê”, publicação que foi considerada como o marco para o “lançamento oficial da escola behaviorista” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 24).

Nesse sentido, para compreendermos melhor a abordagem comportamentalista, consideramos importante definir, a partir da perspectiva de



Watson, o que é comportamento. De acordo com o pesquisado, comportamento é “sempre uma resposta do organismo (humano ou animal) a algum estímulo presente no meio ambiente” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 25). Por sua vez, estímulo é compreendido como as alterações que acontecem no contexto ambiental e podem ser percebidas por meio dos sentidos, enquanto as respostas são comutações que acontecem no organismo como resultado dos estímulos recebidos, como sentir frio em um ambiente fechado (estímulo) e colocar uma blusa (resposta), ou ainda, saborear uma comida gostosa (estímulo) e reagir com uma expressão de felicidade (resposta).

Assim, para o comportamentalismo, a aprendizagem está no centro da teoria, pois

Ao enfatizar a influência dos fatores externos e ambientais, essa concepção teórica afirma que o mais importante na determinação do comportamento do indivíduo são as suas experiências, aquilo que ele aprende durante a vida. Aliás, podemos dizer que o comportamentalismo confunde-se como uma teoria da aprendizagem, uma vez que sua preocupação básica é explicar como os comportamentos são aprendidos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26).

Já Skinner foi um psicólogo norte-americano que, e em seus trabalhos, continuou a explorar parte das concepções apresentadas por Watson. Para ele, a aprendizagem pode acontecer de duas formas:

i) por *condicionamento clássico*, que “envolve um tipo de comportamento determinado, que é sempre provocado por um estímulo também determinado. Ela envolve uma reação do organismo ao meio e não uma ação do organismo sobre o meio” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 26). Para exemplificar, imagine a seguinte situação: uma pessoa chega e sopra os seus olhos. Ao fazer isso, quase que automaticamente, você piscará. A ação de piscar os olhos é uma resposta ao estímulo do sopro, ou melhor, podemos considerar essa ação como um movimento reflexo do organismo. Agora, imagine outra situação: uma campainha toca toda vez que a pessoa sopra os seus olhos. Nesse outro contexto, pode acontecer de em um determinado momento você piscar os olhos ao ouvir o som da campainha. Portanto, de maneira condicionada, podemos dizer que você aprendeu a piscar ao ouvir um tipo de som, que passa a ser considerado de estímulo condicionado, pois ele só desperta a ação do piscar pois foi associado ao sopro.



ii) por *condicionamento operante*, que “se dá de forma bastante diferente, apoiando-se não em reações provocadas por estímulos, mas em comportamentos emitidos pelo próprio organismo que são seguidos por algum tipo de consequência (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

Ou seja, na aprendizagem por condicionamento operante,

o comportamento é seguido por uma consequência (sic) agradável, ele tende a se repetir. Ao contrário, se a consequência (sic) for desagradável, o comportamento tem menos probabilidade de se repetir. Essas consequências (sic), chamadas pelos comportamentalistas de reforçadores, “modelam” o comportamento dos indivíduos, sendo responsáveis pela criação dos hábitos (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 27).

De acordo com Skinner, a maioria das pessoas aprende por condicionamento operante, como é o caso de uma criança que faz determinada brincadeira e todos riem, fortalecendo a necessidade de ela repetir tal comportamento, pois foi elogiada e todos riram para ela, aprovando o que foi feito e incentivando que realizasse novamente a brincadeira (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essa abordagem, ainda acredita que o adulto é um homem pronto e completo, o que faz com que ele se torne ideal para ensinar as crianças e, em especial, moldar o seu comportamento, o seu conhecimento e as suas características (REGO, 2014). Nesse sentido, o professor, tido como aquele que detém o conhecimento, é quem tem a responsabilidade de compartilhar e organizar as tarefas, corrigir, avaliar e julgar o que foi produzido pelo aluno, reforçando o seu comportamento positivo com o uso de notas, elogios, certificados *etc.* (DAVIS; OLIVEIRA, 1994). Para Rego (2014, p. 90), “cabe a ele ser exigente e rigoroso na tarefa de direcionar, de punir, de treinar, de vigiar, de organizar conteúdos e estratégias eficientes que garantam o ensino e aprendizagem”.

Conforme destaca Becker (2012, p. 16),

o aluno aprende se, e somente se, ele ensinar; isto é, transmitir. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento de uma pessoa para outra: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido diretamente para o aluno, por via verbal ou linguística. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: parar, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir o que foi transmitido tantas vezes quantas forem necessárias, copiando, lendo o que copiou, repetindo o que copiou, *etc.*, até o conteúdo que o professor deu aderir em sua mente; isto é, até memorizá-lo, não importando se compreendeu ou não.



Desse modo, o comportamentalismo promoveu uma valorização da ação do professor e atribuiu a ela extrema influência no processo de desenvolvimento do sujeito, ou seja, resultou em uma excessiva responsabilidade por parte do docente, o que fez com que deixasse de reconhecer as condições em que a aprendizagem pode acontecer de maneira cooperativa e espontânea (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Assim, vale destacar que nessa maneira de pensar o processo de aprendizagem é visto como o resultado de atividades que levam à memorização de conteúdos que não são articulados e que, muitas vezes, não fazem sentido nenhum para o aluno. Isso ocorre por meio da sistematização de exercícios que são realizados repetidamente, buscando alcançar a fixação do conteúdo (REGO, 2014).

Diante disso, metodologia utilizada pelo professor para compartilhar as informações com os alunos acontece em três etapas e são elas: 1) exposição verbal; 2) exploração; e 3) conclusão. O movimento de ensino se dá a partir de uma ação verticalizada, ou seja, do professor para o aluno. Após o ensino, para saber se houve evolução ou não da aprendizagem, a análise acontece por meio de avaliações realizadas periodicamente. Estas são consideradas como “instrumentos de controle e de checagem da necessidade de reformulação das técnicas empregadas” (REGO, 2014, p. 90-91).

Portanto, a abordagem comportamentalista pressupõe o sujeito como agente passivo frente ao ambiente em que está inserido, ou seja, os conteúdos que são compartilhados e os “procedimentos didáticos não precisam ter relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. Há predominância da palavra do professor, das regras impostas e da transmissão verbal do conhecimento” (ORDIGNON; TREVISOL, 2022, p. 06). Dessa forma, enquanto para a abordagem inatista o fracasso escolar é resultado daquilo que o aluno traz consigo; no comportamentalismo, acredita-se que este mesmo fracasso esteja relacionado ao contexto social, como falta de estrutura familiar, de saneamento básico, a pobreza, a fome, a relação com os colegas *etc.* (BISINOTO, 2014).

Abordagem piagetiana



Essa abordagem da psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano se contrapõe às abordagens inatista-maturacionista e comportamentalista.

Entre os anos de 1915 e 1918, Piaget concluiu os seus estudos e doutorou-se em Ciências Naturais e, posteriormente, a sua maior dedicação foi estudar a maneira pela qual o ser humano elabora o conhecimento lógico-abstrato. Na década de 50, Piaget sistematizou a sua teoria e a nomeou de epistemologia genética. No ano de 1955 inaugurou o Centro Internacional de Epistemologia Genética, local que reuniu e contou com a colaboração de estudiosos de diferentes áreas, até porque ele próprio se interessava por áreas distintas do conhecimento (FONTANA; CRUZ, 1997; PÁDUA, 2009).

De acordo com Fontana e Cruz (1997, p. 45), “a palavra genética, que ele próprio aplicou à sua psicologia, refere-se à busca das origens e dos processos de formação do pensamento e do conhecimento”. Além disso, a sua formação em Ciências Naturais influenciou os seus estudos posteriores, que foram pautados na biologia.

Nesse sentido, Piaget se dedicou a investigar a maneira como o conhecimento é conquistado e como ele avança. O seu objetivo era compreender como o indivíduo sai de uma situação de pouco conhecimento para outro mais avançado, por isso os seus estudos foram pautados em entender os processos que ocorrem no decorrer do desenvolvimento, ou melhor, como essas mudanças acontecem no dia a dia do indivíduo e do meio onde vive (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Para facilitar a compreensão, imagine uma criança de 2 anos, que está aprendendo a falar e adquirindo vocabulário: ela seria capaz de ler uma história e contá-la a alguém? Agora, pense numa outra criança de 7 anos, que já adquiriu um extenso repertório de palavras e já compreende as situações: ela conseguiria ler a história e recontá-la? Perceba que há uma diferença de 5 anos entre as crianças e, certamente, a resposta é que a criança de 7 anos será capaz de realizar tal feito. Dessa maneira, é possível imaginarmos o avanço que aconteceu de uma idade para outra e foi isso que Piaget investigou em suas pesquisas.

De acordo com Fontana e Cruz (1997), a base da concepção de Piaget sobre a atividade intelectual e o desenvolvimento cognitivo é que o organismo se adapta ao meio a partir de uma relação de trocas, o que consequentemente gera uma assimilação e, posteriormente, constantes equilíbrios. Nesse sentido, “determinar



as contribuições das atividades do indivíduo e das restrições do ambiente na aquisição do conhecimento foi o foco do seu trabalho experimental” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 44). Mas, afinal, o que é assimilação?

Para Piaget, quando o indivíduo age sobre o meio, ele absorve elementos e informações que fazem parte deste contexto. Por meio dessa relação de troca ocorre o que chamamos de assimilação, que é o significado que o indivíduo dá às informações recebidas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Por exemplo: ao assistir uma aula, o aluno assimila o conhecimento em questão, de acordo com o conhecimento que já tem do assunto, relacionando-o às informações compartilhadas pelo professor. Dessa maneira, a aula só fará sentido a partir da relação que for feita entre os conhecimentos que ele possui com aquilo que o professor explicou.

Nesse sentido, quando as informações compartilhadas pelo professor são integradas ao conjunto de conhecimentos que o aluno já dispõe, esses mesmos conhecimentos serão transformados. Desse modo, “esse processo de modificação que se opera nas estruturas de pensamento do indivíduo é chamado por Piaget de acomodação” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 46).

Portanto, o avanço do desenvolvimento cognitivo depende da modificação do conhecimento que o indivíduo já tem, ou seja, a aquisição de novos saberes só acontece a partir da reelaboração das informações recebidas do meio em relação ao conhecimento que ele já possuiu, o que também depende de condições biológicas inerentes (PALANGANA, 1994). Ainda, de acordo com Palangana (1994, p. 138),

toda assimilação é uma reivindicação do sujeito e todo desenvolvimento só pode ocorrer na medida em que as condições capazes de promover desequilíbrios (entre assimilação e acomodação) e de levar a novas reequilibrações estejam presentes. Portanto, para Piaget, a linguagem e as interações sociais não são suficientes para promover a lógica do pensamento. Esta só é compreendida graças aos instrumentos de assimilação e acomodação, cuja origem encontra-se na coordenação geral das ações e na construção de operações mentais.

Dessa maneira, na teoria piagetiana, o processo de desenvolvimento cognitivo provém de fatores internos relacionados ao amadurecimento biológico, da experiência vivenciada pelo indivíduo nas relações com o ambiente e, particularmente, pela equilíbrio (FONTANA; CRUZ, 1997).



Para Pádua (2009), ao ter contato com um objeto novo, o indivíduo se sente desconfortável por ser algo desconhecido (assimilação). Diante desse objeto novo acontece o que podemos chamar de conflito cognitivo, ou seja, o indivíduo precisa adequar e, até mesmo, modificar o conhecimento que tinha às novas informações recebidas (acomodação). Nesse sentido, sempre que, “em nossa relação com o meio, surgem conflitos, contradições ou outros tipos de dificuldade, nossa capacidade de auto-regulação ou equilíbrio entra em ação, no sentido de superá-los (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 47-48).

Para ilustrar melhor tal conceito, imaginemos a seguinte situação: uma criança tenta pegar uma bexiga amarrada em um varal, mas o seu esquema de pegar não é suficiente naquele momento, o que desencadeia um conflito interno, também chamado de desequilíbrio. Essa situação faz com que a criança tenha que modificar o seu esquema atual e usar o de puxar, por exemplo. Essa ação da criança, “a acomodação ou coordenação de seus esquemas de ação — é desencadeada graças à sua capacidade de auto-regulação, com o objetivo de compensar a resistência oferecida pelo objeto e alcançar um novo estado de equilíbrio” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conquistar um novo estado de equilíbrio, como destaca Fontana e Cruz (1997, p. 48), significa que “o processo de equilíbrio não consiste numa volta ao estado anterior, mas leva a um estado superior em relação ao inicial”. Como no exemplo compartilhado acima, em que a criança não consegue pegar o objeto e precisa pensar em uma outra ação, o que faz com que ela tenha que aprimorar o seu esquema, passando do esquema de pegar para o esquema de puxar. “A reequilibração, por meio da acomodação ou da coordenação de seus esquemas, implica uma ultrapassagem da situação anterior, uma abertura para novas possibilidades de ação (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 48).

Conforme destacamos anteriormente, Piaget buscou em suas pesquisas, investigar a maneira como o ser humano elabora os seus conhecimentos e como se dá o desenvolvimento cognitivo, isto é, como o indivíduo aprende. Nesse sentido, é possível destacar que, em sua concepção, o desenvolvimento cognitivo é compreendido a partir de um processo que envolve contínuas equilíbrios e que levam a formas de pensar, falar e agir mais complexas e elaboradas (FONTANA; CRUZ, 1997).



De acordo com Pádúa (2009), essas contínuas equilibrações não ocorrem de maneira linear e, sim, por meio de avanços e saltos, considerados estágios do desenvolvimento que, para Fontana e Cruz (1997, p. 48), “são caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental”.

Dessa maneira, ao destacar que os estágios são saltos do desenvolvimento, podemos dizer que a cada estágio novo, que são quatro e já falaremos sobre eles, a qualidade da inteligência do indivíduo passa por uma transformação, evoluindo de uma mais simples para outra mais complexa. Para Pádúa (2009, p. 28), “cada um destes estágios representa, justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento”.

Em relação aos estágios de desenvolvimento cognitivo apresentados por Piaget e citados por Pádúa (2009, p. 28):

O primeiro destes estágios transcorre no âmbito da motricidade; o segundo, na atividade representativa e o terceiro e o quarto no pensamento operatório. Embora, nos dois últimos estágios o desenvolvimento cognitivo transcorra no âmbito do pensamento operatório, a diferença entre eles é constatada pelo fato de que no terceiro, o pensamento operatório ainda esteja ligado ao concreto, enquanto que no quarto, este mesmo pensamento tem ligação ao abstrato e formal.

Como apontam Fontana e Cruz (1997), esses estágios são denominados de: sensório-motor (do nascimento até aproximadamente os 2 anos de idade), pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o operatório concreto (dos 7 aos 11 anos) e operatório formal (dos 11 aos 15 anos). De acordo com as autoras,

Conforme vimos, os estágios estão conectados e integrados numa ordem sucessiva, e cada um deles apresenta características peculiares em relação à maneira de agir e de pensar. Dessa maneira, a conquista, ou melhor, a transição de um estágio para o outro ocorre quando a ação de pensar e agir não são adequadas para as novas situações desafiadoras que o meio apresenta. Com isso, essa limitação do indivíduo em lidar com a nova situação é equilibrada a partir do momento que ações elaboradas da ação e do pensamento são acionadas (FONTANA; CRUZ, 1997).

Teoria Histórico-cultural



A Teoria Histórico-cultural, considerada fundamental para o avanço dos estudos da psicologia sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, tem como base o estudo das “características tipicamente humanas de seu comportamento e como elas se desenvolvem em cada indivíduo” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57). Assim, conforme apontam as autoras (1997, p.57),

O princípio orientador da abordagem de Vygotsky é a dimensão sócio-histórica do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo o que é especificamente humana no e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade. Seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, enfim, seu funcionamento psicológico, vão se constituindo nas suas relações sociais. A criança, analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo "natural". Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais.

Tendo como base epistemológica o materialismo histórico-dialético, o objetivo de Vigotski era desvendar a formação das características humanas e como se dava o desenvolvimento psíquico do ser humano. De acordo com Rego (2014, p. 100), isso se deu, principalmente, por meio dos estudos sobre as “funções psicológicas sofisticadas, exclusivamente humanas”, em que Vigotski compartilha a importância da relação social na formação do ser humano.

Dessa maneira, vale destacar, como apresentam Palangana (1994), Fontana e Cruz (1997) e Rego (2014), o que norteia a teoria proposta por Vigotski e, posteriormente, seguida por Luria e Leontiev, é a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento, em que se destaca a vida em sociedade como base para tudo aquilo que diferencia o homem de outras espécies.

Ou seja, as relações em uma sociedade dinâmica, mutável e flexível é o que determina o funcionamento e evolução psicológica do homem. Nesta teoria, “o ser humano, transformando a natureza, modificou a si, ou seja, construindo cultura, civilizações, agindo no mundo em meio aos desafios lançados pela realidade, evoluiu como espécie” (NUNES; SILVEIRA, 2015). Ou, ainda, “a natureza humana é, desde o início, essencialmente social, na medida em que ela se origina e se desenvolve na e pela atividade prática dos homens” (PALANGANA, 1994, p. 160). Portanto, a grande contribuição de Vigotski para compreendermos sobre o desenvolvimento humano

está pautada nos estudos e análises que ele fez sobre as relações entre os aspectos biológicos do ser humano e os de origem sócio-histórica (PALANGANA, 1994).

Assim, ainda sobre Vigotski, Martins e Rabatini (2011) e Martins, Abrantes e Facci (2016), destacam que foi ele quem desbravou estudar e explicar as relações existentes entre as propriedades humanas herdadas biologicamente com aquelas adquiridas culturalmente. As tais propriedades herdadas foram chamadas por Vigotski de “funções psíquicas elementares” (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016, p. 15) e representam toda resposta dada pelo organismo ao receber, imediatamente, um estímulo, pois, ainda de acordo com a autora, “delas resultam os atos reflexos imediatos que, em certa medida, não diferenciam substancialmente a conduta humana da conduta dos demais animais, sobretudo dos animais superiores”. Já as propriedades adquiridas por meio do contexto sociocultural foram chamadas de funções psíquicas superiores que resultam da relação intrínseca do sujeito com contexto social em que está inserido (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Desse modo, para exemplificar, por exemplo, logo que o bebê nasce, apresenta certas reações e maneiras de se comportar que são consideradas naturais do recém-nascido, ou seja, acontecem a partir de uma biologia pré-condicionada, por exemplo, os movimentos reflexos. Para Vigotski, essa reatividade do organismo ao meio ocorre a partir de estruturas elementares (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Doravante, as interações com o contexto ambiental, o cultural e as constantes mediações realizadas por adultos e por outras crianças mais experientes, a criança evolui em sua estrutura psicológica, conquistando novas maneiras de se comportar e de agir perante o meio e as pessoas. Essa estrutura se torna mais sofisticada e complexa que a anterior. Sendo assim, é por meio da interação social que as estruturas superiores (funções cognitivas), típicas do ser humano e, assim nomeadas por Vigotski, são elaboradas (PALANGANA, 1994).

Quadro 1 - Estruturas cognitivas.

FUNÇÕES PSÍQUICAS ELEMENTARES	FUNÇÕES PSÍQUICAS SUPERIORES
Memória imediata; Atenção não voluntária; Percepção natural.	Memória voluntária; atenção consciente; imaginação criativa; linguagem; pensamento conceitual; percepção mediada; desenvolvimento da vontade, raciocínio lógico.



Fonte: Elaborado pelo autor (Vigotski, 1999).

Fontana e Cruz (1997) exemplificam que, logo após o nascimento, a criança é inserida em um contexto social e cultural onde ocorrem inúmeras interações com os adultos ao redor, que compartilham com essa criança a maneira de fazer as coisas, de viver, de pensar, de falar, de mexer em objetos, de se comportar e de realizar gestos. Sendo assim, eles estão oferecendo estímulos e a integrando “aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 57).

Nesse sentido, as ações realizadas pelos adultos e pelas crianças mais experientes são interpretadas pelas crianças com as quais interagem, e ganham sentido no conjunto de comportamento cultural e social do grupo em que está inserida. Dessa forma, para Palangana (1994), por meio de uma atividade e na relação com o outro que, mediados pelos instrumentos e signos, os indivíduos se desenvolvem e se formam como seres humanos. Da mesma maneira, como reforçam Fontana e Cruz (1997, p. 58), “a relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo outro”. Ou ainda, conforme compartilha Corrêa (2017, p. 382),

A relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada, o que a torna mais complexa. Esses elementos mediadores são de naturezas distintas e referem-se ao uso de instrumentos e de signos. O desenvolvimento dessas funções ocorre a partir do uso de signos que são instrumentos especificamente humanos, isto é, mediadores de natureza psicológica que tornam as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento.

Mas afinal, o que são os instrumentos e signos que servem como mediadores? O que é mediação? Para uma compreensão ainda mais apurada sobre a Teoria Histórico-Cultural, trataremos desses conceitos a seguir.

Convidamos você a pensar na seguinte questão: para que serve o martelo, a furadeira, a panela, o acendedor de fogão, a colher, o garfo, a faca, o copo, o prato, a chave de fenda e o aparelho celular? Com certeza você pensou na função de cada um desses itens e materiais citados, não foi? Cada um deles apresenta uma característica e função específica, culturalmente elaborada, e possibilita agirmos sobre o meio, seja para se alimentar, arrumar algum material quebrado, pregar um quadro na parede



ou comunicar-se com outras pessoas. Ou seja, eles são instrumentos e servem de mediadores de nossas ações sobre o meio.

Desse modo, conforme apresentado por Fontana e Cruz (1997), instrumento é “tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente, ampliando e modificando suas formas de ação”. Sendo assim, o uso dos instrumentos transforma o comportamento humano, pois possibilitam manipular e modificar o contexto ambiental no qual estão inseridos. O instrumento “amplia os modos de ação naturais do homem e seu alcance. Assim, da mesma forma que atua sobre a natureza, transformando-a, o homem atua sobre si próprio, transformando suas formas de agir” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 58).

A partir de seus estudos e de sua compreensão sobre o homem, para Vigotski, o desenvolvimento não acontece de maneira linear, como defende a teoria piagetiana, em que um estágio depende do outro para se consolidar. Para ele, desenvolver-se como ser humano significa vivenciar processos de evolução, involução e revolução, envolve o uso de meios que não são naturais e que transformam suas estruturas elementares em estruturas mais complexas, influenciando, assim, o meio ambiente no qual está inserido. Assim, além dos instrumentos, o homem também usa os signos para se relacionar e agir no mundo, o que possibilita realizar reflexões mais elaboradas, planejar suas ações e desenvolver uma compreensão mais detalhada de sua realidade, por exemplo (NUNES; SILVEIRA, 2015).

Há várias maneiras de compreender o mundo, de representar, de recordar e, até mesmo, de fazer presente algo que não está aos nossos olhos, por exemplo: o símbolo, o desenho, a letra, o número, a logomarca de um estabelecimento e o emblema de um time. Todos esses exemplos são considerados signos. Vigotski considera que o signo é um “instrumento psicológico”, pois “enquanto o instrumento está orientado externamente, ou seja, para a codificação do ambiente, o signo é internamente orientado, modificando o funcionamento psicológico do homem” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 69).

Ainda, nas palavras do próprio autor, signo é compreendido como o “meio de que se vale o homem para influenciar psicologicamente sua própria conduta, ou a dos demais; é um meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro” (VIGOTSKI, 1996, p. 94).



Sendo assim, Fontana e Cruz (1997) ressaltam que para o ser humano se apropriar dos instrumentos e dos signos, ele depende diretamente da interação com o outro. Ou seja, para ter acesso à escrita, às figuras musicais, às figuras e aos símbolos convencionados pela sociedade, a interação com outras pessoas mais experientes, que estão inseridas em um contexto e grupo cultural, é essencial para o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do indivíduo. Essa interação envolve a transferência daquilo que já foi vivenciado em outro momento histórico-cultural, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos e a conquista de novas habilidades cognitivas. Por exemplo, a “linguagem, que é o sistema de signos mais importante para o homem, os significados das palavras são produto das relações históricas entre os homens” (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 60).

Desde quando nascemos, nossa relação com o mundo ocorre por meio da mediação com o outro e pela linguagem. Somos ensinados a como usar e manipular objetos, por exemplo: o adulto chama a atenção do bebê ao brincar com um chocalho, movimentando-o de um lado para o outro. Essa ação, que é também uma forma de transmissão cultural, desperta no bebê a vontade de pegá-lo e chacoalhar o objeto. Para que isso aconteça, o adulto entrega o chocalho, mas o ensina a segurar e balançar. Da mesma maneira, podemos pensar em um outro exemplo: o de chutar uma bola. Ao dar uma bola para a criança, intencionalmente o adulto chuta e ela imita o movimento realizado, apropriando-se daquela experiência (FONTANA; CRUZ, 1997).

Essas ações do adulto destacam o papel importante da mediação aliada ao uso da linguagem oral, pois ao mostrar, ao apontar, ao destacar, ao nomear e ao apontar, a criança passa a dar significado aos objetos e ao seu próprio comportamento (FONTANA; CRUZ, 1997). Por sua vez, as experiências oportunizam à criança conhecer e interiorizar conceitos que serão importantes, posteriormente, para a aquisição de novos conhecimentos.

Nesse sentido, Fontana e Cruz (1997) destacam que, Vigotski denomina de internalização, o processo mental de reorganizar as experiências externamente vivenciadas, que acontecem por meio das interações com o outro, por exemplo: o acesso à cultura e aos signos. De acordo com Palangana (1994), as pessoas com mais experiências ou as crianças mais velhas conduzem os comportamentos da criança que é mais nova, conduzindo-a por meio da linguagem, sendo assim



(...) são estas pessoas mais experientes que regulam o comportamento da criança por meio da linguagem. Mais tarde, com a internalização da fala social, a criança adquire capacidade para planejar sua própria ação, passando a se auto-regular. Juntamente com a linguagem são internalizados valores, significados, regras de conduta, enfim, formas culturais de comportamento (ou de papéis) que possibilitam atribuir novo sentido ao real, criar novos símbolos, ampliando o conhecimento (PALANGANA, 1994, p. 150-151).

Portanto, a relação entre o contexto social e o aspecto psicológico ocorre a partir da atividade prática, por meio dos instrumentos de trabalho e, prioritariamente, por meio da internalização da linguagem (PALANGANA, 1994). O principal conceito que diferencia a Teoria Histórico-Cultural das outras teorias propostas envolve a influência do contexto social e cultural em que a criança está inserida. Esse ambiente, conforme a teoria apresentada por Vigotski, compõe, na verdade, uma zona de desenvolvimento, e isso se dá a partir do momento em que o adulto se coloca como mediador para auxiliá-la a reconhecer e a diferenciar suas experiências, o que levará a sair da “indiferenciação inicial”, como coloca Palangana (1994, p. 15).

Dessa forma, a partir de seus estudos, Vigotski notou que em determinadas situações a criança não precisava da ajuda do outro, podendo agir de maneira independente, mas em outras situações a intervenção era necessária (OLIVEIRA, 1997). Portanto, para explicar melhor a importância da mediação no processo de desenvolvimento cognitivo, Vigotski cria o conceito que rege os pontos centrais da sua teoria: o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI).

De acordo com Furnaleti e Tassoni (2020), em inúmeras obras do autor traduzidas para o português, este conceito se apresenta como zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Assim, a partir de Prestes (2010), as autoras compartilham em seu trabalho que zona de desenvolvimento imminente é o que “mais se aproxima da expressão russa zona blijaichego razvitia” (FURNALETI; TASSONI, 2020, p. 08). Portanto, o assumimos no presente artigo.

Nesse sentido, conforme destaca Castro (2019), a ZDI é tudo aquilo que a criança pode desenvolver em relação a novas aprendizagens e conquista de novas funções psíquicas superiores. Porém, isso dependerá da qualidade das mediações realizadas.



Ao destacar esse processo, que parte do contexto social para a formação psíquica do indivíduo, Vigotski evidencia o quão fundamental são as trocas de experiências para a construção do aprendizado e para o desenvolvimento. Assim, como destaca Martins, Abrantes e Facci (2016), o aprendizado é “um processo de trocas e, portanto, verdadeiramente social”.

Ao contrário do que as outras teorias pregavam, Vigotski defendia que era possível identificar nas atividades do dia a dia, ou até mesmo na escola, aquilo que a criança conseguia realizar sozinha, como usar os talheres, amarrar o tênis, brincar com blocos de montar, fazer uma torre, chutar uma bola e escrever. Para ele, todas essas ações foram aprendidas com outras pessoas em um contexto social e cultural, sendo definido como zona de desenvolvimento real, ou, tudo aquilo que a criança faz sem a ajuda do outro (FONTANA; CRUZ, 1997).

Para exemplificar esse conceito, imaginemos uma criança que já consegue, sozinha, empilhar 4 blocos de montar. Ela já sabe como organizar a sequência de encaixe de modo que eles fiquem firmes e não caiam. Com a mediação de um adulto ou de uma criança mais velha, ela será desafiada e receberá suporte para estruturar uma torre maior e com mais peças, avançando naquilo que ela já conseguia realizar.

De acordo com Castro (2019), para fazer o desenvolvimento da criança avançar, o ensino deve ser orientado a partir da zona de desenvolvimento iminente, ou seja, aquilo que a criança é capaz de alcançar com a mediação do outro. Limitar-se a realizar só o que está no âmbito da zona de desenvolvimento real é cessar a capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento da criança. Conforme Furnaleti e Tassoni (2020, p. 08), “com base nesses conceitos, o papel do professor é atuar na zona de desenvolvimento iminente, possibilitando avanços que não ocorreriam espontaneamente”.

Ao analisarmos, até aqui, os conceitos apresentados pela Teoria Histórico-Cultural e ao relacionarmos com o processo de desenvolvimento infantil, estabelecemos o quão fundamental é a relação entre o adulto e a criança. Por exemplo: na escola, especificamente na EI, as ações dos adultos influenciarão a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que ali estão, seja por meio da fala, pelas expressões faciais e corporais, pelos estímulos oferecidos, pelo ambiente e pelas mediações realizadas (TAVEIRA, 2015).



Portanto, o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de Educação Infantil (EI) precisa enfatizar e proporcionar, intencionalmente, experiências que facilitem o desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, conforme destacam as autoras Chaves e Franco (2016, p. 121),

Ações de rotina como banho, troca de fralda, alimentação, preparação e condução ao descanso são organizadas pelo professor e, se planejadas com o objetivo de promover o desenvolvimento, serão enriquecidas por uma linguagem cuidadosa, em um ambiente organizado com livros, brinquedos, com a presença constante de cantigas populares e música clássica. Ressaltamos, por exemplo, o desenvolvimento das ações lúdicas nesse período. Essas ações formam-se na medida em que a criança internaliza aspectos das relações sociais. O adulto irá apresentar para a criança a função do objeto, seus significados e suas possibilidades de uso.

Diante disso, após compreendermos, a partir das teorias apresentadas, como se dá o processo de desenvolvimento humano, ressaltamos a importância de uma determinada teoria para a elaboração da outra, porém, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural compartilha constructos teóricos que melhor fundamentam as práticas pedagógicas necessárias para a aprendizagem e o desenvolvimento adequados da criança, principalmente, no que se refere ao trabalho docente realizado nas escolas de EI.

Trabalho pedagógico intencional na Educação Infantil à luz da Teoria Histórico-cultural

A Teoria Histórico-cultural (THC) defende que o desenvolvimento humano se dá a partir da interação entre o sujeito e o meio sociocultural em que está inserido, ou seja, não é uma mera questão biológica, mas essencialmente social, cultural e história, o que nos leva a destacar a importância do trabalho pedagógico intencional (TPI) na EI.

Assim, a partir dessa teoria, é possível compreender que a intencionalidade das propostas pedagógicas deve estar pautada na criação de situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das crianças, considerando o contexto sócio-cultural, assim como as interações e suas particularidades. A THC



valoriza o papel do professor como mediador da aprendizagem, que deve atuar de forma intencional, ou seja, selecionando e organizando as atividades e os materiais que serão utilizados na sala de aula (BRITO; KISHIMOTO, 2019), conhecendo, necessariamente, como ocorre o desenvolvimento humano.

Além disso, a THC também ressalta, como vimos anteriormente, a importância da ZDI, que é o espaço entre aquilo que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz, mas pode realizar com a ajuda do professor ou de crianças mais experientes (FURNALETI; TASSONI, 2020). Nesse sentido, o professor deve estar atento para identificar as necessidades de cada criança e, a partir disso, oferecer possibilidades e criar desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento, auxiliando-as no processo de avanço em suas aprendizagens (BODROVA; LEONG, 2017).

A importância do papel do professor e da prática pedagógica intencional na EI, pautada na THC tem sido objeto de interesse de outros estudos, como podemos encontrar nos trabalhos realizados por Pasqualini (2010), Chaves (2015), Simão (2020), Miranda Arruda e Barros (2020) e Lordani, Cruz e Araújo (2022). Em suma, os trabalhos em questão discutem quão essencial é que os professores realizem no contexto educacional ações planejadas e intencionais, como a identificação das necessidades de aprendizagem dos alunos, a seleção de conteúdos relevantes, a organização do ambiente de aprendizagem e a mediação docente adequada. Dessa forma, o TPI na EI a partir da THC se apresenta como um processo dinâmico e contínuo, que exige do professor uma postura reflexiva e crítica sobre sua prática pedagógica, vinculada a uma formação teórico-prática contínua (BODROVA; LEONG, 2017). Podemos inferir, assim, que, se conforme a THC nós nos constituímos nas nossas relações, pela possibilidade de interação/transmissão cultural, na escola a mediação docente tem o potencial de aprimorar as situações e experiências/interações que as crianças vivenciam nesse contexto e levá-las para além dele. Por meio do conhecimento sobre o desenvolvimento humano pautado na THC o professor pode planejar e desenvolver intencionalmente práticas pedagógicas mais significativas e direcionadas às necessidades das crianças, contribuindo para seu desenvolvimento integral e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata das teorias psicológicas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, o artigo traz para discussão quatro teorias, sendo elas: i) a inatista; ii) a comportamentalista; iii) a piagetiana e iv) a histórico-cultural. Elas revelam diferentes perspectivas sobre o desenvolvimento humano que vão de uma compreensão inicialmente determinista da existência humana até a de homem como ser histórico e cultural. É a partir da THC, formulada por Vigotski, que nos propusemos à análise e compreensão do desenvolvimento e aprendizagem infantis, com vistas ao planejamento de um trabalho pedagógico intencional (TPI) na EI .

É possível verificar que cada uma dessas teorias oferece diferentes formulações teóricas sobre o desenvolvimento infantil e são fundamentais na formação dos professores de EI, até porque, num processo contínuo de produção do conhecimento científico sobre o tema, uma serviu de base para a elaboração da outra. Por sua vez, a THC nos oferece bases teóricas para conhecimento dos diferentes planos de desenvolvimento humano (filogenético, ontogenético, sócio genético e microgenético), possibilitando aos professores a compreensão de que o desenvolvimento das crianças envolve aspectos individuais e sócio-culturais, orientando-os à elaboração de situações de aprendizagem que afetem positivamente os diferentes planos desse desenvolvimento. Desse modo, as interações de crianças com adultos e crianças mais experientes na escola, e ainda, a mediação do professor, têm papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, superando a visão comportamentalista de que se educa por meio de estímulo-resposta. Na THC a criança é vista como ser em desenvolvimento, que afeta e é afetada pelo contexto histórico e cultural no qual se desenvolve.

Desse modo, ao compreender a interação social e a transmissão de cultura como fontes de aprendizagem e de desenvolvimento, acreditamos que a Teoria Histórico-Cultural atende às necessidades de realização de um TPI, tendo como atividade precípua a interação das crianças com os adultos e com outras crianças, assim como o acesso a materiais, objetos e, ainda, experiências que ajudarão na aquisição de novos conhecimentos.

Consideramos ressaltar que a nossa opção pela THC como base teórica para o TPI é: i) o papel do professor como mediador da aprendizagem a partir do conceito de ZDI é essencial para a elaboração e realização de propostas planejadas

intencionalmente, assim como, ii) as características sociais e culturais do contexto escolar devem ser respeitadas e levadas em consideração durante o planejamento pedagógico.

Sendo assim, reiteramos a importância de o professor conhecer e dominar as diferenças epistemológicas entre as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano/infantil, no intuito de que seu planejamento pedagógico e suas práticas docentes resultem em interferências positivas no processo de inserção das crianças no seu contexto social e cultural de desenvolvimento. Ainda, sugerimos que outras pesquisas com a mesma temática sejam realizadas para que possamos compreender como essas teorias são trabalhadas na formação inicial dos professores e como esses conhecimentos são colocados em ação dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, V. A. B. de; BARROS, M. S. F. Contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica na educação infantil: a socialização do saber sistematizado em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655250>. Acesso em: 2 maio 2023.

BISINOTO, C. Repercussões das concepções no espaço educativo e na ação docente. In: Cynthia Bisinoto (Org.). **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

BRITO, A. do C. U.; KISHIMOTO, T. M. A mediação na Educação Infantil: possibilidade de aprendizagem. **Educação**, [S. l.], v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942095/html/>. Acesso em: 2 maio 2023.

BODROVA, E.; LEONG, D. J. Tools of the Mind: A Vygotskian Early Childhood Curriculum. **Springer International Handbooks of Education**, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320355622_Tools_of_the_Mind_A_Vygotskian_Early_Childhood_Curriculum. Acesso em: 2 maio 2023.

CASTRO, S. de. **O Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores: uma leitura histórico-cultural para ressignificar as práticas pedagógicas**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. **Fractal: Revista De Psicologia**, v. 27, n. 1, 56-60, 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/fractal/a/pXhgq76wMx95YXSpG3QhnCp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2023.

CHAVES, M.; FRANCO, A. de F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2023.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. de. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Corez, 1994.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FURLANETI, D. da S.; TASSONI, E. C. M. Leitura e escrita na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças. **Horizontes**, v. 38, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1006>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 9, 2003. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/395/322>. Acesso em: 05 jun. 2022.

LORDANI, S. F. S.; CRUZ, D. S. L.; ARAÚJO, R. N. A formação continuada de professores da educação infantil: Contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 661-673, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16318/12691>. Acesso em: 2 maio 2023.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; RABATINI, V. G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2011000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jan. 2023.



MIRANDA, M. C. Temas do Desenvolvimento Infantil (10 Temas). **Projeto primeira infância**, 2015. Disponível em: <http://www.projetoprimeirainfancia.com.br/>. Acesso em: 06 jun. 2022.

NUNES, A. I. B. L.; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem**. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PÁDUA, G. L. D. de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4627078/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

PALANGANA, I. C. A Relevância do Social numa Perspectiva Interacionista. In: PALANGANA, Isilda C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**. São Paulo: Plexus, 1994. p. 133-169.

PASQUALINI, J. C.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: v. 1, p. 101-148, 2016. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/120/Proposta_Periodiza%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Editora Vozes Limitada, 25ª edição, 2014.

SIFUENTES, T. R.; DESSEN, M. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Desenvolvimento humano: desafios para a compreensão das trajetórias probabilísticas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]**. 2007, v. 23, n. 4, p. 379-385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/QCtKJsmxWhK8KF8xt3HVpVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

TAVEIRA, R. A. **O movimento na educação infantil**: concepções de pedagogos e professores de educação física sobre a cultura corporal de movimento e suas manifestações. 102 f. 2015. Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), 2015.

VIEIRA, D. C. S. da C.; FARIAS, R. N. P.; MIRANDA, S. de (Org.). **Educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: concepções e práticas para o desenvolvimento integral da criança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

SOBRE O AUTOR:

Paulo Cesar Cadima Junior: Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) na linha de pesquisa em Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Membro do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. Pedagogo pela Universidade Paulista (UNIP). Especialista em Neuropsicologia aplicada à Neurologia Infantil pela escola de extensão da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Especialista em Psicomotricidade, Neurociência aplicada à Educação e Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Formação de Educadores (IBFE). E-mail: jrcadima@hotmail.com. ORCID: orcid.org/0000-0003-2751-5111

Heloisa Helena Oliveira de Azevedo: Professora/Pesquisadora permanente, em regime de dedicação integral, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Atua na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e integra o grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente. Possui mestrado (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2005), com estágio de doutorado em Formação de Professores de Educação Infantil no exterior, na Universidade de Aveiro/Portugal. Realiza assessoria científica Ad hoc para instituições de fomento pesquisa emitindo parecer de mérito. É membro associado da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED. Tem experiência na área de Educação como docente e como Coordenador Pedagógico em diferentes níveis de ensino. E-mail: hazevedo@puc-campinas.edu.br ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-5253-4299>

Tramitação:

Recebido em: 20/03/2023

Aprovado em: 02/05/2023



O PACTO EDUCATIVO GLOBAL E A URGÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA HUMANA E HUMANIZADORA

Carla Ferretti Santiago

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

Simão Pedro P. Marinho

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

A educação é inquestionavelmente uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento econômico, social e cultural de um país. Além disso, é uma forma de promover a paz e a justiça social.

No já distante ano de 2000, a UNESCO lançou a proposta de um pacto educativo global como um esforço internacional para melhorar a qualidade da educação em todo o mundo.

A proposta tem o claro objetivo de ajudar os países a atingir as Metas de Desenvolvimento do Milênio estabelecidas pela ONU, mais especificamente a meta de número 2, que buscava garantir que todos os meninos e meninas teriam acesso à educação primária completa até 2015.

O pacto conforme proposto pela UNESCO estava assentado em seis princípios fundamentais, na contribuição para um mundo melhor:

1. O acesso universal à educação básica de qualidade
2. A igualdade de gênero
3. O desenvolvimento de competências para todos
4. O fortalecimento da educação no contexto dos direitos humanos e da cidadania
5. A promoção de uma cultura de paz e não-violência



6. A promoção de parcerias globais para a educação.

Os países que aderiram ao Pacto concordaram em trabalhar juntos para alcançar esses princípios, criando políticas e programas que apoiassem as metas postas. Além disso, os países coparticipes também se comprometeram a monitorar e avaliar os progressos de suas ações e compartilhar informações e boas práticas para ajudarem-se mutuamente a alcançar os objetivos comungados do Pacto.

Em 2015, com a encíclica *Laudato Si'* (Louvado Seja!) o Papa Francisco nos convidou a todos a colaborar no cuidado com aquilo que denominou a “casa comum”. É uma imperiosa necessidade tendo em vista os desmandos humanos com relação ao planeta e ao seu clima (PAPA FRANCISCO, 2015)

A encíclica *Laudato Si'* é uma carta pastoral sobre o cuidado com a casa comum, ou seja, sobre a relação entre os seres humanos e a natureza da qual é parte, com os desafios que devemos enfrentar para manter um equilíbrio saudável nessa relação. A encíclica é uma reflexão sobre a ecologia integral, que, além da relação dos humanos com a natureza, considera as relações sociais e econômicas que nos afetam enquanto humanidade e impactam a nossa casa comum o planeta Terra. É, nas palavras do Papa Francisco, um convite a todos para que colaborem na salvaguarda da nossa “casa comum”.

A Encíclica *Laudato Si'* chama a atenção para a urgência dos humanos assumirem sua responsabilidade com relação à conservação e proteção do meio ambiente, é este o cuidado com a “casa comum”. Como mencionado em um ditado que é creditado a indígenas norte-americanos, não herdamos o mundo de nossos antepassados, nós o pegamos emprestado dos nossos filhos.

Na sua encíclica, o Papa chamou a nossa atenção para a importância de uma “ecologia integral”. Essa integralidade significa ir além de uma proteção da natureza, mas buscar promover a proteção da vida humana, da sociedade e da economia. O modelo econômico global atual, promotor de desigualdades sociais e econômica, impõe desafios ambientais que vão além de cuidar do solo, das águas e do ar e da conservação da biodiversidade, pois o homem não é alguém que se coloca ao lado do meio ambiente, mas é um dos seus componentes. Somos o meio ambiente, o meio ambiente somos nós.

Na carta encíclica *Laudato si'*, o Papa Francisco lembrou que

“a educação será ineficaz e os seus esforços estéreis, se não se preocupar também por difundir um novo modelo relativo ao ser





humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. Caso contrário, continuará a perdurar o modelo consumista, transmitido pelos meios de comunicação social e através dos mecanismos eficazes do mercado” (PAPA FRANCISCO, 2015, p.163-164).

Em 12 de setembro de 2019, o Papa Francisco fez um convite a toda a sociedade civil para *“dar vida a um projeto educativo, investindo as nossas melhores energias”*. Nascia então o Pacto Educativo Global, um chamado para que os mais diversos agentes sociais priorizassem uma educação humanista e solidária, capaz de transformar a sociedade, na construção de uma “aldeia da educação”.

O Pacto Educativo Global, uma iniciativa da Igreja Católica liderada pelo Papa Francisco, busca promover uma educação “integral, gratuita, inclusiva, solidária e comunitária” e que possa contribuir para que as pessoas se desenvolvam como indivíduos e como membros de uma sociedade que assume uma dimensão planetária. O Pacto guarda uma relação direta com a encíclica *Laudato Si!* na medida em que ambos os documentos destacam a importância de uma educação que promova valores como solidariedade, justiça, paz e responsabilidade social, com o respeito pela vida, pela dignidade humana, pela diversidade cultural e pelo meio ambiente, no cuidado com a casa de todos nós. Em síntese, uma educação que permitirá às pessoas cuidarem da casa comum. Assim, ambos, o Pacto Educativo Global e a encíclica *“Laudto Si!* buscam promover uma educação baseada em valores éticos, que conscientize as pessoas para que se preocupem com o bem-estar do mundo e com as gerações futuras e que ajude na construção de uma sociedade mais justa e solidária, mais equitativa e mais sustentável.

Em 2022, ainda no cenário da pandemia da COVID-19 que acabou por acentuar as desigualdades em todo o mundo, inclusive ao provocar o que se caracterizou como a maior interrupção de atividades do sistema educacional de toda a história, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura propôs um novo contrato social para a educação, oferecendo-nos o documento *“Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”*, fruto de dois anos de trabalho da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2022a).

No documento, a UNESCO chamou governos, instituições e organizações, das mais diversas naturezas, e cada cidadão em particular para um renovado compromisso com mudanças estruturais necessárias para transformar



o mundo, buscando uma sociedade pacífica, justa, sustentável, inclusiva e humanista. O chamado da UNESCO é para que a escola possa preparar crianças, jovens e adultos prontos capazes de, constituindo-se como cidadãos globais, agir e atuar de forma colaborativa para enfrentar, de forma consciente, as crises que colocam em risco o nosso planeta e a própria humanidade.

O Pacto proposto pelo Papa Francisco segue princípios semelhantes ao pacto educativo global da UNESCO, reafirmados no documento de 2022 (UNESCO, 2022a), porém com enfoque em valores cristãos. A proposta do Papa agrega-se à da UNESCO, ampliando a sua dimensão.

O Papa Francisco propõe uma educação "aberta à transcendência" para ajudar as pessoas a se conectarem com a dimensão espiritual da vida, e que também deve ser "aberta à fraternidade" para ajudar as pessoas a se relacionarem com os outros de forma solidária e fraterna.

O Papa também destaca a importância de uma educação baseada em valores e princípios éticos, que promova o respeito pela vida, pela dignidade humana, pela diversidade cultural e pelo meio ambiente. Além disso, o Papa Francisco enfatiza a importância de uma educação inclusiva e que dê voz a todos os grupos marginalizados e desfavorecidos, incluídos os indígenas e os migrantes.

O Pacto Educativo Global conforme proposta pelo Papa Francisco trata de uma educação que esteja centrada nas pessoas, com o objetivo de desenvolver a sua dignidade e promover valores humanos fundamentais, tais como a solidariedade, a justiça e a paz. O Pacto vem nos alertar para a importância de uma educação que contribua para construirmos comunidades mais justas e solidárias. Ao ideal de uma Casa Comum bem cuidada, agrega-se o ideal de moradores com mais qualidade de vida, inclusive espiritual, irmanados, com fortes laços de fraternidade.

O que o preocupava o Papa e o levou a propor o Pacto e deve nos ocupar é a necessidade de construirmos o futuro do nosso planeta, a Casa Comum, em uma nova solidariedade universal, mais humana e mais humanizadora.

Ainda que lançado quando as escolas se viram na circunstância do fechamento das suas salas de aula por causa da pandemia da COVID-19, o Pacto vem mobilizando pessoas e instituições no sentido de torná-lo de fato algo concreto no estabelecimento e no desenvolvimento de políticas educacionais para que seus objetivos possam ser atingidos.





Com esse chamado, o Papa Francisco não pretende que venhamos a estabelecer novas correntes pedagógicas, novos modelos de prática para o cotidiano das escolas. Ainda que se faça necessário pensar a educação já para o terceiro decênio do Século XXI, em sociedades impregnadas por tecnologias, não se trata de ocupar-se com os desafios que as culturas digitais trazem às escolas e aos educadores, até porque tais tecnologias também impacta o meio ambiente. Não se trata de enfatizar uma educação que destaque as competências socioemocionais, ainda que sejam realidades que não podem, nem devem, ser desconsideradas. Com o seu chamado, o Papa espera que todos, especialmente os educadores, dirijam seu olhar para a educação indagando, a nós mesmos, qual será a contribuição que a escola poderá oferecer para a necessária mudança planetária que nos garantirá uma casa saudável, condição vital. Como destaca o Papa Francisco, “cada mudança requer um caminho educativo”. Definitivamente não mudaremos o mundo se não mudarmos a escola.

O cumprimento do Pacto Educativo Global nos exige sete compromissos, que vão além da escola e que demandam uma ampla participação da sociedade humana:

1. Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo.
2. Ouvir a as gerações mais novas.
3. Promover a mulher.
4. Responsabilizar a família.
5. Se abrir à acolhida.
6. Renovar a economia e a política.
7. Cuidar da casa comum.

Sem dúvida, são muitos os desafios que se colocam às escolas católicas para uma consolidada e significativa adesão ao Pacto Educativo Global conforme propugnado pelo Para Francisco, por diferentes razões, nas mais diversas circunstâncias.

Ferreira e colaboradores (2022) antecipam dificuldades das escolas católicas na medida em nos últimos anos aderiram à lógica do capital. Circunstâncias que acabaram por se impor levaram instituições educativas católicas a se transformarem em empresas educacionais, no que consideram como sendo um outro pacto. Essa transformação acaba por definir um paradoxo





a ser superado entre a lógica capitalista do sistema educacional no qual as escolas católicas estão inseridas e o apelo posto no Pacto. Para Ferreira e colaboradores (2022), um humanismo cristão, conforme proposto pelo Papa Francisco, não seria possível nas escolas de tradição católica no contexto do negócio educacional que está instalado.

O avanço da proposta do Pacto Educativo Global conforme proposto pelo Papa Francisco dependerá certamente da formação de professores capazes de oferecer uma educação humanista e humanizadora. Portanto, essa formação deverá estar na própria formação inicial dos professores nas licenciaturas das instituições de ensino superior católicas. Resende (2022) vai buscar a percepção de licenciados sobre a formação humanista na sua formação para a docência. Na investigação constata que os licenciando compreendem a importância do humanismo na sua formação e para a sua futura prática docente. Entretanto, esses estudantes ainda identificam contradições perpassando as licenciaturas, seja pela ainda limitação dos docentes para a promoção de uma adequada articulação entre o tema do Pacto e as disciplinas sob sua responsabilidade, seja por uma desconexão das práticas extensionistas, tidas como experiências humanizadoras, e o cotidiano nos cursos de formação inicial de professores que devem preparar os futuros profissionais para uma futura práxis consolidada em uma perspectiva humanista.

Mota (2022), ao problematizar o lugar da escola e dos conteúdos curriculares na realidade do que chama de “aceno ao neoliberalismo” e no cenário de uma cibercultura, registra mais um desafio na promoção do Pacto Educativo Global. A autora destaca a necessidade de haver uma disposição de tempo e, ainda, de condições materiais que possam viabilizar o diálogo e a curiosidade epistêmica crítica, como estratégia para a renovação da paixão por uma educação que se revele mais aberta, inclusiva e acima de tudo humanizadora.

Para o Papa Francisco, há uma necessidade de urgentemente recolocar o humanismo no centro da civilização tecnocrática, promovendo uma nova educação mais inclusiva e baseada em valores éticos, de forma a contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e pacífica. Portanto, as relações humanas, que estão sempre presentes no ato de educar e de se educar, tendem a ocupar uma centralidade em um novo caminho civilizatório que se pretenda construir na “casa comum”. Almeida (2022) considera que, no desafio da solidificação de um Pacto Educativo Global, será útil uma (re)tomada das ideias





de Edgar Morin e Paulo Freire. A proposta desses dois pensadores consagrados da educação se estrutura em uma perspectiva de construirmos o futuro da humanidade com base em uma capacidade crítica, real e antropológica. Essa perspectiva oferecida por Edgar Morin e Paulo Freire será essencial na construção de uma nova educação que leve em consideração a condição real dos sujeitos nela envolvidos, incorporando valores éticos humanizantes. Já na Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, o Papa Francisco apresentava a todos os educadores um desafio, ao dizer que “torna-se necessária uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores”. (PAPA FRANCISCO, 2013).

Os mesmos pensadores, Edgar Morin e Paulo Freire, são considerados por Ávila (2022), ao despertar a atenção para uma formação continuada de professores para que possam promover práticas educativas que consolidem o Pacto Educativo Global protagonizado pelo Papa Francisco. Deveremos nos alimentar da utopia da transformação da sociedade pela educação, propugnada por Paulo Freire, que considere o pensamento complexo, apontado por Morin, na elaboração de um fazer pedagógico na perspectiva da construção cidadã de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, com atitudes pautadas na ética, em harmonia com o restante da natureza no consolidar de uma ecologia íntegra e integral, fundamentada em um novo humanismo.

A partir do reconhecimento de um neofascismo que se revela crescente na sociedade brasileira, Zanardi e Zanardi (2022) destacam a necessidade de uma educação que possa se constituir em um processo humano e humanizador de formação. Para os autores fazem-se necessários processos educativos que, pautados no diálogo, possam promover a reconciliação no âmbito de nossa sociedade. A educação escolar precisará assumir, na formação de novas gerações, um papel de combate à barbárie, em um contexto no qual a utopia freiriana do poder transformador da educação encontra um ótimo diálogo com aquilo que constitui o Pacto Educativo Global.

O Pacto Educativo Global a nós apresentado pelo Papa Francisco, que não deixa de guardar concordância com as propostas da UNESCO, se assenta em valores que se articulam com os temas tratados na encíclica *Laudato si'*, como a necessidade de cuidado e respeito com a casa comum, e a defesa dos direitos humanos e da justiça social, visando o bem do planeta e de todos os que nele vivem.





Tais documentos acabam por apontar a necessidade de uma mudança de paradigma, em um novo viver e novos fazeres que nos permitam superar os modelos de desenvolvimento baseados no consumo e no lucro a qualquer custo, na agressão ao meio ambiente e no risco à biodiversidade que, ao final, representa o risco ao próprio homem. Para formar “futuros pacíficos, justos e sustentáveis, a própria educação deve ser transformada” (UNESCO, 2022a, p.XI), na elaboração de uma pedagogia que se constrói também na esperança (FREIRE, 1992).

Devemos, em substituição à realidade com a qual nos deparamos hoje, promover um modelo mais sustentável, inclusivo e solidário, enfim, mais humano de sociedade. A educação tem um papel importante a desempenhar nesta mudança de paradigma. Um novo contrato social para a educação nos permitirá pensar de forma diferente sobre a aprendizagem e as relações entre os estudantes, os professores, o conhecimento e o mundo (UNESCO, 2022b, p.7). Por isto nos cabe entender que o Pacto Educativo Global se impõe como um chamado às escolas católicas, seus gestores e professores, que precisam estar sempre no novo tempo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. B. Educar para o pensar crítico no contexto do Pacto Educativo Global. Uma reflexão a partir de Paulo Freire e Edgard Morin. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.344-362.

AVILA, M. C. A. S. A formação de professores em serviço na perspectiva da ecologia integral e do novo humanismo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.363-383.

FERREIRA, A. C.; JESUS, A. P.; SIQUIERA, B. M.; ARAÚJO, L. S. V. Nas trilhas do Pacto Educativo: o paradoxo das escolas de tradição católica. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.203-224.

FRANCISCO, Papa. **Constituição Apostólica Laudato Si' do Sumo Pontífice Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum**. Vaticano: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 24 mai. 2015. Disponível em https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/pa-pa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em: 10 jan.2023.

FRANCISCO, Papa. **Exortação Apostólica Evangelii Gaudium** do Santo Padare Francisco ao episcopado, ao clero, às pessoas consagradas e aos fiéis leigos sobre o anúncio do Evangelho no mundo actual. Vaticano: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 24 nov. 2013. Disponível em





https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium_po.pdf. Acesso em: 11 jan.2023.

FRANCISCO. Papa. **Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo**. Vaticano: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 12 set. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 10 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MOTA, G. C. Pedagogia da vida: Hermenêutica para um pacto educativo. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.324-343.

RESENDE, J. C. E. Formação docente e humanismo na Universidade Católica: percepções de estudantes da PUC Minas. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.292-323.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022a.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Resumo executivo. Paris, Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022b.

ZANARDI, E. A. C.; ZANARDI, T. A. C. Educação para quê? Educar para o humanismo solidário como processo de reconstrução do diálogo e da reconciliação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v.10, n.19, 2022. p.384-403.

Profª Dra Carla Ferretti Santiago – PUC MINAS

Prof Dr Simão Pedro P. Marinho – PUC MINAS

Coordenador(a) do Dossiê

Belo Horizonte, dezembro de 2022.





NAS TRILHAS DO PACTO EDUCATIVO: O PARADOXO DAS ESCOLAS DE TRADIÇÃO CATÓLICA¹

IN THE TRACKS OF THE EDUCATIONAL PACT: THE PARADOX OF CATHOLIC TRADITION SCHOOLS

Amauri Carlos Ferreira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

Ana Paula de Jesus

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

Beatriz de Matos Siqueira

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

Lorena da Silva Vieira Araújo

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas.

RESUMO

Um paradoxo se evidencia quando o tema é educação católica. Por um lado, o apelo do Papa Francisco para um humanismo cristão. Por outro, a adesão das escolas de tradição católica à lógica do capital. O objetivo deste artigo em forma de ensaio é responder à seguinte pergunta: é possível um humanismo proposto pelo Papa Francisco nas escolas de tradição católica no contexto da lógica capitalista? Para responder a essa indagação de forma negativa, buscamos compreender o pacto educativo do Papa Francisco e sua proposta católica de recolocar o ser humano no centro das atenções. Um caminho Benjaminiano, do presente iluminando o passado, foi crucial nessa compreensão. Os procedimentos metodológicos indicam para uma análise da configuração humanista dada pelas diretrizes para as escolas católicas advindas do Concílio Vaticano II e nos pronunciamentos institucionais do papa, no período de 2013 a 2019, no que se refere à educação. Como resultado desse ensaio, em relação ao campo educacional católico, foi a

¹ Parte deste artigo foi publicado nos anais do II Simpósio Internacional Estudos do Catolicismo -: Concílio Vaticano II - O Catolicismo de João XXIII a Francisco, em 2022, no Grupo de Trabalho Catolicismo e Educação com o título: Da Gravissimum Educatione ao Projeto Educativo do Papa Francisco: Clamor de um Humanismo abstrato TD_2022_Concilio_Vaticano2.pdf (pliniocorreadeoliveira.info)



adesão explícita à lógica do capital, transformando instituições educativas de adjetivo católico em empresas educacionais, ou seja, a configuração de um outro pacto.

Palavras-chave: Escolas católicas; novo humanismo; pacto educativo; lógica do capital.

ABSTRACT

A paradox is evident when the theme is Catholic education. On the one hand, Pope Francis' call for Christian humanism. On the other hand, the association of catholic schools to the logic of capital. The aim of this article in the form of an essay is to answer the following question: is it possible a humanism proposed by Pope Francis in schools of Catholic tradition in the context of capitalist logic? To answer this question in a negative way, we seek to understand the educational pact of Pope Francis and his Catholic proposal to put the human being in the spotlight. A Benjaminian path, from the present illuminating the past, was crucial in this understanding. The methodological procedures indicate for an analysis of the humanist configuration given by the guidelines for Catholic schools coming from the Second Vatican Council and in the pope's institutional pronouncements, from 2013 to 2019, regarding education. As a result of this essay, in relation to the Catholic educational field, it was the explicit support to the logic of capital, transforming educational institutions of Catholic adjective into educational companies, that is, the configuration of another pact.

Keywords: Catholic schools; new humanism; educational pact; logic of capital.

INTRODUÇÃO

Há um fluxo de informações sobre pactos na era capitalista atual. Como exemplo, temos o Pacto Global da Organização das Nações Unidas e o Pacto Educativo Global do Papa Francisco. O primeiro configura um apelo para os dez princípios universais nas áreas de Direitos Humanos². Neles há um convite em forma de convocação para boas práticas empresariais; o segundo – objeto desta reflexão – configura um apelo aos católicos para uma educação humanista envolvendo educação em geral e as escolas católicas propondo princípios humanistas para a ação educativa³. Nenhum desses pactos assume de forma explícita o enfrentamento da lógica do sistema capitalista, geradora da destruição do planeta, do aumento da desigualdade social, da figuração de contravalores morais na edificação do ser humano, na objetivação da violência.

Tal situação configura um problema para sociedades democráticas que almejam a justiça social e o enfrentamento da violência em todas as suas dimensões. A desigualdade social se reafirma a cada dia nas sociedades capitalistas e necessita de propostas ou pactos para tentar diminuí-la. O Pacto Educativo evidencia o problema e abre possibilidades de enfrentamento dessa situação mediante a educação. Há um esforço do representante religioso (Papa Francisco) em recolocar o ser humano no centro das questões vivenciadas pelos

2 “A Organização das Nações Unidas, em 2000, configurou um pacto global com 4 eixos ordenadores: Direitos Humanos- 1-As empresas devem apoiar e respeitar a proteção dos direitos humanos conhecidos internacionalmente.;2 As empresas devem assegurar-se de sua não participação em violações destes direitos.. Trabalho: Princípio 3: As empresas devem apoiar a liberdade de associação e o reconhecimento efetivo do direito à negociação coletiva. Princípio 4: As empresas devem eliminar todas as formas de trabalho forçado ou compulsório. Princípio 5: As empresas devem abolir efetivamente o trabalho infantil. Princípio 6: As empresas devem eliminar a discriminação no emprego. Meio Ambiente: Princípio 7: As empresas devem apoiar uma abordagem preventiva aos desafios ambientais. Princípio 8: As empresas devem desenvolver iniciativas para promover maior responsabilidade ambiental. Princípio 9: As empresas devem incentivar o desenvolvimento e difusão de tecnologias menos agressivas ao ambiente. Anticorrupção: Princípio 10: As empresas devem combater a corrupção em todas as suas formas, inclusive extorsão e propina. O pacto é uma chamada para as empresas alinharem suas estratégias e operações aos dez princípios universais (...) No Brasil sua criação foi em 2003 abrangendo mais de 40 projetos em temas como : Água e Saneamento , Alimentos e Agricultura Energia e Clima ,Direitos Humanos e Trabalho ,Anticorrupção, Engajamento e Comunicação “<https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa/>” <https://www.pactoglobal.org.br/no-brasil>

3 O site da Associação Nacional de Escolas Católicas (ANEC) define o pacto: “O Pacto Educativo Global é um chamado do Papa Francisco para que todas as pessoas no mundo, instituições, igrejas e governos priorizem uma educação humanista e solidária como modo de transformar a sociedade. No dia 15 de outubro de 2020 o Pacto foi lançado no Vaticano e, desde então, todo o globo tem se mobilizado para discutir, mobilizar e tornar o pacto algo concreto em nossas políticas educacionais e institucionais. Configura-se em sete compromissos: colocar a pessoa no centro de cada processo educativo; Ouvir a as gerações mais novas; Promover a mulher; Responsabilizar a família; Se abrir à acolhida; Renovar a economia e a política; Cuidar da casa comum (ANEC, p.1)”. <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global>



sujeitos e, nesse sentido, o pacto tem sido uma esperança para as escolas católicas e a educação em geral. Esperança que esteve presente na Religião Católica, na configuração do Concílio Vaticano II, ao propor diretrizes para a educação católica.

Em forma de ensaio, uma indagação tornou-se crucial: é possível um humanismo como o proposto pelo Papa Francisco nas escolas de tradição católica no contexto da lógica capitalista? Para responder a essa questão, de forma negativa, buscamos compreender a configuração humanista dada pelas diretrizes para as escolas católicas advindas do Concílio Vaticano II, os pronunciamentos institucionais do papa no período de 2013 a 2019 e a tentativa de legitimação do Pacto Educacional proposto.

Um paradoxo se evidencia no campo da educação católica: o apelo do Papa Francisco para um humanismo cristão em face da adesão das escolas de tradição católica à lógica do capital. Nesse sentido, é preciso compreender o pacto educativo abrindo uma fresta no passado para refletir sobre a questão do ser humano no centro das atenções e a “conversão” das escolas católicas ao humanismo solidário.

1. Do presente ao passado da escola católica

Há um quadro de Klee intitulado *Angelus Novus*. Nele está representado um anjo, que parece querer afastar-se de algo que ele contempla. Seus olhos estão arregalados, sua boca está aberta e suas asas prontas para voar. O Anjo da História deve parecer assim. Ele tem o rosto voltado para o passado. Onde diante de nós aparece uma série de eventos, ele vê uma catástrofe única, que sem cessar acumula escombros sobre escombros, arremessando-os diante dos seus pés. Ele bem que gostaria de poder parar, de acordar os mortos e de reconstruir o destruído. Mas uma tempestade sopra do Paraíso, aninhando-se em suas asas, e ela é tão forte que ele não consegue mais cerrá-las. Essa tempestade impele-o incessantemente para o futuro, o qual ele dá a costas, enquanto um monte de escombros cresce ante ele até o céu. Aquilo que chamamos de Progresso é essa tempestade. (BENJAMIN, 1991, p.158).

A tese IX, sobre Filosofia da História, de Walter Benjamim, ainda nos provoca quando analisamos a ideologia dos opressores vitoriosos em relação à classe social menos favorecida com um discurso libertador e uma prática opressora. Tal constatação circunscrita em instituições de formação de longa duração como a família, a escola, a igreja, entre outras, se configura como um lado opressor dessa relação.





O caminho Benjaminiano, do presente iluminando o passado, é crucial nessa compreensão de pactos globais e particularmente educativos. Há neles a figuração humanística que a conhecemos de longa data. Analisar as bases em que essa figuração está solidificada é crucial. Nas escolas de tradição católica, cuja pretensão coteja a universalidade, compreender essas bases tem sido um desafio. Há um aspecto paradoxal que se explicita na práxis educativa. É preciso esculpir no tempo, em suas frestas, o passado, apontando o paradoxo vivido na educação católica. O paradoxo escolhido e evidenciado está configurado na atualidade da seguinte forma. Por um lado, o apelo do Papa Francisco para um humanismo cristão, ou seja, a instauração do Pacto Educativo Global. Por outro, a adesão das escolas de tradição católica à lógica do capital, isto é, um pacto que promove desigualdades.

A educação, ao reafirmar seu caráter social, acompanha a formação dos recém-chegados no mundo e em sua práxis educativa aponta para um campo de disputas ideológicas que podem ser compreendidas na escola particular/confessional como nas escolas públicas. A educação católica em meio às disputas ideológicas propõe seguir diretrizes advindas da Igreja Católica, tendo em vista seu caráter pastoral de formação, que se configura na existência de um imaginário religioso ⁴.

Com o adjetivo católico, a educação postula em sua práxis educativa essa consonância com as diretrizes proporcionadas pela Igreja. Anuncia que a condução das escolas e sua ação nos espaços escolares deve manter o pilar da tradição. A tradição é entendida como aquela que guarda princípios ordenadores de ação. As instituições religiosas cuidam desses princípios, o que nos lembra Lima Vaz (1988, p. 17-18) quando nos traz o conceito de tradição (paradosis/traditio), “indicando entrega ou transmissão de uma riqueza simbólica que as gerações passam uma à outra, denota a estrutura histórica do ethos e sua relação original ao fluxo do tempo”.

4 O imaginário religioso integra projetos religiosos de instituições que, de forma imperativa, acionam o vetor de imagens-representações na mente de sujeitos, que as internalizam. Por outro lado, sujeitos religiosos vivenciam e reproduzem as configurações assimiladas como um ethos sagrado e verdadeiro. Nessa direção, os sujeitos religiosos passam a reproduzir esse ethos sob a forma de dogmas, construindo histórias que se transmutam em lembranças”. De tal maneira, que sua construção se torna ambígua uma vez que elementos constitutivos do imaginário como : mitos, ritos, narrativas, simbólico , utopias dentre outros tornam-se religiosos ou fazem parte de processos educativos (Cf. FERREIRA & NORONHA, 2017).





As instituições escolares estão no mundo. Seguem princípios que ordenam uma ação e estabelecem seu caráter hegemônico. No processo hegemônico da Igreja Católica há uma insaciável necessidade de controle dos indivíduos que foi se configurando ao longo tempo e tem na ação pedagógica de suas instituições educativas sua morada, baseada na autoridade religiosa de perfil autocrático. A instituição escolar de formação de longa duração institucionaliza os conceitos e preconceitos da hegemonia católica. Uma Igreja que preza pela preservação da tradição propõe ideais educacionais baseados nas mesmas crenças antigas que, apesar de serem ditas de forma diferente, ainda carregam imenso teor autocrático. A escola passa a ser o palco para a reprodução das desigualdades. Uma representação da sociedade patriarcal e colonialista, em que a escola acaba possuindo um papel fundamental como reprodutora de um arbítrio cultural com base no sistema econômico.

As instituições escolares vinculadas a um sistema econômico têm como propostas um projeto de formação de longo prazo. A lógica do capital presente nas sociedades tem se configurado a cada dia em instituições escolares transformando a educação em mercadoria. Ferreira, Werneck, Ferreira (2021, p.37) afirmam que

Essa ideia da educação como mercadoria perpassa pela elite econômica e a religiosa que detêm o monopólio de escolas. Com um discurso meritocrático de ensino de qualidade, esse processo de mercantilização da educação, transforma professores e educadores em gestores de ensino, como se a educação fosse uma empresa em que se tem por obrigação gerar lucro e, conforme afirma a teoria marxista, (...) que só se gera lucro na espoliação do trabalhador.

Tal constatação conduz a uma boa parte das escolas de tradição católica em uma práxis educativa de estudantes vindos de classes mais favorecidas, assumindo um lado empresarial com uma figuração formativa de valores cristãos, o que nos lembra os anos de 1960, no que se refere ao tipos de escola: redentora e empresarial, conforme pesquisas de Maria Helena Palma (2018). Esses estudos apontam para essa discussão. A educação redentora está voltada para uma configuração que tem origem no funcionalismo em que a base é Durkheim. Uma busca de formar valores a partir de como é constituída a sociedade e sua perspectiva econômica e social. A empresarial, que tem como base o tecnicismo, configurou uma organização empresarial e um processo de sistematização de custo/benefício marcado pelo lucro. Esses tipos de escola configuraram a partir de 1964 a base de ordenamentos escolares.





Isso poderia nos conduzir a pensar que a escola de tradição católica estaria seguindo uma formação de valores advindos das diretrizes das escolas católicas, uma vez que o Concílio Vaticano II propôs diretrizes para a educação católica. Uma educação que pudesse ir para além da lógica do capital, seguindo uma tradição marxista como a de István Mészáros (2008).⁵ O que a realidade tem mostrado é que não foi essa a escolha. O segmento empresarial tem se apresentado desde os anos de 1960 na educação escolar. O serviço ao mercado tem se evidenciado a cada dia. Basta observar a ação das escolas católicas no mercado empresarial e financeiro. Isso também se verifica nas áreas de recursos humanos, cuja gestão está configurada na lógica do lucro e na ausência de diálogos com funcionários/docentes (agora considerados colaboradores), ou seja, uma empresa que serve ao mercado de consumidores.

O centro não tem sido a pessoa, como já nos apresentava o personalismo cristão⁶ da Igreja Católica revisitado pelo Papa Francisco, mas, sim, o lucro. A instauração de contratos de trabalhos precários, a dispensa de professores por questões pessoais, políticas e financeiras têm sido a tônica. Os sindicatos denunciam essa situação de injustiças e informam a falta de diálogo das empresas educacionais que incluem o segmento católico.

Nas áreas de formação de professores nas faculdades e universidades, há um processo de precarização evidenciada de tal maneira que os cursos oferecidos pelas universidades e faculdades assumiram essa onda do mercado. Uma universidade que, ao aderir a uma lógica do consumo, precariza a cada dia a formação de profissionais qualificados. Um processo não pedagógico de adquirir conhecimentos: juntam-se turmas, cursos; impõe-se ao professor disciplinas que não correspondem a sua formação; colocam-se estudantes de períodos diferentes com uma falácia interdisciplinar entre outras atrocidades epistêmicas e pedagógicas.

5 Em seu livro, *A Educação para além do Capital* propõe uma reflexão crítica da sociedade contemporânea em que a educação baseada numa perspectiva dialética na qual contempla soluções essenciais para o campo educativo. Seguindo seu itinerário o livro de Caio Antunes (2012), *A Educação em Mészáros*, reafirma a educação em um processo qualitativo que leva ao rompimento com a lógica do capital.

6 Essa corrente filosófica coloca a pessoa como central na construção de valores. O personalismo cristão se volta para o retorno a pessoa, para uma reflexão de cunho espiritualista. Tal abordagem pode ser considerada como aquela que coloca a pessoa como base de sua filosofia. Pode-se pensar como um representante importante desse pensamento E. Mounier o qual tem uma reflexão de orientação cristã e comunitária. Em termos de documentos católicos os quais podem ajudar a pensar a pessoa como centro temos na configuração do direito/dever do ser humano em se tornar pessoa a Encíclica *Gaudium et Spes* e o documento crucial para a educação católica, *Gravissimum Educationis* que tem por objetivo a formação da pessoa.





Esse processo empresarial no espaço escolar e nas universidades tem levado à desconfiguração das diversas áreas do saber para servir ao mercado. Esta mercantilização da educação, por sua vez, se dá de tal maneira que, ao longo do tempo, disciplinas de formação humana vão sendo substituídas por outras puramente técnicas. (FERREIRA, WERNECK, FERREIRA, 2021, p.39-40).

As humanidades são as primeiras a serem diminuídas na carga horária, retiradas do currículo e recentemente são as que vão para os espaços pedagógicos virtuais (não existe relação intersubjetiva nessa modalidade de ensino). Essa constatação tem sido confirmada pela pesquisa em desenvolvimento, Educação Católica e Novo Humanismo: o paradoxo entre tradição e práxis capitalista.⁷

É nesse contexto que se inserem as escolas católicas e as universidades em geral. Uma análise potente nos estudos de Marilena Chauí⁸ sobre a universidade evidencia a face empresarial das universidades públicas, que cai como uma luva para as universidades particulares /confessionais e também para as escolas de tradição católica. “Em sua análise, a autora estabelece as três etapas sucessivas para a universidade: universidade funcional, universidade de resultados, universidade operacional (FERREIRA; WERNECK; FERREIRA, 2021, p.40)”. Assim,

a universidade operacional, dos anos de 1990, difere das formas anteriores. De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estavam voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos

7 Essa pesquisa está vinculada ao Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA) e à Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) financiada pelo CNPQ, sob coordenação do professor doutor Amauri Carlos Ferreira.

8 “A universidade funcional dos anos de 1970, foi prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder”. A ela foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Onde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério de Planejamento. Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais. Requisitados pela mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se as exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. A universidade de resultados, dos anos de 1980, foi aquela gestada pela etapa anterior, mas trazendo novidades. Em primeiro lugar, a expansão para o ensino superior da presença crescente das escolas privadas, encarregadas de continuar alimentando o sonho social da classe média; em segundo, a introdução da ideia de parceria entre universidade pública e as empresas privadas. Este segundo aspecto foi decisivo na medida em que as empresas não deveriam assegurar o emprego futuro aos profissionais universitários e estágios remunerados aos estudantes, como ainda financiar pesquisas diretamente ligadas a seus interesses. Eram empregos e a utilidade imediata das pesquisas garantiam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados (CHAUÍ, 2001, p. 189-190) “.



meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual [...]é uma universidade que opera, mas não age. (CHAUÍ, 2001, p. 189).

Essa reflexão de Chauí, embora seja sobre a universidade pública, também se aplica às universidades, faculdades particulares/confessionais e às escolas de educação básica. Nas escolas católicas em geral, as estratégias de marketing são para atrair estudantes (clientes) e foram se sofisticando a esse modo operacional. O que se observa atualmente é que a escola católica, ao explicitar a escolha de servir às classes sociais as quais se alia, em consonância com a lógica do capital, configura uma ação contrária aos princípios cristãos propagados pela própria educação católica advindos do Concílio Vaticano II.

Existe um contraste enorme frente ao que se apregoa e o que se vive. Mais contraditório, ainda, é observar uma instituição que continua com um certo silêncio sobre sua total adesão a essa lógica do lucro. O encaminhamento das instituições escolares católicas é totalmente voltado para a ideia do mercado, da produção.

Isso posto, poderíamos pensar que a proposta do Papa Francisco com seu Pacto Educativo estaria em uma direção de enfrentamento dessa práxis capitalista em que se encontra a educação católica. No entanto, o que os pronunciamentos dados de 2013 a 2019, os artigos, livros acadêmicos e as revistas de formação para a educação católica mostram é que esse enfrentamento da práxis capitalista não tem ocorrido de forma explícita. O que se observa é o projeto do pacto educativo que tem configurado um humanismo abstrato, cuja origem remonta ao Concílio Vaticano II. Uma resposta às diretrizes não cumpridas da Igreja Católica.

É nesse contexto que o Papa Francisco tenta retomar esse humanismo cristão perdido e que passa a ser chamado por alguns de “Novo Humanismo”. É assim que o papa, segundo Souza (2022),

chamando a atenção dos “homens e mulheres de boa vontade” e da comunidade internacional para a mudança epocal em curso, Francisco também incentiva uma economia solidária; propõe um modelo de educação inclusiva e libertadora; pauta a urgência do cuidado com a casa comum, e, mais recentemente, clama por uma união global de solidariedade em torno dos efeitos da pandemia da Covid-19, incluindo a responsabilidade das nações pela garantia ao acesso gratuito de imunizantes a todos os povos. A esse conjunto de iniciativas estamos denominando como um novo humanismo inspirado pelo Papa Francisco. (SOUZA, 2022, p. 35).



Curiosamente um “novo” que carrega consigo as mesmas fortes marcas da antiga tradição católica. O pensamento pedagógico cristão na segunda metade do século XIX, em que há uma objetivação da hegemonia laica, ocorre um processo de retomada de orientações de matriz cristã. Um retorno que conduziu a uma não homogeneidade de práticas católicas. Esse campo é de disputa ideológica dentro da própria Igreja. A exemplo, tem-se a figura de um educador que se destacou no século XIX sem se afastar muito das Diretrizes da Igreja. É o caso emblemático de D. João Bosco, que abriu novas perspectivas à educação cristã ao se dedicar às crianças pobres, abandonadas. Também há uma tentativa de aproximação com as escolas que não estavam nessa tradição católica, mas estavam imbuídas de ativismo cristão. Buscavam dialogar com as escolas que utilizavam de métodos mais modernos. “Os pedagogos e os educadores católicos desenvolveram de forma diferente a doutrina oficial da igreja em matéria educativa, embora sem afastar-se muito das diretivas pontificais e da tradição. (CAMBI, 1999, p.567).

Ao concentrar uma reflexão nos pontificados dos papas no que se refere ao campo educativo pode-se perceber como a tradição católica tenta se manter na sociedade. Ocorre uma configuração da educação não sendo um direito da Igreja. Cambi (1999) também nos informa que de Leão XIII a Pio X há posições curiosas no campo educativo como o papel da família no campo educacional, principalmente quando no pontificado há uma dificuldade de diálogo com o tempo atual. É bom destacar aqui a figura de Pio X, um papa antimoderno. E se caminarmos para as orientações das encíclicas, temos uma metodologia de controle do dever ser do sujeito como é o caso da *Divini illius magistri* promulgada por Pio XI, em 1929, que concentrava o campo educacional à ideia perfeita da configuração cristã, dando a importância suprema à família. Essa encíclica conduziu a experiência pedagógica até o Concílio Vaticano II. Com o Concílio Vaticano II ocorre a participação de toda a comunidade, uma colaboração que tem como foco a formação humana livre parcialmente da tutela religiosa.

Um novo comportamento ligado ao diálogo com a sociedade contemporânea e as instituições laicas, se faz presente na declaração conciliar, embora os princípios fundamentais da educação cristã, tal como se tinham fixado pela prática educativa moderna e os magistério dos pontífices, viessem substancialmente reconfirmados. (CAMBI, 1999, p.566).





É nessa perspectiva que a educação católica, ao propor voltar para a pessoa como centro, tem sua marca em questões que perpassam os tipos de humanismos presentes na história e nos ares das década de 1960. Não há como ignorar os autores que possuíam em sua elaboração teórica princípios antimodernos que coadunam com a concepção de ser católico, como é o caso de Jacques Maritain (1882-1973) com seu humanismo integral destacado em suas obras: *A educação na encruzilhada*, de 1943, e *a Educação da Pessoa*, de 1959. Essas obras lidas para seu tempo trazem um terreno fértil de compreensão da educação liberal de cunho abstrato. É evidente que também nessa ideia de centramento à pessoa a figura de E. Mounier é fundamental em uma compreensão e ação do personalismo cristão.

Julio Rezende, em sua dissertação de mestrado, aponta para esses dois autores afirmando:

Os filósofos J. Maritain e E. Mounier elaboraram, a partir do diálogo entre o pensamento contemporâneo e a tradição cristã, os fundamentos do humanismo cristão moderno propondo um caminho capaz de integrar a dignidade da pessoa humana ao compromisso sociotransformador. A Igreja, por meio de seus documentos e pronunciamentos dos papas e das conferências episcopais, tem, desde o Concílio Vaticano II (1962-1965), procurado tecer relações de diálogo e proximidade com amplos setores da sociedade como meio para oferecer seu repertório humanístico em vista de uma fraternidade universal. (REZENDE, 2022, p.48).

Nesse Pacto Educativo, há uma convocação a uma nova conversão dentro da própria Igreja. Basta retornar a esses autores para perceber no projeto do Papa Francisco uma proposta de humanismo católico como um possível acréscimo de ser um humanismo solidário.

2. Do Pacto Educativo: um projeto humanista para a educação

O Projeto Educativo do Papa Francisco, configurado por muitos como “um novo humanismo”, remonta os ares da *Gravissimum Educationis*, ancora-se nos textos programáticos de *Evangelii Gaudium* e *Laudato Si'*, desembocando no “Educar ao humanismo solidário”, uma continuidade do humanismo cristão.

O Papa Francisco faz um apelo para as instituições como a escola e a família, tendo em vista o caráter educativo que elas desempenham na sociedade. Essa centralidade no ser humano tem se configurado como um “Novo Humanismo” somado ao adjetivo “solidário”.



Nessa perspectiva, Humanismo por humanismo, no processo de diferenciação histórica, tem-se aquele que inaugura o mundo moderno nesse exercício de uma razão que nos é própria da condição humana e que no decorrer do tempo foi configurando suas expressões na arte, na poesia e na religião. Ele é conhecido como humanismo burguês a partir do século XIX. No entanto, a configuração desse humanismo adquire no personalismo cristão do século XX uma outra face que foi, por muito tempo, aceita e legitimada.

Atualmente, com o poder de legitimação da imagem e com uma expressão de um novo modo de ser humano, em uma perspectiva católica, inaugura-se “o novo humanismo”, agora personificado no Papa Francisco. Em uma leitura atenta aos documentos da Igreja, no que se refere ao humanismo, não há novidade em colocar a pessoa no centro das reflexões.

De 2013 a 2020, período em que se acompanha o pontificado de Francisco, ao que tudo indica, estabeleceram-se as bases para a educação católica, demarcando o que para alguns tem sido chamado de “Novo humanismo”, uma forma de legitimar vozes antigas em tempos modernos, o que configura uma continuidade de uma proposta cristã.

É nessa direção que a figura de Francisco vai se solidificando na mídia, trazendo essa preocupação com questões sociais e educativas. O diferencial nesse campo ideológico tem sido o apoio da mídia, a necessidade de mudança ou de implementação dos ideais propostos pelo Concílio Vaticano II e a insistência de alguns segmentos católicos na propagação da imagem do papa aliada a essa proposta humanista que pretende atingir a educação.

Na análise de Fábio Tfouni e Anderson Pereira “Entre o acontecimento e a memória: discursos sobre o Papa Francisco em capas de Revistas de grande Circulação” (2016), os autores demarcam a espetacularização na caracterização de um acontecimento. Isso porque esse destaque de 2013 confere ao papa recém-eleito o título de “homem do ano” por algumas revistas, tais como a capa da revista Rolling Stone do dia 13 de fevereiro de 2014, a revista Time, edição de 23 de novembro de 2013, Time do dia 29 de julho de 2013, revista Família Cristã, ano 79 - abril de 2013, revista The Advocate de dezembro de 2013, informativo diocesano, da Diocese de Umuarama-PR, ano 40, No 412, fevereiro de 2015,





revista Veja Nº 2332, de Julho 2013, revista Veja de 27 de março de 2013, revista Época de 22 de Julho de 2013, revista Veja 20 de março de 2013 9

São nessas pistas que a configuração de um imaginário do papa representar de forma imediata uma imagem de uma Igreja próxima ao povo, considerando alguns elementos constitutivos: primeiro papa da América Latina, primeiro jesuíta, após a renúncia de Bento XVI (situação histórica desde Gregório XII). Sem trazer à tona a situação histórica dos jesuítas na atuação dos povos colonizados, a figura do novo papa vai sendo legitimada com a vinculação aos cânones da igreja católica. É um papa forjado na figura de ser voltado ao povo. Em algumas situações, voltado aos pobres, como foi explicitado na capa da revista Veja de julho de 2013.

Há, é claro, nessa nova imagem, uma ideologia a ser reavivada em momentos de crise, tendo em vista a situação anterior da própria Igreja: escândalos de pedofilia, lavagem de dinheiro, violência simbólica, a manutenção de valores tradicionais e um chamado a discutir questões como sexualidade, casamento entre iguais, celibato, entre outras. Apontar situações de injustiças, abrir para o diálogo, é clamor, e não quer dizer mudanças, mas remete às ideias do Vaticano II.

É a partir de discursos sobre injustiças, desigualdade sociais, abrir caminho para o diálogo na procura de paz entre nações, que a consolidação de uma imagem se volta para um humanismo que se legitimou como solidário. Sem discutir o caráter ideológico da formação para esse humanismo solidário, a configuração de uma Igreja missionária se objetiva e no campo educacional tem seu locus privilegiado na escola católica.

Valéria Leal (2018) propôs uma análise documental sobre os discursos do papa sobre educação, não se esquecendo dos textos programáticos de Evangelii Gaudium e Laudato Si' e o texto "Educar ao humanismo solidário". Da congregação para a educação católica, nesse artigo, a autora aponta para:

a investigação (...) para uma ação educativa que tem em vista um projeto de humanidade, por isso o humanismo solidário. Francisco destaca a importância de educar a pessoa na sua integralidade e a necessidade de prepará-la para viver em sociedade e pensar no bem comum. Seus gestos e palavras são coerentes e expressam posicionamentos claros acerca da necessidade de promover, por um pacto educativo entre família, escola, sociedade e Igreja, a transformação da sociedade para maior

9 As imagens das capas dessas revistas são mostradas analisadas nesse belo e contundente artigo de Fabio Elias Verdiani Tfouni e Anderson de Carvalho Pereira que fazem análises de discursos que permitem compreender a construção de uma imagem.

Sem entrar no papel da construção ideológica da mídia, seja religiosa ou não, nos fundamentos de um humanismo solidário, há uma convocação para instituições educativas, dentre elas a escola católica que para o Arcebispo Metropolitano de Montes Claros

é uma tarefa instigante estimuladora e muito oportuna. Desde o início de seu ministério como bispo de Roma, Francisco tem interpelado todos os setores eclesiais à conversão pastoral. Suas interpelações alcançam, também, a escola e a Universidade Católica, a tal ponto que poderia se dizer de apelo à “conversão da educação católica”. (JUSTINO, 2019, p. 7).

Estranho esse apelo de conversão e não de anúncio que chama a atenção e conduz a uma formulação: o que de fato tem distanciado a educação católica de suas diretrizes advindas dessa virada a partir do Vaticano II ao Papa Francisco? Ao que tudo indica, tem sido a opção das escolas católicas de educar um determinado segmento social. Uma legitimação do pensar de uma classe mais favorecida, em que boa parte se nega a discutir as seguintes questões: gênero, sexualidade, desigualdade social, racismo, práticas pedagógicas dos professores, entre outras.

O papa tem chamado a atenção para problemas que atingem a humanidade de tal maneira que, ao acenar para o chamado “Novo humanismo”, ele tem apontado para um modelo mais solidário que o século XXI deveria assumir. Temas como trabalho, família, educação, juventude e injustiças sociais estão presentes em seus discursos e documentos, propagados por aqueles que estão em consonância com os ideais do Concílio Vaticano II e com seu modo singular de seu pontificado.

Na entrevista que Guadalupe Corrêa Mota e Maria Amélia do Rosário Santoro Franco fazem com Dom Tarcísio Scaramussa, elas remontam ao encontro com os participantes da Plenária da Congregação para a Educação Católica, em 9 de fevereiro de 2017, no Vaticano, em que o papa partilhou de algumas expectativas sobre educação que aqui transcrevemos.

Antes de tudo, diante de um individualismo infestante, que nos torna humanamente pobres e culturalmente estéreis, é necessário humanizar a educação. A escola e a universidade só têm pleno sentido em relação à formação da pessoa. Todos os educadores são chamados a colaborar neste processo de crescimento humano com o seu profissionalismo e com a riqueza de humanidade da qual são portadores, a fim de ajudar os jovens a tornarem-se construtores de um mundo mais solidário e pacífico.



[...] Outra expectativa é que cresça a cultura do diálogo. O nosso mundo tornou-se uma aldeia global com múltiplos processos de interação, onde cada pessoa pertence à humanidade e partilha a esperança de um futuro melhor com a inteira família dos povos. Infelizmente, ao mesmo tempo, há muitas formas de violência, pobreza, exploração, discriminação, marginalização, abordagens restritivas às liberdades fundamentais que criam uma cultura do descarte. Em tal contexto, os institutos educativos católicos são chamados em primeira linha a praticar a gramática do diálogo que forma para o encontro e a valorização das diversidades culturais e religiosas.

[...] A última expectativa que gostaria de partilhar convosco: o contributo da educação para semear esperança. O homem não pode viver sem esperança e a educação é geradora de esperança. Com efeito, a educação é fazer nascer, é fazer crescer, coloca-se na dinâmica do dar a vida. E a vida que nasce é a fonte mais borbulhante de esperança: uma vida orientada para a busca da beleza, da bondade, da verdade e da comunhão com os outros em vista de um crescimento comum. Estou convicto de que os jovens de hoje têm sobretudo necessidade desta vida que constrói futuro.

[...] A esperança não é um otimismo superficial, nem a capacidade de olhar para as situações de modo benévolo, mas antes de tudo é um saber arriscar de maneira certa, exatamente como a educação⁷ (MOTA; FRANCO, 2020, p.292).

Essa preocupação remete a reflexões que demarcam a preocupação com a perspectiva humanista da educação no geral que necessita de uma mudança na prática pedagógica. Mas é no mundo da práxis, quando olhamos e vivenciamos a prática pedagógica dos gestores de ensino das escolas de tradição católica, no que se referem à proposta de diálogo, de solidariedade de reconhecimento do trabalho docente, há esquecimentos e silenciamentos desses ideais.

A escola católica reproduz uma lógica não solidária. Configura seu campo de dominação. Por exemplo, o corpo docente que deixou de ser um profissional de ensino para ser colaborador em um sistema de mando e obediência. Também, insistentemente, ocorre a intervenção no trabalho pedagógico da escola. Nessa opção, o segmento dos professores vem sofrendo represálias por parte das escolas católicas nessa adesão ambígua à lógica do capital. É preciso indagar: A que e a quem a escola católica escuta? O Pacto Educacional atinge a escola católica? Qual sentido de “converter” a escola católica”?

Os ideais da instituição estabelecem diretrizes para a formação do humano no que se refere ao campo educativo. Ela, Igreja, atualmente tem uma proposta para as escolas católicas. No entanto, ao analisar a prática dos gestores das escolas católicas, há uma adesão atualmente explícita à lógica do capital. Transformou-se a escola em uma empresa que oferece uma mercadoria, em que o consumidor tem direitos e não deveres a cumprir.

3. Da educação católica: humanismo solidário?

Refletir sobre o campo educacional católico a partir do Concílio Vaticano II implica um processo de compreensão do modo de gestão das escolas católicas, que professam princípios humanistas advindos do concílio em sua continuidade do “Novo Humanismo do Papa Francisco”, ao ir de encontro a práticas não humanistas. Um paradoxo na gestão marcada pela adesão à lógica do capital se configura no distanciamento dos princípios ordenadores para a ação humanista de abordagem católica.

Algumas indagações surgem em complemento a esse ensaio: há um novo humanismo cristão? Não seria esse projeto um retorno às diretrizes não cumpridas pelas escolas católicas?

A escola católica, por princípio, estaria ou deveria estar em uma perspectiva coerente com as diretrizes da igreja católica. Em seu anúncio, professa um discurso humanista, cristão e, atualmente, um “humanismo solidário”. Ou seja, uma configuração “redentorista”, trazendo princípios ordenadores de matrizes cristãs. Pensar na perspectiva das diretrizes é coerente. No entanto, não tem sido essa a ação humanista com os docentes e funcionários das escolas católicas.

Na pesquisa de Virgínia Monteiro (2006), que analisa a incoerência entre discurso e prática do ensino das escolas confessionais de Belo Horizonte - MG, concentrando-se na escola católica, aponta esse distanciamento em sua análise a partir dos processos trabalhistas e depoimentos de professores e funcionários. A autora constata tal incoerência mediante as ações trabalhistas e os depoimentos dos funcionários e professores demitidos. Nessa constatação, o sentimento de injustiça provocado por parte das instituições religiosas é evidenciado, tendo em vista que ocorre uma exploração dos funcionários a partir de uma ideologia religiosa e de trabalhos não remunerados. No que se refere aos princípios propostos na prática, ocorrem distanciamentos que são percebidos e atestados. A conclusão a que chega a autora é a seguinte:

Pode-se observar nos processos e depoimentos analisados que as escolas costumam invocar em sua defesa dificuldades financeiras ou a pesada carga tributária brasileira, mas o fazem de maneira generalizada, quase repetitiva e, nos casos em que são instaladas a comprovar o alegado, não conseguem fazê-lo. (MONTEIRO, 2006, p.71).



A procura na justiça para reclamar seus direitos explicita uma relação de injustiça por parte dos dirigentes das escolas e os que não a procuram segundo a autora “(...) por medo de se verem estigmatizadas no futuro e de serem fechadas as portas de novos empregos”. (MONTEIRO, 2006, p.71).

Nessa pesquisa de 2006, evidenciou-se esse distanciamento entre o que se professa e o que se faz. Isso tem nos conduzido, com a entrada do novo papa, a percorrer o segmento dos professores no que se refere à dispensa de trabalhos prestados à instituição e ao mesmo tempo evidenciar práticas institucionais no que se refere à práxis educativa de seus gestores.

De 2006 a 2022 ocorreram mudanças nessa prática ideológica das escolas de tradição católica? Não há mudanças. Há na proposta do pacto educativo a convocação para o diálogo aberto à alteridade, muito bem demarcado por SANTOS & SANTOS(2021 , p.68).

O Pacto nos convida a viver o diálogo como caminho de aprendizado para acolher o outro na sua totalidade, por meio de uma escuta generosa que favoreça uma comunicação mútua, que desperte para o compromisso com o bem comum, a defesa de direitos fundamentais, a superação da intolerância e do isolamento em relação ao outro.

O outro pressupõe uma convivência ética. Uma relação instaurada em um processo educativo que envolva a todos no compromisso com a realização plena do ser humano em sua diversidade. A educação integral do pacto educativo propõe essa convivência, tendo em vista o retorno à pessoa. Ao demandar uma educação integral propõe “de forma crítica e significativa, e mediatizada pelo/a educador/a –pedagogo/a na diversidade de práticas, tempos e espaços de organização escolar, a educação integral é materializada por meio de aprendizagens curriculares de aspecto científico, socioemocional e espiritual-religioso. (GUIDINI,2021,p.80).

O Pacto Educativo propõe uma educação humanística, mas sem enfrentar a lógica do capital no espaço das escolas católicas. Elas, ao que tudo indica, são promotoras de um anti-humanismo.

No Pacto Educativo, essa ideia de formar para um humanismo solidário é uma proposta que segundo o papa, vai “renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão” (apud MOTA; FRANCO, 2020, p.292). Essa proposta fica ancorada no discurso dos gestores e não em sua prática. Ela não está até o momento presente naqueles que estabelecem uma relação permanente com o





estudante, ou seja, a figura do educador/professor. Esse, na empresa escolar católica, é um colaborador. É descartável. Sem direito à fala e ao contraditório. Isso quando o Pacto Educativo conclama a ir além dos muros da escola em um apelo a todos. O princípio da justiça que deveria estar também na escola, está ausente.

Apesar disso, o discurso é

Nas Escolas Católicas, o educador deve ser antes de tudo muito competente, qualificado e, ao mesmo tempo, rico de humanidade, capaz de permanecer no meio dos jovens com um estilo pedagógico, para promover o seu crescimento humano e espiritual (...)O próprio educador tem necessidade de uma formação permanente. Portanto, é preciso investir a fim de que professores e dirigentes possam manter o seu profissionalismo e também a sua fé e a força de motivações espirituais. (FRANCISCO, 2019, p. 47-48.).

Tal perspectiva deveria estar primeiro com gestores das escolas católicas que, ao cederem à lógica do capital, servem cegamente ao dever ser de um mercado e se legitimam mediante autoridade autoritária. Não se nega que há um projeto de educação com espírito católico, mas a prática é percebida dentro de uma outra lógica de anti-humanismo.

A questão das escolas tem sido de custo/benefício. Os processos de avaliação dos docentes é autocrático e punitivo. Os professores mais experientes são substituídos, pois implicam gastos e não há reconhecimento docente. Há retirada da dignidade humana do indivíduo e demissão por questões ideológicas (por pensar de forma contrária ao gestor). Se pensarmos dentro de uma perspectiva da empresa, a escola católica se tornou operacional visando o lucro, o estudante como consumidor e o professor como o vendedor de uma mercadoria que precisa agradar o cliente (podendo sofrer sanções de acordo com um sistema de avaliação controverso).

O que é mais enigmático tem sido a ação da instituição família a qual o Pacto Educativo clama. Um anti-humanismo da família das classes mais favorecidas e sua intervenção no espaço escolar. Ou seja, ela é uma aliada às injustiças provocadas pela lógica do capital. São contra discussões sobre racismo, desigualdade social, questões de gênero e sexualidade.

O discurso democrático está presente e aliado às diretrizes do papa. Mas dentro dos muros das escolas e fora deles há uma prática de gestão empresarial em que o democrático e o demasiadamente humano não entram em cena. E o que é mais assustador é a convivência dos gestores das escolas de tradição católica com essa situação.





CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender o paradoxo proposto do apelo do Papa Francisco para um humanismo cristão e a adesão das escolas de tradição católica à lógica do capital, foi necessário responder de forma negativa à pergunta: é possível um humanismo proposto pelo Papa Francisco nas escolas de tradição católica no contexto da lógica capitalista?

Nessa solução dada, percebemos que o Pacto Educativo do Papa Francisco segue uma tradição. O passado reconfigurado em uma tentativa de diálogo se inscreve em uma perspectiva humanista que aciona um vetor do imaginário religioso em um retorno às diretrizes do Concílio Vaticano II e ao personalismo cristão.

A nossa suspeita, caminhando para uma corroboração, foi a de que a conversão das escolas católicas proposta pelo papa não configura um enfrentamento da práxis capitalista das escolas católicas, mas uma proposta para um retorno a um humanismo solidário configurado em seu aspecto abstrato. O Pacto Educativo vai se efetivando em um vetor do imaginário religioso que institui orientações para práticas pedagógicas generalistas sem enfrentamento da causa primeira. Nas sociedades capitalistas e na prática pedagógica das escolas católicas o que tem ocorrido pode ser considerado de “baixa intensidade”¹⁰ como nos ares da democracia brasileira atual.

As boas intenções do Papa Francisco não atingem o pacto que as escolas católicas estabeleceram com a lógica do capital. As escolas servem a uma classe mais favorecida. O humanismo abstrato não se concretiza. Ele continua na formação abstrata de seus gestores de um capital humano que repete a lógica da

10. A democracia de baixa intensidade é aquela que está alicerçada no campo liberal e neoliberal. Um discurso proferido a favor da dignidade humana, dos direitos humanos, na formação de valores centrados na justiça, na paz, mas uma prática autoritária, autocrática, violenta, excludente. Tal democracia pode ser percebida na prática pedagógica nos dirigentes de escolas particulares. São abstratamente humanistas, democráticos em manifestações fora das instituições escolares. No entanto, são autocráticos e exercitam um tipo de autoridade autoritária, coniventes com o sistema que promove desigualdades. Nas relações com estudantes e professores o direito ao contraditório e o exercício da democracia são negados. Conservam seus cargos de gestão em anos sem permitir a rotatividade. O conflito não é o sinônimo do novo, mas de ameaças o que leva a um sistema perverso de exclusões. Para Boaventura (2014) essa democracia de baixa intensidade não enfrenta três pilares da dominação os quais é preciso lutar para acabar com injustiças sociais: colonialismo, patriarcalismo, capitalismo. Ao que tudo indica não tem sido uma ação daqueles que professam o Pacto Educativo de Francisco.





desigualdade e da exploração, pois não enfrenta o problema de forma imediata. A escola ficou refém da lógica do capital e não tem configurado na proposta de Francisco mudanças significativas a essa situação.

Há um conservadorismo católico e o reforço ao privilégio de classe, distante de propostas advindas das diretrizes da Igreja Católica. Nesse conservadorismo, utiliza-se o controle sobre os sujeitos a partir do eixo do poder econômico e religioso. Assim, a escola católica, de forma explícita, tem aderido a essa lógica do capital, apresentando contradições que se evidenciam entre o discurso e a prática.

Estabelece contornos humanistas para o que se deve fazer, mas não o que se faz no interior das escolas de tradição católica. São duas ruas de mão única sem contramão ao pensarmos uma perspectiva benjaminiana. É a configuração do presente com uma origem nas trilhas do passado. São vozes antigas que se repetem em tempos modernos.

REFERÊNCIAS

ANEC. Pacto Educativo. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/> Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

ANTUNES, Caio. **A Educação em Meszáros- Trabalho, Alienação e Emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre Filosofia da História**. In: Walter Benjamin. Org. Flávio Kothe. São Paulo: Ática, 1991.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

FERREIRA, Amauri Carlos. Da Gravissimum Educatione ao Projeto Educativo do Papa Francisco: Clamor de um Humanismo abstrato. In: Anais do II Simpósio Internacional Estudos do Catolicismo: Concílio Vaticano II-O Catolicismo de João XXIII a Francisco. Org. Nucleo de Estudos do Catolicismo .Juiz de Fora-MG.PPCIR/UFJF, 2022. Disponível em https://pliniocorreadeoliveira.info/TD_2022_Concilio_Vaticano2.pdf

FERREIRA, Amauri Carlos & NORONHA, Vânia. Entre fronteiras na construção do imaginário: educação e religião. In: **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, Belo Horizonte PUC Minas, v. 15, n. 45, p. 68-91, jan./mar. 2017 .

FERREIRA, Amauri Carlos, WERNECK, Luzia, FERREIRA, Soraia Belton. **Notas sobre a Educação em tempos de pandemia: a aula remota e o dever da cidadania**. In: A Escola



Remota Presente e Futuro da Educação (org. Simão Pedro Pinto Marinho, Carlos Jamil Cury, Vânia Noronha Alves). Belo Horizonte: Editora, PUC Minas ,2021.

FRANCISCO, Papa . Educar para o Desenvolvimento Integral da Pessoa.In: **O Projeto Educativo de Francisco**. In: Dom João Justino. Sayago (Org), Curitiba, PUCPRESS, Coleção Evangelização v,1, 2019.

GUIDINI, Fernando . **Educação Integral**. In : Dicionário do Pacto Educativo Global. (Org) Humberto Silvano Herrera Contreras,Ir Jorge Luiz de Paula,SJ .Ir Claudia Chesini,ACSC. Brasília, ANEC, 2021.

JUSTINO, DOM João. **O Projeto Educativo de Francisco**. In: Sayago (Org), Curitiba, PUCPRESS, Coleção Evangelização v,1, 2019. (Prefácio do livro)

LEAL, Valéria Andrade. Elementos do Pensamento do Francisco sobre Educação: um projeto para além da fronteira religiosa. In: **Revista Relegens Treskeia**, v.7, n., 2018.

LIMA VAZ, Henrique. **Escritos de Filosofia II- Ética e Cultura**. São Paulo: Loyola, 1988.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo,2008

MOTA, Correa Guadalupe & FRANCO, Maria A. do Rosário Santoro. Desafios da Humanização da Educação no Pensamento Educacional do Papa Francisco: Entrevista com D. Tarcísio Scaramussa Chancellor da Universidade Católica de Santos. In: Revista eletrônica pesquiseduca. Santos, V 12 n.27,2020.

MONTEIRO, Virgínia Pinheiro. **Incoerência entre Discurso e Prática: desvendando a ética trabalhista em Instituições de Ensino confessionais Cristãs**. Monografia no Curso de Especialização em Ciências da Religião, PUC Minas, 2006.

ONU. Pacto Global. Disponível em: <https://www.pactoglobal.org.br/a-iniciativa> e <https://www.pactoglobal.org.br/no-brasil>
Acessado em: 10 de janeiro de 2023.

REZENDE, Julio César Evangelista. Formação Docente e Humanismo na Pontifícia Universidade católica de Minas Gerais. Dissertação de Mestrado.Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse um Ativista dos Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Robson, Sávio Reis. A Aurora de um Novo Humanismo: Ideias e ações do papa Francisco. In: Dom Joaquim Mol et al. O Novo Humanismo –Paradigmas Civilizatórios para o século XXI a partir do papa Francisco. São Paulo: Paulus NESP, 2022.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani & PEREIRA Anderson de Carvalho. **Entre o Acontecimento e a Memória**: Discursos sobre o Papa Francisco em capas de Revistas de Grande Circulação. In: Linguagem em Discurso, v. 16, n.1, 2016.

PALMA, Maria Helena. **Sociologia e o campo da sociologia da Educação**. UNIVESP, 2018.
<https://www.youtube.com/watch?v=LBdK5DWpvcs&t=9s>



SANTOS, Eliane Silva dos & SANTOS, Edna Rodrigues dos. In : Dicionário do Pacto Educativo Global. (Org) Humberto Silvano Herrera Contreras, Ir Jorge Luiz de Paula, SJ Ir Claudia Chesini, ACSC. Brasília, ANEC, 2021.

SOBRE OS AUTORES

Amauri Carlos Ferreira: Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC- Minas). Professor de Filosofia do Instituto Santo Tomás de Aquino (ISTA). Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). Graduado em Filosofia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4771-3465> .E-mail: mitolog@pucminas.br

Ana Paula de Jesus: Estudante do curso de Pedagogia da PUC Minas. Bolsista de iniciação Científica (Fapemig e CNPQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3608-7991> .E-mail : apjesus25@gmail.com

Beatriz de Matos Siqueira: - Estudante do curso de Pedagogia da PUC Minas. Bolsista de Iniciação Científica (CNPQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6286-8564> . E-mail : biamaatossiq@gmail.com

Lorena da Silva Vieira Araújo: Estudante do curso de Pedagogia da PUC Minas. Bolsista de Iniciação Científica(CNPQ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1424-3815> . E-mail:vieiralorena3008@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 28/11/2022

Aprovado em: 10/01/2023



FORMAÇÃO DOCENTE E HUMANISMO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DA PUC MINAS

Júlio César Evangelista Resende
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo cujo objetivo foi compreender como o humanismo, no processo de formação docente na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, contribui para o compromisso com uma educação atenta à pessoa humana, integral, solidária e comprometida com o bem comum. Por humanismo se compreende uma longa tradição filosófica que parte dos clássicos gregos até os existencialistas contemporâneos, mas que na presente pesquisa, encontra no chamado humanismo cristão sua referência. A educação enraizada neste novo humanismo se torna um importante elemento a ser desenvolvido na práxis pedagógica e provoca a presente investigação: a formação docente contribuiu para despertar nos futuros professores uma postura mais humanista no exercício de sua profissão como docente? Na análise, a partir da percepção dos alunos sobre a formação humanista nas licenciaturas da PUC Minas, constatou-se que os estudantes compreendem o humanismo como um importante aspecto na formação e na prática docente e percebem os esforços da instituição em empreender uma formação docente a partir desta perspectiva. No entanto, os alunos indicaram as inúmeras contradições que perpassam os cursos, a limitação por parte dos professores em articular o tema com suas respectivas disciplinas e a desconexão entre os projetos de extensão, tidos como experiências humanizadoras, e o cotidiano dos cursos que minimamente preparam para a futura práxis docentes na perspectiva humanista.

Palavras-chave: Formação Docente. Humanismo. Igreja e educação. Universidade Católica.

ABSTRACT

The present dissertation presents a study whose objective was to understand how humanism, in the process of teacher training at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais, contributes to the commitment to an education attentive to the human person, integral, solidary, and committed to the good. Humanism is understood as a long philosophical tradition that starts from the Greek classics to contemporary existentialists, but which in the present research finds its reference in the so-called Christian humanism. Education rooted in this new humanism becomes an important element to be developed in pedagogical praxis and provokes the present investigation: did teacher formation contribute to awakening in future teachers a more humanistic posture in the exercise of their profession as a teacher? In the analysis, based on the students' perception of humanist formation in the degrees at PUC Minas, it was found that students understand humanism as an important aspect in teacher formation and practice and



perceive the institution's efforts to undertake teacher training based on from this perspective. However, the students indicated the numerous contradictions that permeate the courses, the limitation on the part of the professors in articulating the theme with their respective disciplines and the disconnection between the extension projects, considered as humanizing experiences, and the daily life of the courses that minimally prepare for future teaching praxis from a humanist perspective.

Keywords: Teacher Formation. Humanism. Church and education. Catholic University





INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a educação escolar ocupa um lugar relevante e por isso, a figura do professor assume um papel central no processo educativo, e sua formação se insere torna elemento basilar para a garantia do direito à educação. No decorrer do exercício da docência muitas situações advindas dos desafios humanos e sociais impelem o professor a formular respostas e posicionamentos que vão para além da formação técnica e acadêmica recebida. Nesse sentido, os programas de formação iniciais ou contínuos são chamados a pensar para além das competências no campo técnico-científico e a colaborar com os docentes na formação humana.

Em sua bimilenar história, a Igreja Católica Apostólica Romana privilegiou iniciativas educacionais e desde meados do século XX, uma progressiva abertura ao mundo possibilitou que, como instituição, a Igreja oferecesse seu rico repertório humanista imprescindível na atual conjuntura da sociedade. Recentemente, a proposta do Pacto Educativo Global agrupa as iniciativas educativas dos últimos anos em um esforço de repactuar o compromisso da humanidade com uma educação aberta e inclusiva em prol das futuras gerações. Segundo Guimarães, “o Pacto sinaliza, a partir do comando de Francisco, a retomada de uma agenda contemporânea, socialmente responsável, ética e, sobretudo, humanista para com a educação em todos os níveis e em todo o mundo” (GUIMARÃES, 2020, p.7).

Os princípios humanistas, inseridos no contexto educativo, emergem como elemento colaborativo na fomentação de percursos educativos que sejam sensíveis e acolhedores às múltiplas realidades do tempo presente. Além disso, evidencia-se a pertinência da formação de professores na linha humanista como mecanismo de sustentação de uma educação humanizadora e geradora de solidariedade. As vozes daqueles que refletem a complexa realidade da sociedade contemporânea indicam uma crise na qual as respostas advindas do mundo da técnica não possuem as condições necessária para superar tais adversidades (BAUMAN, 2014; FRANCISCO 2019; KRENAK, 2019; MATURANA, 1998; MORIN, 2001).

O presente artigo tem por finalidade apresentar a investigação realizada junto aos estudantes dos cursos de licenciatura oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pesquisa essa que procurou identificar como os espaços de formação de professores colabora na formação humanista





dos futuros docentes. Pretendeu-se investigar como os cursos de licenciatura contribuem na oferta de uma educação comprometida com o diálogo, com um humanismo solidário, com o cuidado da casa comum e da dignidade humana.

A escolha pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais se deu pelo fato desta instituição possuir em sua missão aspectos formativos de inspiração humanista cristã. Além disso, justifica-se tal escolha pelo fato desta instituição possuir valores e princípios que tangem seu compromisso com uma educação voltada para a transformação social, com projetos de extensão e práticas educativas que estão em comunhão com a construção da cidadania. Tal cenário possibilitou investigar como os cursos de formação de professores contribuem para o compromisso com uma educação atenta à pessoa humana e a prática da solidariedade e se os alunos assimilam e reconhecem tal educação humanista.

A pesquisa encontra sua fundamentação teórica na corrente de pensamento denominada Humanismo Cristão, uma abordagem contemporânea e com características filosóficas que oferece inspirações antropológicas para a educação, tendo como principais teóricos os pensadores Jacques Maritain e Emmanuel Mounier. Utilizando o recurso metodológico da Análise de Conteúdo, se propõe identificar a partir dos documentos do Magistério da Igreja Católica indicações sobre a educação e humanismo. Neste caso, fez-se a opção por um recorte histórico das últimas quatro décadas.

Com o escopo de obter um panorama amplo e mais diversificado dos programas de formação de professores oferecidos pela universidade, foram convidados estudantes de cursos de licenciatura de distintas áreas do conhecimento (Ciências Biológicas, Letras, Geografia e Pedagogia). A opção pelo recurso metodológico da roda de conversa com os alunos dos cursos de formação de professores da PUC Minas está relacionada à investigação que buscará analisar, na percepção dos discentes, como as práticas humanistas presentes no processo formativo colaboram para a formação de docentes com práticas educativas humanizadoras. A dinâmica da roda de conversas priorizou os alunos que estivessem nos períodos finais de seus respectivos cursos.

A roda de conversa é uma forma de coletar dados na qual o pesquisador ao se inserir na conversa, participa e ao mesmo tempo, produz dados para discussão. Segundo Moura e Lima, a roda de conversa é “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas





educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p 99).

Freire indica que espaços de partilha possibilitam que os participantes se reconheçam como condutores de sua ação, sendo protagonistas e que a relação entre os sujeitos se torna um fazer problematizador (FREIRE, 2011). Assim, a roda de conversas se torna uma estratégia não apenas para a coleta de dados, mas principalmente de reflexão, processamento das experiências por meio do diálogo. Os sujeitos por meio de uma construção dialógica se interagem e produzem conhecimentos coletivos e contextualizados. Desta forma, a roda de conversas possibilita um espaço onde os participantes possam refletir com liberdade e confidencialidade acerca de seu cotidiano e suas experiências formativas

1. Alguns desafios da formação docente

No cenário atual no qual em que a prática educativa se torna permeada por ambiguidades que reproduzem a realidade paradoxal da sociedade hodierna em suas muitas contradições, ficam evidentes os desafios encontrados pelos sujeitos educativos. Se por um lado existe a cobrança por eficiência e alta performance da educação, como contrapondo existe um crescente desinteresse da sociedade como um todo pela sua responsabilidade educativa. A busca por uniformização e padronização dos currículos e métodos educativos contrasta com as imensas desigualdades regionais e sociais presentes no país. A grande oferta de programas socioemocionais produzidos por grandes conglomerados editoriais confronta com a violência, a indiferença, o *bullying* e a intolerância presentes na sociedade. Assim, emerge um contexto social e histórico que desafia a construção de caminhos alternativos para que a educação cumpra seu papel e seja humanizadora.

Além disso, o contexto neoliberal, com suas implicações em todos os aspectos da vida como a precarização do trabalho, a influência no ambiente cultural com a exacerbação do individualismo impõe padrões em que inclusive as relações interpessoais se tornam mercadoria. As práticas administrativas do campo corporativo implementadas na educação impõem a busca por eficiência e produtividade, fazendo com que o direito à educação se torne um produto a ser avaliado se reduzindo aos resultados quantitativos que produz.





Assiste-se à consolidação de um ensino pragmático baseado apenas na técnica e sem criticidade, ensino esse que inibe qualquer abertura para a criatividade e para a diversidade. A sociedade globalizada impõe uma uniformização da educação em detrimento de experiências formativas mais individualizadas, que respeitem as diversidades culturais e sociais. Por sua vez, a cobrança por resultados lança excessivas expectativas sobre os estudantes gerando frustração, desânimo naqueles que não “se enquadram” neste formato ou são efetivamente excluídos e deixados para trás. Atihé afirma que esse desumanizador projeto educativo acaba por restringir em sonhos de consumo os projetos de vida dos jovens (ATIHÉ, 2008, p. 54).

Neste complexo e múltiplo contexto sociocultural, os saberes da docência são compreendidos como importantes elementos para superar uma compreensão ingênua e amadora do papel do professor. Como qualquer profissão, o professor necessita de saberes específicos no exercício de sua atuação a fim de exercer com competência suas responsabilidades pedagógicas. No entanto, por ter na relação interpessoal algo primordial em sua atividade, a ação educativa é subjetiva e uma construção contínua e inacabada. Neste sentido, a formação docente, segundo Tardif (2002), não pode se reduzir a um modelo aplicacionista do conhecimento no qual o professor aprende um conteúdo pronto na universidade e o aplica futuramente na sala de aula. Tal compreensão é reducionista, não considera os saberes e experiências da própria pessoa nem as dinâmicas e o contexto realidade escolar.

Por sua importância no desenvolvimento e capacitação dos futuros profissionais da educação e diante das constantes mudanças socioculturais da sociedade contemporânea, os programas de formação docente precisam continuamente refletir se seus programas respondem às demandas do tempo presente. Tal análise precisa também indicar de forma que os programas, currículos, projetos de extensão, projetos pastorais possibilitam uma formação integral, emancipadora e humanizadora. A formação docente, por ser um tema multifacetado, requer uma permanente reflexão que investigue e aponte contribuições para sua maior efetividade.

A educação é desafiada a contribuir de forma efetiva na superação das desigualdades e na construção de caminhos que possibilitem uma convivência humana mais harmônica. Assim, a formação dos professores desponta como condição necessária para que a educação ofereça sua contribuição na





configuração de uma sociedade que promova a justiça e a fraternidade. A formação humanista nos programas de graduação de professores pode ser um importante meio pelo qual se estimula, nos futuros docentes, práticas e posturas educativas em conformidade com uma abordagem mais humanizadora.

2. O Pensamento humanista na educação

O termo humanismo tem sua raiz em uma longa tradição filosófica que remonta aos pensadores clássicos gregos perpassando a história até a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Aplicado no campo educativo, a expressão humanista designa diversas teorias e práticas sempre relacionadas com a concepção do ser humano, sua dignidade e suas interações com os outros e com o mundo. Existe uma certa convenção em alguns círculos teóricos o qual compreende as raízes do humanismo a partir da cultura judaica e helênica, tendo a ética dos profetas israelitas e dos filósofos atenienses como fundamento. Para Lima Vaz, o humanismo surge a partir de três grandes tradições: a grega, a latina e a bíblico-cristã (LIMA VAZ, 2001). Tais tradições vão se complementando, corrigindo uma à outra e aprofundando a compreensão acerca do humanismo. O estabelecimento de escolas para a reflexão e a transmissão dos fundamentos teóricos são intrínsecos a cada uma destas tradições.

Segundo Aloni, não obstante a contribuição do Judaísmo para com os valores éticos e morais, a pesquisa acerca da educação humanística indica o ambiente grego clássico como o ambiente cultural no qual se desenvolve uma visão de mundo que situava o homem no centro. “A educação humanística aparece pela primeira vez como um assunto central para exame público e discussão na segunda metade do século V a.C., e seus ecos podem ser ouvidos nos primeiros diálogos de Platão” (ALONI, 2007, p.14).

Desta forma, a educação compreendida como humanista teria início na Grécia onde o termo *Paideia* é elaborado a partir das experiências formativas como elemento essencial para inclusão da pessoa na vida pública e sua participação como sujeito na pólis. Para os gregos, a pessoa só podia realizar-se como tal por meio do conhecimento e da cultura, desta forma, educação e humanização se tornavam sinônimos.

Nesta mesma perspectiva, no mundo latino, Cícero, escritor romano do século I a.C., utiliza o termo *Humanitas* para se referir a todo processo de





educação como posse de uma cultura que distingue o homem dos animais. Segundo Jaeger, humanismo vem do latim, *humanitas*, “pelo menos desde o tempo de Cícero, esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário. [*humanismo*] significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (JAEGER, 2001, p. 14). Influenciado pelos gregos, a cultura em Roma também compreende o processo de educar o homem como estudos humanísticos e a forma pela qual se modela o indivíduo em direção à sua natureza essencial como ser humano. Os esforços dos intelectuais romanos deixaram como grande legado o Direito Romano e o Latim como língua literária a partir dos escritos de Marco Túlio Cícero, Virgílio, Horácio e Sêneca.

O Renascimento, a partir do século XV, delineou uma compreensão diferenciada sobre o ser humano e neste momento histórico as pessoas chamaram-se humanistas. O humanismo renascentista se tornou, por meio das artes e da filosofia, um movimento intelectual que buscava se emancipar da influência religiosa medieval em busca de uma verdade, beleza e liberdade construída pelas faculdades humanas e assim este modo uma forma nova de enxergar o mundo. As ideias humanistas neste período estão ligadas com a valorização do espírito humano. O ideal educativo no humanismo renascentista não é mais o cidadão perfeito ou santo, mas o homem culto. Esta compreensão é difundida por meio das escolas e universidades que se multiplicam pela Europa neste período, impulsionadas pela consolidação do capitalismo mercantilista.

O pensamento iluminista, surgido por volta século XVIII, indicou um humanismo mais crítico e liberal com ênfase no direito e liberdade dos indivíduos. Por ser uma era em que a razão científica toma lugar central nos discursos e os direitos naturais de liberdade e posse se tornam um elemento importante na sociedade, a compreensão da educação também ganha contornos com o pensamento crítico e autônomo. O movimento que reivindicava o primado da razão como elemento emancipador do homem, advogava por uma educação ampla e de acesso para todos como meio de construir uma sociedade mais igualitária.

Diante de uma obsessão com o progresso cultural, o conhecimento enciclopédico e uma educação autoritária, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) propõe uma abordagem que ficou conhecida como educação humanista romântica. Nela, o filósofo suíço propõe um mergulho no interior de si mesmo





para encontrar o homem natural, reconhecendo a bondade intrínseca que existe no ser humano. Tal compreensão influenciou o pensamento educacional moderno de Pestalozzi, Froebel, Rogers e outros. De acordo com Mizukami, essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais, o conteúdo da educação está muito inserido na experiência que o aluno constrói com a ajuda do professor (MIZUKAMI, 1992, p. 38).

Embora não tenham um pensamento homogêneo, os filósofos da escola existencialista como Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Sartre e outros propõem um humanismo existencialista em que os educadores partem do pressuposto que a liberdade é central para o ser humano, e neste sentido, nenhuma autoridade externa deve intervir. Uma educação humanizadora nesta perspectiva existencialista fomenta escolhas que garantem o senso de liberdade, aqui se insere a ideia de ‘projeto de vida’ e realização plena. Como afirmou Sartre “o homem não é mais do que aquilo que ele faz de si próprio’.

Distinto dos existencialistas, e mais inseridos nas transformações sociais, os filósofos e da chamada “pedagogia crítica” indicam uma compreensão mais política da educação humanista. Para Freire, Apple, Giroux e outros, as práticas educativas não podem ficar indiferentes diante das desigualdades sociais, por isso, humanizar a educação tem um apelo a se inserir nas lutas emancipadoras os alunos formando suas consciências críticas. Como aponta Mendonça “humanização tem a ver com um projeto de transformação histórico-social que caminha na intenção da libertação utópica” (MENDONÇA, 2008, p 80).

Entre as compreensões e abordagens humanistas construídas no decorrer da história do pensamento ocidental, o humanismo cristão moderno fundamenta-se no pensamento de Jacques Maritain (1882-1973) e Emmanuel Mounier (1905-1950) que no início do século XX ofereceram uma releitura cristã do humanismo. Tal proposição incumbe de grande valor a pessoa humana, mas sem um absolutismo exagerado. A dignidade da pessoa não a faz individualista, ao contrário a direciona para a convivência em sociedade e para a abertura ao transcendente. Segundo Maritain, “o humanismo tende essencialmente a tornar o homem mais verdadeiramente humano e a manifestar sua grandeza original, fazendo-o participar de tudo o que, na natureza e na história o possa enriquecer” (MARITAIN, 1965, p. 298).

O humanismo cristão apresenta-se como elemento que influencia a pessoa humana a ser participativa na vida social e a colaborar com o bem comum. Nesta





perspectiva, a educação colabora na formação integral da pessoa, a fim de que esta trabalhe em favor de tudo o que colabore para superar as realidades e situações que desumanizam a pessoa humana. Segundo Mendonça, “Maritain enfatiza a importância da superação do lado individualista do ser, e defende a democracia como ideal de vida, por isso, uma sociedade fundada no bem comum da coletividade” (MENDONÇA, 2008, 38).

Segundo Josaphat, o humanismo integral assinalado por Maritain “exprime a totalidade e a harmonia no plano do ser, do saber e do agir, a compreensão do ser humano, tal como se manifesta empírica e simplesmente na experiência comum” (JOSAPHAT. 2006, p. 9). O caminho proposto evidencia que a existência individual e a vida social são categorias primordiais, pois valorizam a totalidade do humano, e desta forma sobrepõem a racionalidade científica, técnica e econômica. O ser humano reconhece a sua dignidade como pessoa humana e como cidadão inserido numa comunidade de cidadãos, responsáveis pelo bem comum e pela vida em sociedade.

O humanismo apresentado por Jacques Maritain se insere no contexto histórico permeado pelo totalitarismo comunista de um lado e o avanço no nacionalismo fascista de outro, e assim propõe um certo equilíbrio entre coletivismo ideológico e a individualismo isolador. Sua proposta toca a essência da pessoa humana entendido como indivíduo singular, mas que está inserido de forma imperativa no grande corpo social. Neste sentido, Maritain reforça a ideia de democracia como obra dos cidadãos que tomando consciência de sua dignidade pessoal buscam meios de uma vivência comunitária fraterna (MARITAIN, 1962, p.160).

Jacques Maritain propõe dar ao termo humanismo um significado novo e assim elabora o que chama de humanismo integral, ou seja, sua concepção valoriza a pessoa humana, não de forma absoluta e isolada, mas a compreende em sua dimensão de abertura ao transcendente, ao relacionamento com as demais pessoas e na busca do bem comum. O humanismo integral compreende a presença e ação transformadora da pessoa na sociedade na qual está inserida. A educação humanista cristã na perspectiva de Maritain é aquela que colabora para superar as ameaças que desumanizam o ser humano. O pensamento humanista de Maritain influenciou muitos estudantes e intelectuais de seu tempo, entre eles se destaca Emanuel Mounier, o qual teceu diálogo em vista de oferecer fundamentos ao humanismo integral





Emmanuel Mounier por meio da Revista *Esprit* promove uma aproximação entre o pensamento e reflexão filosófica religiosa e a ação política. O movimento filosófico iniciado por Mounier e por ele denominado personalismo, surge da reflexão não apenas acadêmica, abstrata e distante do cotidiano das pessoas, mas da busca de recompor um caminho humanista que perceba a centralidade da pessoa humana em sua inserção na vida comunitária.

Para Mounier, nem o capitalismo, comunismo, nazismo e o fascismo possuem respostas satisfatórias, e, ao contrário, agravaram os problemas da humanidade. Como afirma Peixoto, o marxismo com seu coletivismo desconsidera elementos da existência humana como a dimensão espiritual e pessoal; o capitalismo com sua lógica produtivista voltada ao acúmulo impõe ao homem um consumismo e individualismo esvaziando a dimensão humana; o totalitarismo representado pelo fascismo e nazismo subordinou o homem ao interesse arbitrário do Estado tolhendo a liberdade (PEIXOTO, 2017, p 145).

Mounier ressalta que a crise contemporânea é uma crise civilizatória, e com isso, uma crise religiosa, o que desencadeia um entendimento limitado da economia, das ciências, das relações entre os povos. Para ele, a despersonalização e a decadência do compromisso comunitário encontram suas raízes no individualismo com forte caráter pluridimensional pois as transformações verdadeiras iniciam-se nas raízes da pessoa. O individualismo e a tirania do coletivismo são compreendidos por Mounier como “duas doenças que incidem sobre a humanidade. Hoje essas doenças se encontram em um estágio muito agudo de virulência e seus efeitos se somam” (MOUNIER, 1955 p. 92). Para superar a influência destas correntes de pensamento, o filósofo francês busca trabalhar a dimensão comunitária como parte constituinte da vida das pessoas. Para isso, afirma a necessidade de “refazer o Renascimento”, ou seja, trabalhar em uma dupla direção: personalista e comunitária na qual um novo humanismo fomenta a perspectiva de comunhão.

Como caminho necessário para a vida em sociedade, o personalismo propõe a construção de um humanismo compreendido em diálogo com os acontecimentos de cada momento histórico, e que seja capaz de manter como princípio norteador e irrenunciável a dignidade da pessoa humana. Esse caminho humanista se torna imprescindível para questionar e denunciar os instrumentos desumanizadores presentes na sociedade. Desta forma, Mounier propõe uma ‘filosofia da esperança’ entendida como compromisso transformador. Acerca





desta esperança, Mounier afirma que “entre o otimismo impaciente da ilusão liberal ou revolucionária e o pessimismo impaciente dos fascismos, o caminho próprio do homem está no ‘otimismo trágico’ que encontra a sua justa medida num clima de grandeza e de luta” (MOUNIER, 1964, p. 33). Por “otimismo trágico” se entende a esperança que move a pessoa a buscar soluções e não desistir¹.

Segundo Oliveira, as contribuições da filosofia personalista para educação, assinala que o pensamento de Emmanuel Mounier fortalece a compreensão de dignidade da pessoa humana não de forma isolada, mas inserida no contexto comunitário (OLIVEIRA, 2017, p. 109). A partir desta centralidade da comunidade, Mounier aponta a educação do senso comunitário como condição para a sobrevivência do ser humano. Mounier indaga as práticas educativas de seu tempo por essas estarem formatadas a partir da acumulação de conteúdo e desta forma infundirem um conformismo com as estruturas sociais vigentes. Neste sentido, o filósofo francês indica importantes elementos que serão acolhidos e ampliados posteriormente por Paulo Freire. Mounier propõe uma educação voltada à pessoa, com saberes não dissociados da vida e que sejam humanizadores fomentando a liberdade e a criatividade.

Os filósofos Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, a partir de evidentes posições católicas, proporcionam com seu pensamento um horizonte concreto para o diálogo entre sociedade e fé, no qual categorias e princípios com raízes religiosas subsidiam um entendimento diferenciado sobre as relações humanas e sociais. O resgate da dignidade da pessoa humana e sua inserção comunitária denunciam as fragilidades do pensamento moderno que corrompido só intensifica os processos desumanizadores. Este pensamento pautado pelo senso comunitário influenciou o pensamento católico no pós-guerra, alguns dos temas do personalismo foram retomados nos textos das encíclicas sociais *Mater et Magistra* (1961) e *Pacem in Terris* (1963) do Papa João XXIII assim como nas discussões e documentos do Concílio Vaticano II (1962-1965).

No campo da educativo brasileiro, o pensamento de Maritain e Mounier inspirou Paulo Freire, como ressalta Balduino Andreola em sua tese doutoral “*Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pedagogie de la personne et de la*

¹ A ideia do “otimismo trágico” poderia ser o “esperançar” na transcrição de Paulo Freire. Para o patrono da educação brasileira, e esperança não é uma atitude de inércia e ilusão ingênua diante da realidade, mas a força de poder transformar a realidade. “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída” (FREIRE, 2001).





communaute” (ANDREOLA, 1985). Para o autor, Freire também parte da constatação da crise civilizatória e a implementação de um processo educativo libertário que denuncie a situação de desumanização e que seja comunitariamente comprometida e dialógica. A influência do personalismo de Mounier estava presente, como se viu anteriormente, no MEB e na JUC (Juventude Universitária Católica).

Para Andreola, existem duas categorias que descrevem a relação entre Paulo Freire e humanismo de Maritain e Mounier que são as relações de influências e de convergências (ANDREOLA, 2005, p. 15). Acerca das influências, o próprio Paulo Freire em sua obra “Os cristãos e a libertação dos oprimidos” (FREIRE, 1978) menciona os pensadores franceses e suas inspirações em sua caminhada, autores estes que eram lidos nos grupos da Ação Católica no Recife. Segundo Mendonça, o humanismo cristão contribui com o pensamento freireano “fortalecendo o engajamento político social de sua pedagogia humanista” (MENDONÇA, 2008, p. 33).

Diante do conceito de educação humanizadora, Paulo Freire em sua obra Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1970) acredita na vocação da pessoa em se tornar cada vez mais humana, percebendo-se como ‘ser’ no mundo e ‘ser’ com os outros. Face as estruturas desumanizantes na sociedade, o patrono da educação brasileira, concebe a educação como instrumento necessário para superação de tal realidade por meio da práxis, ou seja, pessoas compromissadas com a transformação do mundo. Freire assinala que um educador humanista empreende sua ação de modo a se identificar com seus educandos rejeitando os processos bancários² e implementando relações que conduzam a emancipação dos sujeitos.

A educação humanizada emoldurada pelos pensadores católicos franceses propõe uma formação integral englobando todas as dimensões da pessoa e deste modo, vai na direção oposta daquilo que Andreola chama de “deformações alienantes do racionalismo e superintelectualização da modernidade” (ANDREOLA, 2005, p. 15). A educação se realiza no contexto de comunidade, superando toda tendência individualista e de acúmulo de conhecimento. Freire

² Para Paulo Freire, a educação bancária é compreendida como um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. O processo educativo, na concepção bancária de educação, é uma mera transmissão de conhecimento, depósito do conteúdo curriculares nos estudantes e não um ato de reflexão e construção dos sujeitos envolvidos.





por sua vez, propõe uma educação volta a práxis, inserida nos contextos das pessoas, de base comunitária e que valorize os saberes populares.

O humanismo cristão desponta, desta forma, como uma alternativa também às demandas por uma educação que seja mais ampla e humanista. Ele é apresentado como percurso alternativo no qual a educação não seja subserviente ao poder econômico e as suas lógicas. O humanismo solidário tem como proposta fortalecer os aspectos humanistas na educação e assim colabora para romper a primazia da lógica utilitarista e racional nos processos educativos abrindo espaço para as experiências humanas de maior sensibilidade. Esta abordagem humanista compreende a educação como essencial na formação de uma sociedade mais igualitária e justa, pois se fundamenta nos valores da dignidade humana. Muitos documentos publicados pelo Magistério da Igreja nas últimas quatro décadas indicam esse direcionamento humanista como inspiração para a educação.

3. Educação Humanista: indicações a partir de textos do Magistério da Igreja

A Igreja Católica, por meio de seus documentos e pronunciamentos dos papas e das conferências episcopais, tem, desde o Concílio Vaticano II (1962-1965), procurado tecer relações de diálogo e proximidade com amplos setores da sociedade como meio para oferecer seu repertório humanístico em vista de uma fraternidade universal. Este artigo faz um recorte a partir nos últimos quarenta anos, abrangendo os pontificados dos papas João Paulo II (1978-2005), Bento XVI (2005-2013) e Francisco (2013-atual). Esse levantamento objetiva apresentar nos referidos textos, indicações e inspirações para uma educação de base humanista a partir da perspectiva cristã.

Na sociedade contemporânea é legítimo que se questione sobre o “lugar” que ocupa a religião na da humanidade. A ciência da religião indicará que não existe um lugar único, mas múltiplos espaços de interação e reflexão sobre relação entre religião e sociedade na atualidade. Segundo Duque, a missão da Igreja também engloba “o serviço à humanização dos humanos” (DUQUE, 2016, p. 307), no qual, pelo seu repertório agregado no decorrer dos séculos, entre sombras e luzes, contribui na contínua reflexão acerca das escolhas humanas





acerca da economia, política e cultura e suas respectivas consequências na promoção ou não de uma humanização.

Desta forma, reconhecendo que a sociedade e o Estado tenham o dever central de conduzir as ações políticas, a Igreja “não pode e nem deve ficar à margem na luta pela justiça e o bem comum” (BENTO XVI, 2005, p. 46). Ao propor princípios que possam sustentar uma sociedade digna para o ser humano, a Igreja parte de motivações religiosas, que podem não ser compartilhados por todos dentro da sociedade, mas que, no entanto, constituem um ponto de encontro entre cristãos e a sociedade de forma mais ampla (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2005). A Igreja atua na história, interagindo com a sociedade e a cultura própria do seu tempo, fomentando uma antropologia no qual a vida humana e sua dignidade sejam respeitadas (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2005).

Dentro dos múltiplos campos de atuação social da Igreja, a educação se apresenta desde os primórdios do cristianismo como um importante campo de atuação e presença. A Igreja reconhece a educação como um “um processo dinâmico que dura a vida toda da pessoa e dos povos, recolhe a memória do passado, ensina a viver hoje e se projeta para o futuro” (CELAM, 1992, p 203). Compreende assim, que há um projeto de ser humano implícito em qualquer proposta educativa e que por isso recomenda por meio dos documentos, discursos e comunicações uma educação humanista baseada nos princípios cristãos.

No pontificado do Papa Francisco se destaca a proposta iniciada no ano de 2019 do Pacto Educativo Global, que surge da constatação da fragmentação e ruptura de uma proposta educativa que envolva todos os sujeitos sociais e não apenas as instituições de ensino. O Pacto Educativo, como afirma o Papa Francisco, não visa desenvolver programas educativos, “mas encontrar o passo comum para reavivar o compromisso pelas e com as novas gerações, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e compreensão mútua” (FRANCISCO, 2020a).

Neste sentido, o Pacto se tornou um ícone da proposta educativa humanizadora, ao colocar a pessoa no centro dos processos de ensino e aprendizagem, buscando deste modo reverter a lógica de uma pedagogia utilitarista e conteudista. A proposta do Pacto Educativo Global agrupa as iniciativas educativas dos últimos anos em um esforço de repactuar o compromisso da humanidade com





uma educação aberta e inclusiva em prol das futuras gerações. Segundo Guimarães, “o Pacto sinaliza, a partir do comando de Francisco, a retomada de uma agenda contemporânea, socialmente responsável, ética e, sobretudo, humanista para com a educação em todos os níveis e em todo o mundo” (GUIMARÃES, 2020, p.7).

A partir dos documentos, pronunciamentos e declarações dos papas, da Congregação para Educação Católica, da Conferência Episcopal da América Latina (CELAM) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) se percebeu a necessidade de uma sistematização e classificação das indicações presentes nos referidos documentos. Para operacionalizar tal categorização foi analisado algumas abordagens metodológicas que poderiam proporcionar um resultado mais coerente com a proposta desta pesquisa. Desta forma, optou-se pela análise de conteúdo como alternativa adequada.

Utilizando a metodologia de análise de conteúdo se buscou sintetizar, compreender e classificar o conteúdo dos documentos do Magistério da Igreja por meio de categorias. A elaboração de categorias é fundamental nesta metodologia, pois possibilita uma melhor identificação dos assuntos e ideias apresentadas nos documentos analisados. Para Bardin, “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (BARDIN, 2016, p. 148).

Com isso, se procurou agrupar em categorias as principais ideias e afirmações recolhidas no recorde documental do Magistério da Igreja. A categorização é um processo cognitivo natural do ser humano, e é compreendida como “uma forma de hierarquização mental de conceitos sobre a realidade, com vistas a facilitar a organização do conhecimento (CARMO, 2018).

A partir da fundamentação teórica, ancorada no pensamento humanista cristão de J. Maritain e E. Mounier, e após a leitura e mapeamento das principais ideias presentes nos textos pesquisados, identificou-se algumas categorias as quais permitem classificar as principais indicações do Magistério da Igreja relativas ao tema da educação humanista. Tal identificação emerge dos conceitos observados e princípios delineados pelos filósofos supracitados e a incidência destes nos documentos e discursos proferidos pelo Magistério da Igreja. A definição de categorias também possibilita elencar de forma sistemática as compreensões e conceituações oferecidas pela reflexão cristã no que diz respeito ao humanismo na educação.





Desta forma, as categorias dignidade humana, bem comum, educação integral e humanismo solidário foram identificadas como apropriadas para classificar as possíveis contribuições dos documentos pesquisados para uma formação docente de inspiração humanista. Em face do amplo campo estudado, essas categorias procuram agrupar e sintetizar as muitas indicações abrangendo os aspectos relativos à pessoa humana e sua dignidade, a compreensão da educação no horizonte o bem social, os acentos de uma formação integral da pessoa e as afirmações acerca do princípio da solidariedade como elemento constitutivo de promoção de relações humanas mais justas e fraternas. No amplo campo de indicações oferecidas pelos documentos da Igreja, essas as categorias recolhem e abarcam alguns elementos essenciais na compensação da educação no horizonte do humanismo cristão.

A dignidade da pessoa humana, na perspectiva dos documentos da Igreja, está fundamentada na convicção de que cada ser humano é construído a imagem de Deus. A consciência da pessoa humana acerca da sua dignidade indica que esta não pode ser instrumentalizada para fins econômicos, sociais e políticos sobre nenhum pretexto. Somente o reconhecimento da dignidade da pessoa humana pode tornar possível o crescimento comum e pessoal de todos, por isso a necessidade de promover condições de igual oportunidade. A respeito dos direitos humanos, os documentos da Igreja indiciam que tais direitos são oportunidades para se reafirmar a dignidade da pessoa humana sendo desta forma, promovida universalmente.

O bem comum é um dos princípios da Doutrina Social da Igreja e é compreendido com mais do que uma simples soma dos interesses particulares, é antes tudo a busca de realização do bem de forma comunitária, o bem que leva em conta todas as pessoas e da pessoa em sua totalidade. “A pessoa não pode encontrar plena realização em si mesma, prescindindo do seu ser ‘com’ e pelos ‘outros’” (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2005, p. 101). O bem comum, neste sentido, é compreendido como esforço pessoal e comunitário em vista de superar a tendência egoísta de reduzir o bem ao seu próprio interesse pessoal. O Magistério da Igreja indica que o campo da participação política é apontado como importante elemento na implementação do princípio do bem comum. (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2005).

Em uma sociedade desigual, onde as pessoas são destituídas dos direitos fundamentais, o princípio do bem comum torna-se um apelo à solidariedade. Por





isso, é preciso possibilitar uma educação que ajude os estudantes a alargar o seu olhar e o seu coração ao mundo que os circunda, “sem nunca perder de vista o verdadeiro bem da comunidade e da sociedade como um todo” (JOÃO PAULO II, 1982). O Papa Francisco provoca os educadores a ajudarem os estudantes superarem o caminho escolar como sinônimo de prestígio social e dinheiro, mas o compreender como itinerário de preparação para uma maior responsabilidade na busca das soluções dos problemas da sociedade atual (FRANCISCO, 2017).

A educação, segundo o Magistério da Igreja, só cumpre verdadeiramente sua função se promover o desenvolvimento integral da pessoa orientando sua vida para uma realização plena e fomentando escolhas em vista de uma vida fraterna e cidadã (CNBB, 2021, p. 68). A ideia de “educação integral”, para a proposta educativa humanista cristã, é uma compreensão que engloba a totalidade da pessoa humana em suas múltiplas dimensões. Por meio de uma educação integral, “o indivíduo atinge a capacidade de se orientar para a verdade e o bem; isto é, atinge a autonomia de sua pessoa, a arte de inserir-se como sujeito de iniciativa e cultura em seu próprio meio” (JOÃO PAULO II, 1988b).

O Magistério da Igreja reconhece os desafios na implementação de uma educação integral no contexto contemporâneo no qual alguns importantes organismos internacionais como a União Europeia, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial promovem propostas educativas pautadas no resultado e na competitividade. Tais organismos compreendem a educação a partir de um conceito funcional abdicando desta forma de uma visão integral da educação. Afirma a Congregação para a Educação Católica “a escola não deveria ceder a esta lógica tecnocrática e econômica, embora se encontre sob a pressão de poderes externos e seja exposta a tentativas de instrumentalização por parte do mercado” (CONGREGAÇÃO EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014, p. 35). O documento ainda indica que a educação escolar precisa valorizar não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com outros e crescer em humanidade.

O termo solidariedade é amplamente utilizado pelo Magistério da Igreja como expressão da consciência comunitária e de alteridade no qual se sublinha o vínculo comum que une as pessoas enquanto humanidade. A reflexão cristã sobre solidariedade se fundamenta do ícone bíblico centrado na pessoa de Jesus de Nazaré que se “fez solidário com a humanidade” e “fez resplandecer, aos olhos de





todos os homens o nexo entre solidariedade e caridade” (PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ, 2005, p 119). Nesta perspectiva, a solidariedade é elemento constitutivo da compreensão cristã sobre a vida em sociedade, na qual os sujeitos são motivados a tecerem relações comprometidas com o bem comum, a destinação universal dos bens, a igualdade entre os homens e a paz no mundo.

Por ocasião dos cinquenta anos da Encíclica *Populorum Progressio*³, a Congregação para Educação Católica publicou em 2017 o documento “Educar ao Humanismo Solidário” com orientações e diretrizes que para práticas educativas que fomentem o humanismo solidário. O texto ressalta que “os conteúdos deste humanismo solidário precisam ser vividos e testemunhados, formulados e transmitidos em um mundo marcado por múltiplas diferenças culturais” (CONGREGAÇÃO EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2018. p.10). Diante do cenário do mundo contemporâneo com suas múltiplas crises, o caminho educativo, a partir da perspectiva humanista solidária, é delineado como elemento constitutivo diante de respostas que tendem a agravar os problemas radicalizando os conflitos.

As categorias dignidade humana, bem comum, educação integral e humanismo solidário reúnem dentro de suas concepções alguns das principais contribuições do Magistério da Igreja à reflexão sobre a educação compreendida como processo humanizador. Estas categorias são indivisíveis, ou seja, sem uma não há outra. Nas palavras do Papa Francisco a tarefa educativa é necessária para dar qualidade às relações humanas e para promover “o desenvolvimento de hábitos solidários, a capacidade de pensar a vida humana de forma mais integral e a profundidade espiritual” (FRANCISCO, 2020a, p. 89). Segundo indica o pontífice, esse caminho educativo colaborará para que a humanidade supere suas injustiças e outras formas de poderes que marginalizam as pessoas.

4. A formação docente e o humanismo no contexto da PUC Minas

A formação do professor está intrinsicamente ligada à profissionalização docente, o percurso histórico aponta como a formação e a profissão docente evoluíram conjuntamente. Os saberes da docência são compreendidos como importantes elementos para superar uma compreensão ingênua e amadora do

³ A Encíclica *Populorum progressio* foi escrita pelo Papa Paulo VI em 1967. O Documento de cunho social é dedicada à cooperação entre os povos e o desenvolvimento dos países pobres.





papel do professor. Como qualquer profissão, o professor necessita de saberes específicos no exercício de sua atuação a fim de exercer com competência suas responsabilidades pedagógicas. Diante de tal relevância, a questão de formação docente carece de contínua problematização em vista de reconhecer seus fundamentos, refletir suas práticas e identificar as políticas correlacionadas.

Para Tardif, um desafio presente na formação docente é que esta tende a ser dominada pelos conhecimentos disciplinares, muitas vezes sem ligação com a prática profissional, “esta concepção tradicional de maneira geral domina todas as visões da formação dos professores nas universidades” (TARDIF, 2002, p. 235). Nóvoa concorda ao indicar que, não raras vezes, o processo de formação inicial gera uma dicotomia entre um modelo acadêmico e um modelo prático, fragmentando assim a compreensão da atividade docente como uma ação integral. O autor propõe uma “terceira via que define a práxis como lugar de produção da consciência crítica e da ação qualificada” (NOVOA, 1995, p. 26). Para isso, aponta a necessidade da superação de um modelo enrijecido de formação dos futuros docentes focado em preparar o professor como um transmissor de conhecimentos e perpetuador das dinâmicas sociais. A proposta é uma formação que desperte nos futuros docentes as habilidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica, a relação com os alunos e com a sociedade como um todo.

Percebe-se que a formação de professores é de grande relevância e em sua complexidade precisa ser refletida continuamente, principalmente em uma sociedade em contínua mudança. A crescente exigência norteadas pela competição e pelo resultado enfraquece o tecido das relações humanas e impõem, inclusive sobre a ação do docente, uma lógica comercial retrocedendo ao modelo de escola fábrica. Nesse sentido, a formação docente marcada por pressupostos humanistas oferece algumas pistas como caminho para amenizar as consequências do modelo educativo imposto na atualidade.

Os debates e reflexões neste campo da formação docente podem ser enriquecidos pelas contribuições do humanismo cristão o qual percebe o professor como aquele facilita o processo no qual o estudante consegue dar significado à vida e não se limitando a uma aquisição de competências acadêmicas e profissionais. Os professores precisam ser capacitados de maneira simultaneamente a comunicarem o “conhecimento e, ao mesmo tempo, formar pessoas que não acabem se voltando contra a humanidade” (JOÃO PAULO II, 2001).





O Papa Francisco indica a proximidade psicológica do educador com o aluno ao caminhar com ele para tentar fazê-lo experimentar a descoberta pessoal da verdade é uma das pedras angulares da atual metodologia educativa do Papa. O educador é definido como o companheiro de viagem de uma criança na busca da verdade, faz com que a experimente como bela e atraente; o jovem confia nele porque o vê sereno e alegre e porque sabe dar razão, com o testemunho da sua vida, do valor daquilo que ensina. Mansidão, capacidade de escuta e diálogo são três qualidades essenciais para todo educador; eles, junto com a alegria e o otimismo, devem caracterizar, para o Papa Francisco, o modo de ser de quem realiza tarefas educativas ou formativas e, portanto, se projeta nas necessidades dos outros.

A PUC Minas, como universidade confessional, tem no humanismo um instrumento que prioriza a dimensão da essência do homem, articulando-a com a formação crítica e competente dos futuros professores. A formação humanista e a formação para o mundo do trabalho formam os dois horizontes que norteiam as atividades do itinerário formativo dos estudantes dos programas de licenciatura da universidade.

Percebe-se que, no horizonte de sua proposta pedagógica, a PUC Minas indica a valorização da solidariedade e da ética como pressupostos necessários na construção do que chama de “cidadania planetária”, ou seja, uma consciência de pertença das pessoas enquanto sociedade em sua história, assim como na relação com as realidades do meio ambiente e a vida no planeta. Neste sentido, a universidade assimila em sua declaração de missão e, principalmente nos programas pedagógicos de formação de professores, uma concreta receptividade das categorias indicadas pelos teóricos do humanismo cristão e dos documentos do Magistério da Igreja. Desta forma, as categorias dignidade humana, bem comum, educação integral e humanismo solidário se fazem presentes de forma explícita ou mesmo subliminar nas propostas empreendidas pela PUC Minas.

5. A formação humanista na percepção dos estudantes de licenciatura

Ao investigar as contribuições do humanismo de base cristã na formação dos futuros docentes, o encontro com os estudantes proporcionou averiguar e efetividade e apropriação da proposta humanista nos programas de licenciatura.





A opção metodológica de escuta aos estudantes se deu por meio da roda de conversa, ferramenta esta que se mostrou eficaz para a coleta de dados. Esse instrumento favoreceu o diálogo e possibilitou um ambiente onde os participantes puderam refletir com liberdade e confidencialidade acerca de suas experiências formativas. Participaram da roda de conversa trinta e um estudantes do 6º e 7º períodos dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Letras e Pedagogia em encontros virtuais e presenciais.

Diante da polissemia de concepções acerca do humanismo, inicialmente procurou-se conhecer qual compreensão os estudantes pesquisados têm acerca do humanismo. Tal questão permitiu posicionar uma base conceitual inicial a partir da visão dos participantes, uma vez que existem múltiplos entendimentos acerca do termo humanismo. Se evidenciou que o conceito de humanismo ligado à formação docente é quase sempre associado a temas como sensibilidade, cuidado, alteridade, respeito, empatia, diálogo, afetividade, diversidade, cidadania e interdisciplinaridade.

Os estudantes indicaram que a formação humanista deve “levar as pessoas a pensar mais na questão de olhar para o outro, entender o outro, entender a diversidade para conviver em sociedade” (Estudante de Pedagogia). O tema também permitiu com que os estudantes associassem o humanismo a uma “educação que foge ao tradicional, que é diferenciada, e que hoje em dia é a que tem sido buscada”. As conversas oportunizaram que se emergissem questões acerca do “real significado do humanismo na educação”, a efetividade deste nas atividades e vivências dentro da universidade assim como posições antagônicas entre os discentes acerca da relevância deste tema na sua formação.

Questionados sobre quais práticas curriculares e pedagógicas possibilitam a formação humanista nos respectivos cursos, os estudantes apresentaram compreensão bem difusa ao relatarem suas experiências formativas na universidade. Determinado grupo tem dificuldades em nomear vivências concretas dentro dos programas oferecidos pela PUC Minas no tange a formação humanista. Segundo um estudante, “teoricamente, no currículo, na bibliografia temos perspectiva humanista, mas na prática não”.

Na verdade, este tema do humanismo aparece marginalizado dentro da universidade, não quero fazer um juízo de valores o que é mais importante um aspecto ou outro. Mas existe uma preocupação maior nos conteúdos curriculares das disciplinas nesse sentido o humanismo fica marginalizado, fica de fora, tem algumas entradas em alguns aspectos, mas não como um ponto norteador, não é o foco. (Estudante de Letras)





Nas conversas se nota que a percepção dos alunos acerca da formação humanista e suas vivências dentro da universidade está intimamente ligada às experiências e relacionamento com a prática concreta nas relações com professores, coordenadores e colegas, relações estas as vezes conflituosas e em contradição com os princípios descritos na missão da instituição. “Na base do conceito, das teorias, dos currículos apresentados pode se dizer humanista, mas muitas vezes, no fazer dos nossos próprios professores, dentro da sala de aula, não vemos esse humanismo” afirma o estudante de Ciências Biológicas.

A inconsistência entre os ideais propostos e as práticas vivenciadas dentro da universidade é assim indicada como obstáculo a uma percepção mais concreta dos aspectos humanistas na formação dos futuros docentes. Neste sentido, os próprios alunos questionam a dissonância entre as ideias humanistas da universidade e a prática restrita a determinados docentes dentro do programa, “percebemos isso na nossa graduação que nem todos os professores buscam ser humanistas... por isso devem repensar suas práticas. A universidade, principalmente nós que estamos no Instituto de Ciências Humanas, falhamos naquilo que o ICH propõe” (Estudante 4 de Pedagogia).

De forma paradoxal, os estudantes que encontraram maiores dificuldades em reconhecer aspectos de formação humanista na universidade, acabam por concordar com os colegas quando estes recordam disciplinas e principalmente programas de extensão e estágio como expressões do humanismo na formação. Eles reconhecem que as disciplinas específicas de licenciatura são as que melhor proporcionam experiências formativas na perspectiva humanista. Indicam também que as disciplinas comuns como *Cultura Religiosa* e *Filosofia* colaboram mas não têm o mesmo impacto formativo em todo corpo discente.

No que se refere às disciplinas no currículo da graduação, os estudantes indicam que falta clareza e objetividade em apontar o tema do humanismo, propondo uma interlocução clara com a função e o exercício da docência. Percebem que o tema do humanismo perpassa de forma muito velada as aulas na universidade, cabendo ao aluno de forma individual assimilar as referências apresentadas subjetivamente.

De maneira diferente às experiências dentro da grade curricular regular tradicional, os estudantes pesquisados reconhecem de forma mais explícita a dimensão humanista na formação como docentes nas atividades para além das disciplinas curriculares. Eles apontam os simpósios, fóruns, palestras, projetos





de extensão, trabalho de campo como importantes componentes formativos para a perspectiva humanista. Assim afirma um estudante:

A universidade propõe seminários, fóruns, espaços de discussões e programas de extensão, que são extremamente possibilitadores dessa compreensão mais ampla da educação no sentido humanista, muito mais do que as disciplinas. Justamente por serem, estes espaços, não obrigatórios, a participação mais livre e quase voluntária, permite uma maior assimilação. (Estudante 2 de Geografia)

Os Programas de Extensão são apresentados como relevantes no processo de formação humanista no que se refere à dignidade humana, bem comum, educação integral e ao humanismo solidário. As atividades de extensão, para a PUC Minas, implicam ações voltadas para a prática social envolvendo alunos e professores. “Propõe-se que as atividades de extensão sejam algo que extrapole o campo das intenções ou o cumprimento protocolar da elaboração dos projetos pedagógicos e se torne indissociável das atividades de pesquisa e extensão” (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, 2015, p. 32).

Segundo a percepção dos alunos, tais programas possibilitam uma dupla implicação: abrem os horizontes para práticas concretas de solidariedade com pessoas de grupos em situação vulnerável dentro da sociedade, permitindo assim que os estudantes desenvolvam habilidades de maior sensibilidade humana e comprometimento político com esses grupos. Com os programas de Extensão se percebe “o quanto a educação tem realmente essa função transformadora, o quanto nós educadores temos que ser solidários uns com os outros” (Estudante 6 de Pedagogia). Parte dos estudantes tem dificuldades em identificar os programas chamados “extracurriculares” como parte integrante da experiência formativa de seus cursos.

As discussões ressaltaram o papel primordial do professor como capaz de potencializar e favorecer que as experiências formativas possam ser imbuídas das categorias indicadas. Sejam nas disciplinas específicas de cada curso ou nas compartilhadas, a opção pedagógica do professor permite associar o tema trabalhado com sua implicação na vida em sociedade, nas relações humanas e na superação das desigualdades sociais. Por outro lado, alguns estudantes têm dificuldade em perceber estas categorias presentes nas atividades acadêmicas e indicam que alguns professores não buscam correlacionar suas disciplinas com assuntos concretos e reais com o cotidiano da sociedade e, assim, não se promove da forma esperada o bem comum, a solidariedade e a dignidade humana.





Como desdobramento do aprendizado obtido na dinâmica das rodas conversas, os estudantes apontaram a importância do tema do humanismo na formação dos futuros docentes. A formação docente permeada de princípios humanistas, segundo os estudantes, é importante pois ajuda a olhar as pessoas que estão nos processos educativos, colabora assim para “superar um processo mecanizado, que deixe de lado o humano, formando profissionais meramente burocráticos” (Estudante de Geografia). Tal formação permite “compreender a diversidade, e isso humaniza, pois não há padronização industrial dos métodos de competências para atender o mercado de trabalho” (Estudante de Pedagogia).

O tema do humanismo na educação implica também as relações interpessoais. Para os alunos, em sua maioria jovens entre 20 e 30 anos, este campo foi muitas vezes mencionado e é espaço no qual muitas tensões ocorrem. Neste sentido, os debates proporcionaram aos alunos indicar que a formação humanista subsidia uma maneira diferenciada de ser professor. A importância desta abordagem humanista na formação os futuros docentes, como descrita pelos alunos participantes da pesquisa, revela o quanto a proposta institucional da universidade precisa ser apropriada nos diversos processos acadêmicos assim como pelo corpo docente. As falas evidenciaram o apreço que os estudantes possuem pelos professores que trazem esta sensibilidade e humanidade como prática do seu agir docente.

Importante destacar que os estudantes, em sua compreensão e assimilação sobre humanismo, identificam-o não como uma teoria ou um mero conceito, antes, o percebem como práxis a ser empreendida no cotidiano da universidade. Ao apontarem sua compreensão acerca do humanismo presente nas ideais da PUC Minas, os estudantes, ao mesmo tempo, indicam situações, processos e atitudes que contradizem tais princípios. Desta forma, as partilhas nas rodas de conversa permitiram sinalizar que, para os discentes, o diálogo é apontando como aspecto central e fundante nesta prática humanista no contexto acadêmico. A reduzida prática do diálogo, ou até mesmo sua ausência dentro da universidade, e em especial entre o corpo docente e as estruturas administrativas para com os discentes limita a concretização dos valores e princípios humanistas na experiência dentro dos programas de formação de professores.

Os estudantes apontam que os princípios humanistas e suas categorias indicadas nesta pesquisa não podem ser desvinculados da ação concreta por parte da comunidade acadêmica, em especial dos docentes. O cotidiano no percurso





dentro da universidade, e de forma especial na formação dos futuros professores, deve ser permeado por uma coerente convergência entre discurso e ação. Ressaltado como componente indispensável na efetivação desta práxis humanizadora dentro da universidade, o diálogo carece de aprimoramento pois sua ausência é indicada pelos discentes como prejudicial ao processo de assimilação e incorporação dos ideais humanistas propostos pela instituição.

A pesquisa apontou um lugar duplo dos participantes da pesquisa. Primeiro como alunos, que estão na universidade, e onde suas experiências, vivências indicam certos aspectos da formação humanista, experiências que tocam as sensibilidades e desperta também para essa formação mais aprofundada. Segundo como futuros professores, pois formados pelos programas de licenciatura da Universidade Católica de Minas Gerais serão também eles exercer a docência por meio de práticas que sejam humanizadoras. A presente investigação permitiu identificar como a universidade tem buscado concretamente colocar em prática sua identidade, empreender aquilo que é a descrição institucional da sua missão que tem como base o humanismo Cristão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se propôs investigar como os programas de formação de professores oferecidos pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, colaboram na formação humanista dos futuros docentes. Como universidade católica, a PUC Minas articula sua missão e identidade a partir dos pressupostos do humanismo cristão. Neste sentido, a universidade incorpora em seus valores, princípios e visão aspectos consonantes com o repertório humanista, o mesmo que serve de ponto referencial para os projetos políticos pedagógicos dos cursos oferecidos pela instituição. Por outro lado, a presente pesquisa, a partir do diálogo com os estudantes, permitiu reconhecer que na percepção dos discentes as iniciativas empreendidas pela universidade no que tange ao humanismo são limitadas. Ao identificarem o humanismo não como uma teoria ou um mero conceito, mas antes, como práxis a ser empreendida no cotidiano da universidade, os estudantes apontam o diálogo como aspecto central e fundante nesta prática humanista.





A presente pesquisa buscou ressaltar o lugar da proposta do novo humanismo, diante da complexidade sociocultural da sociedade contemporânea, procurou-se ancorar no que indicou o filósofo mineiro Lima Vaz que pavimentou a necessidade de um humanismo. A resposta técnico racionalista moderna conduziu às crises hodiernas, neste sentido o humanismo, como pressuposto epistemológico, se apresenta como uma alternativa para referendar a reconstrução de práticas educativas em vista das transformações sociais necessárias.

A pesquisa permitiu sublinhar a importância das práticas de estágio supervisionado, dos programas de extensão e atividades acadêmicas como componente formativo indispensável na experiência humanista dos estudantes. Tal constatação evidenciou o quanto professores e coordenadores dos cursos de graduação necessitam melhor apropriar de tais iniciativas assumindo-as como parte essencial e indissociável da formação dos futuros docentes. Pela sua robusta contribuição humanizadora, essas iniciativas necessitam ser incorporadas aos diálogos no interno de cada disciplina para que sejam compreendidas na integralidade da formação, e mais bem assimiladas pelos discentes. Tais programas não podem ser mais compreendidos como adendos aos cursos, e por isso carecem de melhor divulgação e engajamento por parte dos docentes e discentes na universidade.

Esta investigação proporcionou inferir que o humanismo presente nas práticas educativas aponta para realidades tanto horizontais, ou seja, na vida concreta das pessoas, mas também tem um caráter que transcende estas experiências. Com isso, o humanismo, apropriado no processo educativo, corrobora para que a formação seja de fato integral, que não se reduza a aspectos meramente técnicos, pois seus valores, princípios promovem uma busca pela essência da pessoa humana incluindo sua abertura para a experiência do transcendente.

O humanismo, na formação docente, indica a presente pesquisa, se mostra como importante instrumento de referencial teórico, assim como possibilita a tão necessária interlocução com a prática docente. O professor precisa ser preparado para, no contexto da sala de aula, educar a partir da experiência do encontro com seus alunos, numa dinâmica de proximidade, que toque as sensibilidades e seja atento às pessoas. Numa sociedade marcada pela subjetivação e individualização, para serem efetivas as práticas docentes precisam tocar as sensibilidades. A





formação de professores a partir de uma maior sensibilidade humanista oportuniza um novo olhar sobre a vida, sobre o outro e a sociedade. A existência humana ganha novos contornos, se amplia a compreensão de si e da relação com o bem comum, a dignidade humana e se desperta para uma maior solidariedade.

Pensar novos itinerários educativos que sejam transdisciplinares, para responder a realidade complexa, tendo o humanismo como componente primordial deste esforço, oportuniza um horizonte no qual a pessoa se reconhece agente nas relações com o todo – pessoas, cultura, instituições, meio ambiente. A PUC Minas, nos programas de licenciatura aqui mencionados, tem procurado implementar tais componentes, mas as iniciativas aparentam ser insuficientes e parcamente interconectadas, o que limita a experiência integral dos discentes. Desta forma, o engajamento e compromisso do corpo docente e da coordenação dos cursos no estímulo desta transdisciplinaridade dos aspectos humanistas favorecerá uma formação docente correspondente ao ideal da instituição.

Ao finalizar este trabalho, é importante reafirmar o lugar do novo humanismo como itinerário imprescindível para que a educação contribua de forma efetiva na construção de uma sociedade mais justa e fraterna. A pessoa do professor, por sua função essencial neste processo, precisa ser formada por experiências teóricas e práticas marcadas por este humanismo. Com isso, a formação nesta perspectiva é condição, e a universidade católica, e em particular a PUC Minas, congrega as condições necessárias para contribuir nesta direção. No entanto, os esforços empreendidos precisam ser acolhidos e reafirmados por toda a comunidade universitária para que a instituição cumpra sua missão de formar professores em vista de um futuro equânime, humano e fraterno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONI, Nimrod. **Enhancing Humanity**. The Philosophical Foundations of Humanistic Education. Netherlands: Springer, 2007.

ANDREOLA, Balduino . **Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une** pedagogie de la personne et de la communauté. Louvain, Belgica, 1985. 505 p. Tese (Doutorado) - Université Catholique de Louvain, Lovaina, 1985.

ANDREOLA, Balduino. Os projetos pedagógicos-políticos de Mounier e Paulo Freire. In: **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, Ed. 155, ano V, p. 14-17, Set. 2005. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao155.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.





ATIHÉ, Eliana Braga A. a educação em busca de sua própria alma, *In* Barros, João de Deus V. (Org.) **Imaginário e Educação: pesquisas e reflexões**, Editora: EDUFMA: São Luís, 2008

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAUMAN, Zigmunt. **Cegueira Moral a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2014.

BENTO XVI, Papa. **Deus Caritas Est**. São Paulo: Paulinas, 2005

CARMO, Juliana. **O Conceito de categorização: um estudo com base na literatura da área da Ciência da Informação**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CELAM. **Documento de Santo Domingo**. São Paulo: Paulinas, 1992.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova**. Brasília: Edições CNBB, 2014.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao Humanismo Solidário**. Brasília: Edições CNBB, 2018.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Instrumentum Laboris Pacto Educativo Global**. 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CNBB. **Educação, Igreja e Sociedade**. 2 ed, São Paulo: Paulinas, 1992.

. **Pastoral da Educação: Estudo para Diretrizes Nacionais**. Brasília: Edições CNBB, 2016.

CNBB. **A Igreja no Brasil, com o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global**. Brasília: Edições CNBB, 2020.

CNBB. **Texto-base da Campanha da Fraternidade 2022**. Brasília: Edições CNBB, 2021.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *In: Cadernos de Pesquisa* [online]. 2002, n. 116, pp. 245-262. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 13 abril 2022

DUQUE, João M. **Para o diálogo com a pós-modernidade**. São Paulo: Paulus, 2016.

FRANCISCO, Papa. Discurso na Conclusão do IV Congresso Mundial de "Scholas occurrentes". 2015. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2015/february/docum>





ents/papa-francesco_20150205_scholas-occurentes.html. Acesso em: 29 dez. 2021.

FRANCISCO, Papa. Discurso durante visita Pastoral a Bolonha: Encontro com os estudantes e o mundo acadêmico na Praça São Domingos. 2017. Disponível em:

https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/october/documents/papa-francesco_20171001_visitapastorale-bologna-mondoaccademico.html. Acesso em: 05 jan. 2021.

FRANCISCO, Papa. Mensagem para o lançamento do Pacto Educativo Global. 2019. Disponível em: link

http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 07 dez. 2020.

FRANCISCO, Papa. Discurso aos participantes na Plenária da Congregação para a Educação Católica. 2020. Disponível em:

https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2020/february/documents/papa-francesco_20200220_congregaz-educatz-cattolica.html. Acesso em: 06 jan. 2022.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Base, 1978.

GUIMARÃES, Joaquim G. M. Educar para Humanizar, *In*: Bruck, Mozahir S. (org) **Decálogo da educação humanista da PUC Minas**: refletido para uso acadêmico e cultural, sociopolítico e econômico, pastoral e espiritual. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

GUIMARÃES, Joaquim G. M. *et al.* **O Novo Humanismo**: Paradigmas Civilizatórios Para o Século XXI a Partir do Papa Francisco. São Paulo: Paulus, 2022.

JAEGER, Werner W. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOÃO PAULO II, Papa. Discurso na visita à Universidade Católica Portuguesa. 1982. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/1982/may/documents/hf_jp-ii_spe_19820514_universita-cattolica.html. Acesso em: 28 dez. 2021

JOÃO PAULO II, Papa. Discurso às comunidades da Universidade, da Academia Militar e das Escolas de Modena, 1988. Disponível em:

https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/speeches/1988/june/documents/hf_jp-ii_spe_19880604_universita-modena.html. Acesso em: 28 dez. 2021

JOÃO PAULO II, Papa. Aos Professores da Universidade "La Sapienza" de Roma e da Academia Polonesa de Ciências e de Letras de Cracóvia. 2001. Disponível em: https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/speeches/2001/june/documents/hf_jp-ii_spe_20010604_universita-roma.html





[ii/pt/speeches/2001/april/documents/hf_jp-ii_spe_20010405_univ-rome-krakow.html](https://pt/speeches/2001/april/documents/hf_jp-ii_spe_20010405_univ-rome-krakow.html). Acesso em: 22 Dez. 2021.

JOSAPH, Carlos. Compêndio Doutrina Social da Igreja: Humanismo Integral e Solidária para a construção de uma civilização do amor. In: **Pensamento e Realidade**, São Paulo, Ano IX Nº 18/2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pensamentorealidade/article/view/8366/6211>. Acesso em: 03 fev. 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA VAZ, Henrique. **Escritos de Filosofia VI: Ontologia e História**. São Paulo: Loyola, 2001.

LORENZON, Alino. **Atualidade do Pensamento de Emmanuel Mounier**. 2ed. Ijuí: Edidora Unijuí, 1996.

MARITAIN, Jacques. **Humanismo integral**. São Paulo: Dominus, 1965.

MARITAIN, Jacques. **Cristianismo y Democracia**. Buenos Aires: Biblioteca Nueva, 1944.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENDONÇA, Nelilo A. **Pedagogia da humanização**. A pedagogia humanista de Paulo Freire. Paulo São Paulo, 2008.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgard. **O Desafio do Século XXI. Religar os Pensamentos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

MOUNIER, Emmanuel. O personalismo. São Paulo: Duas Cidades, 1964.

MOUNIER, Emmanuel. **Introdução aos existencialismos**. São Paulo: Duas Cidades, 1963.

MOURA, Adriana F.; LIMA Maria G. A Reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

NÓVOA, Antonio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto Editora: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Manoel M. O personalismo de Emmanuel Mounier: reflexões a respeito do existencialismo e da contribuição para a educação. In: Borges,





Bruno e SILVA, Sérgio P. (Org.) **Filosofia da Educação e Formação de Professores – Contribuições da Filosofia para pensar a educação.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS.
Complementação do Projeto Pedagógico dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura do ICH: Compartilhamento. Belo Horizonte: PUC Minas, 2015

PONTIFÍCIO CONSELHO JUSTIÇA E PAZ. **Compêndio da Doutrina Social da Igreja.** São Paulo: Paulinas, 2005.

SILVA, João J. M *et al.* **A Igreja no Brasil, com o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global.** Brasília: Edições CNBB, 2020.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

VEIGA, Ilma P.; ÁVILA, Cristina M. (Org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

SOBRE O AUTOR:

Júlio César Evangelista Resende: Possui graduação em Teologia pela Pontifícia Studiorum Universitas Angelicum (2009) e graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003). Especialização em Gestão e supervisão Escolar pela PUC Minas (2012), Especialização em Formação para a Vida Religiosa pelo Catholic Theological Union (Chicago- 2008). Professor/ Diretor - Colégio Dom Cabral (2011 a 2019). Atualmente é assessor do Setor Educação na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, e mestrando em Educação pela PUC Minas. E-mail: fraterjuliocesar@gmail.com. ORCD:

Tramitação:

Recebido em: 28/11/2022

Aprovado em: 20/12/2022





PACTO EDUCATIVO GLOBAL DOSSIÊ



@rquivo Brasileiro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ISSN: 2318-7344

PEDAGOGIA DA VIDA: HERMENÊUTICA PARA UM PACTO EDUCATIVO

PEDAGOGY OF LIFE: HERMENEUTIC FOR A COMPACT ON EDUCATION

Guadalupe Corrêa Mota
Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

RESUMO

Este artigo, em forma de ensaio teórico, a partir de hermenêutica crítica em bibliografia do Papa Francisco e de autores sobre a temática da educação humanista na perspectiva da pedagogia crítica, problematiza limites e possibilidades de um pacto educativo global. Pretende ainda reafirmar pressupostos epistemológicos que acionem nossos melhores talentos para subsidiar a confiança em uma proposta educativa que contemple uma visão integral do ser humano. O artigo está assim estruturado: inicialmente, é apresentada breve contextualização sobre o par dialético humanização/desumanização como conceitos de uma época de transição e o lugar do humano nessa transição. Em seguida, são problematizadas questões relacionadas ao lugar da escola e dos conteúdos curriculares, de modo especial a partir dos anos 90 com o aceno ao neoliberalismo e com o desenvolvimento da cibercultura digital. No terceiro momento, realço pressupostos epistemológicos pedagógicos constantes no Pacto Educativo Global que acionem habilidades coletivas para construir um projeto educativo em prol das futuras gerações e da salvaguarda da Casa Comum. Na conclusão, destaco a necessidade de disposição de tempo e de condições materiais para exercitar o diálogo e a curiosidade epistêmica crítica, que renovem em nós a paixão por uma educação mais aberta, inclusiva e humanizadora.

Palavras-chave: Pacto Educativo Global. Humanismo integral. Pedagogia crítica.

ABSTRACT

This article is a theoretical essay that includes reflections on bibliography of Pope Francis and authors on the questions of humanist education from the perspective of critical pedagogy. It problematizes the limits and possibilities of a global compact on education. It also intends to reaffirm



epistemological presuppositions that activate our best skills to subsidize trust in an educational proposal that contemplates an integral vision of the human being. The article is structured this way: initially, a brief contextualization is presented on the dialectical pair humanization/dehumanization as concepts of a change time and the place of the human in this transition. Next, discussions are held on the place of the school and curricular contents, especially from the 1990s onwards with the emphasis on neoliberalism and the development of digital cyberculture. In the third, I emphasize pedagogical epistemological assumptions contained in the Global Compact on Education that activate collective skills to build an educational project in favor of future generations and the beware of our common house. In conclusion, I highlight the need for time and material conditions to exercise dialogue and critical epistemic curiosity, which renew in us the passion for a more open, inclusive, and humanizing education.

Keywords: Global Compact on Education. Integral humanism. Critical pedagogy.

INTRODUÇÃO

Após o segundo turno das eleições para Presidente da República, no Brasil, no dia 30 de outubro, com a confirmação da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), vimos a ocorrência de uma série de manifestações violentas da parte de eleitores descontentes com o resultado do pleito: fechamento de ruas, cerceio a manifestantes, acampamento em frente a instituições militares com pedidos de “intervenção militar já!”, apologia a ditadura, a nazismo, fascismo; intimidação física a passageiros de ônibus, obrigados a assinarem um “manifesto em favor de intervenção militar”; manifestações de xenofobias (especificamente direcionadas a nordestinos), aporofobia, intolerâncias relacionadas à expressões religiosas; ação de grupos de caminhoneiros e de setores do empresariado interditando rodovias, causando prejuízos materiais em todo o território nacional, além da perda de vidas¹, atropelamentos de manifestantes, e de constrangimentos indizíveis a pessoas necessitadas de atendimentos médicos de diferentes naturezas.

O cenário caótico do “dia seguinte” – ainda em curso – ganhou uma moldura mais grave, a meu ver, com a publicação em redes sociais, de situações de violências praticadas por crianças e adolescentes no ambiente escolar, em claro mimetismo dos discursos de ódio de seus grupos primários - familiares, amigos, colegas, vizinhos -, e potencializados pela ubiquidade das tecnologias de informação e comunicação das mídias digitais na rede mundial de computadores.

Não deve ser uma fala “original” de uma criança algo como “Ele (Jair Bolsonaro) gera empregos, ele dá para vocês empregos, para vocês terem a oportunidade de serem como a gente” ou “Não vem reclamar quando meu pai te demitir”². Em outro caso de alunos adolescentes em grupos de WhatsApp, algumas falas exorbitaram para a apologia a extermínio de negros, referindo-se a colegas do mesmo colégio. E em outro colégio, adolescentes chegaram a ser atingidas fisicamente por estarem com camisas vermelhas, durante uma manifestação massiva

¹ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/11/5048607-empresario-morre-em-colisao-com-carreta-que-bloqueava-estrada-em-mt.html>

² <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/11/video-de-alunos-de-escola-particular-de-porto-alegre-com-comentarios-preconceituosos-contr-nordestinos-e-pobres-repercute-em-redes-sociais-cla2vuasv009io1706dcsxdq.html>



de alunos no pátio do colégio, protestando contra a vitória de Lula e proferindo xingamentos contra o presidente eleito³.

Acrescente-se a esse cenário turbulento as sequelas da Pandemia do Covid-19 para o campo da Educação, ainda a nos sacudir a todos como náufragos em um pequeno barco em mar revolto, deslocando-nos, como educadores, das nossas escolas, das nossas universidades, ou de qualquer ambiente que fosse nossa sala de aula, e de certezas pedagógicas quanto às práticas educativas ou ao nosso lugar como agente social do campo da Educação. Passamos, então, a nos perguntar com maior insistência: educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade? Que futuro queremos construir com nossa tarefa educativa? Além da pergunta evidente sobre o sentido da existência humana neste tempo em que estamos aptos a nos destruir a nós mesmos ao destruir a base material da vida, isto é, a destruição do próprio planeta com nosso modelo econômico predatório de economia capitalista nos últimos duzentos anos.

Esta radiografia minúscula – da semana de 30/10 a 7/11/2022 - do cenário de violências de toda ordem que conformou o País nos últimos tempos – podendo ser situado mais especificamente a partir da eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente da República, em 2018 – tem por objetivo delinear a moldura da ‘quase’ impossibilidade conjuntural sobre a qual devemos situar a proposta do Papa Francisco para a consecução de um Pacto Educativo Global. Com o Pacto, o Papa pede que se envidem esforços para que se constitua uma aliança integral entre o estudo e a vida, entre as gerações, entre os professores, alunos, família e a sociedade civil, a fim de que, juntos, possamos construir um projeto de educação que ajude a “formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanização mais fraterna”. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2019, p. 4).

Este artigo, em forma de ensaio teórico crítico, a partir de reflexões em bibliografia do Papa Francisco e de autores sobre a temática da educação humanista na perspectiva da pedagogia crítica, objetiva problematizar limites e possibilidades de um pacto educativo global, nos moldes propostos por Francisco. Pretende ainda reafirmar pressupostos epistemológicos pedagógicos assumidos pelo Pacto que

³ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/11/alunos-hostilizam-colegas-por-vitoria-de-lula-em-colegio-particular-de-curitiba.shtml>



acionem nossos melhores talentos para subsidiar nossa confiança em uma proposta educativa que contemple uma visão integral do ser humano e nos ajude na construção de um humanismo solidário, integral e inclusivo em nossos ambientes educacionais.

O artigo está assim estruturado: inicialmente, é apresentada breve contextualização sobre o par dialético humanização/desumanização como conceitos de uma “época de transição” e qual o lugar do “humano” nessa transição (PAPA FRANCISCO, 2015, 2020; SAFATLE, JUNIOR, DUNKEN (ORGs.), 2021; OLIVEIRA in GUIMARÃES et all, 2022; FREIRE, 1967, 1983, 2017, 2021). Em seguida, são problematizadas questões relacionadas ao lugar da escola e dos conteúdos curriculares nessa situação de transição, de modo especial a partir dos anos 90 com o aceno ao neoliberalismo e com o desenvolvimento da cibercultura digital informática (FREIRE, 1967, 1983, 2017, 2021; SAUL, GARCIA, 2016; TORRES, 2014; UNESCO, 2022; ZANARDI, ALBUQUERQUE, 2021). E no terceiro momento, busca realçar pressupostos epistemológicos pedagógicos constantes no Pacto Educativo Global que acionem habilidades coletivas para construir um projeto educativo em prol das futuras gerações e da salvaguarda da Casa Comum tão ameaçada. Na conclusão, ressalto a necessidade de disposição de tempo e de condições materiais para exercitar a imaginação criadora de mundos alternativos; tempo para exercitar o diálogo e a curiosidade epistêmica crítica, que problematizem o mundo presente, e nos despertem da insensibilidade letárgica frente ao estado de vulnerabilidade total no qual nos encontramos como humanidade no Antropoceno, ajudando-nos a restaurar laços de confiança e de solidariedade entre os companheiros da viagem pela aventura da humanização dos humanos e do mundo.

1 A crise do humano no Antropoceno: por uma antropologia integral

O mundo contemporâneo está em transformação contínua, vendo-se agitado por variadas crises. Vivemos uma mudança epocal: uma metamorfose não só cultural, mas também antropológica, que gera novas linguagens e descarta, sem discernimento, os paradigmas recebidos da história. (CONGREGAÇÃO..., 2019, p. 4).

O diagnóstico apontado na epígrafe que abre este tópico encontra-se no início da mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo Global, em setembro de 2019, antes do início da pandemia da Covid-19. No início da Mensagem,



Francisco faz referência aos cinco anos de lançamento da carta encíclica *Laudato Si (LS) Louvado sejas, sobre o cuidado da casa comum (2015)*, em que vai apresentar um enfático aceno à necessidade de reconhecer a raiz humana da crise sistêmica, em escala global, na qual estamos mergulhados (LS, 14; 101), e a imperiosa necessidade de uma nova concepção antropológica que ajude a libertar a antropologia cristã da visão reducionista embricada na lógica do “domínio” do homem sobre toda a “natureza” como senhor onipotente de todas as coisas (LS, 2; 116-118).

É que a lógica do “domínio sobre a natureza” se estendeu igualmente ao domínio do homem pelo homem, trazendo-nos a esta situação de encruzilhada civilizatória: ou mudamos nossa compreensão de “ser humano” e seu lugar no quadro geral da vida no Cosmos ou há sinais bastantes claros de que o *homo sapiens* terminará a sua aventura humana na pequena rocha azul, que continuará navegando *ad infinitum* no espaço sideral.

Trata-se, então, de apresentar um breve panorama de algumas concepções antropológicas que estão a disputar o imaginário, a subjetividade e a racionalidade social dos sujeitos contemporâneos, subsidiando projetos políticos de natureza totalitária pela via da imposição ideológica de visões de mundo mediante a deslegitimação da diversidade epistêmica, cultural, social, religiosa. A essa lógica epistemicida alia-se, inevitavelmente, a tentativa de eliminação do “outro”, produtor de epistemologias distintas das elites no comando da vida social.

Na *Laudato Si (LS)*, Francisco (2013) denuncia com veemência a concepção antropológica reducionista que passou a ser imposta ao redor do mundo com a empresa colonizadora capitalista, fruto da lógica industrial tecnocrática, afetando negativamente a compreensão de ser humano e de suas relações: consigo, com o outro, com a sociedade, com o meio ambiente, já que o “antropocentrismo moderno acabou, paradoxalmente, colocando a razão técnica acima da realidade [...] Mas, se o ser humano não redescobre o seu verdadeiro lugar, compreende-se mal a si mesmo e acaba contradizendo a sua própria realidade.” (LS, 115).

Entretanto, essa concepção antropológica secular esteve desde o início avalizada pela concepção antropológica cristã, contribuindo para resultar em um

notável excesso antropocêntrico, que hoje, com outra roupagem, continua *minando toda a referência a algo de comum e qualquer tentativa de reforçar os laços sociais*. [...] Muitas vezes foi transmitido um sonho prometeico de domínio sobre o mundo, que provocou a impressão de que o cuidado da natureza fosse atividade de fracos. *Mas a interpretação correta*

do conceito de ser humano como senhor do universo é entendê-lo no sentido de administrador responsável. (LS, 116. Grifos meus).

Francisco chama a atenção para o equívoco de tentar superar o “antropocentrismo desordenado” pelo “biocentrismo” (como uma falsa equivalência entre todas as formas de vidas) (LS, 118), pois se trata, apenas, de aceitar outra concepção reducionista, fragmentada, unidimensional, não condizente com a complexidade da vida no planeta, entendida atualmente como ecossistemas interdependentes, e nessa visão desconsideram-se também as implicações ético-políticas inerentes à ação humana:

Quando a pessoa é considerada apenas mais um ser entre outros, que provém de jogos do acaso ou de um determinismo físico, “corre o risco de atenuar-se, nas consciências, a noção da responsabilidade”. Um antropocentrismo desordenado não deve necessariamente ser substituído por um “biocentrismo”, porque isso implicará introduzir um novo desequilíbrio [...] Não se pode exigir do ser humano um compromisso para com o mundo, se ao mesmo tempo não se reconhecem e valorizam as suas *peculiares capacidades de conhecimento, vontade, liberdade e responsabilidade.* (LS, 118. Aspas do autor. Grifo meu).

Safatle, Junior, Dunken (2021) vão problematizar exatamente as possibilidades de tornar exequíveis as “peculiares capacidades de conhecimento, vontade, liberdade e responsabilidade” dos sujeitos forjados no substrato da cultura neoliberal contemporânea, que primam pela noção de “liberdade como propriedade de si” (p. 9). Essa compreensão, ainda que sumária, é de vital importância para que possamos, como pede o Papa no Pacto Educativo Global, mobilizar pessoas que sejam capazes de “colocar no centro o valor de cada criatura, em relação com as pessoas e com a realidade que a rodeia, e propor um *estilo de vida que rejeite a cultura do descartê*”. (CONGREGAÇÃO..., 2019, p. 5. Grifo meu).

Safatle, Junior, Dunken (2021) discutem a complexa composição de fatores na conformação da subjetividade e racionalidade dos sujeitos, dentre elas o deslocamento semântico da noção de “sofrimento” com consequências negativas para a concepção de ser humano e de senso público/coletivo, eu/nós, especificando o caso brasileiro. Esse deslocamento transita entre a perspectiva psíquica neoliberal e a religiosa, com o fenômeno da onda neopentecostal de vertente evangélica e católica que vêm se consolidando no País.

Novas narrativas de sofrimento emergem com visibilidade social, mas sobretudo individualizando ao extremo o sofrimento psicológico, bem como *psicologizando o fracasso laboral, afetivo e discursivo como um problema de moralidade individualizada.* É nessa capacidade de se retroalimentar e gerenciar os efeitos de seus próprios fracassos que se localiza a maior força do neoliberalismo. (SAFATLE, JUNIOR, DUNKEN 2021, p. 229. Grifo meu).

[...]

O sentimento de nostalgia que infiltraria valores conservadores pré-liberais em imagens de formas avançadas de subjetivação neoliberais encontrará terreno fértil no neopentecostalismo [...] (cuja gramática) *não aposta mais na salvação coletiva, pelo poder transcendente de proteção gerado pela fé, mas na individualização da salvação, na qual a religiosidade é mero meio e suporte.* (SAFATLE, JUNIOR, DUNKEN 2021, p. 239. Grifo meu).

Oliveira (in GUIMARÃES et al., 2022), ao apontar reverberações dessas concepções antropológicas para o par dialético humanização/desumanização da antropologia cristã, coloca em cena uma preocupação de vanguarda, que parece dissociada dos grandes problemas reais cotidianos: já há aqueles que estão buscando superar a condição biológica humana através da biotecnologia, engenharia genética e das nanotecnologias, como advogam os transumanistas, enquanto ainda estamos a produzir condições sociais

individuais e estruturais, gestadas pela implementação desse paradigma, que gera um *sistema societário eticamente inaceitável*, porque está *marcado por novas formas de escravidão, utilização totalitária da pessoa humana, formação de sociedades massificadas, destruição sistemática da natureza etc.* São problemas difíceis e extremamente graves que constituem desafios centrais para a humanidade contemporânea. (OLIVEIRA in GUIMARÃES et al., 2022, p. 335. Grifos meus).

Nessa lógica estaria exacerbado o desejo do sujeito da supervalorização-de-si que advém com a Modernidade, mas que resultou, afinal, na sujeição-de-si à racionalidade técnica, tornando possível a construção de sociedades baseadas na lógica da meritocracia, em que o indivíduo é apenas engrenagem do sistema-mercado, embora se alimente da ilusão de ser o detentor do processo considerado exitoso a partir de seu esforço e empenho individual. Sobre essa lógica se erigiu a concepção fragmentária de si, da vida, da sociedade, esgarçando os vínculos daqueles valores universais – a ética, o cuidado com a vida, a cooperação, a solidariedade como modo de sociabilidade salutar –, que poderiam mobilizar as coletividades em prol de melhorias das condições de vida para todos, incluindo o a educabilidade e o cuidado com o meio ambiente para a vida das futuras gerações.

Porém, como é próprio da Antropologia Cristã (1), a desesperança não tem a última palavra sobre o sentido da história humana ou sobre as possibilidades de um destino alternativo ao que vimos construindo até então. Essas possibilidades apontadas pelo Papa podem ser consideradas como pressupostos epistemológicos pedagógicos que nos orientem para uma nova concepção de vida e de humanização a embasar novas concepções de educação no contexto das sociedades marcadamente neoliberais cibernéticas.



A interdependência obriga-nos a pensar num único mundo, num projeto comum. (LS, 164). [...] Essa conversão (a uma visão holística, multiepistêmica, integral) implica ainda a consciência amorosa de não estar separado das outras criaturas, mas de formar com os outros seres do universo uma estupenda comunhão universal. O crente contempla o mundo, não como alguém que está fora dele, mas dentro, reconhecendo os laços com que o Pai nos uniu a todos os seres. (LS, 220. Grifo meu).

A consciência dessa interdependência estrutural que nos une a todos (vivos e não vivos), como sistemas mutuamente necessários para a vida harmônica no planeta, será a chave de leitura para considerar alguns aspectos da Educação como prática social neste tempo de transição e de crise sistêmica que nos coloca diante de decisões radicais que vão afetar a continuidade da nossa existência como humanidade e, conseqüentemente, das nossas decisões sobre o que queremos e como queremos delinear a educabilidade das futuras gerações.

2 Educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade?

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. (FREIRE, 2017, p. 39. Aspas do autor).

Podemos considerar que Paulo Freire, como herdeiro da Antropologia Cristã pela vertente do Humanismo Social de Mounier(2), dentre outros, (TORRES, 2014, p. 38), projetou uma proposta pedagógica baseada em um humanismo radical, rizomático, relacional, por isso eminentemente político, que transbordava da sala de aula para o cotidiano, engendrando possibilidades reais de transformação das condições de desumanização em que os educandos estivessem inseridos: “A desumanização, embora seja um fato histórico concreto, *não é um destino dado, mas o resultado de uma ordem injusta* que gera violência nos opressores, o que, por sua vez, desumaniza os oprimidos” (FREIRE, 2017, p. 41. Grifo meu), denunciava Freire.

Com isso, ele não dissociava a concepção pedagógica da concepção antropológica e sociológica: ela pensava a educação como uma prática social que contemplava o ser humano em processo de formação permanente como uma “inteireza dialética” (FREIRE, 2021, p. 28), cuja consequência do “momento ensino” do educando-educador na sala de aula se desdobrava no “momento práxis” na ação amorosamente crítica do cuidado com o mundo ao qual pertencia ou no qual se encontrava. (FREIRE, 1967, 1983, 2017, 2021).



Contudo, Freire tinha consciência da fratura abissal que conformava a sociabilidade brasileira, como descreve em *Educação como prática da Liberdade* (1983). Afinal, vínhamos de uma tradição escravocrata, patriarcal, cartorial desde a chegada dos colonizadores portugueses na *terra brasilis*, organizando desde então a sociedade em “nós”, elite branca, europeia, cristã, merecedora de privilégios (visão distorcida de direito) e “eles”, os não brancos, os não europeus, os não cristãos, apenas “merecedores” do assistencialismo, do paternalismo, do falso humanitarismo para fins de manutenção do *status quo* da elite escravocrata.

E nessa caravana de invasores veio também a cartilha com o “conhecimento verdadeiro” a ser ensinado aos nativos ignorantes. Diante disso, era preciso, alertava Freire (1967) aos educadores, fazer escolhas radicais, pois elas indicariam os caminhos para o percurso de uma pedagogia libertadora ou uma pedagogia domesticadora dos homens e das mulheres com os quais deveríamos estar comprometidos. E qual o papel da Educação nesse processo emancipatório?

Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo [...], sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, s/p. Aspas do autor).

Nos últimos quarenta anos, para nos situarmos no tempo da recente onda neoliberal, pôde-se observar no cenário brasileiro o desenvolvimento de uma trama das relações estruturantes conflitivas no campo da Educação. Essa trama está sendo construída – e em expansão – pelos propositores de políticas neoliberais internacionais em Educação, dentre eles o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC); pelas empresas internacionais provedoras de serviços educacionais; pelos agentes políticos locais, via legislação, adequando as políticas de Estado à lógica privatista neoliberal; pelos grupos empresariais locais ligados às elites financeiras e industriais transnacionais, disputando a hegemonia de projetos particulares como de “política pública”, mas desprovidos do “senso público” (*res publica*), da educação como direito humano, como bem comum, ou para a construção de uma democracia forte (MOTA, 2022).

A transição de uma racionalidade social cartesiana nascida na aurora da Modernidade que concebia a educação como um contrato social, laico, gratuito,



universal, para uma racionalidade que sanciona a lógica da mercadorização neoliberal em todos os âmbitos da vida, a qual só se tem acesso à ‘educação’ mediante um ‘contrato de prestação de serviço educacional’ (MOTA, 2022), vem dificultando as relações entre sociedade, governo, famílias e comunidade educacional, conforme aponta o relatório da UNESCO “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação⁴”, lançado em 2022.

Esta primeira parte do Relatório mapeia o estado da arte da educação no âmbito mundial em relação aos compromissos normativos em matéria de equidade, justiça e sustentabilidade, além de analisar as maneiras pelas quais podemos esperar que essas questões se desenvolvam no futuro. Esta parte também situa a educação em uma tensão aguda entre as promessas do passado e os futuros incertos. (UNESCO, 2022, p. 15).

Mas a construção de “futuros prováveis” passa pelo exame das “exclusões e das falhas do passado”, a fim de que possamos “entender melhor como a educação ficou aquém das esperanças que depositamos nela” (UNESCO, 2022, p. 15).

Os últimos 50 anos de progresso têm sido muito desiguais e as disparidades de hoje em termos de acesso, participação e resultados são baseadas em exclusões e opressões de ontem. O progresso de amanhã depende não apenas de sua correção, mas de um *questionamento sobre pressupostos e arranjos resultantes dessas desigualdades e assimetrias. A igualdade de gênero*, por exemplo, não deve ser vista apenas como um objetivo em si, mas como um *pré-requisito para garantir futuros sustentáveis da educação*. (UNESCO, 2022, p. 18. Grifo meu).

Entretanto, em tempos recentes no Brasil, a simples menção ao vocábulo “gênero”, no ambiente escolar, tem sido um gatilho disparador de reações extremadas, passando pela propositura de projetos de lei nos ambientes legislativos dos três níveis – municipal, estadual e federal –, protagonizada pelo movimento Escola sem Partido, alunos gravando aulas de professores considerados esquerdistas e defensores de uma pretensa “ideologia de gênero”, ministros do Governo Federal propagando toda ordem de *fake news* com a explícita intenção de criar um ambiente hostil na sociedade em relação aos educadores e ao sistema público de educação (ALBUQUERQUE, ZANARDI, 2021).

Saul e Garcia (2016) apontam a centralização curricular em curso no Brasil, determinada pelas atuais políticas públicas, como um eficiente recurso para a manutenção da cultura individualista, fragmentária e excludente no ambiente escolar, contribuindo para agravar o tensionamento conflitivo entre diferentes segmentos da sociedade em relação ao objetivo da tarefa educativa como formadora

⁴ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 4 out. 2022.



do senso público, do senso ético-político que desenvolva nos sujeitos o sentido de responsabilidade pela construção coletiva de sociedade:

O entendimento de conhecimento, sociedade e currículos, ao condicionar o que acontece e se produz no cotidiano das escolas, influencia os sentidos atribuídos à educação e, conseqüentemente, à vida em sociedade. Num espaço onde propósitos políticos e econômicos se aliam a discursos e métodos pouco democráticos e questionáveis na formulação de um currículo nacional, não podemos deixar de considerar o quanto os balizamentos que aí se constituem podem ser limitadores de territórios e ideias em disputa [...] posto que tenderiam a reduzir os repertórios, as direções e os sentidos dos conhecimentos [...] para propósitos específicos (de economia e mercado sobretudo). (SAUL, GARCIA, 2016, p. 1118-1185. Grifo meu).

O divórcio entre nossas expectativas para a tarefa educativa e a trágica realidade que se nos impõe na “dramaticidade desta hora” – por obra da ação humana e não por destino dado, como lembrava Freire -, torna mais aguda a provocação do Papa Francisco quanto ao ideal de uma educação que promova uma aliança entre os diferentes segmentos da sociedade para o cumprimento dos sete compromissos inadiáveis do Pacto: colocar a pessoa no centro; ouvir as gerações mais novas; promover a mulher; responsabilizar a família; se abrir à acolhida; renovar a economia e a política e cuidar da casa comum.

Na seção seguinte, apresento alguns pressupostos epistemológicos da pedagogia humanista de Freire, na metodologia da Investigação Temática, como contribuição para pensar projetos que possam tornar viáveis os compromissos do Pacto Educativo em nossas comunidades escolares.

Será acionada a categoria “vida como pedagoga” para nos auxiliar nesta tarefa do diálogo “sobre o modo como estamos a construir o futuro do planeta e sobre a necessidade de investir os talentos de todos para ativar dinâmicas que confirmem sentido à história e a transformem de modo positivo”. (CONGREGAÇÃO..., 2019, p. 5).

3 Pacto Educativo: vida, a grande pedagoga

No encontro promovido pela Congregação para a Educação Católica, no dia de 15 de outubro de 2020, em Mensagem de vídeo, o Papa Francisco retomava o convite para que os educadores e toda a sociedade envidassem esforços para superar a “catástrofe educativa” em curso, pois



cerca de dez milhões de crianças poderiam ser obrigadas a abandonar a escola por causa da crise econômica gerada pelo coronavírus, agravando uma disparidade educativa já alarmante com mais de 250 milhões de crianças, em idade escolar, excluídas de toda e qualquer atividade formativa. (FRANCISCO, 2020, online) ⁵.

A consciência da gravidade da situação educacional em nível mundial, que também consta no relatório da UNESCO (2022), nos coloca diante do imperativo ético da busca de, inicialmente, “construir uma aliança social” que nos empenhe na opção por um projeto educativo a longo prazo para “formar pessoas para a lógica do cuidado, do serviço desinteressado para com os mais vulneráveis, com sensibilidade para a escuta e diálogo, construindo vínculos de proximidade e de solidariedade”. (CONGREGAÇÃO..., 2019, p. 5).

Essas disposições interiores apontadas pelo Papa como condição *sine qua* para a construção da “aldeia educativa” sobre a qual devemos construir o Pacto Educativo - escuta, diálogo, cuidado, solidariedade, esperança, serviço desinteressado, abertura -, parecem não estar tão disponíveis em ‘todos’, como vimos nas seções anteriores, o que tem gerado o mal-estar em relação a projetos que coloquem no horizonte da ação a referência ao bem comum, ao coletivo, o reconhecimento da diversidade como direito humano a ser assumido por todos os povos.

Diante disso, apoiada na proposta humanista de Paulo Freire que pensa a sua pedagogia mais como uma compreensão dialética de educação do que um método de alfabetização, cujo ponto de partida é a problematização da vida concreta de homens e mulheres situados nas mais diversas condições para transformar as condições desumanizantes desses homens e mulheres (FREIRE, 1967, 2017), atribuo à categoria “vida como pedagoga” a chave hermenêutica capaz de acionar os “melhores talentos de cada um” em prol de um pacto educativo global. Para Freire, a educação – que parte da vida – deve estar voltada para orientar concretamente a vida cotidiana.

Conceitos embalados em categorias de valores culturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos, seculares, científicos da racionalidade hierarquizante cientificista neoliberal hegemônicos não serão capazes de nos demover de nossas certezas epistemológicas em relação às nossas cosmovisões e das

⁵ Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html. Acesso em: 4 out. 2022.

disputas pela manutenção ou pela assunção de tais ideologias como referência universal. Não o foram até agora e, como foi acenado, são a origem da lógica epistemicida e da fratura ontológica abissal sobre as quais temos constituídos nossas sociedades na aventura da humanização: “nós” X “eles”. Quer seja o nós-humano X eles-humanos quer seja o nós-humanos X eles-natureza.

Como contribuição para pensar projetos pedagógicos para nossas escolas que possam tornar exequíveis os compromissos do Pacto Educativo Global apresento, em breves pinceladas, alguns pressupostos epistemológicos da metodologia da Investigação Temática de Freire (FREIRE, 2017, p. 79-166) que podem nos ajudar a superar a visão individualista, fragmentada, concorrencial e excludente da racionalidade neoliberal que impera em nossos ambientes escolares, e que nos têm imobilizado na lógica fatalista imanentista do presente.

Os sete compromissos do Pacto Educativo Global acenados por Francisco em sua mensagem aos educadores são: 1 - Colocar a pessoa no centro; 2 - Ouvir as novas gerações; 3 - Promover a mulher; 4 - Responsabilizar a família; 5 - Se abrir à acolhida dos mais vulneráveis; 6 - Renovar a economia e a política na perspectiva da ecologia integral; 7 - Cuidar da casa comum.

O quadro 1 Método da Investigação Temática na Pedagogia Humanista de Paulo Freire apresenta pressupostos que podem subsidiar a moldura teórica, epistemológica e metodológica de projetos educacionais com os mais diferentes escopos: com crianças, adolescentes, jovens, adultos, no campo, na cidade, nas aldeias, independentes dos recursos materiais ou tecnológicos existentes.

Quadro 1 - Investigação Temática – Pedagogia Humanista de Paulo Freire			
O que é	Premissas	Sujeitos	Objeto
Processo de busca; processo de conhecimento; processo de criação; é investigação como visão da totalidade da realidade; é uma operação simpática: agir-com, sentir-com; é constituída na comunicação, no sentir comum, na visão compartilhada de realidades como totalidade, como	Investigador (sujeito) e objeto (que é outro sujeito) são ambos sujeitos da investigação; Sujeitos (comunidade) são os “donos” do conhecimento produzido; tudo o que se investiga (temas) diz respeito à vida concreta dos homens (Historicidade); é pedagógica e crítica porque compreende o fenômeno em sua totalidade e não apenas como fragmento	Toda pessoa é investigadora; educador; educando; povo; cientista.	Relações dialéticas problematizadoras homem-mundo; Temas geradores; situação existencial concreta; Pensamentos, linguagem; valores, concepções, esperanças (e seus contrários), dúvidas.

complexidade, como permanente vir-a-ser (construção de humanização).	parcial da realidade; desoculta a razão de ser das coisas; habilita o homem a agir criticamente na sua realidade para transformá-la.		
Técnicas	Tarefa do educador dialógico	Etapas	
Busca ativa, refletir, problematizar, falar, dialogar, escrever, descrever, discutir, avaliar; codificar; decodificar; negociar sentidos e significados.	Trabalha em equipe interdisciplinar; recolhe o universo temático na investigação, não dá pronto; compartilha as decisões; devolve aos educandos como problematização através da pergunta, do questionamento, da desnaturalização dos conceitos; investigar a “palavra geradora” e o “tema gerador” (conceitos que conformam a cosmovisão de determinado grupo social).	Perspectiva dialética: ação e reflexão simultaneamente; partes do mesmo processo; sempre coletiva, participativa, colaborativa) 1ª Etapa – Observação compreensiva inicial (Descodificação ao vivo): visitas iniciais; rodas de conversas; identificar palavra ou tema gerador; codificar; discutir; reunião avaliativa e crítica: detectar o nível de consciência da comunidade. 2ª etapa – Codificação Temática: codificar situações conhecidas: constituir totalidades significativas para a comunidade. 3ª etapa – Diálogo Descodificador nos círculos de investigação temática (CIT): a comunidade ratifica ou retifica a análise/interpretação dos especialistas; decodificar; análise crítica; produção de novo conhecimento; decisão coletiva para a ação no ambiente em que se encontram (pode ser na própria sala de aula, na escola ou na comunidade).	
Fonte: MOTA, Guadalupe Corrêa. Baseado em a Pedagogia do Oprimido, p. 79-167. Data: Maio de 2022.			

A flexibilidade da metodologia de Freire deve-se exatamente à “vida como pedagoga” na condição de categoria axial na construção dos objetivos de um projeto educativo, colocando ênfase na responsabilidade pelo ‘sucesso’ do projeto em cada um dos agentes envolvidos. Isso porque a dinâmica da metodologia da Investigação Temática desenvolve durante a pesquisa do universo vocabular, cultural, temático a consciência de si, do seu lugar social, do pertencimento a seu mundo em cada um dos sujeitos envolvidos. É a “vida concreta” local com suas contingências e utopias como ponto de partida da problematização que vai mobilizar os interesses, os desejos, os valores de cada um na resolução de problemas reais da sua comunidade.

É uma ação baseada na simpatia, na comunicação horizontalizada, no sentir comum, na autoridade compartilhada (não na relação assimétrica de poderes), na visão compartilhada de realidades como totalidade, como complexidade, como diversidade, como uma permanente construção de humanização de todos,



abarcando também a responsabilidade pela casa comum, para o bem-viver dos atuais viventes (humanos e não humanos) e para as futuras gerações.

Esse exercício que resulta em superação da consciência ingênua, mítica (e, por vezes fanática), e se pode alçar à consciência crítica coletiva, aquela capaz de relacionar os diferentes mecanismos de constituição de determinada condição social baseada em imposição ideológica, é um dos pressupostos requeridos para a consecução do Pacto Educativo:

Ora, cada mudança precisa duma caminhada educativa que envolva a todos. Por isso, *é necessário construir uma “aldeia educativa da educação”, onde, na diversidade, se partilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas.* Como afirma um provérbio africano, para “educar uma criança, é necessária uma aldeia inteira. Mas, esta aldeia, temos de a construir como condição para educar. Antes de mais nada, o terreno deve ser bonificado das discriminações com uma inoculação de fraternidade. (CONGREGAÇÃO..., 2019, p. 5. Grifo meu).

Os sujeitos-pesquisadores (que, para Freire, é cada um, é a comunidade, é o povo e não apenas o ‘especialista’, o líder religioso, político, cultural ou o governante) vão exercitando, na prática da investigação temática, a busca ativa, a reflexão, a fala, o diálogo, a escrita, a discussão, a análise, dos objetivos educacionais colocados em perspectiva na relação com os objetivos da comunidade/sociedade onde vivem, isto é, vão construindo, já aqui e agora, a “aldeia educativa” na qual seja possível viver uma nova realidade educacional humana e humanizadora, integrada e integradora.

Acredito que a metodologia da investigação temática de Freire nos habilite naquele exercício de uma mudança de mentalidade que possa desencadear processos de compromissos em nossas comunidades educativas, como manifestação daquele poder transformador da Educação, que *per se* não muda a realidade, mas muda as pessoas que mudam a realidade.

CONCLUSÃO

O cenário bastante turbulento que tem marcado a sociedade brasileira nos últimos tempos no campo da Educação, com a desestruturação intencional de instituições públicas voltadas para a área da educação básica e superior, das instituições de ciência, tecnologia, pesquisa, inovação, dos conselhos de educação evidenciam uma quase impossibilidade da implementação dos projetos do Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco. Isso porque, dentre os princípios sobre os quais o Pacto está fundamentado encontram-se valores como solidariedade,



cuidado com os mais vulneráveis, serviço desinteressado pelo bem da comunidade e o reconhecimento da diversidade como direito humano inalienável.

A construção desses valores para a consecução do Pacto Educativo passa pela reconstrução da Antropologia Cristã, deslocando-a da compreensão colonialista capitalista, em que se entendeu o sentido de “domínio” como submissão indiscriminada dos viventes humanos e não humanos à condição de recursos do capital a serem explorados infinitamente, chegando ao ponto da exaustão desses recursos, com a possibilidade real da extinção da vida humana, pelo nível de desagregação dos ecossistemas planetários. A duras penas chegamos à consciência de que tudo está interligado e se não mudarmos a compreensão do nosso lugar nesse único sistema-vida interdependente pereceremos todos. Mas a consciência científica do que devemos fazer ainda não mobilizou nossa consciência ética para fazer o que deve ser feito, pois exige uma mudança radical do nosso estilo de vida capitalista predatório necrófilo.

É o que intenta o Papa Francisco com o seu convite a um Pacto Educativo Global, ao sugerir um poder transformador à tarefa educativa, que nos leve a uma mudança de mentalidade e prática educativa – um longo caminho a ser percorrido, já adverte o Papa -, que renove em nós a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, que forme pessoas maduras capazes de superar a visão mercantilista de educação que mais isola do que agrega, que mais divide do que promove a cooperação e a solidariedade, e que compreenda os seres humanos em sua complexidade multidimensional e o liberte da visão reducionista, fragmentária sedimentada na lógica neoliberal concorrencial e individualista.

A proposta da pedagogia dialética humanista de Freire nos oferece inúmeros recursos para subsidiar projetos construtores da “aldeia educativa” em nossas comunidades escolares, nas quais serão engendradas aquelas habilidades necessárias para uma educação mais humanista e humanizadora, mais integrada e integradora, já que o ponto de partida para esses projetos é a identificação dos interesses comuns da comunidade educativa ou da comunidade do entorno.

Para tanto, além da capacidade de diálogo e da possibilidade de problematização das situações existenciais entre educadores e educandos, entendo ser necessário que se dê tempo e condições materiais e simbólicas para o exercício da imaginação criadora de mundos alternativos para além da lógica individualista,



meritocrática a que estamos sendo submetidos continuamente. Imersos na avalanche do fluxo contínuo das informações digitais, como consumidores insaciáveis dessas “realidades fluidas” do tempo presente, estamos nos afastando do modo presencial de construir nossas sociabilidades e “desaprendendo” a imaginar, a criar, a sonhar possibilidades alternativas ou a desejar a construção de um futuro diferente.

De onde a importância do convite amoroso e esperançoso do Papa Francisco: o Pacto é um sonho bom a ser construído, é um sonho a ser realizado, a ser compartilhado entre as gerações, entre homens e mulheres de todos os continentes, entre famílias, governos e educadores. E está, sim, ao nosso alcance poder realizá-lo com todo o empenho, da mente, do coração e das mãos.

NOTAS

1 – Antropologia Cristã referida no texto é um conjunto de princípios, valores e normativas teológico-pastorais estabelecidas na Doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, tendo como fundamento as Sagradas Escrituras (Bíblia), a Tradição, e documentos das autoridades eclesiais elaborados ao longo dos séculos. A premissa desta Antropologia é a concepção de ser humano como ser criado à imagem e semelhança de Deus, conforme relato bíblico de Gn 2-3, e reafirmado em *Gaudium et spes*, n. 12, documento do Concílio Vaticano II. O Documento mais recente sobre a **Antropologia Cristã é o livro O que é o Homem? Um itinerário de antropologia bíblica**, da Pontifícia Comissão Bíblica, publicado em 2022, no Brasil, pelas Edições CNBB.

2 - Humanismo Social de Mounier – Emanuel Mounier (1/4/1905 – 22/3/1950) nasceu em Grenoble, França. Filósofo e professor, sob influência de sua formação cristã fundou com Jacques Maritain a Revista católica *Esprit*, em 1932, através da qual propugnava novos princípios filosóficos e pedagógicos, tendo a “pessoa no centro”. Era uma reação à crise civilizatória que a Europa se encontrava nos anos 40/50 do século vinte, na qual o ser humano encontrava-se em condição de radical desumanização mediante a força massificadora da técnica e da opressão. Esse acento à pessoa, entendida como sujeito sócio-histórico, transcendente, agente das transformações sociais, deu origem ao termo “personalismo” ou “novo humanismo” à filosofia proposta por Mounier.

A *Espirit* se tornou um importante recurso de educação de jovens nos princípios da doutrina social católica, chegando ao continente latino-americano nos anos 50. Em Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica, Freire relata: “Como espaço de contato importante com as obras de Mounier, lembro o MCP, criado no Recife, em 1960 [...] Dois conceitos-chave para Mounier, o binômio dialético ser e ter estão presentes em a Pedagogia do Oprimido [...] Além das influências teóricas específicas, importa salientar a convergência do Personalismo de Mounier e da Pedagogia do Oprimido de Freire, como projetos históricos de libertação contra todas as formas de opressão, na construção de um mundo mais humano e solidário” (PITANO; STRECK; MORETTI, 2019, p. 127-128. VERBETE).

Sobre a aproximação Freire-Mounier, consultar:

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa - uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanin (orgs.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appis editora, 2019.

REFERÊNCIAS

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2019, **Pacto Educativo Global**. Vademecum, Santa Sé, 2019. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portugues.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

DUNKER, Christian.; PAULON, Clarice.; SANCHES, Daniele.; LANA, Hugo.; LIMA, Rafael Alves.; BAZZO, Renata. Para uma arqueologia da psicologia neoliberal brasileira. In: SAFATLE, Vladimir.; SILVA JUNIOR, Nelson.; DUNKER, Christian (Orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 215-254.

FRANCISCO. **Laudato si sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Paulus/Loyola. 2015.

FRANCISCO. Mensagem em vídeo por ocasião do encontro promovido pela congregação para a educação católica: "global compact on education. Together to look beyond". Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html. Acesso em: 4 out. 2022.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. 1967. In: Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>. Acesso em: 5 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo Romeu; MORETTI, Cheron Zanin (orgs.). **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appis editora, 2019.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e práxis educativa - uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

SAFATLE, SILVA JUNIOR, DUNKER (Orgs.), 2021. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SAUL, Alexandre.; GARCIA, Alexandra. Políticas e práticas curriculares nas escolas: resistindo e (re)existindo ao poder hegemônico – Apresentação do Dossiê temático. In: **e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1184-1192, out./dez.2016. e-

ISSN: 1809-3876. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/31278/21831>. Acesso em: 12 out. 2022.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos** - um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.; ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas.

In: **e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.04, p. 1406-1431, out/dez. 2021. e-ISSN:

1809-3876. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48512>. Acesso em: 12 out. 2022.

SOBRE A AUTORA

Guadalupe Corrêa Mota: Doutora em Educação pela Universidade Católica de Santos. Área de Concentração: Educação e Formação. Grupo de Pesquisa: Pedagogia crítica: Pesquisa e Formação (Líder Maria Amélia do Rosário Santoro Franco). Jornalista. Membro da Cátedra Paulo Freire/Unisantos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1333-1506> E-mail: guadalupemota@unisantos.br

Tramitação:

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 11/01/2023



EDUCAR PARA O PENSAR CRÍTICO NO CONTEXTO DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL. UMA REFLEXÃO A PARTIR DE PAULO FREIRE E EDGAR MORIN

EDUCATING FOR CRITICAL THINKING IN THE CONTEXT OF THE GLOBAL EDUCATIONAL PACT. A REFLECTION FROM PAULO FREIRE AND EDGAR MORIN

André Luiz Boccato de Almeida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC-PR

RESUMO

Neste artigo, são apresentadas reflexões a partir do pensamento de Paulo Freire e Edgar Morin, dois grandes expoentes do pensamento educacional contemporâneo, que se caracterizam por promover uma perspectiva crítica sobre o ato de educar e de pensar a educação e o ser humano diante das manipulações e do tecnicismo reinantes. Situados dentro de um desdobramento do Pacto Educativo Global protagonizado pelo Papa Francisco, percebe-se que estes dois autores e pensadores propõem uma forma de formar o futuro da humanidade não a partir do sistema econômico e tecnocientífico atual, mas da capacidade crítica, real e antropológica. Pretende-se demonstrar que no contexto do Pacto Educativo Global urge retomar estes dois pensadores que propõem uma forma de construir a subjetividade e educação levando em consideração a condição real dos sujeitos envolvidos em valores éticos humanizantes. Se para o Papa Francisco é necessário e urgente recolocar um humanismo no centro da civilização tecnocrática, as relações humanas presentes no ato de educar ocupa uma centralidade na nova civilização em construção.

Palavras-Chave: Educação; Pensar Crítico; Freire; Morin; Pacto Educativo Global.

ABSTRACT

In this article, reflections are presented from the thought of Paulo Freire and Edgar Morin, two great exponents of contemporary educational thought, who are characterized by promoting a critical perspective on the act of educating and thinking about education and the human being in the face of manipulations. and the prevailing technicality. Situated within an unfolding of the



Global Educational Pact led by Pope Francis, it is clear that these two authors and thinkers propose a way of shaping the future of humanity not from the current economic and technoscientific system, but from the critical, real and anthropological capacity. It is intended to demonstrate that in the context of the Global Educational Pact, it is urgent to retake these two thinkers who propose a way of building subjectivity and education taking into account the real condition of the subjects involved in humanizing ethical values. If for Pope Francis it is necessary and urgent to put humanism back at the center of technocratic civilization, the human relationships present in the act of educating occupy a central role in the new civilization under construction.

Keywords: Education; Thinking Critically; Freire; Morin; Global Education Pact.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende refletir sobre o Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco a partir da propositiva e crítica perspectiva do pedagogo brasileiro e do filósofo francês Edgar Morin. Neles encontra-se uma rica interlocução entre a fé, o fenômeno religioso, a educação, a formação da consciência e o pensar crítico a partir do pensamento destes dois grandes intelectuais conhecidos internacionalmente.

Sabe-se que o atual contexto sociopolítico brasileiro está marcado por um horizonte dominado por um modelo de tecnologia centrado na autossuficiência do sujeito ensimesmado em sua própria impostação como sujeito comunicador e referência de si. Assoma-se a este o alto nível de polarização, fanatismo e fundamentalismo seja ele político, religioso e social. É neste contexto de efervescência ideológica que o sujeito é chamado a desabrochar sua vocação de pensar, refletir e sonhar um mundo diferente.

Propõe-se refletir uma educação problematizadora e reflexiva à luz do pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire e do filósofo francês Edgar Morin. Ambos, em contextos distintos, são porta vozes de um mundo a ser sonhado a partir do possível e do pensamento livre. Se em Freire emerge uma proposta de despertar a consciência adormecida pelas opressões arraigadas no sujeito, em Morin trata-se de desconstruir o modelo ou o paradigma de civilização que conduz à uma certa cegueira e impossibilidade de lidar com as incertezas.

Assim, a proposta é problematizar o tema da educação brasileira no contexto do Pacto Educativo Global, enquanto dois modelos de pensamentos que propõem uma emancipação ao sujeito no contexto dos 200 anos da independência. É neste contexto histórico atual que urge rever autores humanistas que denunciam as falácias educativas e anunciam possibilidades esperançosas para o sujeito.

1. Sentido e urgência do Pacto Educativo Global

O Pacto Educativo Global é um convite lançado pelo Papa Francisco no dia 12 de setembro de 2019, cujo objetivo é o de propiciar o diálogo sobre a forma como estamos construindo o futuro do planeta e sobre a necessidade de investir nos talentos de todos, porque todas as mudanças precisam de um caminho



educativo para fazer amadurecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora (VADEMECUM, p. 3).

Segundo Francisco o Pacto tem a finalidade de reavivar o compromisso em prol e com as novas gerações, renovando a paixão por uma educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, diálogo construtivo e mútua compreensão, convidando todos a unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna (FRANCISCO, 2021).

Em linhas gerais, o modelo educativo global atual que se impôs está marcado por uma subterrânea violência imposta por um modelo econômico neoliberal que à custa do produzir e do consumir, favorece um estilo de vida e de sociedade que desumaniza lentamente a pessoa (ANDRADE, 2006, p. 56). Desumanizar a pessoa pela opressão, privando-lhe das possibilidades humanas de criar, mudar, mover-se buscar e ser em relação – em uma ideia, privando-lhe da liberdade – é coisificá-la, é violentá-la.

Não se pode negar que o poder econômico global vem se impondo no cenário mundial desde os anos de 1990. O desafio do capitalismo global no século XXI é combinar integração internacional com governos politicamente reativos e socialmente responsáveis (FRIEDEN, 2008, p. 502). Na verdade, pode-se dizer que, do ponto de vista histórico, que aquilo que se chamava de globalização, se constitui, de cinco mundializações que estão em curso desde a metade dos anos 1980, passando pelos anos 1990 até 2000.

Estas cinco mundializações afetam diretamente ao universo da educação e do ato de pensar. São elas: mundialização dos mercados – faz passar da competição entre economias à competição entre sociedade; mundialização da comunicação – com a revolução da informação cria condições inéditas de comunicação social; mundialização cultural – com a irrupção das sociedades civis aumenta consideravelmente o número de atores no jogo mundial; mundialização ideológica – marcada pela radicalização do liberalismo e de suas pretensões, e, a mundialização política – que se traduz pelo fim da influência secular do Ocidente sobre o resto do mundo (MADELIN, 2002, p. 87). Todos estes processos dentro de um só, não apenas condicionam as questões educacionais, como principalmente determinam o sentido global sobre o sentido de uma educação humanista no atual contexto.



É certo que o Papa Francisco se sente confrontado diante do complexo fenômeno da globalização ainda em andamento e a sua consequente afirmação mediante a economia capitalista. Ele sabe que é necessário formar a consciência da pessoa, e dos cristãos em particular, para os valores do Reino indicados pela sabedoria teológica. Não resta dúvida que Francisco é consciente do descompasso entre a força econômica com suas próprias lógicas e a desmobilização da pulsão política em bloquear os excessos que afrontam os valores humanistas (ALMEIDA, 2021, p. 31).

Repensar um Pacto Educativo Global é urgente diante de um acelerado fenômeno comercial onde o ser humano é visto como objeto e peça de um mecanismo do sutil, mas perverso capitalismo selvagem. Para Han, o hipercapitalismo atual desfaz a existência atual desfaz a existência humana completamente em uma rede de relações comerciais. Hoje já não há mais âmbito da vida que se priva da utilização comercial. Justamente a digitalização crescente da sociedade facilita, amplia e acelera em grande medida a exploração comercial da vida humana. Ela submete âmbitos da vida que até então eram inacessíveis à intervenção comercial a uma exploração comercial (HAN, 2021, p. 41).

Inerente a este dispositivo capitalista e comercial, fortalecido nas redes que hiperconectam as várias subjetividades de modo imediato, aparece uma violência mais sofisticada que põe em curso um processo de destruição do próprio eu: a autodestruição e o terror do igual. Este sistema que aniquila o outro como mistério está presente no tecido social enquanto a negatividade da alteridade e da existência do diferente (HAN, 2022, p. 7-8).

Além destes desafios de convivência e de formação das novas gerações há também o de uma cultura de ‘sujeitos bolhas’, onde processos educativos e um pacto de reorientação da consciência precisa lidar. Na dita ‘era das fake news’ e da ‘pós-verdade’, as ‘bolhas’ são reafirmadas pelos fatos moldados a fim de proporcionar regimes autoritários em um cenário de constante incerteza e relativização, onde a pessoa legítima versões mentirosas da realidade, permitindo ser enganadas ao renunciar à vivência da verdade (ALMEIDA; FERREIRA; MELO, 2021, p. 156). Este trajeto defensor de ideias, do eu e da ‘minha verdade’, inflama formas extremas de restrição ao outro, enfraquecendo os alicerces da sociabilidade humana ao intensificar a cultura da indiferença, do consumo de si e do outro, assegurando o não envolvimento, mas a segurança do isolamento.



Pode-se dizer que o Papa Francisco, no Pacto Educativo Global, quer promover a fraternidade e o cuidado com a Casa Comum, situação esta que agoniza as consciências. Ao promover processos em um processo complexo, ele deseja incentivar a uma mudança de pensamento, de atitudes e de decisões frente aos grandes desafios civilizacionais. Diz ele,

Se queremos um mundo mais fraterno, devemos educar as novas gerações para ‘reconhecer, valorizar e amar todas as pessoas independentemente da sua proximidade física, do ponto da terra onde cada um nasceu ou habita’ (Carta enc. Fratelli tutti, 1). Este princípio fundamental – ‘conhece-te a ti mesmo’ – orientou sempre a educação, mas é necessário não descuidar outros princípios essenciais: ‘conhece o teu irmão’, a fim de educar para o acolhimento do outro (cf. Carta enc. Fratelli tutti; Documento sobre A fraternidade humana – Abu Dhabi, 04/II/2019); ‘conhece a criação’, a fim de educar para o cuidado da casa comum (cf. Carta enc. Laudato si’); e ‘conhece o Transcendente’, a fim de educar para o grande mistério da vida. Temos a peito uma formação integral que se resume no conhecer-se a si mesmo, ao próprio irmão, à criação e ao Transcendente. Não podemos esconder às novas gerações as verdades que dão sentido à vida (FRANCISCO, 2021).

O Pacto Educativo Global, neste sentido, quer ativar nas consciências e corações da humanidade o desejo de uma educação que seja integral, que assuma as principais dimensões da existência pelo diálogo aberto, superando todo tipo de situação que conduza à violência, o ódio e a segregação.

Em Francisco é possível pensar e educar para um modelo de economia, de sociedade e de educação em que o progresso atual e a mera acumulação desenfreada não sejam a referência para uma consciência coletiva de responsabilidade. Ele fala em educação ambiental no sentido de um “pacto” de vários âmbitos propriamente educativos, tais como: a escola, a família, os meios de comunicação, a catequese, e outros (FRANCISCO, 2015, n. 213).

Para que o Pacto Educativo Global tenha consistência no sentido de sensibilização das consciências novas gerações, é necessário promover, segundo Francisco, uma verdadeira nova cultura do encontro, superando as pontes e os muros que dividem as pessoas. Ele mesmo diz,

[...] Já várias vezes convidei a desenvolver uma cultura do encontro que supere as dialéticas que colocam um contra o outro. É um estilo de vida que tende a formar aquele poliedro que tem muitas faces, muitos lados, mas todos compõem uma unidade rica de matizes, porque ‘o todo é superior à parte’ (EG, n. 237). O poliedro representa uma sociedade em que as diferenças convivem integrando-se, enriquecendo-se e iluminando-se reciprocamente, embora isso envolva discussões e desconfianças. Na realidade, de todos se pode aprender alguma coisa,



ninguém é inútil, ninguém é supérfluo. Isso implica incluir as periferias. Quem vive nelas tem outro ponto de vista, vê aspectos da realidade que não se descobrem a partir dos centros de poder onde se tomam as decisões mais determinantes (FRANCISCO, 2020, n. 215).

A proposta de um Pacto Educativo Global, nesta perspectiva de uma educação ambiental e ecológica e de uma nova cultura do encontro, propicia recuperar pensadores que apresentam uma retomada de valores humanistas diante de uma perspectiva monotemática imposta pelo ideário neoliberal. Encontra-se nas abordagens de Paulo Freire e de Edgar Morin uma oportunidade de aprofundar propostas educativas que partam da crítica do sujeito envolvido na trama social.

2. Paulo Freire: pensar criticamente pela consciência educada

Em Paulo Freire, profícuo pensador e um ser com olhar profundo em sua época, a educação para o pensar crítico está associada à ideia de rebeldia como um ato educativo de emancipação do sujeito, libertando-o para a criatividade constante, pode ser encontrada ao menos em quatro obras de sua autoria, cada uma dentro de um contexto, exigindo uma interpretação própria e peculiar no âmbito redacional.

São elas: *“Pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 1975); *“Educação como prática para a liberdade”* (FREIRE, 1996); *“Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa”* (FREIRE, 2000); e, *“Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 2008).

A rebeldia, no geral, seria uma força que precisa ser educada em cada sujeito, com criatividade, movendo-o para a transformação social. É oportuno afirmar que pensar criticamente é o mesmo que uma sana rebeldia, onde o sujeito se faz partícipe do processo de emancipação e conscientização. Freire, na esteira de uma geração de educadores humanistas, democráticos e leitores do mundo, como por exemplo Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro etc., percebe que é imprescindível buscar uma perspectiva educacional que cultive valores em vista de suscitar de dentro do sujeito a emergência da verdade.

Em sua obra *“Pedagogia do oprimido”* (FREIRE, 1975), considerada a mais importante e a que melhor identifica o seu pensamento, o pedagogo e pensador faz uma aprofundada reflexão sobre a estrutura de dominação. Na referida obra, se apresenta um modelo de educação – bancária – que, em vez de



favorecer a libertação e permitir que apareçam as potencialidades de cada sujeito, leva o educando ao conformismo e à adaptação sem ensinar uma verdadeira visão crítica (ABRAHÃO, 1987, p. 33). De outro lado, Freire diz que é necessário que haja uma educação libertadora ou crítica que conduza verdadeiramente à um pensar consciente rumo a uma conscientização das dominações presentes no interior das pessoas.

Ao fazer a crítica à chamada visão ‘bancária’ da educação, ou seja, “quando o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1975, p. 67), Freire faz a sua revolucionária proposta do pensar crítico, enquanto um estar na história e nas situações que estas geram e delas deixar emergir o conteúdo a ser problematizado e conscientizado. A ênfase da pedagogia do oprimido está no fato de que a história é feita pelos sujeitos: uma história humana e humanizadora, portando, pedagógica (ARROYO, 2012, p. 555).

Na obra *“Educação como prática para a liberdade”* (FREIRE, 1976) Freire apresenta a categoria de conscientização, central para o pensar crítico. Esta obra foi escrita no contexto de transição em que a sociedade brasileira se encontrava; sobretudo, procurava trazer elementos de diálogo e de resposta crítica, de inserção no processo de democratização (FREIRE, 1976, p. 37). Ele tenta compreender uma relação estreita entre ‘emersão’ e participação e entre ‘imersão’ e passividade dos sujeitos implicados no processo da sociedade em mudança.

No capítulo “Educação versus massificação” Paulo Freire explicitou a proposta educativa, cujas dimensões críticas se relacionam com um processo de transição de uma conscientização ingênua a uma conscientização transitiva crítica. Tratava-se de pensar uma educação e uma pedagogia que fossem capazes de colocar os homens e as mulheres brasileiras em condições de resistir aos poderes, de armá-los contra. Para ele, o processo de conscientização exigia um profundo conhecimento de relações das causas (causalidades) históricas e políticas implicadas na educação e na busca pela liberdade e autonomia.

O modo de acesso a isto, segundo ele, determinaria a tipologia de consciência. Diz-nos que esta relação,

[...] é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser homem para realizá-la. Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O homem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, captam também seus nexos



causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita a apreensão da causalidade autêntica. E será tão mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que lhe atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido (FREIRE, 1976, p. 105).

Percebe-se que Freire já nos anos 1970 realizava uma reflexão crítica acerca dos impactos de um modelo de cultura ou civilização que já colocava no centro o capital e uma visão de submissão do humano frente às causalidades reais. Esta perspectiva será hoje explicitada pelo Papa Francisco a partir do tecnocentrismo e a crise do antropocentrismo moderno que destrói lentamente a casa comum de modo a submergir uma certa consciência crítica (FRANCISCO, 2015, n. 102-103).

Na obra *“Pedagogia da autonomia”* (FREIRE, 2000), Freire trata do pensar como emancipação da consciência do sujeito a partir da ideia de autonomia. Nos dois primeiros capítulos criticam a negação do ensino. Há pedagogias que negam a existência do sujeito aprendente; e são criticadas, pois, para Freire, não há docência sem discência. Pedagogias negam a autonomia do educando pela imposição de métodos, receitas e tecnologias que visam a transferir conhecimento do professor para o aluno. Contra elas, Freire recomenda pensar “certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa (FREIRE, 2000, p. 54).

Neste seu escrito ele apresenta vinte e sete exigências que caracterizariam ou descaracterizariam a ética. Compreende a ética como vocação universal do ser humano para *ser mais* enquanto natureza ontológica ainda adormecida. Segundo ele, a ética da educação deve lutar incessantemente com a “malvadez da ética do ser humano” (FREIRE, 2000, p. 19). O ato de ensinar propicia aos educandos essa construção na contramão economicista, ao articular a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (PAULY, 2010, p. 308).

Na obra *“Pedagogia da esperança”* (FREIRE, 2008), Freire realiza uma espécie de “arqueologia” da Pedagogia do Oprimido. Este livro foi escrito num período tensionado por avanços democráticos e por uma desilusão com utopias.



Por um lado, a Constituição Federal do Brasil aprovada em 1988 garantia importantes espaços de participação popular, e governos progressistas começavam a implantar políticas públicas inovadoras, como o Orçamento Participativo em Porto Alegre (1989). Por outro lado, a queda do muro de Berlim (1989) simbolizava a crise de alternativas em termos de projeto de sociedade (STRECK, 2010, p. 161). Deste modo, a ideia de esperança presente nesta obra é a de uma “necessidade ontológica” e de um “imperativo excepcional e histórico” (FREIRE, 2008, p. 10), já que ela aponta para uma nova possibilidade de buscar rumos diante de crises.

Freire, ao se debater com as teorias pós-modernas – do fim das meta-narrativas, do fim da história, do fim do sujeito – e se situando numa posição que identifica como ‘progressista’, ele dá a entender que a afirmação da esperança precisa ser contextualizada na história. Pode-se dizer que hoje sua perspectiva de um não fatalismo e não conformismo com uma visão fundamentalista religiosa é essencial para superar um conformismo tecnocrático carregado por um viés profundamente economicista (ALMEIDA; PAULA, 2021, p. 130).

Em Freire, a criticidade, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la. Essa capacidade exige um rigor metodológico, que combine o saber da pura experiência com o conhecimento organizado, mais sistematizado. O seu principal objetivo é fazer com que as pessoas e as classes oprimidas, que aceitam esse desafio, possam pensar certo e se constituírem como sujeitos históricos e sociais, que pensam, criticam, opinam, têm sonhos, se comunicam e dão sugestões (MOREIRA, 2010, p. 97).

No Brasil, segundo ele, a fase de transitividade de consciência se associava ao fenômeno de rebelião popular que, de acordo com a sua explicitação, se manifestava por um conjunto de disposições mentais ativistas surgidas num contexto da sociedade em aprendizado da abertura, isto é, em democracia. Para ele, a rebelião popular é caracterizada como um “sintoma (...) dos mais promissores da vida política” (FREIRE, 1996, p. 100). Há uma certa simpatia à rebelião, desde que ela conduza a uma positiva rebeldia, pois esta “estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade à criticidade. Da rebelião em inserção” (FREIRE, 1996, p. 100).



Assim, ele insistia na necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse os problemas da realidade apresentada, em seu tempo e em seu espaço. Por essa razão, a educação para a rebeldia, teria de ser, acima de tudo, mudança de atitude, da passividade à participação direta e ingerente, conforme a fase de transição pela qual a experiência brasileira vinha passando. Em linhas gerais, Paulo Freire compreende que o pensar crítico é uma atitude inerente ao ser humano, mas que sociologicamente encontra um contraste no contexto em que se vive. Ele tem plena consciência da história da educação brasileira e seus impasses em favorecer o pensamento crítico.

Para ele, a educação é indissociável da política e esta, no seu contexto, exige um verdadeiro ato de rebeldia para despertar no sujeito um “rebelar-se” contra o sistema que historicamente massificou, domesticou e não conduziu a uma emancipação pela educação. Veremos agora como pensa a educação o filósofo francês Edgar Morin.

3. Edgar Morin: pensar criticamente pela abertura à complexidade

Morin é conhecido como o pensador vivo que reflete sobre o sujeito no horizonte da complexa realidade. Se em Freire a categoria de pensamento crítico e educação libertadora são centrais, em Morin a ideia para um pensar crítico passa pela ideia de “reforma do pensamento”, cuja necessidade social chave é a de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo (MORIN, 2000, p. 18).

Para ele, não haverá um processo educativo se os sujeitos não perceberem os limites do pensamento, a globalidade e a particularidade. Trata-se, segundo ele, de articular na particularidade, a síntese entre a globalidade e o contexto, com inteligência, consciência crítica e criatividade. Se o pensar crítico, na perspectiva freireana, está relacionada à uma certa postura de rebeldia epistêmica, mobilizadora de um olhar e postura crítica frente ao mundo, na de Morin, caracteriza-se como um novo olhar crítico para a realidade do conhecimento e dos saberes (MORIN, 1997)¹.

Segundo ele, é necessário fazer uma profunda análise e avaliação do desdobramento científico moderno, que reduziu a capacidade da inteligência de

¹ Nesta obra, o autor já analisava o impacto “neurótico” das técnicas de produção de conhecimento em massa na subjetividade das pessoas, indicando os limites e o futuro da humanidade.



conhecer e ampliar os horizontes. Ele mesmo diz a insuficiência de pensar de forma crítica sem levar em consideração o hiato epistemológico em que nos encontramos. Diz,

[...], a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a capacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2001, p. 14-15).

Segundo Morin, a capacidade de consciência crítica, diante da complexidade circundante, é fruto de um caminho árduo; depende da capacidade de leitura de mundo e de abertura à reformulação do pensamento. Ele mesmo diz que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições (MORIN, 2001, p. 99).

Mais que ler os fenômenos a partir de um enfoque de causa e efeito, exige-se uma mudança paradigmática, na qual as certezas e incertezas impõem-se, superando o simplismo (MORIN, 1999, p. 30-31). Trata-se de unir a simplicidade com a complexidade. De combinar o simples e o complexo.

Em Morin, o tema da educação e do pensar crítica emerge a partir está da verdadeira revolução em curso, protagonizada pelas inúmeras possibilidades científicas. Em meio às mais importantes evoluções ocorridas nas últimas décadas, a revolução radical de nossa visão do espaço, do tempo, da terra, do lugar e da evolução do homem no universo tem sido muitas vezes lembrada. A percepção destas, estudada de forma primorosa por ele, longe de confinar-se a alguns meios científicos e intelectuais, viu-se difundida pela mídia e atingiu a maioria dos contemporâneos (LÉNA, 2001, p. 50).

Para ele, pensar é pensar em movimento. O processo de pensamento é um processo dinâmico de construção. Só cria aquele que constrói. Construir é exercitar a criatividade imaginativa na aplicação concreta. Um pensamento criativo e criador é aquele paradigmaticamente dialógico (ROGER, 1999, p. 91).



Eis a necessidade de pensar que tudo está interagido em forma a propiciar o diálogo inter e transdisciplinar entre todos os saberes.

Segundo Morin, a lógica clássica é insuficiente, mas não podemos prescindir dela num pensamento complexo. No fundo, seria despojar de um certo simplismo e uma visão unitária (totalitária) e associar a esta o contraditório, buscando uma síntese dialética criativa. A incerteza surgida tanto no conhecimento como na ciência, a partir do século XX, explicitou de modo efetivo os limites do conhecimento e da capacidade de avistar a realidade no seu todo (MORIN, 2001, p. 15).

Como consequência deste fenômeno, apareceu a própria necessidade de enfrentar as incertezas como também o destino incerto de cada indivíduo e de toda a humanidade. Emergem saberes alternativos que precisam ser levados em consideração. Todo processo educativo que vislumbra o pensar crítico precisa assumir 7 características fundamentais. São: 1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; 2. Os princípios do conhecimento pertinente; 3. Ensinar a condição humana; 4. Ensinar a identidade terrena; 5. Enfrentar as incertezas; 6. Ensinar a compreensão; e. 7. A ética do gênero humano (MORIN, 2005).

A grande contribuição de Edgar Morin, no que tange ao pensamento complexo, talvez seja o fato de denunciar que esta visão tecnocientífica moderna mutilou o ser humano, conduzindo a uma cegueira epistêmica. Ele interpela um modelo de racionalidade que ignora os seres, a subjetividade e a afetividade (MORIN, 2011, p. 56). Segundo ele, é preciso levar em conta o mito, o afeto, o arrependimento, que devem ser considerados racionalmente. A verdadeira racionalidade, assim, conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo.

Eis porque para ele é necessário não apenas apresentar uma crítica forte ao modelo de globalização econômica tecnocêntrica destrutiva formatada nos únicos séculos. É necessário e educativo reconhecer que nas entrelinhas deste modelo imponente há um outro modelo ou paradigma de globalização que precisa ser ensinada e reconhecida para as consciências do século XXI. Há, segundo ele, um processo com múltiplos eixos que afeta o modo como se constroi uma visão de mundo paradigmática. Diz ele,

[...] Dois processos principais e ao mesmo tempo antagônicos. Primeiro, o da escravização das populações conquistadas, a dos negros que foram transportados para as Américas e a dos povos colonizados [...]. A segunda globalização, que é o negativo da primeira, é uma



globalização minoritária. Começa no próprio coração das nações dominadoras. Primeiro com a concepção de Bartolomeu de las Casas, padre dominicano espanhol que provocou uma controvérsia, uma disputa teológica, ao dizer que os índios das Américas eram humanos como os ocidentais e que tinham uma alma. Quase ao mesmo tempo Montaigne tem a mesma ideia, de que se devia considerar todas as culturas e civilizações não unicamente como inferiores em relação à ocidental, mas como também tendo suas virtudes e suas qualidades (MORIN, 2001, p. 39-40).

Morin percebe com agudeza que há duas globalizações totalmente ligadas e antagônicas, profundamente determinantes para a constituição de uma educação de sujeitos com consciências abertas. Sua perspectiva é de acolher e integrar a complexidade e a pluralidade não apenas do conhecimento, mas principalmente das novas abordagens ou perspectivas em construção (ALMEIDA, 2022a, p. 67).

A reforma do pensamento para uma visão de complexidade tem, segundo ele, o foco de formar cidadãos capazes de enfrentar os problemas de seu tempo. Uma vez que a complexidade dos problemas de nosso tempo nos desarma, torna-se necessário que nos rearmemos intelectualmente, instruindo-nos para pensar a complexidade, para enfrentar os desafios da agonia/nascimento dessa mudança de milênios, e, tratar de pensar os problemas da humanidade na era planetária (MORIN, 2000, p. 18).

Assim como Freire foi um crítico criativo de autoritarismos e opressões que reprimiam a rebeldia positiva, fonte do ato educativo, Morin, denuncia uma cultura e política pedagógica que impede o educando de ser criativo com as dúvidas e interrogações do nosso tempo. Em ambos, emerge uma urgência de universalização da cidadania, que, por sua vez, requer uma nova ética e, por conseguinte, uma escola de educação e cidadania para todos. Um Pacto Educativo Global, a partir destas perspectivas, impõe-se, visando principalmente a necessidade de salvaguardar as várias demandas e relações que os seres necessitam criar com outras constelações de seres.

Desta dupla emergência de um pensar crítico se compreende a necessidade de um pacto educativo global. Pode-se considerar como duas referências imprescindíveis para se pensar a educação humanista num contexto de crise e de mudança do paradigma. Ambos sugerem uma reforma do pensamento e caminhos alternativos que passam pela dignidade da pessoa e da liberdade do sujeito em decidir a partir da alteridade.

CONCLUSÃO

O Pacto Educativo Global lançado pelo Papa Francisco em 15 de outubro de 2020 no Vaticano surgiu como uma forma de mobilizar e tornar concreto nas políticas educacionais e institucionais os sete (7) compromissos. São eles: Colocar a pessoa no centro de cada processo educativo; ouvir a as gerações mais novas; promover a mulher; responsabilizar a família; se abrir à acolhida; renovar a economia e a política e cuidar da casa comum.

De um certo modo, educar para o pensar crítico hoje é um desafio também presente no Pacto Educativo Global do Papa Francisco. No contexto brasileiro, de descaso com os últimos e com uma marca de desigualdade de acesso, é necessário um pacto pelo pensamento crítico e a emancipação das novas subjetividades com suas narrativas e peculiaridades culturais.

Tanto Freire como Morin propuseram em contextos distintos um olhar crítico para a realidade e para a forma de construção simbólica de processos educativos. De Freire o pensar crítico passar pela capacidade de uma consciência crítica capaz de gerar uma tomada de decisão constante diante de processos conformistas. De Morin a ideia de mudança de paradigma e de reforma do pensamento passa não só pelo diálogo, mas por uma revisão no modo de construir conhecimento e, por conseguinte, formar as futuras gerações. Neles, em seus respectivos contextos, emerge uma visão que converge para as imprescindíveis propostas do Pacto Educativo Global no Papa Francisco.

Mais que reformar o modelo de ensino sistemática veiculado nas instituições de ensino, urge rever os valores éticos subjacentes ao modo de viver e conviver com o diferente. Ao se complexificar novas formas de convivência, também se alargam novas violências intolerâncias e dificuldades em lidar com as alteridades e o outro em sua expressão máxima de diversidade (ALMEIDA, 2022b, p. 84).

O desdobramento do Pacto Educativo Global encontra nas reflexões de Freire e Morin – críticos de um modelo tecnocrático de modernidade – a sua possibilidade de implementação e irradiação. Em suas propostas há um esforço de protagonizar o sujeito em sua humanidade mais profunda como referência de reforma do pensamento e de superação das opressões. Francisco referenda este tipo de humanismo em sua proposta mais alargada de educação.

Concluindo, o Papa Francisco é lúcido a propor um Pacto Educativo que conduza a promover as vozes das vítimas e dos silenciados. As propostas educativas tanto de Freire como de Morin foram e são ainda perspectivas válidas diante do desgaste humano e corrosão de valores humanistas em constante processo de imposição.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, S. **O processo educativo segundo Paulo Freire & Pichon-Rivière**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ALMEIDA, André L. Boccato de. **Moral Social**. Iniciação à Teologia, Petrópolis: Vozes, 2021.

ALMEIDA, André L. Boccato de; PAULA, Patrícia C. de. Educação e consciência crítica em Paulo Freire: uma reflexão sobre o sentido da religião em tempos de fundamentalismos. In: **Caminhos**, Especial, v. 19, p. 124-137, 2021. <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/9114>. Acesso em 29.10.2022.

ALMEIDA, André L. Boccato de. Criatividade, Educação e rebeldia no contexto tecnológico e pós-moderno. Uma reflexão a partir de Paulo Freire e Edgar Morin. In: SAKAMOTO, Cleusa K.; TRINDADE, Marcos A. **Criatividade: novas nuances teóricas na perspectiva da filosofia e da psicologia**. São Paulo: Gênio Criador, 2022a, p. 51-76

ALMEIDA, André L. Boccato de. Por uma ética da tolerância em tempos de intolerância. Uma reflexão ético-teológica a partir da fronteira do diálogo. In: COELHO, Mário M.; MARTINS, Alexandre A.; SOUZA, Moésio P. de; FRECHEIRAS, Marta Luzie de O.; ALMEIDA, André L. Boccato de. **Cruzar fronteiras**. Uma urgência para a ética teológica. Aparecida: Santuário/SBTM, 2022b, p. 81-100.

ALMEIDA, André L. Boccato de; FERREIRA, Lúcia E.; MELO, Aloisio. A formação da consciência em uma cultura de “sujeitos bolhas” cristãos. Uma análise ético-teológica propositiva a partir da moral social do Papa Francisco. In: **Encontros Teológicos**, Florianópolis, v. 36, n. 1, Jan.-Abr. 2021, p. 153-172. <https://facasc.emnuvens.com.br/ret/article/view/1647>. Acesso em 29.10.2022.

ANDRADE, Fernando C. B. de. Pensando a violência pela óptica freireana: implicações para a escola pública. In: SCOCUGLIA, A. C. (org.). **Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente**. São Paulo: Edições Afrontamento, 2006, p. 55-75.

ARROYO, M. G. Pedagogia do Oprimido. In: CALDART, R. S. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 553-561.

FRANCISCO. Encontro “**Religiões e educação: Pacto Educativo Global**”. Discurso do Papa Francisco. Sala Clementina, terça-feira, 5 de outubro de 2021.

In:

<https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2021/october/documents/2021005-pattoeducativo-globale.html>. Acesso em 25.10.2022.

FRANCISCO. Carta Encíclica **Fratelli Tutti**, sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulinas, 2020.

FRANCISCO. Carta Encíclica **Laudato Si'**, sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Loyola/Paulus, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FRIEDEN, Jeffry A. **Capitalismo Global**. História econômica e política do século XXI. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

HAN, Byung-Chul. **A expulsão do outro**. Sociedade, percepção e comunicação hoje. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Capitalismo e impulso de morte**. Ensaios e entrevistas. Petrópolis: Vozes, 2021.

LÉNA, Pierre. Nossa visão do mundo: algumas reflexões para a educação. In: MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**. O desafio do século XXI. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 50-59.

MADELIN, H. A crise civilizacional e os desafios para o ensino social da Igreja. In: OSOWSKI, C.; MÉLO, J. L. B. (orgs.). **O Ensino Social da Igreja e a globalização**. São Leopoldo: Unisinos, 2002, p. 84-100.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 97-98.

MORIN, Edgar. **Complexidade e transdisciplinaridade**. A reforma da universidade e do ensino fundamental. 2ª reimpressão. Natal: Editora da UFRN, 2000.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**. Volume 1: Neurose. 9º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Repensar a reforma. Reformar o pensamento. 4º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. As duas globalizações: comunicação e complexidade. In: SILVA, Juremir M. da; CLOTET, Joaquim. **As duas globalizações**. Complexidade e comunicação. Uma pedagogia do presente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 39-59.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. 3º ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 21-34.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, 118p.

MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PAULY, E. L. Pedagogia da Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 308-309.

ROGER, Emilio. Uma antropologia complexa para entrar no século XXI. Chaves de compreensão. In: PENA-VEJA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. 3º ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, p. 89-106.

SAYAGO, Óscar A. P. (org.). **O projeto educativo de Francisco**. Curitiba: PUCPRESS, 2019.

STRECK, D. R. Esperança. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 161-162.

VADEMECUM. Português. **Pacto Educativo Global**. In: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/vademecum-portuges.pdf>. Acesso em 25.10.2022.

SOBRE O AUTOR:

André Luiz Boccato de Almeida: é docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), campus Ipiranga e Monte Alegre, vinculado ao departamento de Teologia, onde é professor assistente doutor no programa de graduação e pós-graduação. É líder do grupo de pesquisas PHAES (Pessoa Humana Antropologia Ética e Sexualidade). É graduado em Ciências Sociais (FAFICA-PE), em Teologia (EDT/Angelicum), mestrado em Teologia (PUC-SP), doutorado em Teologia (Pontificia Università Lateranense de Roma), Pós-Doutor em Teologia (PUC-SP). Possui também formação em Psicanálise (IBCP). É autor do livro “Moral Social” pela editora Vozes, de Petrópolis (2021). É membro da



diretoria da SBTM (Sociedade Brasileira de Teologia Moral). E-mail:
albalmeida@pucsp.br

Tramitação:

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado em: 14/12/2022



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NA PERSPECTIVA DA ECOLOGIA INTEGRAL E DO NOVO HUMANISMO

TEACHER'S QUALIFICATION AT SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF INTEGRAL ECOLOGY AND THE NEW HUMANISMO

Maria Carolina Andrade Sousa de Avila¹
Colégio Santo Agostinho

Vânia Noronha
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RESUMO

O atual líder da Igreja Católica, Papa Francisco, vem alertando, nesses últimos tempos, a sociedade global sobre vários aspectos que envolvem a vida humana e propondo ações para seus enfrentamentos. Assim, a conversão ecológica é pauta do documento *Pacto Educativo Global*, que se baseia na *Laudato Si'*, dirigido aos docentes, principalmente aos educadores católicos, como proposta de formação em serviço. O documento aposta que a formação em serviço é urgente nas escolas comprometidas com um novo humanismo, uma vez que é no *locus* da ação que o professor reflete sobre a própria prática e renova as esperanças de educar para a transformação. Como Paulo Freire nos fez despertar para a utopia da transformação por meio da educação, o Papa Francisco assim o faz. O Sumo Pontífice encontra diálogo com o nosso patrono e converge com a ideia de uma educação para o pensamento complexo, defendido por Edgar Morin, dentre outros. Esse ensaio pretende discutir algumas dessas ideias, provocando os educadores e educadoras a refletirem sobre o seu papel na busca de uma educação que considere, urgentemente, construir uma cidadania planetária, numa perspectiva da ecologia integral e de um novo humanismo.

Palavras-chave: Trabalho docente, formação em serviço, Pacto Educativo Global, ecologia integral, novo humanismo.

¹ Para Caio, Giovanna, Vinícius e todas as crianças do planeta!!!



ABSTRACT

The current leader of Catholic Church, Pope Francisco, has been warning global community about several aspects that involve human life and suggesting actions face them. Therefore, the ecological conversion is the subject of "Global Educational Pact", which is based on "Laudato Si" and it is aimed at teachers, specially Catholic ones, as a proposal of qualification. The document states the urgency for the qualification at schools committed with a new humanism, once it is at the locus of the actions that the teacher reflects about his/her own practice and renew the hopes of educating to transform. As Paulo Freire has awaken to transform through education, so does Pope Francisco. The Supreme Pontiff dialogs with our patrone and shares the idea of an education for the complex thought, stated by Edgar Morin, among others. This work intends to discuss some of these ideias, instigating educators to think about their role in search of an education that considers, urgently, in building a planetary education, in a perspective of a integral ecology and a new humanism.

Keywords: Teaching work, qualification at school, Global Educational Pact, integral ecology, new humanism.



INTRODUÇÃO

*Anda, quero te dizer nenhum segredo
Falo desse chão da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar...*

(Guedes e Bastos, 1981)²

A proposta desse artigo é provocar nos leitores uma reflexão voltada à formação dos professores em serviço, para que esses passem a adotar em suas ações, a proposta do Papa Francisco, explicitada no *Pacto Educativo Global*. A preocupação com o planeta Terra tem exigido o comprometimento com a construção, urgente, de uma cidadania planetária e da ecologia integral, em busca de um novo humanismo. Para tanto, entendemos ser necessário a compreensão sobre o que propõe o Pontífice para a educação escolar; um debate sobre o paradigma emergente do pensamento, que considera o esvaziamento do paradigma clássico e a incapacidade deste último em contemplar essas questões; e a reflexão sobre a formação docente em serviço, de modo a possibilitar um repensar da prática dos professores e professoras com vistas ao cuidado com o planeta, com a natureza e com o ser humano. Reconhecemos a urgência de toda a coletividade olhar para essa demanda humanitária, destacando, em especial, a função social da escola, bem como dos educadores e de suas escolhas quanto aos processos educativos.

1. O novo humanismo proposto pelo Papa Francisco

*Tempo, quero viver mais duzentos anos
Quero não ferir meu semelhante
Nem por isso quero me ferir.*

A importância do papel social do Papa Francisco para a sociedade contemporânea é inquestionável. O atual líder da Igreja Católica apresenta uma postura a favor dos pobres, contra as injustiças sociais e em cuidado com a natureza, enaltecendo o propósito cristão de serviço e humildade em cada ser humano, além de reverberar amor e fraternidade em suas falas e ações públicas. Das diversas inspirações já produzidas em seu pontificado, destacam-se, no

² *O sal da terra*, Beto Guedes e Ronaldo Bastos (1981).



cenário educacional, a Carta Encíclica *Laudato Si'* e o *Pacto Educativo Global*, que são o pano de fundo para este trabalho.

Impossível na atualidade falar do Sumo Pontífice sem tratar de ecologia integral, uma vez que as proposições apresentadas ao longo de sua regência caminham para a consolidação de um novo humanismo, enaltecendo o cuidado com a Casa Comum. Como exemplo de outras produções que caminham nessa direção, existem discursos, homilias, cartas abertas, encíclicas como a *Fratelli Tutti e Lumen Fidei*, exortações apostólicas como *Evangelii Gaudium*, *Amoris Laetitia*, *Gaudete et Exsultate*, além de entrevistas e depoimentos em diferentes contextos que ressaltam a sua proposta humanista.

A grandiosa caminhada desse Papa em favor da educação para uma cidadania planetária, na qual “tudo está interligado” (LS.91), é uma trajetória que precisa de atenção. Nela, ele exulta a necessidade de se ter uma preocupação com a Casa Comum, principalmente no que tange aos bens não renováveis, de se unir ao amor sincero pelos seres humanos, da redução do consumo e de se atentar para manter o compromisso constante pela solução dos problemas sociais.

Segundo Francisco (2020, s/p), a “educação é um movimento que ilumina as pessoas”. No seu movimento natural e peculiar, com o dinamismo real capaz de promover a educação integral, a articulação do Papa se destaca no cenário educacional, principalmente, pelo *Pacto Educativo Global*, um documento que inspira (ou pelo menos deveria inspirar) os educadores. Um destaque desse documento é a sua potencialidade em lidar com a educação de forma planetária, saindo do contexto exclusivamente católico, ao abranger toda a comunidade mundial. O documento sinaliza ao cenário globalizado a oportunidade de lidar com a educação como o caminho de transformação da sociedade em saída para a crise ecológica que afeta a todos, sem exceção ou distinções.

Ao reconhecer que “para educar uma criança é necessária uma aldeia inteira” (FRANCISCO, 2019, s/p), a proposta do documento sinaliza à sociedade mundial que esse não é um processo apenas de escolas, mas, sim, de toda a comunidade, ou melhor, de toda a sociedade. O *Pacto* apresenta sete compromissos para com o educando, potencializando o seu processo educativo na intenção de uma formação integral, são eles: colocar a pessoa no centro; ouvir as gerações mais novas; promover a mulher; responsabilizar a família; se abrir à acolhida; renovar a economia; a política e cuidar da casa comum (FRANCISCO, 2020). Se apropriar desses compromissos faz da comunidade uma parcela





catalizadora de processos na formação de seres humanos mais comprometidos consigo mesmos e com a natureza.

A relevância do *Pacto Educativo Global* tem início bem antes do próprio documento ser lançado, pois ele é a comemoração dos 5 anos de exibição da *Laudato Si'* e reforça a Carta Encíclica ao espaço de formação docente. Os educadores que já haviam sido convidados a aprofundar suas leituras para enfrentar a crise socioambiental em 2015, agora o são para conhecer o seu papel no processo de consolidação de uma cidadania planetária, construída no seu próprio ambiente de trabalho, ou seja, numa formação em serviço. Nesse sentido, é importante destacar que, para que a formação desse cidadão esteja conectada a uma disponibilidade para o bem comum, é preciso coragem: “A coragem de colocar a pessoa no centro [...]. A coragem de investir as melhores energias [...]. A coragem de formar pessoas dispostas a colocar-se ao serviço da comunidade” (FRANCISCO, 2020).

Morin (2002) afirma que o homem é um ser crísico e que devemos entender a crise como provocadora de mudanças, de deslocamentos e desarranjos, que possibilitem outra organização do caos e configuração de novos arranjos. É preciso coragem para enfrentar a crise contemporânea, que se faz como uma das mais complexa e desafiadora, e que nos propõe, como principal perspectiva de mudança, o repensar do paradigma civilizatório em curso. As vítimas sistêmicas (os pobres e a terra), relatadas por Dom Vicente Ferreira (2022), merecem a nossa atenção, o nosso olhar cristão e o desenvolvimento de uma visão profunda da ecologia integral. O que se espera é que a ecologia integral possa se tornar parte de um pensamento próprio de vida, de uma transformação de atitude e de pensamento, de uma conversão ecológica (FRANCISCO, 2015).

Segundo Coelho (2021), a proposta do Papa Francisco se concretiza somente com a mudança de estilo de vida humana, de modo que a ideia de uma conversão ecológica seja mais incisiva na compreensão do problema do que a noção de consciência ecológica. Não basta ter a consciência, é preciso agir. Para este autor e o Papa, a conversão ecológica coloca a ecologia integral em prática e está para além da reflexão sobre as crises. Nesse sentido, é preciso pensar e elaborar estratégias pessoais e globais para se viver melhor na era planetária (MORIN, 2002). Para essa condição, é preciso viver em conversão ecológica e exercer a cidadania planetária, conectando e cuidando de tudo e todos no planeta, com a Casa Comum.





É preciso reconhecer que o século XX nos deixou uma herança dupla, a um só tempo, herança de morte e de nascimento (MORIN, 2002). A Mãe Natureza vem, há muito, nos mostrando sua insatisfação com a própria humanidade. *Tsunamis*, furacões, aumento do nível da temperatura e o descongelamento de geleiras são apenas alguns exemplos. A possibilidade do extermínio da espécie humana é cada vez mais real. Entretanto, na condição humana de nascimento, a cidadania planetária, ou cidadania terrestre, encontra no humanismo solidário a esperança, a responsabilidade social, as condições de vida que favorecem a reforma do pensamento.

Em vista disso, Morin (2002) considera que “precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do Planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos” (MORIN, 2002, p. 76). Por isso, é necessário agir sobre as crises humanitárias escancaradas pelo Papa Francisco na *Laudato Si'* com uma estratégia eficiente e esperançosa para a humanidade, que só se efetivará via educação. Isto demanda uma mudança paradigmática urgente e a construção de outras bases epistemológicas e cosmológicas de ver e viver nesse mundo.

2. O paradigma emergente na construção do novo humanismo

*Vamos precisar de todo mundo
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
A felicidade mora ao lado
E quem não é tolo pode ver.*

*A paz na terra amor
O sal na terra!
A paz na terra amor
O sal da terra!*

A fraternidade é um preceito da comunidade cristã. O maior ensinamento de Cristo é o amor, que se dá nas relações de fraternidade com o outro. Maturana (2009, p. 26) afirma que “relações humanas que não estão fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais”, elas estão na base daquilo que pode fortalecer ou distanciar os seres humanos. Maturana (2009), quando diz que o amor é a emoção que funda o social, aquela que promove a aceitação do outro em uma convivência, está falando de algo que está fora de um amor cristão. Esse amor é visto como um amor biológico, como a emoção, aspecto central na história



evolutiva do ser humano em se tornar verdadeiramente humano. Entretanto, o autor não descarta o cristianismo enquanto manifestação amorosa para com o próximo, ao sinalizar que a relação de amor está para além de uma relação com a religião.

No caso do cristianismo, especificamente para os católicos, a importante reflexão sobre o amor está na base dos ensinamentos de Cristo aos humanos de todo mundo. Diante de tantas mudanças de ordem social, econômica, política, espiritual, dentre outras pelas quais passaram a humanidade, o amor tem se tornado cada vez mais distante desses preceitos cristãos. No mundo contemporâneo, ama-se cada vez mais o dinheiro, as coisas, onde o próprio ser se tornou coisificado e passível de descarte em suas relações. É essa atualidade que faz o indigenista Ailton Krenak (2020) questionar o que efetivamente estamos compreendendo por humanidade nesses nossos tempos? Para ele, o ser humano vem se distanciando cada vez mais da sua essência:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza. (KRENAK, 2020, p. 83)

É nessa mesma direção que as propostas do Papa Francisco tem convocado a instituição escolar a refletir e agir com base em outras possibilidades de relações amorosas com o outro, com o planeta, com a natureza e a Casa Comum. Essa análise amorosa das relações humanas na contemporaneidade tem estado no centro do debate que vem questionando sobre o pensamento disjuntor cartesiano dos últimos séculos, aquele que separa o ser humano em partes, privilegiando a razão em detrimento da emoção (SANTOS, 1995). Nesse sentido, podemos afirmar que um novo paradigma vem emergindo, propondo uma perspectiva anticartesiana (MATURANA, 2009) e se configurando com base num pensamento complexo (MORIN, 2001).

Nesse novo paradigma, o princípio organizador do conhecimento é, para Morin (2001), o problema crucial, pois demanda da humanidade que ela reorganize o seu sistema mental para re-aprender a aprender (MORIN, 2001), questionando os princípios deterministas e objetivos do paradigma cartesiano e construindo outros referenciais. Os princípios iluministas da fraternidade, igualdade e liberdade, fundantes do pensamento moderno, há muito foram



abandonados, deixando de ser uma causa para todos e se tornando a de grupos sociais privilegiados.

Já está claro para todos nós que a humanidade alcançou patamares inimagináveis em vários aspectos, como, por exemplo, o prolongamento da vida e a melhoria da saúde, mas, ao mesmo tempo, e de modo ambíguo, destruiu a natureza (geradora de vida), cedendo aos ditames do capitalismo, do consumo e do lucro. A economia, a ordem e a eficácia, cada vez mais se impõem diante da vida, provocando uma cotidianidade banalizada, em que a desigualdade social cresce em todo o planeta, gerando problemas de difíceis soluções, dentre eles, a fome, a miséria e outros provocados pelas mudanças climáticas que atingem a todos nós.

Propondo um novo modelo de organização social, Paula Carvalho (1990) defende os modelos neguentrópicos, aqueles que buscam a afirmação do sujeito individual e coletivo no interior dos grupos sociais e na relação desses com o ecossistema. Desse modo, a organização social precisa considerar o conflitual, o contraditório, o diferente, o plural, passando a complexidade da cultura a ser o destaque. Com base nesse autor, entendemos que a fraternidade também vive momentos de mudanças e o paradigma da complexidade pode contribuir para novas organizações sociais, pautadas em outros valores e princípios em busca de uma ecologia integral.

Para isso, o paradigma da complexidade defende que os princípios da recursividade, da dialogicidade e do hologramático constituem o pensamento sobre as relações humanas, as emoções e o conhecimento, compondo um sistema aberto e plural (MORIN, 2002). A recursividade é, para Morin (2002), o processo pelo qual uma organização produz elementos e efeitos necessários à sua própria geração ou existência, realizando um circuito onde, o produto ou efeito último se torna elemento ou causa primeira. Nesse princípio, fica subentendido uma relação, ao mesmo tempo, concorrente e antagonista, que se articula com o princípio da dialogicidade, uma vez que os polos, como, por exemplo, amor e ódio, teoria e prática, dentre outros, são entendidos de modo diferenciados, ao mesmo tempo em que são complementares.

A dialogicidade seria essa associação complexa entre o concorrente, antagonista e complementar, instâncias necessárias à existência, ao funcionamento e ao desenvolvimento do fenômeno organizado. Por fim, o princípio hologramático está diretamente relacionado com o holograma e o





simbólico que ela representa para humanidade. Em um holograma, na imagem gerada em um ponto está toda a informação daquele objeto reproduzido, ao contrário de um desenho ou de uma fotografia em um plano, em que um ponto representa, necessariamente, aquele ponto e nada mais. Um holograma pode ser representado pelo corpo humano, na medida em que uma célula do nosso corpo compõe todo material genético presente nas demais células, ou seja, o todo está na parte e a parte está no todo (MORIN, 2005). O mesmo acontece em relação à sociedade e o ser humano, facilmente identificado, por exemplo, quando um de nós, cidadãos brasileiros, visitamos outro país, outra cultura. Ainda que sejamos únicos, levamos conosco todas as características identitárias da nossa sociedade.

Com base nesses três princípios do pensamento complexo, podemos identificar o novo humanismo, uma vez que o Papa Francisco também reconhece uma mudança paradigmática na relação do ser humano com o planeta, com a ecologia integral e com a relação fraterna entre os homens. Assumir, no pensamento de Francisco e Morin, que ambos enxergam os fenômenos planetários de forma complexa e interligada, é reconhecer que as ações humanas interferem nas condições naturais da Terra e esse é o primeiro passo para entender o quanto a nossa sociedade influencia na sua própria condição de vida. É nesse sentido que é preciso fugacidade para encontrar uma saída, pois a sobrevivência das espécies na Terra depende exclusivamente da força humana, que, agindo a favor delas e não contra, seja capaz de reagir a esse sistema compulsório, fruto do desgastado paradigma positivista.

O humanismo que o Papa Francisco vem defendendo se destaca quando se vive essa crise sem precedentes, exacerbada pelo descontrole da economia, que é o prógono da desigualdade social, das guerras civis e assassinatos em massa, dos suicídios, da migração desenfreada, do desmatamento florestal e contrabando de animais, da mineração e invasão de terras indígenas, dos agrotóxicos na agricultura, dentre tantas outras mazelas sociais. Ele nos provoca a re-aprender a estar no mundo, a re-parar, para ver de modo outro e, principalmente, a agir com consciência diante da realidade imposta. Nesse sentido, é factível e necessário refazer o diálogo com Paulo Freire, que sistematizou em seus livros, discursos, ações que propõem a integração humana consigo mesma, com o outro e com o meio ambiente, por meio de uma educação humanista.

Para Guimarães (2020), a mudança paradigmática já se faz presente na educação e, ao destacar o diálogo entre os autores aqui discutidos, encontra-se





uma forte aproximação entre eles “ambos (Freire e Morin) invertem o foco da ação educativa, da mera transmissão mecânica de conteúdos isolados para o do desenvolvimento integral, cognitivo-afetivo-social dos educandos” (GUIMARÃES, 2020, p. 15). Consideramos ser esse um importante passo para se pensar o novo humanismo proposto pelo Papa Francisco, para quem o primeiro princípio indispensável para a sua construção é “o da educação para um novo pensamento, capaz de unir diversidade e unidade, igualdade e liberdade, identidade e alteridade” (FRANCISCO, 2020, p. 11). Essa proposta envolve também a construção dialógica e crítica dos conhecimentos junto à sua contextualização cultural, estimulando o efetivo envolvimento dos sujeitos com os problemas, entendidos em uma condição planetária, pois, “a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens (ser humano)” (FREIRE, 2015, p. 12).

Em vista disso, a educação para a humanização, proposta por Freire, seu contemporâneo Morin e, atualmente, o Papa Francisco (dentre tantos outros), não se desconecta da dimensão política. O cenário de complexidade das relações humanas e de uma educação crítica se coloca contra o sistema capitalista, que é um modelo pautado nas relações de poder provocadas pelo patriarcado, racismo, machismo, sexismo, capacitismo, dentre outros determinismos estruturantes e estruturais da nossa sociedade, que mata (vide vítimas sistêmicas) e que, por isso mesmo, precisa ser combatido. Freire já nos alertava para o dever de educadores se envolverem com a luta pelos direitos sociais conquistados em nossa sociedade.

Em tempos em que os nossos direitos estão cada vez mais ameaçados, esse debate é urgente e a educação não pode furtar de fazê-lo com vistas a construir novas propostas educativas que dialoguem com o proposto pelo paradigma emergente para uma ecologia integral. A escola precisa urgentemente deixar de ser o lugar do “empanturramento de cérebros”, como nos diz Atihé (2008) e se tornar o tempo/espaço onde o sabor pelo saber seja a mola impulsionadora da busca pelo conhecimento, do novo humanismo e de outros modos de ser/viver nossas relações amorosas numa perspectiva de cidadania planetária e ecologia integral.

3. A formação de professores em serviço em busca da ecologia integral





*Terra, és o mais bonito dos planetas
Tão te maltratando por dinheiro
Tu que és a nave nossa irmã.*

*Canta, leva tua vida em harmonia
E nos alimenta com seus frutos
Tu que és do homem, a maçã.*

Admitir que estamos vivendo tempos de passagens e de mudanças paradigmáticas exige da sociedade e das unidades de ensino, principalmente, daquelas voltadas para a formação de futuros educadores, reconhecer a relevância em se investir em formações docentes verdadeiramente humanistas. Aqui defendemos aquelas instituições que assumiram colaborar diretamente para com um pacto, uma vez que, como o próprio nome já diz, um acordo só se consolida quando ambas as partes se comprometem em executá-lo e desenvolvê-lo. No caso do *Pacto* a sociedade seria uma das partes e os atores da educação a outra parte, cabendo a esses enaltecer o papel educativo e relevante de um educador, enquanto etapa de conscientização coletiva de uma pessoa.

Segundo Gatti (2016), “a educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas” (GATTI, 2016, p. 164). Assim, a educação para a fraternidade necessita estar em constante prática no contexto escolar por meio de vivências cotidianas de relações sociais que fortaleçam o papel do jovem para a compaixão com o próximo, o conduzindo para uma cultura do cuidado, da paz e do rompimento com o individualismo.

A própria noção de humanidade foi se modificando ao longo de nossa história. No medievo, por exemplo, pensar o ser humano como separado de Deus era impossível. Com as ideias advindas do Renascimento e a colocação do ser humano como centro do pensamento, reconhecendo a razão separada da emoção, o humanismo se desenvolveu junto com o modelo moderno de sociedade em uma condição de próprio culto do eu. O retorno do antropocentrismo nos fez acreditar e naturalizar a ideia de que nossa vida é mais importante do que a dos outros seres vivos. Mais uma vez, diz Krenak: “temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário” (KRENAK, 2020, p. 81).

A discussão proposta pelo Papa Francisco também questiona o antropoceno, investiga o humanismo existencial, duvida do fetichismo e combate a egolatria; fortalece os laços pela cultura do encontro, desafiando cada cidadão do mundo a ter coragem para efetivar a mudança necessária.



Romper com a egolatria é caminhar para o novo humanismo de Francisco e aqui cabe exatamente a fala da fraternidade, do amor e do cuidado, como viemos fazendo até agora. Cabe também trazer as relações estabelecidas com Morin, a fim de conseguirmos compreender essa complexidade humana, na qual a interligação terrena encontra-se na Casa Comum, naquele espaço de convivência universal que se chama natureza. É preciso reconhecer que a egolatria consiste na fratura da sociedade, aquele espaço-tempo em que os jovens não interferem mais na vida dos mais velhos, em que o consumo é simplesmente para satisfação pessoal, em que o meu olhar só permanece no espaço das minhas relações, negando os seres humanos que atuam socialmente de forma diferente, como os gays, os negros, os indígenas, as mulheres... (FRANCISCO, 2020).

A formação de professores para o novo humanismo é urgente. Quando a investigação encontra uma necessidade tão inadiável, é preciso refletir sobre os docentes em serviço, aqueles que já estão no dia a dia da escola, que se deparam com as emergências sociais e ambientais, muitas vezes sem a competência ou habilidade desenvolvida para aquele contexto.

Nesse sentido, destacamos a importância do processo educativo com vistas a desenvolver a consciência crítica de que cada ser humano importa, e muito, para uma formação em ecologia integral, convertida ecologicamente em um bem-estar da sociedade. Para tal processo se fortalecer no dia a dia da escola, Nóvoa (1992) defende o professor como pessoa, a unicidade presente no contexto de uma profissão que urge em “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais” (NÓVOA, 1992, p. 13), reconhecendo as histórias de vida desses sujeitos como parte do processo formativo. Por isso, também, a conversão ecológica pode e deve partir do professor para o estudante, de forma que a sua história de vida seja formativa e luminosa dentro da escola.

Ademais, Mendonça (2008), baseado no pensamento de Paulo Freire reflete que uma educação que se ocupa de desenvolver a consciência crítica das pessoas passa a ser uma ação cultural que liberta e não domestica, e isso possibilita aos homens e mulheres atuarem em seu contexto, refletindo sobre ele e transformando-o. Essa transformação se potencializa quando pensamos no *Pacto* e ele considera a importância de se colocar a pessoa no centro do processo. A relevância dessa construção está intimamente ligada à coletiva do processo educativo, no qual professores e estudantes, no centro, são alocados





horizontalmente quanto às relações humanas e se valorizam mutuamente na sociedade, reconhecendo no jovem o seu potencial formativo.

Tardif (2014) evidencia a construção dos saberes de forma social, compreendendo que “[...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional” (TARDIF, 2014, p. 12), mas sim, as relações que ele estabelece com os outros e com o conhecimento é o que faz o seu saber se desenvolver. Corroborando com Nóvoa (2001), que sustenta que “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2001, p.25), essas narrativas apresentam-se então como argumento para que a formação docente considere o protagonismo do educador e esteja presente em seu espaço de atuação.

Nóvoa (2019) afirma que o ciclo do desenvolvimento profissional do educador, desde sua formação inicial, se complementa com a continuada. Dificilmente um professor vai se considerar pronto, completo, uma vez que tem consciência que o conhecimento é sempre provisório. As transformações da sociedade e as gerações de educandos que recebemos, sempre diferentes umas das outras, provoca-nos a estar constantemente revisitando o processo de formação inicial como docente para melhores intervenções pedagógicas e humanizadas.

É nesse reconhecimento da relevância dessa formação continuada e em serviço que o *Pacto* acaba sendo um instrumento pertinente no processo. Segundo Lourenço; *et al.* (2019), percebe-se na atualidade uma tentativa em privilegiar a formação em serviço, uma vez que ela é consensualmente concebida como estratégia mais virtuosa para a promoção da criticidade e da reflexão-nação, já que está presente no tempo e no espaço do desempenho profissional. Para Bettega (2004), a formação continuada não é somente para ficar atualizado em sua área, devido à velocidade e o dinamismo com que o conhecimento é lançado e transmitido num curto espaço de tempo, mas pela própria natureza do fazer pedagógico.

Pensando nessa possibilidade, a proposta da formação em serviço ou uma formação continuada, reconhece esse potencial do professor em lidar com a sua concepção inicial de educação e promover ações reflexivas em sua atuação profissional diária. Destaca Sacristán (1999) que a formação continuada de professores tem se estabelecido como uma das questões centrais e necessárias a





qualquer tentativa de renovação do sistema educativo, o que nos ajuda a entender a importância que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos empenhos globais para aperfeiçoar a qualidade do ensino e incorporar a ecologia integral na prática pedagógica.

A narrativa de que a formação em serviço exerce bons resultados e é relevante, merece uma atenção, mas, assim como Lourenço; *et al.* (2019) destacam, ainda prevalece na escola a persistente dicotomia entre teoria e prática; a resistência docente quanto às recomendações de mudança de prática; um descompasso entre as expectativas/necessidades dos professores e aquilo que lhes é transmitido durante as formações; a descontinuidade das iniciativas propostas; a não consideração dos professores como protagonistas e partícipes ativos de suas formações; e, por fim, a ausência de orientações pensadas para suprir os principais problemas encontrados na prática docente.

Mesmo cientes dessas dificuldades, defendemos aqui a proposta de uma formação docente em serviço para a ecologia integral ancorada no pensamento complexo e seus princípios, em convergência com o projeto político pedagógico de uma instituição ou o trabalho de formação continuada de seu corpo docente. Segundo Nóvoa (2019), a construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta. Para isso, uma formação continuada em serviço se torna um dos contextos mais importantes para promover essa urgente transformação pedagógica defendida por Nóvoa (2019), Francisco (2020) e Morin (2021), dentre outros.

A formação humana nessa perspectiva deve ser reconhecida e considerada. O olhar para o outro, proposto também na Carta Encíclica *Fratelli Tutti*, abrange essa característica, encarada na literatura como o reconhecimento do professor, de maneira que o mesmo seja ator no processo da sua formação. Segundo Tardiff (2014), os professores devem ser reconhecidos como colaboradores que, na reflexão da sua prática pedagógica, possam efetivamente transformá-la.

Acreditando numa formação em serviço que considere a ecologia integral e o novo humanismo, avaliamos ser necessário compreender o conceito de conversão ecológica, para que, atendendo ao chamado do Papa Francisco, educadores, de maneira geral, possam promover e atuar em prol do desenvolvimento de uma cidadania planetária, de cuidado com a Casa Comum, reconhecendo o protagonismo humano no processo.





A possibilidade de uma conversão ecológica aparece na formação em serviço com o caráter de fazer pedagógico, para que aconteça de forma intencional, por parte do docente, a inclusão de práticas sustentáveis, de consciência social, de coletividade e solidariedade, antagônicas à egolatria nos seus planejamentos. Ações como projetos interdisciplinares que envolvam cuidados com a natureza, manutenção do bem-estar social, empatia e respeito entre os pares são exemplos de um fazer pedagógico em conversão ecológica, levando em consideração que a ecologia integral está no pensar pela integralidade do ser humano e como ele se relaciona com o meio em que vive (TEIXEIRA, 2015).

Diante disso, urge pensar a formação em serviço de professores, reconhecer que a mesma não pode mais ser ancorada no paradigma da racionalidade técnica, mas que leve em consideração o professor como ator e autor de sua prática pedagógica, sua história de vida, suas experiências e seus saberes como objeto de investigação (SONEVILLE; JESUS, 2009). A ruptura em direção ao paradigma emergente pode caminhar pelas linhas da *Laudato Si'*, o documento fundador do novo humanismo, que rebate não somente o desastre ambiental, mas a situação social insustentável. Além da *Laudato*, o *Pacto Educativo Global* reforça essa ação, na medida em que promove o constante repensar dos processos educativos já existentes.

Nesse sentido, é preciso pensar uma formação humanista para além de uma educação tecnicista, pois o tecnicismo não passa exclusivamente pelo modelo de educação da década de 1970, mas pelo cenário de uma educação conteudista e cada vez mais mercadológica, na qual os educandos têm pouca, ou nenhuma, contribuição no processo de construção da aprendizagem e os docentes nos de formação. Podemos pensar também no cenário de educação católica no Brasil, onde nos deparamos com a oscilação entre o lidar com as diretrizes normativas da igreja e a lógica do capital (FERREIRA, 2022). A adoção do novo humanismo proposto pelo Papa Francisco precisa ser investigada na prática, uma vez que, de modo especial, essas escolas precisam estar alinhadas com seus preceitos e princípios³.

Sabemos que a formação de professores católicos no Brasil se depara com uma diminuição de integrantes do clero no espaço educativo e com a maior

³ Ver estudos de Avila (2022) e Resende (2022).





presença de leigos, desde o Concílio Vaticano II. Com isso, a atenção maior da Igreja Católica para com os professores leigos favoreceu para que textos, discursos, documentos passassem a ser produzidos com mais frequência e orientações.

No documento *Educar juntos na escola católica: missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos*, escrito em 2007 pela Congregação para Educação Católica, a narrativa em prol de um educador de qualidade nas instituições é citada como:

A formação profissional do educador não só implica um amplo leque de competências culturais, psicológicas e pedagógicas, caracterizadas por autonomia, capacidade projetual e avaliativa, criatividade, abertura à inovação, disposição para a atualização, a pesquisa e a experimentação, mas exige também a capacidade de sintetizar competências profissionais e motivações educativas, com uma particular atenção à disposição relacional hoje exigida pela prática cada vez mais colegial da profissionalidade docente. De resto, nas expectativas dos alunos e das famílias, o educador é visto e desejado como um interlocutor amável e preparado, capaz de motivar os jovens para uma formação completa, de suscitar e orientar as suas energias melhores para uma construção positiva de si e da vida, de ser uma testemunha séria e credível da responsabilidade e da esperança da qual a escola é devedora à sociedade. (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2007, s/p)

Assim como o Vaticano propõe, ao pensar na formação dos educadores católicos, no documento lhes é pedida uma constante atualização, não sendo suficiente um bom nível inicial de formação. Nesse sentido, uma inquietação se faz necessária ao educador de modo geral, e da escola católica em especial, quanto as transformações do mundo contemporâneo, que requerem desse profissional motivação suficiente para engajar os alunos e as suas metodologias, contribuindo para o crescimento pedagógico e de relações sociais de cada educando.

Como diz Teixeira (2015), a identidade dos espaços educativos, bem como os processos pedagógicos, formas de fazer, equipamentos e pedagogias precisam apresentar uma coerência interna que somente um olhar estruturado oferece. Não se pode pensar ecologia como algo independente da economia, da política, da cultura e do estilo de vida cotidiano. É preciso entender que, mesmo que o animal humano se diferencie das demais criaturas por criar cultura, ele ainda é cem por cento, natureza (TEIXEIRA, 2015). Essas provocações propostas pela autora suscitam nos docentes a inspiração do Papa Francisco como um





idealizador utópico de uma nova relação entre educandos e educadores, valorizando os ambientes da escola e fora dela como processos formadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Vamos precisar de todo mundo.
Um mais um é sempre mais que dois.
Para melhor construir a vida nova.
É só repartir melhor o pão.
Recriar o paraíso agora.
Para merecer quem vem depois.*

Com a utopia se faz o despertar da esperança, assim como Freire (2000) já nos propunha: “A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana” (FREIRE, 2000, p. 56). Segundo ele, sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida (FREIRE, 2000).

O professor, para transformar o mundo, precisa primeiro ser transformado. O contexto antropocêntrico vivido desde a modernidade, como característica técnico-científica do modelo cartesiano, dificulta o reconhecimento do ser humano como um ser biosociocultural (MORIN, 2005). Além disso, transforma o espaço-tempo do ensino aprendizagem em um processo a ser concluído ao final dos anos escolares, em que os jovens saem cheios de conhecimentos adquiridos, empanturrados de saberes, que, muitas das vezes, mais os desumanizam do que humanizam. Afinal, quais conhecimentos queremos que os nossos educandos alcancem na perspectiva da ecologia integral? Este debate precisa urgentemente adentrar pelos portões de todas as escolas, não só as católicas e/ou cristãs, sob pena da humanidade se extinguir do planeta e tudo isso deixar de fazer sentido. O tempo urge...

O convite que o Papa Francisco hoje nos faz é o de esperar e não sucumbir. No entanto, como Guimarães e Alves (2022) protagonizam no prólogo do livro *O Novo Humanismo: paradigmas civilizatórios para o século XXI*, coadunando com o Papa Francisco: “Não há espaço para autoengano: existem muitas razões para desistir e desesperar” (GUIMARÃES; ALVES, 2022, p. 11). Os autores reforçam a existência de uma crise sistêmica instaurada na humanidade, dificultando ainda mais os processos de transformação de um novo modelo



educativo, mas relembram que o novo humanismo se apresenta como um projeto conceitual e político, teórico e prático. Acrescentamos que esse projeto precisa ser entendido de modo recursivo, dialógico e hologramático, de modo a abalar as formas atuais de organização econômicas e sociais, provocando um repensar da vida.

O *Pacto* é um documento que, se assumido com responsabilidade, se torna uma proposta de transformação e oportunidade de ruptura sistêmica advinda da crise, se apropriando da crise, como diz Morin (2002), como um espaço-tempo de oportunidade de mudar, de reconhecer os erros e transformar-se em algo melhor. Nesse sentido, o Papa Francisco não descarta que além de sonhar e esperar, é preciso coragem.

De outra maneira nos ensinou Guimarães Rosa (1986, p. 293) ao afirmar que “a vida é assim: esquentada e esfria, aberta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer dá gente é coragem”. Coragem para sermos o sal da terra, agentes da transformação, como na letra de música de Beto Guedes e Ronaldo Bastos, que nos acompanhou ao longo do texto. Assim, desejamos que as palavras finais dos compositores reverberem em nossas relações:

*Deixa fluir o amor
Deixa crescer o amor
Deixa fluir o amor
O sal da terra!!!*

REFERÊNCIAS

ATIHÉ, Eliana B. A. A educação em busca da sua própria alma. In: BARROS, João de Deus V. (Org.). **Imaginário e educação**. Pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008.

AVILA, Maria Carolina Andrade Sousa de. **A formação de professores em serviço na perspectiva da ecologia integral**. Projeto de dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação PUC Minas. Belo Horizonte, 2022.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Documento para os seminários e as instituições de estudo**. Educar juntos na escola católica: missão partilhada de pessoas consagradas e fiéis leigos. 8 set. 2007. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20070908_educare-insieme_po.html Acesso em: 31 out. 2022.

BETTEGA, M. H. **Educação continuada na era digital**. São Paulo: Cortez, 2004.



COELHO, Allan da Silva. Paulo Freire e Papa Francisco: diálogo sobre discernimento e educação ecológica na *Laudato Si'*. **Revista Pistis Praxis: Teologia e Pastoral**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 912-930, maio/ago. 2021.

FERREIRA, Amauri Carlos. Da Gravissimum Educationis ao projeto educativo do Papa Francisco: o clamor de um humanismo abstrato. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL ESTUDOS DO CATOLICISMO, 2., 2022, Juiz de Fora. **Anais [do] II Simpósio Internacional Estudos do Catolicismo**: Concílio Vaticano II: o catolicismo de João XXIII a Francisco. PPCIR/UFJF: Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/10jWOMPX-JycJwv8Pjpdizm-qhau6uhK2/view>. Acesso em: 16 out. 2022.

FERREIRA, Vicente. EXTENSÃO PUC MINAS. **Seminário de Extensão 2022**. O Novo Humanismo na perspectiva da Ecologia Integral. Youtube, 22 de setembro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xj4z69cmT2Y>. Acesso em: 16 out. 2022.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si'**. São Paulo: Editora Paulinas, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html Acesso em: 19 out. 2022.

FRANCISCO, Papa. **Pacto Educativo Global**: Instrumentum Laboris. 2020. Disponível em: <https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/> Acesso em: 10 out. 2022.

FRANCISCO, Papa. **Mensagem do Papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo Global**. 2019. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html Acesso em: 02 nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores** (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347> Acesso em: 03 out. 2022.

GUEDES, Beto; BASTOS, Ronaldo. O sal da terra. In: GUEDES, Beto. **Contos da Lua Vaga**. Belo Horizonte, Emi Odeon, 1981. (LP/CD)

GUIMARÃES, Carlos Antônio Frágoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação**: um diálogo epistemológico. Curitiba: Appris, 2020.

GUIMARÃES, Joaquim Giovani Mol; ALVES, Claudemir Francisco. Apresentação. In: GUIMARÃES, J. G. M.; et al. (Orgs.). **O Novo Humanismo**:



Paradigmas civilizatórios para o século XXI a partir do Papa Francisco. São Paulo: Paulus, 2022. p. 9-32.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURENÇO, R. S. S. L.; *et al.* Formação continuada em serviço: relações entre seus aspectos fundamentais e as práticas instituídas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 481-498, abr./jun. 2019 Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5065>. Acesso em: 16 out. 2022.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. **Pedagogia da humanização:** a pedagogia humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção pedagogia e educação).

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O método IV.** As ideias. 3. Ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. Ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÓVOA, António Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PAULA CARVALHO, José Carlos. **Antropologia das organizações e educação:** um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

RESENDE, Júlio Cesar Evangelista. **Formação docente e humanismo na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SONNEVILLE, J. J.; JESUS, Francineide Pereira De Jesus. A complexidade do ser humano na formação de professores. In: NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, TM. (Orgs.) **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e

tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 296-319. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721-14.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer Lisboa. **Encíclica Laudato Si' e Educação: qual a parte que nos cabe?** Belo Horizonte: Edição do autor, 2015.

SOBRE AS AUTORAS:

Maria Carolina Andrade Sousa de Avila: Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais, modalidades Bacharelado (2012) e Licenciatura (2014). Atua como professora de Educação Básica em níveis de Educação Infantil, Fundamental 1 e Ensino Médio em escola da rede particular confessional de Belo Horizonte e Contagem. Pós graduação em Ensino de Educação Física pela PUC Minas (2017). Mestranda em Educação PUC Minas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8482-5610>. E-mail: maria.sousa@santoagostinho.com.br

Vânia Noronha: Graduada em Educação Física. Especialista em Lazer e em Educação Física Escolar. Mestre e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e das graduações em Pedagogia e Educação Física da PUC Minas. Autora dos livros "Rastros de África no Brasil: práticas educativas no Reinado de Nossa Senhora do Rosário" e "O corpo lúdico Maxakali: segredos de um programa de índio" ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3075-4906>. E-mail: vaninhanoronha@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado em: 19/12/2022



**EDUCAÇÃO PARA QUÊ?
EDUCAR PARA O HUMANISMO SOLIDÁRIO COMO
PROCESSO DE RECONSTRUÇÃO DO DIÁLOGO E DA
RECONCILIAÇÃO**

**EDUCATION FOR WHAT?
EDUCATING FOR FRATERNAL HUMANISM AS A
PROCESS OF RECONSTRUCTION OF DIALOGUE AND
RECONCILIATION**

Érica Adriana Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC MINAS

RESUMO

Este artigo pretende apontar o Educar para o Humanismo Solidário, em contraposição ao neofascismo crescente na sociedade brasileira. Para tanto, pretende-se, primeiramente contextualizar a situação brasileira, especialmente a escolar, para uma compreensão da ascensão do neofascismo, evidenciando uma situação-limite que demanda um repensar e uma nova práxis educativa. A partir de uma perspectiva freireana, colocamos em marcha um anúncio utópico de uma educação voltada para um processo humanizador, com o Educar para o Humanismo Solidário, que potencialize uma educação comprometida com o diálogo e, também, a reconciliação, para que a educação escolar assuma, explicitamente, seu papel de combate à barbárie. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, com referencial teórico fundado no Pacto Educativo Global, em Paulo Freire e Theodor Adorno.

Palavras-chave: Educação. Neofascismo. Educar para o Humanismo Solidário. Paulo Freire. Theodor Adorno.

ABSTRACT

This article intends to highlight Educating for Fraternal Humanism in opposition to the growing neo-fascism in Brazilian society. In order to do so, it will firstly contextualize the Brazilian situation, especially in regards to schooling, for an understanding of the rise of neo-fascism;



emphasizing an extreme situation that demands rethinking and a new educational praxis. From a Freirean perspective, it sets in motion a utopian announcement of an education focused on a humanizing process, with Educating for Fraternal Humanism, which potentializes an education committed to dialogue and to reconciliation, so that schooling explicitly assumes its role in combating barbarism. The research has a qualitative approach of a bibliographic nature, with a theoretical framework based on the Global Compact on Education, in Paulo Freire and Theodor Adorno.

Keywords: Education. Neofascism. Educating for Fraternal Humanism. Paulo Freire. Theodor Adorno.



INTRODUÇÃO

Quando pensamos em qualidade da educação emergem os vários indicadores que foram construídos com o objetivo de “quantificar” o que seria uma boa educação e, por consequência, uma educação de baixa qualidade. Cada vez mais temos exames, tais como PISA¹, ENEM², IDEB³, etc., para indicar qualidade e fornecer à sociedade um quadro de referência objetivo e quantificável sobre os fins da educação escolar. Mas a questão primeira, torna-se, em todo esse processo, esquecida: Educação para quê? Qual é o objetivo primeiro do processo educativo? A formação técnica, o mundo do trabalho, o sucesso econômico?

Adorno (2003) nos impõe um enorme desafio ético quando afirma que o primeiro compromisso da educação deve ser que Auschwitz não se repita, ou seja, que devemos evitar a barbárie em primeiro lugar. Aqui precisamos entender que a barbárie significa uma regressão ao primitivismo da violência não justificada, que se manifesta no preconceito, na repressão e na competitividade desenfreada.

No entanto, no contexto da educação brasileira, essa indagação tem se mostrado periférica. A promoção de um processo de humanização comprometido com a defesa de uma vida digna para todos os seres humanos, que a educação deveria empreender, tem se mostrado tímida e pontual. Por isso, resgatamos a questão de Theodor Adorno (2003) sobre a finalidade da educação: Educação para quê?

Ora, no conceito de *Bildung* (formação) de Adorno, temos uma chave para a defesa de uma educação que se alicerce na construção dos direitos humanos e, sendo assim, temos uma ação educativa comprometida com um fim, qual seja, a

¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos e avalia três domínios: leitura, matemática e ciências (MEC, 2022).

² “O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica. (...)”. Em 2009, o exame passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior. (...) Os participantes fazem provas de quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que ao todo somam 180 questões objetivas. Os participantes também são avaliados por meio de uma redação, que exige o desenvolvimento de um texto dissertativo-argumentativo a partir de uma situação-problema (MEC, 2022a).

³ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” (MEC, 2022b). As avaliações são testes aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas (MEC, 2022c).



dignidade do ser humano. O ato educativo, especialmente o que se desenvolve nas escolas precisa assumir, inequivocamente, seu papel humanizador sob pena de se articular com as condições para a barbárie.

Necessário reafirmar, portanto, que o compromisso proposto por Adorno é uma importante referência para o enfrentamento do racismo, do fascismo e do nazismo na sociedade brasileira atual. Derivado de antagonismos criados e desenvolvidos secularmente por uma sociedade marcada pela escravidão, chegamos nos estertores da primeira quadra do século XXI com um problema não resolvido que impacta a sociedade e, também, a escola e, por isso, não pode ser olvidado pela educação escolar. São vários os casos de racismo, nazismo e fascismo, inclusive em ambiente escolar, que ficaram mais explícitos após a eleição presidencial de 2022 em que o pleito foi polarizado por um candidato de extrema-direita⁴.

Colacionamos algumas manchetes à título de ilustração:

Ataques de ódio em escolas: estudante negro de colégio tradicional de SP denuncia postagens racistas. 'Luto pela justiça. Luto pelo amor', diz

Assim que saiu o resultado das urnas, Antônio, de 15 anos, foi adicionado a um grupo de alunos que trocava mensagens de ódio e preconceito, com citações nazistas, mas ele reagiu e denunciou os ataques que sofreu na escola.

Por Fantástico

06/11/2022 23h19 · Atualizado há um mês



Fonte: G1, 2022.

⁴ O candidato a reeleição derrotado, Jair Bolsonaro, trouxe durante seus quatro anos de mandato (2019-2022) estímulos para o desenvolvimento de um pensamento neofascista com a promoção do ódio às minorias, do machismo e do patriarcalismo exacerbados, do racismo, da perseguição à religiões de matriz afro-brasileira, do apelo ao tradicionalismo e ao armamentismo e da crítica aos direitos humanos.



GRAVE

Neonazismo avança nas escolas do Brasil: veja casos recentes que sinalizam isso

Casos de invasões a colégios, ataques a tiros e pichações com mensagens de cunho nazista mostram que o extremismo tem crescido entre os jovens do país



Por Pedro Nascimento

Publicado em 29 de novembro de 2022 | 11h19 - Atualizado em 13 de dezembro de 2022 | 19h06



Escola em Contagem amanheceu com as paredes pichadas e com alusões ao nazismo — Foto: Videopress produtora

Fonte: O TEMPO, 2022.

PARA ALÉM DA PUNIÇÃO / NOTÍCIA

Racismo e fascismo envolvendo escolas de Porto Alegre não podem ser vistos como casos isolados

As instituições privadas precisam repensar estratégias pedagógicas e preventivas para evitar que novos episódios violentos se repitam

08/11/2022 - 19h31min

COMPARTILHE:



Fonte: GZH, 2022.

Ora, se estes alertas não são fortes o bastante para pensarmos nos fins que a educação deve ter, estamos promovendo a barbárie conscientemente. No entanto, entendemos que não se pode ignorar a gravidade do momento e pensar qual é o papel da escola neste contexto.

Em que pese a escola não ser uma “ilha” dentro da sociedade e não poder ser responsabilizada por trazer a solução de todas as mazelas sociais, é necessário reafirmar que ela tem um papel fundamental no tocante a possibilidades de transformação (FREIRE, 2021).

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



Nesse sentido, a proposta do presente artigo é refletir a respeito das questões neofascistas a partir do tecnicismo e da indiferença no âmbito escolar que proporcionam as condições para sua emergência no contexto brasileiro. Um Educar para o Humanismo Solidário, como práxis, comporia o contraponto que proporciona a reconciliação entre os sujeitos da escola por meio do diálogo de base freireana.

Para tanto, como forma de denúncia, o artigo apresenta a situação-limite, através de um breve histórico, investigando como a subjetividade neofascista se materializa na sociedade brasileira atual. A cultura de direitos humanos que deveria ser o pensar e o fazer nos currículos e nas metodologias, se esconde por trás de discursos que a distanciam da prática. Este primeiro momento, portanto, envolve a busca pela apresentação do “ovo da serpente” que é gestado na educação escolar.

Em um segundo momento, busca-se articular o “ovo da serpente” com o tecnicismo e a indiferença como ambientes propícios para sua erupção, ou seja, como a escola passa a chocar este ovo, oferecendo o ambiente necessário para sua viabilidade. Nesse sentido, a apresentação de indicadores educacionais e das propostas de competência e competição acabam por construir este ambiente de pouco compromisso com o enfrentamento da barbárie.

Por último, a necessidade, a urgência e a possibilidade de uma outra educação têm no Educar para o Humanismo Solidário, proposto pelo Pacto Educativo Global, um horizonte em que efetivamente tenhamos a educação como instrumento de combate à barbárie. Entretanto, este Educar não é só de combate! É um Educar de diálogo e reconciliação com as relações humanas que humanizam os sujeitos em processo educativo.

Assim, temos um ensaio qualitativo e propositivo, de caráter bibliográfico, que parte de problemas gerais para fazer apontamentos das possibilidades de construção de novas formas de combate ao neofascismo e reconciliação através de uma práxis humanista de fundamento dialógico.

1. O ovo da serpente: racismo e desigualdades como marcas da sociedade brasileira

Ao assumir uma perspectiva crítica acerca da necessidade de compreensão do mundo, temos na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2005), que não há





denúncia verdadeira sem o compromisso da transformação, nem este sem a ação correspondente. A denúncia é elemento fundamental, pois nos possibilita visualizar as contradições que envolvem os sujeitos e desencadear as demandas pela sua superação.

Diante disso, é necessário remeter à questão das condições para a barbárie existentes na sociedade brasileira e como as marcas para a erupção do “ovo da serpente”⁵ tragicamente se explicitam nas estruturas que caracterizam o processo escolar.

Nosso passado se confunde com o nosso presente na perspectiva do racismo, que continua a ser estrutural e potencializa, no contexto de profunda desigualdade, traços cada vez mais marcantes de fascismo e nazismo que encontram em dispositivos do sistema capitalista, tais como o discurso da meritocracia e a naturalização da miséria.

Como acentua Silvio de Almeida (2019), o Estado brasileiro não é diferente de outros estados capitalistas, posto que trazem o racismo como elemento constituinte da política e da economia, estruturando a formação e a organização do estado. Almeida acentua ainda que o racismo, além de ser uma herança da escravidão, é fruto do capitalismo e de uma racionalidade moderna estruturante da desigualdade racial, não se resolvendo somente na questão de classes.

Nesse sentido, o racismo se encontra naturalizado dentro de nossas estruturas sociais, sendo catalizador para o avanço do fascismo e elemento fundamental para a sustentação de uma ideologia nazista.

Essa triangulação envolvendo o racismo, o nazismo e o fascismo se dá, portanto, a partir de uma relação intrínseca entre eles e uma indissociabilidade que reside no ódio ao *Outro*. O nosso primeiro argumento para essa relação é que não é possível compreender o nazismo sem a compreensão do racismo e suas bases comuns que se apresentam na discussão acerca do sub-humano e da supremacia racial presente como quadro de construção de ambas as ideologias. Falar em nazismo implicaria, necessariamente, falar de racismo.

Na mesma trilha, o fascismo, como ideologia autoritária e de ódio, demanda o racismo como política.

⁵ “A figura do ovo da serpente de Bergman, (...), sinaliza o risco que vivemos hoje no Brasil, com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, colimou na monstruosidade do nazismo e do fascismo” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).





Mascaro indica que Umberto Eco apresenta o seguinte rol característico do fascismo:

(...) culto da tradição; recusa da modernidade; culto da ação pela ação; não aceitação de crítica; **racismo**; apelo às classes médias frustradas; nacionalismo e xenofobia; fantasias de força e fraquezas dos adversários; combate ao pacifismo; desprezo pelos fracos; heroísmo; machismo, homofobia e fixação por questões sexuais; populismo da maioria; “novilíngua” e empobrecimento léxico e sintático (MASCARO, 2019, p. 18).

É valiosa a contribuição de Eco, ao nos proporcionar pensar o fascismo não como uma ideologia restrita à primeira metade do século XX na Europa. Com sua caracterização, o escritor italiano deixa claro a possível identificação do fascismo em outros tempos e lugares.

O *checklist* de Eco possibilita a identificação do fascismo, no entanto, acaba por encobrir suas causas. Ocorre que, para além de elementos caracterizadores do fascismo, suas causas podem ser identificadas num sistema social e racialmente desigual que acabam por impulsionar a necessidade de legitimação do poder totalitário que, manipulando a discussão das desigualdades ao centralizar o ódio pelo *Outro*, estabelece um aprofundamento das desigualdades com base nas diferenças. A legitimidade alcançada por um líder (fascista) é consequência da construção de subjetividades e, por isso, o líder fascista é fruto de um processo muito mais complexo do que pode se imaginar, pois ele se vincula à cooptação da massas populares que se apegam ao discurso de ódio, voltando-se ao campo da moralidade como solução de seus problemas e deixando de lado as questões estruturais e reais que o capitalismo lhes impõe.

Como Eco adverte, “o termo ‘fascismo’ adapta-se a tudo, porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos⁶, e ele continua a ser

⁶ No caso brasileiro, não há o que tirar nem por no que toca às características acima arroladas por Eco quando falamos do advento do “bolsonarismo”, ocasião em que emergiram explicitamente todas elas simultaneamente. Carlos Eduardo Martins explica que “o caso paradigmático de ascensão do fascismo na América Latina é o Brasil. O golpe de 2016, a prisão e cassação dos direitos políticos de Lula, articulados sob hegemonia da direita liberal, precisaram se apoiar em uma base de massas radical que alavancou a ofensiva fascista. As eleições de 2018 indicaram o fracasso das candidaturas liberais e sufragaram Jair Bolsonaro em um processo eleitoral atípico. Bolsonaro apoiou-se numa burguesia emergente que passou a deslocar o protagonismo da burguesia tradicional mais internacionalizada que dirigiu a Nova República. Essa burguesia emergente constitui-se por grandes empresas religiosas neopentecostais, que passaram a desafiar a igreja católica; pela mídia oficialista, que passou a disputar o protagonismo com a Rede Globo; pelo agronegócio, que voltou a expandir as taxas de destruição ecológica; por segmentos do comércio varejista, farmacológico e de armas. Trata-se de um empresariado que barganhou ativismo político militante em troca de favores e apoio estatal. O discurso de Bolsonaro apontou o comunismo e as esquerdas como os inimigos a serem banidos, associando-os à corrupção estatista, que deveria ser enfrentada com o ultraneoliberalismo. O neoliberalismo, todavia, está em declínio global e não proporciona resultados favoráveis em termos de crescimento econômico, emprego e redução da desigualdade para a América Latina, agravando os seus resultados negativos quando perde seus suportes econômicos, como a expansão





conhecido como fascista” (ECO, 2019, p. 42/43). Já o nazismo estaria reduzido a um evento pontual e situado no interior da Europa contra os próprios europeus (judeus, ciganos, comunistas, etc). Essa perspectiva se revela eurocêntrica e se efetiva pela “ignorância” dos instrumentos de exploração seculares empreendidos pela Europa em face da América, África, Ásia e Oceania. Invisibiliza-se o imperialismo, o genocídio, a escravidão, o tráfico de pessoas, os campos de extermínio e o discurso supremacista para manutenção de um mundo fundado na colonialidade. Simplifica-se o nazismo retirando dele seu caráter fundante – o racismo – para que não se explicita como o *modus operandi* da exploração que proporcionou à Europa a hegemonia no plano mundial.

Partimos da premissa, assim, que uma sociedade racista tende ao nazi-fascismo por ser o racismo fundante do nazismo e elemento catalizador do fascismo quando alcança as subjetividades das massas populares com os elementos explicitados por Umberto Eco, somados às condições do capitalismo (desigualdade, naturalização da miséria e meritocracia).

No caso brasileiro, o processo de escravidão deixou marcar visíveis em uma sociedade em que ainda vige uma ideologia autoritária, a qual enxerga nas diferenças as justificativas para as desigualdades. Mantém-se as condições para que se fertilize o “ovo da serpente” com o não enfrentamento das estruturas racistas que, na quadra atual, se articulam com a efetivação de um governo que carregou todas as características fascistas apresentadas por Umberto Eco.

2. O “ovo da serpente”: o “verde-amarelismo” e a educação

Como Adorno (2003), compreendemos que a barbárie continuará existindo enquanto persistirem as mesmas condições que levaram a Alemanha à efetivação do nazismo. São estas condições que merecem ser desveladas para que o “ovo da serpente” não encontre o ambiente adequado para sua eclosão.

Uma das instituições fundamentais para a criação do ambiente favorável ao desenvolvimento do fascismo ou ao seu combate é a escola. A educação tem um papel estratégico no processo de construção de valores e comportamentos

do comércio internacional e dos fluxos internacionais de capital com a desaceleração da economia mundial e possível ingresso em uma fase B, recessiva do ciclo de Kondratieff. Tal contradição limita a capacidade de o fascismo expandir sua base de massas, dependendo para isso de um apelo eminentemente negativo, de ataque ao inimigo, para mobilizá-la, face a sua incapacidade de apresentar resultados econômicos e políticos satisfatórios” (2022, p. 21/22)





sociais e esses valores podem ser comprometidos com os direitos humanos, constitutivos da dignidade humana, ou com a desumanização do diferente, criando as condições para a barbárie.

Por isso, alguns elementos que se fazem importantes para a compreensão do fascismo merecem desvelamento e denúncia, sendo um deles a supervalorização do nacionalismo. Ora, esta é uma marca essencial da ideologia fascista que forja identidade excluindo a dissidência e a diferença. A construção de uma identidade nacional, por meio de uma simbologia e de um passado heroico, é necessária para a defesa de um autoritarismo que oponha o “nós” a “eles”; os “cidadãos de bem” aos “outros”.

A ideologia da identidade nacional no caso brasileiro é, de acordo com Marilena Chauí (2019), desenvolvida por um projeto que coisifica o negro e enxerga a escravidão como um ato de benevolência do “bom” branco. A cicatriz do racismo, outro elemento constituinte do fascismo, é encoberta por uma narrativa fundada na suposta voluntariedade da mestiçagem como forma de resgate da inferioridade negra em prol de um embranquecimento que proporcionaria a construção de uma nação de trabalhadores(as) civilizados.

Em prol de uma identidade nacional, a nação e seus símbolos se colocariam acima de eventuais lutas de classes, das desigualdades, do racismo e da própria miséria a que é submetida uma enorme parcela da população.

Podemos identificar, novamente com Chauí (2019), que o apelo de uma identidade nacional desliza para uma consciência nacional que tem no “verde-amarelismo”⁷ o acento de uma sociedade que não se encontra com o seu passado e usa símbolos nacionais para encobrir o racismo e produzir discursos supremacistas.

Aprendemos também que nossa história foi escrita sem derramamento de sangue, com exceção de nosso Mártir da Independência, Tiradentes; que a grandeza do território foi um feito da bravura heróica do Bandeirante, da nobreza de caráter moral do Pacificador, Caxias, e da agudeza fina do Barão do Rio Branco; e que, forçados pelos inimigos a entrar em guerras, jamais

⁷ Para Chauí (2019), o verde-amarelismo opera como compensação imaginária para a condição periférica e subordinada do país, sendo que, anteriormente, correspondia à autoimagem celebrativa dos dominantes. No entanto, na quadra atual, o verde-amarelismo se firma com o uso reiterado da camisa amarela da seleção brasileira de futebol em manifestações e atos terroristas, passando a ser a expressão de um neofascismo verde-amarelo tal qual os camisas negras da Itália de Mussolini e os camisas verdes da Ação Integralista Brasileira.

Para saber mais sobre manifestações e atos terroristas ver: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/12/5061410-com-dispositivo-remoto-homem-planejou-explosao-sob-caminhao-com-querosene.html>; <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2022/12/13/bolsonaristas-queimaram-7-carros-e-4-onibus-e-depredaram-delegacia-em-ato-em-brasilia-dizem-bombeiros.ghtml>; <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/11/5051711-uso-politico-da-camisa-da-selecao-faz-torcedor-buscar-outras-cores.html>.





passamos por derrotas militares. Somos um povo que atende ao chamamento do país e que diz ao Brasil: “Mas se ergues da justiça a clava forte/ Verás que um filho teu não foge à luta/ Nem teme quem te adora a própria morte”. Não tememos a guerra, mas desejamos a paz. Em suma, somos um povo bom, pacífico e ordeiro, convencido de que “não existe pecado abaixo do Equador”. (CHAUÍ, 2019, p. 148/149).

É possível, assim, perceber a insistência em se desenvolver na escola um espaço-tempo com conhecimentos vinculados à consolidação de uma identidade descontextualizada da realidade desigual e excludente que assola milhões de brasileiros(as). Uma educação que se volta para um romantismo conservador, reacionário e descontextualizado quando busca construir uma história de “Ordem e Progresso” como consignado em nossa bandeira. Sendo assim, estamos diante de um projeto que cria as condições necessárias para que o “ovo da serpente” seja fértil e produza as consequências fascistas inerentes a este projeto.

Essa mesma escola é objeto de intensas disputas sobre o que se ensinar e o que não se ensinar na quadra atual em que é debatida a necessidade de conhecimento das questões de classe, dos indígenas e afro-brasileiros, da sexualidade e de gênero, desde sempre invisibilizadas pelos currículos escolares.

Sob uma perspectiva verde-amarelista, busca-se a manutenção do *status quo* com o privilégio da técnica desprovida de uma finalidade humanística e a introdução de uma ideologia das competências que passa a impregnar a educação escolar como “pedagogia das competências”.

Novamente, de acordo com Chauí, “a ideologia da competência realiza a dominação pelo descomunal prestígio e poder do conhecimento científico-tecnológico, ou seja, pelo prestígio e poder das ideias científicas e tecnológicas” (2016, p. 57).

O processo de prestígio e poder se transmuta em uma pedagogia meritocrática que adere ao fazer sem perquirir as finalidades sociais, ou melhor, suas causas e consequências em uma sociedade desigual. Vinculadas ao paradigma meritocrático são embutidas as competências, com seu caráter adaptativo, sob o signo de uma suposta neutralidade.

Por outro lado, indispensável ao paradigma meritocrático, à ideologia e à pedagogia das competências uma frieza em relação ao outro no ambiente escolar. A frieza ou indiferença é necessária para a aceitação da existência de uma pequena parcela da população que desfruta de uma vida luxuosa em detrimento da marginalização de grandes parcelas da população, que não podem ver satisfeitas suas necessidades elementares. (GRUSCHKA, 2014). Nesse sentido, a



frieza se articula com a própria ordem burguesa que estimula, defende e legitima a busca do interesse próprio à custa do interesse geral.

A educação burguesa se funda no desenvolvimento da frieza que vai cada vez mais privilegiando e prestigiando a aquisição individual de conhecimentos científico-tecnológicos que possibilitam a adaptação a um sistema desigual. Para tanto, não basta premiar os considerados “melhores” e justificar a inferioridade. É preciso ir além, com a construção de uma subjetividade fria em que as relações humanas sejam instrumentalizadas.

A descartabilidade do ser humano se justifica na criação do ambiente do todos contra todos que se torna palatável na “inevitabilidade” da competição e na meritocracia que justificam a vida digna de poucos e a dificuldade de dignidade de muitos. O mundo onde não cabe todo mundo ganha nesses princípios – competição/meritocracia – as bases para a tragédia humanitária vivida por grande parte da população mundial, de um lado, e a indiferença de significativa parte da população de outro. Esta perspectiva corrobora a intolerância, as desigualdades sociais e econômicas. Torna-se o mundo estático como se não houvesse alternativas e outras possibilidades (ZANARDI, 2021, p. 39).

O preço para o “sucesso”, no contexto liberal-burguês, não é só o acúmulo individual e desenfreado de bens com a dominação da natureza e a submissão de seres humanos. É a aceitação da descartabilidade do ser humano. Este preço é pago com a indiferença com o destino da natureza, do próximo e da própria humanidade que passam a ser meio, fornecendo as condições para a barbárie:

A sociedade burguesa não se baseia em cooperação consciente para a existência e felicidade de seus membros. Sua lei para a vida é outra. Cada indivíduo acha que trabalha para si próprio, que deve se preocupar com o seu próprio sustento. Não existe nenhum plano que estabelece como a necessidade geral deve ser satisfeita. Na medida em que cada um procura colocar à disposição certas coisas para adquirir outras coisas das quais necessita, a produção é regulada de modo a ainda possibilitar que a sociedade se desenvolva na forma dada. Quanto mais no decorrer dos séculos, uma regulação melhor e mais racional se deslocar tecnicamente para o campo da possibilidade, tanto mais bruto e complicado se apresenta o mercado, este instrumento “refinado” que, somente sob os prejuízos mais pesados de vidas humanas e bens, facilita a reprodução da sociedade e, com o progredir da economia capitalista, apesar da riqueza crescente da humanidade, essa regulação não consegue prevenir a sociedade de uma recaída para a barbárie. Já destes fatos resulta a indiferença como categoria antropológica. Eles ocorrem na época da emancipação do indivíduo quando, na esfera econômica fundamental, ele se apercebe como um sujeito isolado dos interesses e apenas entra em contato com outros através de compra e venda (HORKHEIMER *apud* GRUSCHKA, 2014, p. 43).

Ao se fundar na rejeição da solidariedade como princípio pedagógico e da humanização como princípio educativo, o sistema escolar fornece condições para que as manchetes colacionadas não sejam episódicas, mas consequências de um ninho que acaba por “chocar o ovo da serpente”.





A nomeação do fenômeno e seu desvelamento são fundamentais para sua superação, pois se trata de uma situação-limite. Mesmo que tal situação se apresente, nos termos de Paulo Freire (2005), contraditória e fatal, como se os sujeitos não pudessem superá-la. É a aceitação do dado.

O capitalismo, o racismo, o fascismo e o nazismo podem e devem ser superados com a ajuda da educação escolar, pois são situações históricas, e não dadas, que precisam ser decodificadas e denunciadas para que sejam superadas por um inédito-viável.

3. Inédito-viável: Educar para o Humanismo Solidário, diálogo e reconciliação

Paulo Freire (1921-1997), na esteira de uma tradição crítica, nos provoca a pensar numa educação problematizadora e humanista na busca da superação da situação-limite através do inédito-viável. Podemos afirmar que o inédito-viável é a ultrapassagem do limite entre o ser determinado e o ser mais, através de uma práxis libertadora articulada com o diálogo, pois o processo de humanização se faz solitária e individualmente, mas sempre em comunhão.

Este é o pressuposto do anúncio que tem no Educar para o Humanismo Solidário importantes elementos para uma educação que seja, simultaneamente, contra a barbárie produzida pelo capitalismo e pelo fascismo e a favor da reconciliação entre os seres humanos, uma vez que fundado no diálogo e na solidariedade.

Na Encíclica *Laudato sí*, o Papa Francisco (2015) traz uma situação-limite para toda a humanidade que é questão ambiental, acentuado suas relações intrínsecas com os problemas sociais e econômicos que atravessamos.

No contexto de invocação para um novo pensar e agir emerge o Pacto Educativo Global como forma de “difundir um novo modelo relativo ao ser humano, à vida, à sociedade e à relação com a natureza. Caso contrário, continuará a perdurar o modelo consumista, transmitido pelos meios de comunicação social e através dos mecanismos eficazes do mercado” (FRANCISCO, 2015).

Em mensagem pelo Pacto Educativo Global, o Papa Francisco explica que

L'educazione, quindi, si propone come il naturale antidoto alla cultura individualistica, che a volte degenera in vero e proprio culto dell'io e nell' primato dell'indifferenza. Il nostro futuro non può essere la divisione,





l'impovertimento dele facultà di pensiero e d'immaginazione, di ascolto, do diálogo e di mutua compreensão. Il nostro futuro non può essere questo⁸ (2021, p. 15).

Percebe-se que estão colocados em xeque os fundamentos do capitalismo com suas condições para a produção da barbárie e, lado outro, a busca do inédito-viável que é a superação de uma cultura consumista e individualista que abandona as relações humanas.

O Papa Francisco (2019) nos alerta que “nunca, como agora, houve necessidade de unir esforços numa ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna”.

Por isso, o novo humanismo desponta como um imperativo às demandas por uma educação que privilegie as relações humanas e a dignidade da pessoa humana como forma de superar a coisificação do ser humano. A educação pode ser importante aliada em projetos de criação e recriação de subjetividades e sociabilidades engajadas na utopia humanista que traz a centralidade das relações humanas restauradora do compromisso com a dignidade humana.

Diante da encruzilhada na qual nos encontramos, com a lógica do mercado, o anti-humanismo, a precarização do trabalho, etc., a educação não pode ser o espaço-tempo que naturalize o individualismo, o ódio ao *Outro* e a destruição da natureza e da humanidade. Ela deve promover, por meio do diálogo, o desvelamento dessas situações-limites para que a barbárie seja afastada, sendo fundamental buscar outra educação fundada no amor, no diálogo e na solidariedade.

Em *Educação na cidade*, Freire (1991) alerta que “mudar é difícil, mas é possível e urgente”. Com Freire e Francisco, concordamos que o momento demanda uma união de esforços para a transformação substantiva da realidade excludente; e que a mudança é possível e urge. A partir de Alves e Guimarães,

Ousamos com Francisco ter a esperança de que a morte não tenha tido a palavra final: é possível restaurar nossa casa comum; estabelecer relações mais igualitárias e equitativas; estender a todos, mulheres e homens em sua diversidade, o respeito ao Estado de direitos (ALVES; GUIMARÃES, 2022, p. 11).

⁸ Tradução livre: A educação, portanto, é proposta como o antídoto natural contra a cultura individualista, que, às vezes, degenera em um verdadeiro culto de si e no primado da indiferença. O nosso futuro não pode ser a divisão, o empobrecimento das faculdades do pensamento e da imaginação, da escuta, do diálogo e da compreensão recíproca. Nosso futuro não pode ser isso.





Essa é a busca de uma práxis que, explicitamente, rejeita o fatalismo em prol da ação educativa transformadora que conjuga a amorosidade do ato de educar com a necessária dialogicidade deste ato.

É o amor que cria os vínculos e amplia a nossa existência, arranca a pessoa de si mesma para o outro. O amor nos faz sair de si mesmo para encontrar nos outros um acrescentamento de ser (FRANCISCO, 2019).

Ao buscar no Educar para o Humanismo Solidário a fonte que nos proporciona o antídoto ao fascismo crescente na sociedade brasileira, temos que a reconciliação é um dos principais objetivos. Reconciliar os sujeitos radicados em ideologias excludentes precisa ser compromisso da educação que se pretende humanizadora e humanista.

Nesse sentido, em primeiro lugar, o diálogo proporciona o encontro reconciliador no qual todos e todas podem dizer a Palavra e apresentar sua leitura de mundo, pois a Palavra é testemunho e é a potência transformadora (FREIRE, 2005). De acordo com Freire (2005), a nossa existência não pode ser muda, mas não pode se nutrir de falsas palavras. Assim, a Palavra é que revela a nossa ação quando autêntica.

Como ato de criação, a Palavra autêntica deve ser a busca criadora de um ambiente dialógico e humanizador para que as diferentes leituras de mundo sejam possibilitadas como direito de todas e todos que se encontram em processo de educar e serem educados(as).

No entanto, não há ingenuidade e nem pressuposição de que todos(as) participantes do diálogo se encontram na defesa da humanização. Este é o pressuposto do papel educativo. Em uma sociedade que presencia o crescimento do fascismo seria profundamente equivocado pensar que o ponto de partida seja a defesa da humanidade, mas este deve ser a busca permanente do processo educativo.

Assim, a leitura do mundo é fundamental para compreendermos as contradições de uma cultura que legitima a violência. Problematicar suas razões, buscando as raízes dos processos desumanizantes, deve ser um dos compromissos de uma educação humanista.

A reconciliação entre os sujeitos, portanto, passa inevitavelmente pelo diálogo, pela escuta e pela pronúncia da Palavra. Assim, se constitui a abertura ao *Outro*, como assevera a Irmã Auclécia Maria Conceição, no Dicionário do pacto educativo global:





Abertura ao outro é a atitude e/ou disposição que torna possível reconhecer o outro. Abertura remete às mudanças, à ousadia e aos desafios. Abertura ao outro, sobretudo no contexto educacional, talvez seja a fresta pela qual o futuro entra no mundo. O futuro sonhado, mas não apenas sonhado, como também querido e traçado pelo Cristo em Seu evangelho, pela Igreja, que vê na Educação o terreno fértil ou o palco onde se reconhece a dignidade humana, no ritmo da igualdade para desconstruir a globalização da indiferença. A abertura ao outro pressupõe o reconhecimento de si mesmo como um ser de relações. Só aquele que compreende a dimensão relacional da existência é capaz de acolher o outro em sua completude, dar-lhe espaço para ser quem é, manifestar suas crenças, suas ideias, seus princípios, sem ser coagido, reprimido.

Abertura é a mola mestra da Educação, consequentemente da transformação. “Se na educação habita a semente da esperança” (Papa Francisco), o anseio é que a pessoa e a escola sejam, não apenas habitadas pela esperança, elas mesmas a esperança. Esperança que o coração da Educação deseja educar na perspectiva do afeto. Foi assim que Cristo educou os seus, sempre revelando, por meio de gestos e palavras, o lado mais terno de Deus Pai. Abertura ao outro é o que permite aproximação com o estranho, o diálogo entre as culturas, religiões e gerações. Não há encontro sem abertura ao outro. Se podemos plantar a esperança no solo fecundo do ambiente escolar, estaremos acolhendo e amando o outro em sua singularidade e vivendo experiências fraternas autênticas (2021, p. 24).

Outrossim, a reconciliação e o diálogo se fazem entre os sujeitos e destes com o passado, o presente e o futuro.

Com o passado, temos o encontro com as raízes das questões que fornecem as condições para a eclosão do “ovo da serpente”, tais como o racismo, o colonialismo, o machismo, as desigualdades, etc. que foram construídas como projeto de sociedade. A reconciliação passa necessariamente pela escuta de um passado que deve ter a sua pronúncia para que haja compreensão dos processos de desumanização. Da mesma forma, o passado deve trazer, também, a visão de um mundo que é possibilidade e inconclusão, a partir de sua historicidade e da percepção de que somos seres históricos e em processo de transformação.

A reconciliação com o presente se apresenta com as leituras de mundo, compreendendo um passado de lutas, derrotas e vitórias do processo de humanização, mas que demanda mais diante das estruturas opressoras que vislumbramos.

Passado e presente nos humanizam quando investimos na vocação ontológica dos seres humanos que reside no *ser mais*, que se relaciona intrinsecamente com a vocação epistemológica que busca o *saber mais*, como ensina Paulo Freire (2005).

Este *ser mais* e *saber mais* demandam um pacto, um compromisso que vá além do individualismo e, dessa forma, o Educar para o Humanismo Solidário se





coloca como referência para um futuro que seja construído, no presente, sob bases solidárias, pois elas humanizam o *Outro* nos humanizando.

Humanizar significa constituir a identidade humana, criar a própria natureza do ser humano. A Humanização é o processo ontológico-social de fazer-se pessoa humana, e envolve duas dimensões: a primeira voltada para si, o ser humano se constitui como tal, caminho que se define como “hominização”; e a segunda dinâmica consiste em projetar no mundo as características humanas, definindo propriamente a ação de “humanizar” a sociedade. Esse processo histórico e cultural deve repassar, a cada geração, os valores que contribuem no respeito as singularidades sociais para uma sociedade mais justa e fraterna (FREITAS; NUNES, 2021, p.99).

A solidariedade, pressuposto para a humanização, precisa ser entendida em seu sentido mais profundo, que é uma forma de fazer história em comunhão. O ato de educar solidário e humanista se reveste da convivência, da partilha e da promoção da dignidade de todos e todas. A solidariedade fixa sempre o rosto do *Outro* e sente a sua proximidade. Por isso, Educar para o Humanismo Solidário é, obrigatoriamente, educar contra a barbárie, é educar contra o fascismo e, também, educar contra as causas estruturais da pobreza, a desigualdade, a falta de trabalho, a terra e a casa, a negação dos direitos sociais e laborais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções sobre o fascismo crescente na sociedade brasileira são controversas. No entanto, são evidentes as condições para a sua emergência quando os sinais de supervalorização do nacionalismo, o racismo estrutural, o discurso de ódio, as desigualdades sociais, as frustrações das classes médias com as sucessivas crises do capitalismo, o armamentismo e o “mito” elevado à liderança, dentre outros elementos que indicamos ao longo deste artigo.

A educação escolar tem uma potência que amplifica projetos metabólicos a serem desenvolvidos pela sociedade. Um olhar cuidadoso e atento percebe que a ênfase em indicadores muito pouco diz sobre o processo de humanização que deveria ser seu fundamento. Entretanto, pode dizer muito para que seja chocado o “ovo da serpente” com a competição, o desprezo à diferença e a aceitação da miséria humana.

Diante disso, o compromisso com uma educação antifascista deve ser o compromisso primeiro de todos(as) educadores(as) para que a barbárie, que já está entre nós, não se aprofunde e possa ser superada.





Nesse contexto, a Pedagogia de Paulo Freire mantém sua atualidade reforçada pelo Pacto Educativo Global, que traz importantes e renovados elementos para uma Educação Libertadora, problematizando os caminhos que a humanidade está tomando e indicando um Educar para o Humanismo Solidário como anúncio de um práxis construtora de um mundo onde caibam todos, os iguais e os diferentes.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Claudinei Francisco; GUIMARÃES, Joaquim Giovani Mol. Apresentação. In: GUIMARÃES, Joaquim Giovani Mol et al. (orgs.) **O novo Humanismo**: paradigmas civilizatórios para o século XXI a partir do Papa Francisco. São Paulo: Paulus, 2022.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

CHAUÍ, Marilena. **Manifestações do autoritarismo brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

CONCEIÇÃO, Auclecia Maria. Abertura ao outro. In: CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; PAULA, Jorge Luiz de; CHESINI, Cláudia (orgs.). **Dicionário do pacto educativo global**. Curitiba: ANEC, 2021.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. 3. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: 2019.

FRANCISCO. **Mensagem para o lançamento do Pacto Educativo Global**. Vaticano, 2019. Disponível em <
https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html> Acesso em 15 set. 2022.

FRANCISCO. Videomessaggio per il Global Compact on Education. In: ZANI, Angelo Vincenzo. **Educazione tra crisi e speranza**: Global Compact on Education – linee guida. Libreria editrice Vaticana: Vaticano, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.





FREITAS, NUNES. Humanizar. In: CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; PAULA, Jorge Luiz de; CHESINI, Cláudia (orgs.). **Dicionário do pacto educativo global**. Curitiba: ANEC, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

G1. Ataques de ódio em escolas: estudante negro de colégio tradicional de SP denuncia postagens racistas. 'Luto pela justiça. Luto pelo amor', diz. Disponível em <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2022/11/06/ataques-de-odio-em-escolas-estudante-negro-de-colegio-tradicional-de-sp-denuncia-postagens-racistas-luto-pela-justica-luto-pelo-amor-diz.ghml>> Acesso em 05 dez. 2022.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação**: a frieza como mal-estar moral. Campinas: Autores Associados, 2014.

GZH. Racismo e fascismo envolvendo escolas de Porto Alegre não podem ser vistos como casos isolados. Disponível em <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/colunistas/jeferson-tenorio/noticia/2022/11/racismo-e-fascismo-envolvendo-escolas-de-porto-alegre-nao-podem-ser-vistos-como-casos-isolados-cla8okd5foocs017oggy97nzl.html>> Acesso em 05 dez. 2022.

MARTINS, Carlos Eduardo. O ressurgimento do fascismo no mundo contemporâneo: história, conceito e prospectiva. **Intellèctus**. Ano XXI, n.2, 2022. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/71657/44534>. Acesso em 30 dez. 2022.

MASCARO, Alysson Leandro. **Crítica do fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2022.

MEC. **PISA**. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> > Acesso em 01 dez. 2022.

MEC. **ENEM**. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> > Acesso em 01 dez. 2022a.

MEC. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> > Acesso em 01 dez. 2022b.

MEC. **Prova Brasil**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil> > Acesso em 01 dez. 2022C.

O TEMPO. **Neonazismo avança nas escolas do Brasil: veja casos recentes que sinalizam isso**. Disponível em < <https://www.otempo.com.br/cidades/neonazismo-avanca-nas-escolas-do-brasil-veja-casos-recentes-que-sinalizam-isso-1.2774067> > Acesso em 01 dez. 2022.



ZANI, Angelo Vincenzo (org.) **Educazione tra crisi e speranza**: global compact on education - linee guida. Vaticano: Libreria editrice Vaticana, 2021

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Freire e o Educar para o Humanismo Solidário. In: RIVAS, Eugênio; TAVARES, Sinvaldo Silva. (Org.). **Educação: distopia e veredas**. Homenagem a Johan Konings por ocasião de seus 80 anos. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

SOBRE OS AUTORES:

Érica Adriana Costa Zanardi: Doutora e Mestra em Direito Público pela PUC Minas. Graduada em Direito pela PUC Minas. Professora da Faculdade Mineira de Direito da PUC Minas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0911-8449> E-mail: zanardieac@gmail.com

Teodoro Adriano Costa Zanardi: Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Líder do Grupo de Pesquisa: Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4742-9288> E-mail: zanardi@pucminas.br

Tramitação:

Recebido em: 15/12/2022

Aprovado em: 30/12/2022