



Revista de
Extensão

TRILHAS

V. 1, n. 2, Ano 2021



INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
Baiano

Revista Trilhas

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

EQUIPE EDITORIAL

Editor Chefe

Rafael Oliva Trocoli, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, BA, Brasil.

Editor Adjunto

Jorge Luiz Peixoto Bispo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Serrinha, BA, Brasil.

Editores Adjuntas

Pollyanna Brasil, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, BA, Brasil.

Revisor de Língua Portuguesa

Luis Henrique Alves Gomes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, BA, Brasil.

Bibliotecário (Normatização)

Ricardo Santos do Carmo Reis, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Serrinha, BA, Brasil.

Suporte de TI

Saulo Leal, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, BA, Brasil.

Diagramador de Layout

Pedro Fernandes, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Salvador, BA, Brasil.

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Oswaldo Barreto Oliveira Junior

Aline dos Santos Lima

Viviane Brito Silva

Lilian Pereira da Silva Teixeira

Ricardo Santos do Carmo Reis

Bibliotecário-Documentalista

CRB – 5ª / 1649

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista de Extensão Trilhas

- Vol. 1, n. 1 (2021) – Salvador: IF Baiano, 2021-

Periodicidade irregular.

O Vol. 1, n. 2 trata-se de uma Edição Especial em Comemoração ao Centenário de Paulo Freire.

1. Extensão universitária – periódico. 2. Pesquisa - periódico.
3. Educação profissional. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

CDU 377

CDD 378.013

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Pró-Reitoria de Extensão (PROEX)

E-mail: periodicos.proex@ifbaiano.edu.br
www.periodicos.ifbaiano.edu.br/index.php/trilhas

Rua do Rouxinol, nº 115 – Bairro: Imbuí
Cep: 41720-052 – Salvador, BA
Telefones: 55 (71) 3186-0001
www.ifbaiano.edu.br/portal

Platform & workflow by OJS / PKP

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

REVISTA TRILHAS, Salvador, BA, Brasil | ISSN: 0000-0000 | periodicos.proex@ifbaiano.edu.br | (71) 3186-0025

Trilhas está licenciada sob a licença Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Sumário

Editorial	5
------------------	----------

ARTIGOS

O PROJETO INTEGRADOR À LUZ DA TEORIA FREIREANA	7
---	----------

Maria Arlinda de Assis Menezes, Lucas Santos Castelão, Samuel da Conceição de Brito

ENSINO DE FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A PERSPECTIVA EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA DE PAULO FREIRE	11
---	-----------

Gilvan Martins Durães, Jadson Lucas Teixeira de Verçosa Silva, Gian Carlos Sobral de Mello, Guilherme Silva Alves Cerqueira, Marcos Yuzuru de Oliveira Camada

DO CONSCIENTIZAR AO LIBERTAR: A CONTEMPORANEIDADE DA PEDAGOGIA DA PRÁXIS, EM PAULO FREIRE	16
--	-----------

Edna Maria de Oliveira Ferreira, César Costa Vitorino

A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA FREIRIANA NA CONTEMPORANEIDADE	20
--	-----------

Vanessa Gomes Lopes Angelim Jambreiro, Edna Maria de Oliveira Ferreira

A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E O REENCONTRO COM PAULO FREIRE	25
---	-----------

Patrícia Carla Alves Pena

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO VALE DO JIQUIRIÇÁ: O INÉDITO VIÁVEL	32
---	-----------

Arlene Andrade Malta

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO E SUA INDISSOCIABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GESARH	37
--	-----------

Thécia Alfenas Silva Valente Paes, Tharcilla Braz Alves Pessoa, Francisco Alexandre Costa Sampaio

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS FREIRIANAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	42
--	-----------

Patrícia Araújo Damasceno, Hyago Souza Batista, Anísia Gonçalves Dias Neta

Paulo Freire: um legado atemporal

Esta edição especial da Revista TRILHAS reúne artigos que estão amparados teoricamente nas categorias do pensamento de Paulo Freire. No ano de 2021 comemora-se o centenário deste grande educador e patrono da educação brasileira. Mais do que celebrar e homenagear, o intuito desta edição é reafirmar a atualidade e relevância das ideias de Freire. É imensurável a contribuição da sua obra para a compreensão integral do ser humano e da educação enquanto prática emancipatória na contemporaneidade.

Diante das fragilidades do contexto atual pandêmico, que provocou grande desestabilização no modelo convencional de ensino e ampliou o cenário das desigualdades sociais, observa-se que as categorias freirianas permanecem necessárias e pertinentes aos processos educativos em todos os níveis e modalidades de ensino. Conforme Paulo Freire, a educação é uma prática de liberdade para os oprimidos, a escola deixa de ser um espaço fechado em si mesmo e está para além do espaço físico ou virtual da sala de aula. Pode-se afirmar ainda que essa perspectiva não se restringe apenas à prática do professor no exercício da docência, mas passa de forma interdisciplinar a pesquisa, o ensino e a extensão.

Paulo Freire foi um educador arrojado, pois ousou defender o caráter pedagógico da revolução cultural, como forma de romper o engodo mitificador da escola que prioriza o estado dos objetos; ou seja, o conhecimento acumulado, que é valorizado pelo poder dominante. Romper essa hierarquia do conhecimento e dos homens pressupunha criar uma nova educação, instigadora da dialogicidade entre os homens. Nesse sentido, criar-se-ia uma educação libertadora, porque problematizadora da realidade, das relações sociais e da própria consciência que os sujeitos constroem a respeito de si e de suas relações com o mundo.

Motivado por esse compromisso, ele assumia - ao escrever e/ou falar sobre o humano, o conhecimento e a educação - a perspectiva de uma radicalidade metafísica, pois almejava uma compreensão ontológica de um homem concreto, com sua historicidade. Por isso, a educação como prática libertadora é categoria essencial no pensamento desse grande mestre. Nessa proposta, o diálogo é meio de encontro, pelo qual os homens significam o mundo e se educam mutuamente. Na dialogicidade os sujeitos superam a dicotomia educador-educandos e se humanizam. Esta é, inclusive, a tarefa precípua da educação na perspectiva freiriana: promover a humanização dos sujeitos.

Homens humanizados desenvolvem consciência crítica acerca de si, do outro e do mundo, que é tido como espaço mediatizador no qual incidem ações transformadoras das vivências e experiências. Enquanto o animal não desenvolve consciência de si, pois é incapaz de separar-se das atividades que realiza, o humano aprimora essa consciência pela educação, que, como prática libertadora, deve promover a emancipação dos sujeitos, tornando-lhes capazes de ocupar espaços sociais e de exercer papéis políticos. Enfim, humanizando, o homem torna-se gente, pois se reconhece como sujeito de direito, como cidadão.

É a humanização quem assegura liberdade ao homem e nutre a sua esperança, outra categoria fundamental no pensamento de Paulo Freire. Como seres inconclusos e conscientes do seu inacabamento, os homens dialogam em busca de conhecer, compreender, realizar e transformar. Mas, para Freire, não há diálogo sem esperança. É esta que revitaliza os desejos humanos, estimulando-lhes a buscar constantemente a transformação da realidade. Assim sendo, a educação é sempre motivada pela esperança: de aprender, de fazer aprender, de crescer em comunhão, de construir um mundo melhor e mais justo, no qual todos possam ter oportunidades.

Foi a esperança de realizar uma educação libertadora que estimulou Freire a defender que o universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores deveriam ser objetos de investigação. A educação deveria, portanto, voltar-se também para os conhecimentos populares e, a partir deles, promover a construção de novos conhecimentos, e não apenas preservar o conhecimento já produzido.

Com esse objetivo, propôs ainda um novo olhar sobre o ato de ler, não mais metódico, centrado na decodificação alienada de palavra escrita, pois é preciso acionar, durante a leitura, aquele conhecimento não codificado por signos escritos, mas reveladores das vivências, experiências e noções de pertencimento do sujeito que lê; afinal, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”.

Conforme defendido por Freire, o ato de ler, ao circunscrever o conhecimento de mundo, não promoveria uma compreensão mágica, porque elitista, do material escrito; mas um espírito crítico e democrático, possível de suscitar formações emancipadoras, que levariam o povo a reinventar o Brasil: um país não mais mitificado e propagandeado segundo os ideais da elite, mas sim ressignificado de acordo com as perspectivas e vivências de seu povo. Nesses termos, o ato de ler seria uma das atividades revolucionárias mais relevantes a serviço de uma educação problematizadora, como prática de liberdade.

Freire defende um projeto de sociedade no qual os sujeitos sejam livres. Para ele, todo ser humano é um construtor da sua história na medida em que se forma ao longo da vida e através do acesso à maior construção coletiva da humanidade: o saber sistematizado. Freire defende uma prática pedagógica humanizadora. Humanizar a prática educativa significa reconhecer o aluno enquanto ser afetivo, social e político. Significa tomar como ponto de partida os saberes dos sujeitos, sua cultura e a sua realidade. É nesta relação dialógica e permanente que mulheres e homens poderão ler a palavra escrita, ler o mundo e transformá-lo.

Passado o tempo, a educação continua sendo o processo capaz de abrir as portas para a cidadania. Um homem politizado e, ao mesmo tempo, envolvido com a práxis da educação popular não poderia se omitir diante dos desafios educacionais do seu tempo. Movido por um compromisso ético, escreve uma obra robusta e instigadora que continua estimulando e possibilitando o rompimento com uma educação tradicional, autoritária e descontextualizada. A leitura de seus livros permite enxergar a escola e o currículo como espaços de questionamento e subversão de regimes de verdade ainda tão fortemente cristalizados e pensar outros itinerários possíveis, mais emancipatórios, dialógicos, democráticos e libertadores.

Lílian Teixeira, Osvaldo Barreto, Aline Santos e Viviane Brito.

O PROJETO INTEGRADOR À LUZ DA TEORIA FREIREANA

Maria Arlinda de Assis Menezes* Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: maria.arlinda@catu.ifbaiano.edu.br

Lucas Santos Castelão Discente do curso Médio Integrado ao Técnico em Química. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: lucascastelao10@gmail.com

Samuel da Conceição de Brito Discente do curso Médio Integrado ao Técnico em Química. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: sb1984813@gmail.com

* Autor correspondente

RESUMO

O presente artigo relata o desenvolvimento do componente curricular Projeto Integrador (PI), a partir do olhar de dois estudantes que desenvolveram uma pesquisa acerca do uso das animações como ferramenta capaz de corroborar a formação de cidadãos e cidadãs críticos, conscientes, sujeitos de seu tempo, em conformidade com o Pensamento Freireano. Ainda que em um período atípico diante da pandemia que assola o mundo, o uso da educação atrelada às tecnologias digitais possibilitou a prática da pesquisa e a consecução de resultados significativos, em especial por ter sido a referida pesquisa desenvolvida por estudantes do ensino médio integrado à formação técnico profissional, conferindo aos mesmos a possibilidade de adentrar ao mundo da pesquisa, de seus instrumentais e dando maior significado ao componente curricular denominado Projeto Integrador. Ademais, a temática por eles escolhida reflete que os mesmos vivenciam a prática da reflexão sobre seus processos de ensino e aprendizagem ao se debruçarem sobre as possibilidades de melhorias das mesmas. Assim, o objetivo proposto para o presente artigo disse respeito a entender o Projeto Integrador como instrumento de potencialização do processo de ensino e aprendizagem e da operacionalização da pedagogia ativa, na qual os estudantes são os protagonistas do processo. O método utilizado consistiu em duas etapas: a observação da docente acerca do processo dos estudantes e a pesquisa bibliográfica e prática que foi colocada em prática pelos estudantes. Os instrumentos utilizados foram as plataformas digitais, o uso de questionário digital e análise dos dados transformados em gráficos. As conclusões encontradas disseram respeito a confirmar a potência do PI como gerador de autonomia de estudantes, e os resultados encontrados pelos estudantes apontaram para a importância do uso de animações como propulsores de discussões significativas dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Projeto integrador. Animações. Currículo. Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O componente curricular Projeto Integrador (PI) presente nos cursos médio integrado ao técnico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano configura-se como proposição de experiência da aplicação das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, bem como se situa dentro da proposta freireana de construção da autonomia do sujeito e de sua leitura de mundo.

Ademais, é também um componente que carrega em si a marca da transdisciplinaridade, quando para além de pensar em atividades conjugadas com mais de uma disciplina, reflete sobre o mundo sem compartimentá-lo por área, mas em sua completude, em sua complexidade e dinamicidade.

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos (FREITAS, MORIN, NICOLESCU, 1994).

Este componente, PI, encaixa-se também na vertente discutida por Morin (2007), quando diz que o sujeito deve adotar uma postura reflexiva frente aos fenômenos, sem reduzi-los. Morin (2007) propõe uma nova concepção acerca do conhecimento, que deve deixar de ser fragmentado, fechado, exato, pois o mesmo necessita dialogar com a realidade e esta é incerta e contraditória. Assim, evitar as fronteiras disciplinares trará muito mais sentido ao conhecimento, reagrupando unidade e diversidade.

Para Morin (2007) é urgente a necessidade de uma tomada de consciência radical, cuja finalidade se centra em entender a complexidade do real e destruir a inteligência cega, resultado da disjunção, redução e a abstração, e que atualmente paralisam e não possibilitam que ciên-

cias como física, biologia e ciência do homem possam dialogar, trocar informações e favorecer o avanço do conhecimento profundo (MORIN, 2007, p. 15).

O IF Baiano, com a Resolução nº 27, de 05 de abril de 2019, que aprovou o guia de orientações do Projeto Integrador dos Cursos da Educação Profissional do IF Baiano, orienta para suas muitas funções pedagógicas, dentre as quais a que cita que:

Para operacionalizar o currículo integrado, o Projeto Integrador, como componente curricular, apresenta-se como ação estratégica capaz de desvelar possibilidades de um processo educativo contextualizado e interdisciplinar, bem como potencializar posturas e práticas que integrem as diversas áreas do conhecimento (IF BAIANO, 2019)

Assim, o desenvolvimento do componente curricular PI configura-se como prática que corrobora a construção da autonomia dos estudantes, estimulando-os a pensarem a realidade na qual estão inseridos, dialogar com as problemáticas percebidas para buscar possibilidades de intervenção e experimentar a pesquisa como caminho para o desenvolvimento. Essas reflexões e indicação de intervenções possíveis são fruto da inserção neste mundo da pesquisa ainda no ensino médio.

Nesta perspectiva, é objetivo garantir que os estudantes sejam motivados a pensar sobre as questões relacionadas ao próprio processo de ensino e aprendizagem, ao currículo e em como suas vozes devem ser ouvidas para as reflexões e mudanças necessárias. O currículo deve ser um instrumento de ação política e pedagógica. Na medida em que estudantes se debruçam sobre possibilidades de diálogos entre o mundo real que os cerca, e as abstrações propostas por um curso e seu desenho curricular, eles colocam em prática estas dimensões do próprio currículo.

A ação política se dá na medida em que se pensa a própria realidade e sobre as formas de alteração da mesma e a ação pedagógica, quando essa reflexão diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. Logo, o Projeto Integrador é um vetor dessas duas dimensões na medida em que insere o estudante na pesquisa e na reflexão sobre as possibilidades de problematizar sua existência, seus processos, o espaço onde estuda, onde vivencia as mais diversas experiências.

Este artigo apresentará um dos trabalhos desenvolvidos no componente PI em 2021, referente ao ano letivo de 2020. Cabe um significativo destaque para o momento pandêmico e para os desafios extras que se colocaram para a execução das ações. Tudo foi realizado remotamente, uma vez que as aulas e demais atividades estão suspensas, questões que destacam sua relevância.

A PERSPECTIVA FREIREANA NO PROJETO INTEGRADOR

Contraopondo-se à educação bancária, na qual o estudante era visto apenas como um depositário passivo de informações, o estudante autônomo constrói outra relação com o conhecimento, bem como o docente, pois este passa a abdicar do papel de único detentor do saber para atuar como uma importante peça no processo de ensino e aprendizagem, direcionando o olhar, apontando possíveis caminhos, instigando o pensamento crítico, reflexivo. No entanto, não se trata de uma práxis aleatória, não planejada, pois Freire pensa a educação e sua prática como naturalmente gnosiológica, residindo grande importância no currículo e nas escolhas dos saberes a serem trabalhados. Cada escolha reflete um lugar político. Assim, a prática educativa é “[...] um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecer e desvelar a realidade criticamente” (Freire, 1985, p. 125).

É na seleção dos conteúdos curriculares que o docente garante a representatividade da diversidade, dos grupos silenciados, garante que a educação seja efetivamente libertadora, possibilitando que a significância do que se ensina e do que se aprende seja real, muito além de um cumprimento de dever docente e de uma estratégia de aprovação para o estudante. Educação como construção de conhecimento significativo.

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (Freire, 2001, p. 96)

O PI propõe esta estrutura. Pensar o todo, a realidade da sociedade atual, identificar suas problemáticas, dialogar entre as áreas, ir contrário aos processos alienatórios e, só depois, projetar uma ação, estruturada como pesquisa, dialogada com diferentes docentes orientadores, discutida para compreender caminhos possíveis.

É o momento da real leitura de mundo e da construção das possíveis inferências sobre o mesmo. No tópico a seguir será apresentado um dos trabalhos desenvolvidos no componente curricular, cujo tema foi animações como uma ferramenta para ajudar no processo educativo.

ANIMAÇÕES COMO UMA FERRAMENTA PARA AJUDAR NO PROCESSO EDUCATIVO

A animação é um dos produtos midiáticos mais difundidos, tanto no Brasil quanto em outros países, com um alcance de diversos públicos, de todas as idades, podendo ser uma ótima forma de transmitir uma mensagem para as pessoas em geral. É de conhecimento de todos que as animações, os desenhos animados, estão no nosso dia a dia, principalmente no cotidiano de crianças, participando assim, do processo de desenvolvimento na infância, já que as crianças passam muitas horas assistindo TV ou outro equipamento eletrônico. Ademais, elas normalmente reproduzem as ações de seus personagens favoritos, trazendo isso para a vida real.

O desenvolvimento da animação, que se originou no teatro chinês, esteve ligado aos efeitos especiais de diferentes cinematografias. O modelo tradicional, caracterizado pela produção totalmente manual, foi integrando a tecnologia digital, hoje predominante nas animações e, incorporado pelos formatos 2D (duas dimensões) e 3D (três dimensões) (FOSSATTI, 2009, s/p).

Diante da presença inevitável de tecnologias digitais conectadas no contexto escolar, é necessário apontar para a necessidade de se pensar em estratégias didáticas que proporcionassem uma inserção significativa das animações no cotidiano da sala de aula.

É possível observar nos dias atuais um maior uso do material digital por parte da população, usufruindo de aplicativos e tendo a internet como o seu principal meio de comunicação, pois ela possui uma grande disseminação de informações para o público.

A escolha da utilização das animações como ferramenta de aprendizagem e conscientização pode ser explicada por sua habilidade de retratar diversos temas ao mesmo tempo, mantendo o telespectador entretido.

Isso torna o processo de aprendizagem mais atrativo, pois é normal não cobrar a uma criança que aprenda o que normalmente se considera que ainda não possui condições de adquirir. Com a utilização das animações em sala de aula, tendencialmente, elas conseguem reter facilmente a atenção e passam a aprender conceitos básicos que de outra forma não seriam inseridos como conhecimento formal para as mesmas. Trazer para a sala de aula as animações torna enriquecedor o processo de ensino aprendizagem especialmente de temas caros à sociedade, como direitos humanos, diversidade, meio ambiente, cultura dentre outros. A utilização de novos métodos e recursos se faz necessário, a fim de tornar as aulas mais agradáveis e produtivas.

Pensar no uso das animações para a transmissão de conhecimentos acaba por se tornar uma opção que, tendencialmente, obterá resultados positivos, pois as animações possuem um grande apelo visual que pode auxiliar as pessoas a prestarem mais atenção no conteúdo proposto.

Ao efetuar uma análise em algumas animações foi possível perceber que é possível trabalhar assuntos como preconceito, ética, desigualdade social etc. A utilização das animações, sejam desenhos animados, documentários ou mesmo um comercial, como suporte para conscientizar sobre temas sociais, é um ótimo exemplo das inúmeras maneiras de se trabalhar com esta ferramenta em prol da educação.

Despertar o interesse dos estudantes atuais, nos mais diversos conteúdos, de forma que os mesmos se sintam envolvidos pelo universo de

aprendizagem, é uma tarefa desafiadora. Por isso, se faz necessário que os professores busquem sempre diferentes formas de ensinar a estes estudantes.

Segundo Henry A. Giroux (1995), da mesma maneira que as escolas, o círculo familiar e, até mesmo, as instituições religiosas, conseguem transmitir seus preceitos, ideais, valores, aquilo que é certo ou errado. A Disney, a partir de seus filmes, também o faz.

Um filme antigo bastante utilizado para transmitir uma mensagem com significativo apelo ambiental é "O lorax", de 2012, que trata do desmatamento florestal causado pela ganância do homem pela busca desenfreada por dinheiro. Estes tipos de animações podem ser utilizados como material educativo, pois ao apresentar um tema e o inserir em um universo fictício, possibilita ao indivíduo a chance de criar uma interpretação sobre o assunto refletindo sobre o mesmo.

No entanto, não é só nos grandes estúdios que nascem essas animações buscando transmitir uma mensagem importante. Diversas pessoas especializadas no trabalho de gerar imagens e dar vida a elas, conhecidos como programadores e designers gráficos, também realizam a criação destas animações utilizando os meios da internet para transmitir seus vídeos para as pessoas, diferentes dos filmes encontrados em cinemas ou na televisão. Por isso as animações estão presentes no meio social de forma positiva, segundo Marangon e Nonnenmacher (2008), o que "propicia a produção de saberes e conhecimentos que ampliam a capacidade [...] de compreensão [...] para ver o mundo".

METODOLOGIA

A pesquisa partiu de duas perspectivas, a descritiva e a explicativa, com vistas a apontar o que acontece na realidade e gerar conhecimento sobre o porquê acontece, em conformidade com as propostas de Demo (1995). Assim, os estudantes debruçaram-se na análise bibliográfica, na observação do panorama atual e de como a animação poderia ser pesquisada como potencial suporte metodológico. Para a pesquisa prática, o uso da internet, especialmente pelo momento pandêmico, foi utilizado como método de coleta de dados.

Utilizou-se um questionário online contendo perguntas que objetivavam entender o pensamento das pessoas em relação ao tema, entender de que forma ou maneira as animações afetam ou auxiliam no processo de aprendizagem das pessoas, se acreditam na sua utilização como ferramenta de conscientização da sociedade.

Por meio das redes, especificamente o Facebook, foi possível realizar uma aplicação de questionário via Google Forms, para a população, estudantes do IF Baiano Campus Catu e adolescentes estudantes de outras instituições, público-alvo da pesquisa, com facilidade, pois a rede social abrange com excelência um número significativo de internautas, chegando a um total de 84 respostas, o que foi considerado satisfatório para a realização de uma boa discussão a respeito do tema.

RESULTADOS

Foi possível identificar que os respondentes acreditam no poder das animações para auxiliar no processo de desenvolvimento pessoal, levando a pessoa a refletir, tanto sobre si próprio, como acerca das questões presentes na sociedade.

O questionário obteve 84 respostas, sendo que 46% das pessoas que responderam o questionário são menores de idade e 54% estão na maioria da idade. Esses participantes fazem parte da comunidade interna e externa

e foram contatados através da internet, como citado.

Foi também possível identificar qual a frequência com que as pessoas assistem animações de curta-metragem, resultados apresentados nos gráficos a seguir. Saber a frequência é bastante importante, pois a partir dessa informação é possível saber o quanto as animações estão presentes na vida das pessoas, confirmando ou não a validade de seu uso como uma ferramenta de conscientização.

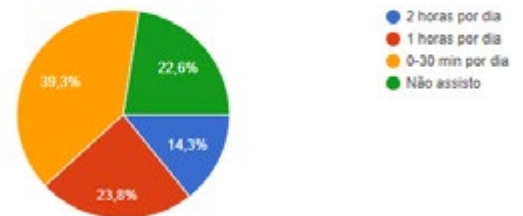
Para este grupo de 84 pessoas acredita-se que a proposição de temas educativos seria eficaz, pois 77,4% das pessoas consomem material audiovisual durante seu dia.

Em relação ao poder de conscientização, 94% das 84 pessoas responderam que acreditam que as animações podem ser úteis no processo de conscientização, enquanto 6% das pessoas negaram.

Figura 1 - Você acredita que as animações têm o poder de conscientizar as pessoas?

Com qual frequência você assiste animações (curtas-metragens)?

84 respostas



A respeito da utilização de animações em sala de aula, a pesquisa apontou que o público considera como viável, pois as animações podem ser uma ótima forma de transmitir uma mensagem para as pessoas em geral, pelo seu apelo audiovisual que mantém seu público concentrado e entretido, ao mesmo tempo, sendo capaz de mostrar assuntos importantes que poderiam ser expostos para vários indivíduos de uma só vez. As animações em sala de aula podem trazer benefícios para o processo educativo, 95,2% das pessoas que responderam ao questionário acreditam que as animações trazem benefícios para sala de aula.

Figura 2 - Você acredita que o uso das animações em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem?

Você acredita que o uso das animações em sala de aula pode contribuir para o processo de aprendizagem?

84 respostas



Com o intuito de saber quais temas as pessoas acreditam que sejam necessários serem abordados a partir do uso de animações, realizou-se uma seleção como o preconceito, desigualdade social, consumismo e desmatamento. Cerca de 40,5% das pessoas apontam a desigualdade social como o melhor tema para ser abordado em animações; para 26,2% o preconceito é o melhor tema; Outras pessoas acreditam que é importante retratar o consumismo em animações, cerca de 14,3%; E, por

último 13,1% das pessoas apontam o desmatamento com o melhor tema para ser abordado em animações; outros temas foram sugeridos, como o Amor e a autoestima. Algumas das pessoas sinalizaram que todos os temas são importantes.

Para 98,8% das 84 pessoas que responderam o questionário, os profissionais que desenvolvem animações prestam um serviço relevante para a sociedade, apenas 1,2% não acredita na importância destes profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Integrador permitiu que esta pesquisa fosse realizada por estudantes do ensino médio, garantindo espaço para pensar a sociedade na qual vivem, sobre currículo e sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, permitiu que identificassem temas caros a uma formação ampla, capaz de garantir que os cidadãos e cidadãs sejam sujeitos de seu tempo.

Inseridos no ambiente da pesquisa desde já, a qualificação que se constrói no próprio ato de pesquisar vai sendo amalgamada, fortalecendo na sociedade o papel relevante da educação, da Ciência, da pesquisa e de tudo que se constrói a partir destes pilares.

Com estes resultados, conclui-se que a utilização das animações para conscientizar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem é possível para toda uma sociedade, podendo tanto educar como informar ou servir como um instrumento de crítica social.

REFERÊNCIAS

BECK, Jerry; DISNEY, Walt; PANUSCHKA, Christine; SIBLEY, Brian; SIGMAN, Paula. **Além da Bela: as Histórias não Contadas dos Bastidores de A Bela e a Fera**. Documentário produzido por S/R LABS. EUA: The Walt Disney Archives, 2010. Blu-Ray (54 min), son., color.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1995.

FOSSATTI, Carolina. L. CINEMA DE ANIMAÇÃO: Uma trajetória marcada por inovações. VII Encontro de História da Mídia. Fortaleza: Ceará, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009-1/CINEMA%20DE%20ANIMACAO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>. Acesso em: 21, set, 2021.

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

----- **A importância do ato de ler em três capítulos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2017.

----- **The politics of education: culture, power, and liberation**. Westport, CT: Bergin and Garvey, 1985. 209 p.

----- **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FIALHO, Neusa Nogueira, MATOS, Elizete Lucia Moreira. A arte de envolver o aluno na aprendizagem de ciências utilizando softwares edu-

acionais. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 121-136. Editora UFPR, 2010.

FREITAS, Lima; MORIN, Edgar. NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Portugal, Convento da Arrábida, 6 de novembro de 1994.

IFBAIANO. **Resolução nº 27**, de 05 de abril de 2019. Discorre sobre a aprovação do Guia de Orientações do Projeto Integrador dos Cursos da Educação Profissional do IF Baiano.

GIROUX, Henry A. **A Disneyzação da Cultura Infantil**. In: SILVA, Thomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. Territórios Contestados. Rio de Janeiro, Vozes, 1995, p. 49-81.

LAART. **O que é curta-metragem? Entenda a proposta e o conceito dessa arte!**. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/o-que-e-curta-metragem/>. Acesso em: 28 de Março de 2021

MARANGON, Cristiane; NONNENMACHER, Dalila Batista. Os Irmãos Grimm: Espaço Intertextual de Contos de Fadas. 8f. Apresentação de Trabalho/Congresso. PUC-RS, Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://docplayer.com.br/28022138-Os-irmaos-grimm-espaco-intertextual-de-contos-de-fadas.html>. Acesso em: 2 mar. 2013.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SIQUEIRA, JOSÉ. Cinema E Educação: Filmes em Animação Como Recurso Pedagógico. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_cinema_e_educacao_0.pdf. Acessado em: 28 de Março de 2021.

VALENTE, V. A.; ALMEIDA, M. E. B.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017.

ENSINO DE FUNDAMENTOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO SOB A PERSPECTIVA EDUCACIONAL E TECNOLÓGICA DE PAULO FREIRE

Gilvan Martins Durães* Doutor em Ciência da Computação. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: gilvan.duraes@ifbaiano.edu.br

Jadson Lucas Teixeira de Verçosa Silva Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: lucasjadsontvs@gmail.com

Gian Carlos Sobral de Mello Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: giancarlos5714@gmail.com

Guilherme Silva Alves Cerqueira Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: guilherme.cerqueira15@hotmail.com

Marcos Yuzuru de Oliveira Camada Doutor em Engenharia Elétrica. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: marcos.camada@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

RESUMO

Por ser a inteligência artificial uma tecnologia cada vez mais presente no cotidiano da sociedade, um dos desafios contemporâneos da educação é a abordagem do ensino da inteligência artificial na educação básica. Assim, este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa reflexiva que teve como objetivo propor, aplicar e avaliar uma sequência didática para o ensino de fundamentos de desenvolvimento de aplicativos de inteligência artificial no ensino médio, à luz de princípios educacionais de Paulo Freire. A sequência didática foi proposta e revisada após a aplicação dela em seis encontros síncronos e atividades assíncronas, totalizando uma carga horária de 30h, durante duas semanas, atendendo a vinte e um estudantes do ensino médio. Os resultados mostram o alinhamento da sequência didática proposta com os princípios educacionais e tecnológicos de Paulo Freire e evidenciam a importância da ação-reflexão-ação na práxis docente.

Palavras-chave: Inteligência Artificial. Educação Básica. Sequência Didática. Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

A Inteligência Artificial (IA) pode ser compreendida como uma área de aplicação computacional do raciocínio lógico humano para a resolução de problemas ou previsões em meio a incertezas (Russel e Norvig, 2020). A IA constitui na contemporaneidade um dos ramos mais evidentes das tecnologias digitais da informação e comunicação, principalmente pelas suas características de ubiquidade e pervasividade, pelas quais passam a ganhar destaque tanto no desenvolvimento econômico e industrial, como no âmbito acadêmico (Camada e Durães, 2020).

Por se tratar de uma temática emergente que vem se popularizando nos últimos anos, o ensino de fundamentos da IA, já na educação básica, tem tido interesse de diversos pesquisadores e professores em escolas de diversos países do mundo e, mais recentemente, pesquisadores nacionais têm proposto intervenções nesse sentido. Assim, diversas estratégias e abordagens para o ensino de fundamentos da IA vêm sendo analisadas nos últimos anos (Mello, Camada e Durães, 2021).

No Brasil, a comunidade da Sociedade Brasileira de Computação (SBC) une esforços para a inclusão efetiva do ensino da computação na educação básica por meio de fóruns específicos e propostas curriculares que estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em constante discussão e aperfeiçoamento (Brasil, 2018), (SBC, 2019). Vale destacar que a BNCC é amplamente conhecida como um documento norteador da educação básica. No entanto, além do termo “norteador” ter uma conotação impositiva (Freire, 1997) e o documento não levar em consideração a diversidade cultural e as desigualdades sociais, há uma confusão, a partir da BNCC, sobre o que realmente se caracteriza uma inovação no currículo escolar, sendo muitas vezes dada ênfase à cultura digital e à inovação tecnológica em detrimento à inovação pedagógica (Souza, 2018) tão requisitada nas diferentes realidades educacionais e regionais.

Inigualáveis contribuições para discussões e proposições inovadoras na educação são as obras do educador, humano, brasileiro, nordestino e pernambucano, Paulo Freire. Elas perpassam vários aspectos da edu-

cação moderna, trazendo à luz relevantes fundamentações teóricas que embasam propostas educacionais nacionais e internacionais, sendo notórias referências para a educação brasileira e mundial. Alguns dos seus pressupostos metodológicos são a autonomia e dialogicidade entre os sujeitos e a contextualização no processo educacional (Freire, 1985, 1987, 1996). Num paralelo entre educação e tecnologias, os diálogos de Freire vão remeter a uma educação emancipatória e crítica ao lidar com as tecnologias (Freire, 1996).

Assim, o compromisso dos educadores com o mundo e com a humanização dos homens “[...] não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos.” (Freire, 1985, p. 19).

Dessa forma, o trabalho apresentado e discutido neste artigo tem como objetivo geral analisar a abordagem do ensino e aprendizagem da inteligência artificial no ensino médio por meio da pesquisa documental e bibliográfica e desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática. A sequência didática foi construída de forma colaborativa, entre dois professores, três estudantes de nível médio e um estudante de nível superior, integrantes da pesquisa, e aplicada em um curso livre de extensão que teve duração de 2 (duas) semanas e atendeu a 21 (vinte e um) estudantes do ensino médio integrado. Tanto a sequência didática como a pesquisa como um todo são analisadas sob as perspectivas educacionais e tecnológicas de Paulo Freire.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a próxima seção apresentará as etapas metodológicas da pesquisa, a seção seguinte apresentará os resultados e discussões à luz das ideias de Paulo Freire e, na última seção, estarão dispostas as considerações finais.

MATERIAL E MÉTODO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa reflexiva, teórica e aplicada (Gil, 1999), compreendeu as seguintes etapas:

- I. estudo dos documentos norteadores da educação básica e documentos institucionais do IF Baiano, especificamente a Base Nacional Comum Curricular, o Plano de Desenvolvimento Institucional e Projetos Políticos Pedagógicos de Curso dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no IF Baiano - Campus Catu, com vista a identificar indícios da abrangência e relevância do tema inteligência artificial para o ensino médio. Esta etapa é caracterizada por uma pesquisa do tipo documental;
- II. estudo exploratório de revisão bibliográfica para selecionar plataformas web e estratégias de ensino e aprendizagem da inteligência artificial voltadas ao ensino médio; nesta etapa foram revisitadas referências da recente pesquisa sistemática realizada por parte dos autores deste artigo;
- III. desenvolvimento da sequência didática de forma crítica, colaborativa e participativa entre estudantes de diferentes níveis da educação (médio e superior) com orientação de professores especialistas na área, durante os meses de março a maio de 2021, com encontros semanais para alinhamento e revisão da proposta;
- IV. aplicação da sequência didática por meio da oferta e execução de curso de extensão para estudantes do ensino médio, no período de 07 de junho de 2021 a 18 de junho de 2021;
- V. Avaliação do projeto como um todo e do curso de extensão, por meio da análise do diário de campo dos participantes do projeto e análise do questionário aplicado aos participantes do curso de extensão. Quinze estudantes responderam ao questionário. Os dados foram analisados de forma reflexiva à luz das perspectivas educacionais e tecnológicas de Paulo Freire. Para isso, são apresentados e discutidos trechos dos resultados da coleta de dados;
- VI. divulgação dos resultados da pesquisa por meio da produção e publicação de artigos científicos.

De acordo com Paulo Freire, ao indicar que ao lermos de verdade precisamos “reescrever o que lemos” (Freire e Shor, 1987), a próxima seção apresentará os resultados e discussões de cada etapa da pesquisa, com ênfase na etapa v que trata da avaliação do projeto como um todo, estabelecendo um diálogo com as perspectivas educacionais e tecnológicas de Paulo Freire.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Esta seção tem como objetivo apresentar os resultados e discussões para cada etapa da pesquisa descrita na seção anterior, dialogando com os aspectos principais dela e os princípios da educação freiriana.

Em síntese, os resultados da análise documental apontaram para superficial indício da possibilidade de ensino da inteligência artificial na educação básica, a exemplo do que é possível destacar em duas das dez competências gerais da BNCC e nos itinerários formativos para o ensino médio, conforme os trechos do documento:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (Brasil, 2018, p.9).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2018, p.9).

II - matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2018, p.477).

Ressalta-se que, apesar da teoria propositiva da BNCC e da SBC em permitirem a flexibilização do ensino da computação na educação básica (Brasil, 2018) (SBC, 2019), não foram encontrados elementos e referenciais nesses documentos que subsidiem estratégias pedagógicas.

Com o estudo exploratório foi possível aprofundar nos temas a serem abordados e nas plataformas apresentadas em artigos recentes da literatura científica especializada. As seguintes plataformas foram estudadas e selecionadas de forma democrática pelos estudantes e professores do projeto: AI for Oceans (Code), Teachable Machine da Google, Scratch e Machine Learning for Kids. Estas plataformas foram selecionadas pela facilidade de interação, a não exigência de conhecimentos prévios.

Por fim, observou-se a necessidade e possibilidade de fomentar discussões éticas em torno das aplicações da inteligência artificial e os impactos dela na contemporaneidade.

A proposta da sequência didática foi desenvolvida com o objetivo de desenhar uma formação prática e, ao mesmo tempo, ampla e crítica, dos fundamentos da Inteligência Artificial, voltada para estudantes do ensino médio com execução não presencial e carga horária de 30h. Os encontros síncronos possuem duração de 2h e as atividades assíncronas são organizadas para até 3h de duração. Não há confecção de barema para correção das atividades propostas. Para efeito de avaliação é sugerido o diálogo na participação dos encontros e na entrega das atividades, indicando ao menos 60% de participação. Os demais aspectos da sequência didática desenvolvida e revisada após avaliação da aplicação é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 - Sequência Didática

Encontro	Tema	Objetivo(s)	Atividade Síncrona/ Assíncrona	Atividades e recursos
1	Aplicações, Impactos e Conceitos Básicos de Algoritmos de Aprendizado de Máquina	Apresentar os principais conceitos de Algoritmos de Aprendizado de Máquina. Conhecer o projeto <i>Ocean</i> e refletir sobre os limites e possibilidades da IA	S	Diálogo sobre as aplicações, impactos e fundamentos dos Algoritmos de Aprendizado de Máquina. Recurso utilizado: slides
			A	Os estudantes são estimulados a fazerem o tutorial na plataforma <i>Ocean</i> . Recurso utilizado: https://studio.code.org/s/oceans
2	Prática de <i>Machine Learning</i> Intermediário com o projeto <i>Teachable Machine</i> da Google	Compreender o funcionamento e utilização do Aprendizado de Máquina	S	Apresentação da plataforma <i>Teachable Machine</i> de identificação e classificação de imagens e áudio. Recursos utilizados: https://teachablemachine.withgoogle.com/ . Imagens coletadas previamente e compartilhadas por meio do Google Drive.
			A	O estudante faz seu próprio modelo livre de reconhecimento e classificação de imagens. Recurso utilizado: https://teachablemachine.withgoogle.com/ .
3	Noções de programação com o <i>Scratch</i>	Apresentar os fundamentos do <i>Scratch</i> para os estudantes	S	Criação de contas na plataforma <i>Scratch</i> e apresentação da plataforma e dos principais blocos de comandos do <i>Scratch</i> , a partir de projetos pré-selecionados. Recurso utilizado: https://scratch.mit.edu
			A	Os estudantes fazem os seguintes tutoriais indicados no <i>Scratch</i> : "Change Size"; "Faça um Jogo de Perseguição"; "Talking Tales"; "Faça Algo" Voar Disponíveis em: https://scratch.mit.edu/ideas
4	Projeto livre no <i>Scratch</i>	Fomentar a criatividade no desenvolvimento de projetos no <i>Scratch</i>	S	Criação de projeto passo a passo com a mediação do instrutor. Recurso utilizado: https://scratch.mit.edu
			A	Desenvolvimento e compartilhamento de projeto livre pelos estudantes. Recurso utilizado: https://scratch.mit.edu
5	Integrando o <i>Machine Learning</i> ao <i>Scratch</i>	Apresentar as características da plataforma <i>Machine learning for kids</i> e integrar o Aprendizado de Máquina à programação <i>Scratch</i> .	S	Apresentação das etapas de criação, treinamento e utilização de modelos de aprendizado de máquina no <i>Machine learning for kids</i> , por meio do tutorial "shoot the bug". Recursos utilizados: https://machinelearningforkids.co.uk
			A	Os estudantes realizam dois tutoriais que foram traduzidos do <i>Machine Learning for Kids</i> : 1. Sala de aula inteligente- https://github.com/IBM/taxinomitis-docs/raw/master/teachers-notes/pdf/teachersnotes-smartclassroom.pdf 2. Describe the glass- https://github.com/IBM/taxinomitis-docs/raw/master/project-worksheets/pdf/worksheet-describethelglass.pdf
6	Projeto Final de Aprendizado de Máquina	Colocar em prática os conhecimentos de aprendizado de máquina e programação em um projeto criativo desenvolvido em grupo	S	Apresentação do jogo "Text Isekai Game - Um Jogo de Escolhas"; Desenvolvimento de versão customizada do Jogo <i>Pong</i> junto com os estudantes. Recursos utilizados: https://machinelearningforkids.co.uk
			A	Os estudantes desenvolvem um projeto livre que integra um modelo de Algoritmo de Aprendizado de Máquina. Recursos utilizados: https://machinelearningforkids.co.uk

A sequência didática foi aplicada no curso de extensão que atendeu a 21 (vinte e um) estudantes do ensino médio do município Catu/Ba, selecionados por ordem de inscrição, sendo certificados 15 (quinze) desses ao final do curso. Foi considerado como critério para certificação, a participação dos encontros síncronos e execução das atividades em ao menos 60% da carga horária proposta. Os encontros síncronos foram realizados na plataforma do Google Meet e as atividades assíncronas foram dispostas no Google Sala de Aula. Durante o curso, foi dada prioridade para as questões éticas e análise crítica dos impactos da Inteligência Artificial na sociedade.

Considerando que "a percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela" (Freire, 1983, p. 21), faz-se necessário destacar, concordando com Paulo Freire, que a ação de extensão ganha mais efetividade ao envolvermos os sujeitos em uma relação de mão dupla, na qual a comunicação deve condicionar a forma de atuar da extensão. Assim, ao final do curso foi aplicado um

pequeno questionário semiestruturado com o objetivo de auxiliar na avaliação do curso e no planejamento de novas edições dele. A partir das quinze respostas obtidas, é possível fazer algumas considerações em relação a algumas questões abertas.

A primeira consideração diz respeito à seguinte questão: "Sentiu falta de algum conhecimento prévio para compreender os conteúdos deste curso? Em caso afirmativo, como buscou superar as dificuldades encontradas?". Para essa pergunta, todos responderam que não sentiram dificuldades no acompanhamento ou responderam "sim" acrescentando que buscaram a assistência dos professores ou "procurando outras formas de resoluções". A segunda consideração é feita a partir das respostas dos estudantes à seguinte questão: "Por qual dos assuntos de I.A. e/ou atividades abordados(as) você mais se interessou? Por quê?". Para essa questão, a maioria dos estudantes indicaram o *Scratch* e o *Machine Learning for Kids* como sendo as atividades que mais gostaram. Destaca-se a resposta de um dos estudantes: "Reconhecimento de máquina, o fato

de uma máquina poder reconhecer padrões a partir de treinos como um cérebro me interessou bastante.”

No livro falado, intitulado “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (Freire e Shor, 1987), Paulo Freire destaca sua preocupação com a utilização do termo “empowerment”, muitas vezes traduzida por “empoderamento”, ele ressalta que a expressão não pode se limitar a uma visão egoísta do ser, mas deve cumprir seu papel social, estendendo a consequência libertadora pessoal à libertação da sociedade. Sob essa perspectiva, destaca-se que esse projeto teve duas grandes fases. A primeira fase tratou da capacitação interna dos membros do projeto que, juntos, buscaram o “empowerment” na área do ensino da Inteligência Artificial na educação básica, por meio da pesquisa documental e bibliográfica, porém, o projeto não se estanca com o lado egoísta do termo. Assim, a segunda fase da pesquisa, ao ofertar um curso de extensão, além de validar a proposta da sequência didática, cumpre com maestria aquele papel social da extensão da liberdade proposta por Paulo Freire. Isso reforça a importância da indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão. Se por um lado, a pesquisa, que muitas vezes é iniciada em grupos pequenos, liberta, o ensino e a extensão potencializam o papel social e multiplicador implícito na radicalidade do “empowerment”.

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (Freire, 1996, p. 32)

Um professor, individualmente, poderia realizar todas as etapas dessa pesquisa sozinho (para ser redundante), porém os resultados da pesquisa dele, que potencialmente se desdobram em propostas curriculares em larga escala, não teriam maior flexibilidade com a “mão dupla” do processo de ensino e aprendizagem, não teria um “sabor” e poderia cair na concepção “bancária” tão criticada por Paulo Freire. O oposto disso é chamado por Paulo Freire de dialogicidade da educação (Freire, 1987). Sob essa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida, em todas as suas etapas, com diálogo entre estudantes e professores, gerando resultados para os estudantes e a partir dos estudantes. Além disso, os constantes diálogos garantiram uma relação de respeito à autonomia e aos saberes dos estudantes, afinal, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” (Freire, 1996).

Em relação aos encontros semanais do projeto e aos encontros no curso de extensão, destaca a valorização da curiosidade dos estudantes, tanto dos estudantes do projeto como dos estudantes participantes do curso, ao perceber a ampla receptividade das perguntas que surgiram ao longo do processo e instigando em cada estudante o “viver a pergunta”, “espantar-se”, entendendo que o princípio do conhecimento é a pergunta, como concorda Paulo Freire (Freire e Faundez, 1985).

O que pensaria Paulo Freire a respeito da aplicação da sequência didática sobre fundamentos e aplicações da inteligência artificial? Uma consideração que se faz aqui é sobre a educação “em” tecnologia.

“Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substanti-

vamente formar.” (Freire, 1996). Assim, concordamos que não se pode “divinizar” ou “diabolizar” a tecnologia, no entanto, se faz necessário apresentar e orientar às possíveis intenções na criação e utilização da tecnologia e dos computadores, afinal, é preciso saber “a serviço de quem eles entram na escola” (Freire, 1984). Sob esse aspecto, foram dadas ênfases às questões éticas e humanitárias na criação e utilização dos algoritmos de aprendizado de máquina, a exemplo do possível viés “bom” ou “ruim”, que pode ser posto pelo ser humano e não pela máquina, podendo ter um cunho social em busca ao atendimento às necessidades humanas, ou capitalista com vistas exclusivamente ao lucro.

Por fim, considerando “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25), as atividades propostas na sequência didática e validadas no curso de extensão, para que o estudante possa desenvolver, de forma ativa, crítica e dialógica, com os demais colegas e professores, possibilitaram não apenas o crescimento cognitivo, mas o cumprimento do papel social da formação humana. A elaboração de “projetos livres” despertou nos estudantes a curiosidade sobre o que era possível eles fazerem com o que eles tinham em mãos. “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.” (Freire, 1996, p. 18).

Os resultados gerais da pesquisa, após a aplicação e análise da sequência didática, são apresentados e discutidos neste artigo. Ademais, o trabalho apresentado em (Mello, Camada e Durães, 2021), por parte dos autores desta pesquisa, consiste na apresentação de diversas plataformas que foram utilizadas no estudo e seleção da etapa exploratória (etapa ii).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou a potencialidade de uma “metodologia freireiana” que pode ser estendida e multiplicada especialmente para a proposição e a execução de projetos de pesquisa na área de educação em tecnologias. Tal potencialidade é refletida em princípios como “empoderamento”, dialogicidade, autonomia e criticidade na produção e utilização de tecnologias, os quais foram analisados no desenvolvimento de um projeto de pesquisa de ensino de fundamentos e aplicações da inteligência artificial voltados para o ensino médio.

Vale ressaltar que o processo de educação em tecnologias ou mediadas por tecnologias não pode ser um processo vertical, baseado em hierarquias políticas e educacionais porque é “preciso ter cuidado com as forças que põem em movimento a instalação e aplicação das novas tecnologias e da mídia em educação” (Breede, 1996, p. 531). É notório que essas forças priorizam o avanço da tecnologia em favor da automatização e produção e, para elas, a educação “bancária” é um bom negócio.

Assim, em acordo com Paulo Freire, entendemos que o desenvolvimento tecnológico é necessário, porém há um desafio em paralelo em não “robotizar” o ser humano de tal forma que ele “siga as instruções” e perca a beleza da humanidade, criticidade e criatividade junto às tecnologias:

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima (Freire, 1981, p. 68).

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao IF Baiano, CNPq e à Facto pelas bolsas estu-
dantis de Iniciação Científica Júnior e Iniciação Tecnológica de Nível
Médio, as quais deram suporte ao desenvolvimento do projeto.

REFERÊNCIAS

Brasil, Ministério da Educação - MEC. **BNCC - Base Nacional Comum
Curricular**. Brasília/DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalco-
mum.mec.gov.br/](http://basenacionalco-
mum.mec.gov.br/). Acesso em: 30 jul 2021.

Breede, Werner E. **Paulo Freire e os Computadores**. In: Gadotti, M.
(Org.) Paulo Freire: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo
Freire; Brasília, DF; UNESCO; 1996.

Camada, Marcos Yuzuru; Durães, Gilvan Martins. **Ensino da Inteligên-
cia Artificial na Educação Básica: um novo horizonte para as pesquisas
brasileiras**.

In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO,
31, 2020, On-line. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de
Computação, 2020. p. 1553-1562. DOI: [https://doi.org/10.5753/cbie.
sbie.2020.1553](https://doi.org/10.5753/cbie.
sbie.2020.1553).

Freire, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Ter-
ra, 1976. 149 p.

_____. **Extensão ou Comunicação?**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
1983.

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

_____. **Educação e Mudança**. Trad.: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Mar-
tins. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educati-
va**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do
Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____; Faundez, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz
e Terra, 1985.

_____; Shor, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio
de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo:
Editora Atlas, 1999.

Mello, G. C. S. ; Camada, M. Y. O. ; Durães, G. M. **Do pensamento compu-
tacional à inteligência artificial: estratégias de ensino e aprendizagem
na educação básica**. In: Durães, Gilvan. M ; Rezende, André L. A; Jesus,
Cayo P. S.. (Org.). Do Ensino à Inovação: Uma Coletânea Plural dos Proje-
tos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação Vivenciados
no IF Baiano. Curitiba: Appris, 2021, p. 151-172.

Russell, Stuart J.; Norvig, Peter. **Artificial Intelligence: A Modern
Approach**. Pearson, 2020. 1136 p.

SBC. **Referenciais de Formação em Computação**: Educação Básica. 2019.
Disponível em: [https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/
203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computa-
cao-2](https://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/
203-educacao-basica/1220-bncc-em-itinerario-informativo-computa-
cao-2). Acesso em: 30 jul. 2021.

Souza, Rosilene M. **Inovação Pedagógica e Inovação Tecnológica: as In-
terfaces com o Currículo**. In: SEMINÁRIOS REGIONAIS DA ANPAE,
Campo Grande, MS, p. 10, 16 ago 2018.

DO CONSCIENTIZAR AO LIBERTAR: A CONTEMPORANEIDADE DA PEDAGOGIA DA PRÁTICA, EM PAULO FREIRE

Edna Maria de Oliveira Ferreira* Mestre em Educação Agrícola. IF Baiano - Campus Senhor do Bonfim. E-mail: edna.ferreira@ifbaiano.edu.br

César Costa Vitorino Doutor em Letras. UNEB - Campus I, Salvador-BA. E-mail: vitorinoleitura66@gmail.com

* Autor correspondente

RESUMO

Ressonâncias do discurso proferido por manifestantes em passeatas contra o governo federal, em março de 2015, e uma simples análise do momento atual vivido na política brasileira, em que se percebe essa fala ainda viva na sociedade, serviram de mote para leituras e reflexões sobre relações entre princípios marxistas e ensinamentos de Freire, o que resultou neste artigo. O objetivo é apontar possíveis convergências e distanciamentos entre Marx e a epistemologia de Freire para demarcar a pertinência dos construtos teóricos freirianos na contemporaneidade, esvaziando críticas aligeiradas e simplificadoras feitas sem conhecimento consistente sobre educação ou sobre a proposta pedagógica de Paulo Freire. Argumenta-se que seu construto teórico tem sido amplamente divulgado na universidade e espaços de formação, nas últimas décadas, como embasamento teórico que, conjugado a outros saberes científicos na área de ensino, de aprendizagem, das didáticas e da linguagem, mostra-se capaz de contribuir sobremaneira com uma formação libertadora, humanística e emancipadora do ser. Entretanto, por motivos diversos, não se pode afirmar que o país tenha experimentado, de fato, uma educação democrática e libertadora aos moldes de Freire. Assim, a tese que norteou as reflexões foi a de que a epistemologia freiriana, de cunho essencialmente filosófico-humanista, não é valiosa apenas porque conscientiza o sujeito, mas sim, porque possibilita ao aluno/indivíduo reconhecer-se sujeito partícipe de sua aprendizagem, o que redundará na concepção de prática educativa que encaminha para a educação libertadora e emancipadora que ainda precisa ser realidade em nosso país.

Palavras-chave: Educação libertadora. Emancipação. Marxismo. Humanismo.

INTRODUÇÃO

"Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire".

"É preciso colocar Paulo Freire em seu devido lugar, que é o lixo da história".

O espanto causado ao ouvir na ocasião, através das mídias, o discurso acima epigrafado, de manifestantes contra o governo, no mês de março/2015, nas ruas de várias capitais brasileiras, motivou-nos a proceder a novas leituras no intuito de procurar entender o que movia essas pessoas a proferirem tais ideias. Ou ainda, na tentativa de reavaliar a filosofia marxista, o neomarxismo e o construto teórico de Paulo Freire, do lado de Paulo Freire, para buscar entender a razão pela qual estavam reivindicando que PF fosse jogado no lixo da história. Dessa maneira, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo, cujos resultados são apresentados neste artigo.

As obras de Freire, pelo forte caráter humanizador e libertário, corresponderam aos anseios de uma sociedade em plena redemocratização, nas últimas décadas do século XX, em que a escola pública, popular e democrática se fez urgente. Havia necessidade de uma educação que valorizasse o sujeito, as subjetividades e o senso crítico; que compreendesse o cidadão como partícipe de sua história; que o libertasse das amarras impostas por uma educação de fortes vínculos com o eurocentrismo (SANTOS, 2010), conscientizando-o a partir de seu mundo concreto, de sua realidade, ou seja, buscava-se uma educação humanizadora e libertária.

O momento político vivido pela sociedade brasileira naquela ocasião, somado ao dinamismo das ideias, pois já se percebiam as incertezas e fragilidades de alguns conceitos de raiz positivista que, embora vigentes e dominantes ainda, já se mostravam superados; e ao mesmo tempo, a convivência com a emergência de novos conceitos, respaldados em teorias de caráter pragmático, de abordagem holística e humanista, a

exemplo da teoria da complexidade, tudo isso exigia uma nova postura, uma nova abordagem. Assim, recorreu-se a PF.

Os ensinamentos de PF continuam a corresponder aos propósitos nas décadas iniciais do século XXI, com o advento da internacionalização do mercado, exigindo cada vez mais uma educação "comunicação" como define o autor: dialógica e que coloca o sujeito como interlocutor que busca significação para os significados; sendo sujeitos de sua história, com voz ativa, tão necessária à formação emancipadora (FREIRE, 1983).

Atualmente, vivem-se momentos similares. O contexto não é o mesmo, mas as necessidades continuam quase que as mesmas e, algumas delas intensificadas por conta do saldo negativo deixado pela política econômica de aprovação total ao capitalismo ou a outras formas que assumiu, a exemplo do neoliberalismo. Por isso, julga-se que a acusação dirigida a Paulo Freire, como educador responsável pelas mazelas na educação brasileira, soa impertinente. É o que se vai buscar argumentar.

Metodologicamente, optou-se por selecionar algumas leituras, debater algumas ideias, proceder a muitas reflexões como forma de se situar no debate. E já ao final da caminhada, deparou-se com o interessante artigo intitulado "Ainda Paulo Freire: um ensaio sobre a atualidade da Pedagogia do Oprimido", de Eldon Henrique Mühl, que aborda alguns dos aspectos e fundamentos a que, previamente, propunha-se a defender e, com os quais se comunga, a exemplo da atualidade da epistemologia de PF para a formação de indivíduos livres, críticos e, desse modo, plenamente emancipados e capacitados a transformarem suas vidas e a vida dos demais ao seu entorno, numa ação em prol da coletividade e da transformação do meio.

Desse modo, evitando-se a redundância, optou-se por construir a argumentação, dialogando com Mühl (2021), dentre outros autores, levando em conta, contudo, que o leitor deste artigo pode ainda não ter procedido à leitura do ensaio de Mühl, o que sugerimos que oportunamente aconteça. Em seu ensaio, ele toma como suporte a obra Pedagogia do oprimido, de Paulo Freire, e analisa a importância e contemporaneidade de seus ensinamentos, bem como reconhece sua grande contribuição para o campo educacional.

Recordemos, então, alguns aspectos da teoria marxista e do neomarxismo, sempre buscando convergências ou divergências com a pedagogia libertadora de PF, na tentativa de mostrar a impertinência das críticas tecidas a PF e, ao mesmo tempo, evidenciar a contemporaneidade de seus ensinamentos, voltados a uma pedagogia da práxis: uma prática educativa que compreende a existência a partir das relações entre o objetivo e o subjetivo; entre a ação e a reflexão; entre a humanização e a educação.

MARXISMO, NEOMARXISMO E PEDAGOGIA LIBERTADORA

A filosofia e teoria econômica de Karl Marx e Friedrich Engels, de inspiração socialista e aos moldes do materialismo histórico dialético¹, denuncia a exploração da classe trabalhadora e de sua mais-valia², em favor da burguesia e dos que detêm os meios de produção, ao mesmo tempo em que busca colocar em prática ações voltadas a amenizar distanciamientos sociais entre as classes. Para eles, o comunismo seria a forma perfeita de socialismo e, assim, o proletariado deveria tomar os meios de produção através de uma revolução (PORFÍRIO, s/d online).

Contraopondo essa ideia marxista aos ensinamentos de PF e dialogando também com Mühl (2021, p. 3), quando afirma que “Ele [PF] buscava explicações e compreensões que pudessem levar o próprio oprimido a ser um artífice de sua vida”, emerge o caráter humanizador da proposta pedagógica de Freire (1987), em que fica clara a visão de que a emancipação e a libertação mobilizam para a transformação. Daí o caráter inovador de sua epistemologia como inesgotável fonte de leituras, releituras e novas significações, independentemente do tempo e dos contextos.

No fim do século XX, quando há a deterioração das relações entre patrões e empregados, não apenas no Brasil, com o desemprego e a depreciação dos salários dos empregados em alta, acirram-se os movimentos de lutas de classes. Nesse mesmo momento e, contrariamente às insatisfações do proletariado, acontece a queda do muro na União Soviética, em 1989 e as lutas de classe e outras questões pertinentes sofrem uma trégua. Mas nas primeiras décadas do século XXI, elas voltam a ganhar terreno com os descaminhos do capitalismo e do neoliberalismo econômico.

Esse quadro, de certa forma, perdura ainda hoje na sociedade capitalista e neoliberal contemporânea: de um lado, exploradores; e de outro, explorados; de um lado, monopólios e duopólios; e de outro, famintos, miseráveis e altos índices de violência e desrespeito aos direitos humanos. Algumas iniciativas a partir de orientações teórico-metodológicas e de epistemologias também diversas estão sendo experimentadas em espaços escolares, no Brasil e mundo afora, em busca de alcançar uma formação humanística e autônoma que capacite o indivíduo/sujeito a conhecer a História e construir a sua história.

Uma análise simples e não tão detida sobre esse contexto descrito acima, e as dimensões amplas e humanizadoras, características do que se convencionou chamar de ‘pedagogia do oprimido’ ou ‘da subalternidade’, pode evidenciar que, mais que a conscientização e emancipação dos oprimidos, a pedagogia proposta por Freire (1987) tem em vista a libertação dos homens como um todo, e não apenas dos oprimidos ou do proletariado. Em relação a isso e com respeito à pedagogia freiriana, Mühl (2021, p. 13) argumenta:

[...] é preciso desenvolver uma consciência que exceda a ideia da formação da consciência do proletariado e leve em conta as diferentes situações em que ocorre a opressão e a exploração dos oprimidos pelos opressores. Trata-se de desenvolver a consciência de uma população considerada “sem classe”, a população dos restos, daqueles que não apresentam potencial algum para serem incluídos no sistema de exploração capitalista. São os indivíduos que, para o sistema, são menos que escravos, pois diferentemente destes últimos, além de não livres, são improdutivos e inúteis.

Compreende-se, com essa citação, a lógica seguida por Freire (1987, p. 23) quando escreve na epígrafe de sua mais importante obra *Pedagogia do oprimido* “esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem”, para, de forma bastante sensível, referir-se a sua maneira de entender a educação libertadora.

Dando continuidade ao raciocínio desenvolvido neste artigo, afirma-se que nem bem se conseguiram resolver essas questões durante as duas primeiras décadas do século XXI, e o contexto se deteriora ainda mais com alguns agravantes: crise econômica mundial instalada; desvalorização da ciência, com ideias negacionistas emergindo com força; crise de saúde pública por conta da pandemia; além de apontar para possíveis retrocessos em relação a alguns poucos avanços já obtidos, ou com chances de se instalarem na educação, a exemplo de mudanças no desenho curricular de alguns sistemas de ensino e em algumas regiões do país; as formas de abordagem de conteúdos para que não fossem engessados ou estanques, mas trabalhados de forma inter ou transdisciplinaridade, etc. Ou seja, avanços resultantes de reflexões a partir das severas críticas ao colonialismo, ao eurocentrismo dominante e ao qual estamos submetidos no Ocidente, como denunciam Santos e Meneses (2010) em “Epistemologia do Sul”. Mas, afinal, como se comporta a sociedade diante disso?

Há os que defendem a existência do marxismo cultural e admitem que, assim como outrora a teoria da conspiração “ameaça comunista” foi utilizada no Brasil para instaurar a ditadura, o momento agora seria de infiltração de ideias marxistas, desestabilização de valores cristãos, tradicionais e ocidentais; luta pelos direitos humanos e causas progressistas, como as minorias, os negros, índios, mulheres, entre outras, que, com o apoio da educação, das mídias, dos sindicatos, seriam disseminadas. Os que pensam assim mostram-se mais conservadores e são considerados de extrema direita, no Brasil; veem aí uma possível teoria da conspiração e os ensinamentos de PF como estratégia para converter a sociedade ao modelo comunista (PORFÍRIO, s/d online).

Há também os que demonstram adesão ao neomarxismo (marxismo cultural), criado a partir das ideias inspiradas no filósofo Antônio Gramsci e nos filósofos da Escola de Frankfurt que se mostravam opostos aos regimes fascista e nazista e, até mesmo, do marxismo original que vigorou na União Soviética. O neomarxismo suaviza a influência e a rigidez do materialismo dialético do marxismo original, resultando na valorização da cultura e das ideias, conceitos (PORFÍRIO, s/d online); concebendo-os não apenas como reação às forças econômicas, o que acabava por promover as lutas de classes ou a revolução do proletariado Gramsci (1981 apud Coutinho, 1981).

¹ Materialismo histórico-dialético como concepção filosófica e método científico que entende a matéria em constante relação dialética.

² Mais-valia em referência ao valor criado pelo trabalhador com sua força laboral.

Assim, o neomarxismo amplia o conceito de conscientização, por exemplo, entendendo que o contexto em que se dá a opressão passa a ser tão importante quanto quem é o opressor, e quem é o oprimido. Para melhor compreender, analisemos o raciocínio de Mühl (2021, p. 14), em que defende que a visão do oprimido numa ótica fatalista e dócil seria a de que:

[...] o oprimido compreende a sua situação e o seu sofrimento não como um produto da exploração em que está submetido, mas como uma consequência da determinação de forças transcendentais ou da vontade de deusas. Diante dessa concepção, submeter-se e aceitar o destino torna-se uma decorrência natural.

Entretanto, numa visão freiriana, em que se defende a pedagogia da esperança; a condição ontológica para ser-mais; a tendência do ser humano à autonomia; a transformar sua vida e o mundo a sua volta, essa visão fatalista cederia espaço a uma concepção de que a conscientização ou a esperança por si só, embora ontológica, não redundaria em libertação: vai exigir sempre um esforço pessoal; responsabilidade para com sua vida e com o bem coletivo; luta contra a situação de opressão a que se está sujeito. Enfim, exigirá a práxis, já que, como defende Freire (1997, p. 10), “A esperança é necessidade ontológica (...). Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial histórico”. Logo, para Mühl (2021, p. 14) “[...] a potencialidade da esperança, da vocação humana para a autonomia, para a autodeterminação. Trata-se de uma potencialidade já existente, mas que precisa ser transformada em consciência, pela reflexão e pela ação de rebeldia, de inconformidade”, o que se avalia como coerente.

Grande parte dos que sustentam esse posicionamento neomarxista na sociedade brasileira representa os menos conservadores, mais abertos ao novo. Geralmente não se opõem aos ensinamentos de PF nas escolas ou outras instituições formadoras, pois não os vê como perigo à sociedade; como subversiva; como pedagogia doutrinária e vazia de conteúdo. Ao contrário, entendem a educação como ato político, mas não partidário, como nos ensina PF. Compreendem que a epistemologia freiriana interessa pela sua condição de promover e fortalecer a democracia plena, já que almeja a participação de todos ativa e criticamente, nos diversos espaços sociais, econômicos, culturais ou políticos, ou seja, uma pedagogia que conscientiza e emancipa a população humana como um todo.

Esse grupo acredita que PF promove a emancipação e a libertação - e então, mais do que nunca - faz-se necessária uma educação para a liberdade, humanização, senso crítico e emancipadora, de fato, evitando-se a contingência das amarras do opressor (MÜHL, 2021). Principalmente, se se consideram as tecnologias com seus mecanismos de manipulação e controle que, sabido de todos, atendem a interesses e demandas de grupos hegemônicos, elitistas que circundam ou se alocam no poder. Haja vista o poder das *fake news* (pós-verdades) e o estrago que vêm causando às sociedades.

Nesta perspectiva, o grupo dos menos conservadores entende educação como situação gnosiológica; professor como mediador (comunicador) e aluno como sujeito que pensa (intersubjetivamente) e que constrói seu conhecimento nessa mediação, nessa comunicação, e a partir do objeto cognoscível.

Freire (1983, p.46) afirma que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. Logo, para esse autor, a educação é dialógica, democrática, libertadora e emancipadora.

A escola de Frankfurt propôs ainda a teoria crítica³ que apregoa a reformulação das ideias da sociedade ao defender a formação de indivíduos livres, racionais e críticos, como forma de superar o que desprezava, na indústria cultural que, segundo os filósofos que fazem parte dessa escola, não formava leitores/cidadãos críticos, e ainda, manipulava os indivíduos, homogenizando comportamentos e transmitindo culturas e ideologias a serviço de tendências políticas. Situação bastante próxima e similar à situação que se vive atualmente com as *fake news* e os desvios de informação e conceitos que elas promovem, como já mencionado acima.

Portanto, as ideias marxistas/neomarxistas voltam ao debate. E, juntamente com elas, as ideias de Paulo Freire, sim. Elas coadunam com alguns princípios do marxismo/neomarxismo e alguns propósitos da teoria crítica, mantendo-se atuais, em relação aos anseios de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais cidadã, já almejados outrora, e não alcançados ainda. Não se pode afirmar que tenha havido no país uma educação participativa, democrática e que forme para a cidadania.

Na próxima seção apresentaremos os fundamentos filosóficos e epistemológicos freirianos, sempre dialogando com as ideias de Mühl (2021), entre outros.

PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E EPISTEMOLÓGICOS

Paulo Freire é um educador que defende a educação libertadora, emancipadora e integral do ser humano. Logo, sua rica vida de educador, alfabetizador, político, militante, defensor dos oprimidos, dos injustiçados, “dos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem” (FREIRE, 1987, p. 23) serve ainda de inspiração para muitos educadores, na esperança da construção de um mundo melhor, mais justo e menos violento.

Embora lhe pese aos ombros a crítica de que muitos dos elementos de seu pensamento não são originais; de que não foi um pesquisador aos moldes da academia e de que é um doutrinador, o que se busca enaltecer neste artigo é o traço mais forte da pedagogia freiriana: a educação para a liberdade e para a emancipação. Portanto, o fundamento filosófico central de sua epistemologia: a educação como prática de liberdade. Logo, uma educação “comunicação”, dialógica e problematizadora; e não apenas “extensão”, transferência de saber (FREIRE, 1983).

Contextualizando para uma melhor compreensão, temos que com a queda do comunismo na Rússia, o capitalismo volta a ganhar forças em muitos espaços. A luta pela conquista de mercado foi intensa, numa geopolítica sem precedentes. Assim, algumas das mazelas previstas e criticadas na teoria marxista, a exemplo da globalização, com a internacionalização de mercado; do aumento das desigualdades sociais; das crises econômicas cíclicas e recorrentes que se vislumbrava; do aumento também dos lucros dos produtores e a formação de monopólios (e até duopólios, segundo algumas críticas) se fizeram presentes antes, e se fazem ainda na sociedade atual (PORFÍRIO, s/d online), exigindo que a educação cumpra cada vez mais seu papel de educar para a cidadania, considerando o ser humano em sua integralidade, em todas as suas dimensões.

³ Teoria crítica porque se contrapõe à teoria tradicional de cunho positivista, tensionando presente e passado.

Uma simples análise da História aponta as nuances assumidas pelo marxismo, desde sua configuração inicial até mesmo em sua nova abordagem (neomarxismo/teoria crítica) após estudos do grupo de Frankfurt e inspiradas em Gramsci. Aponta também a convergência de alguns desses princípios e concepções marxistas com os que matizam a pedagogia freiriana, tais como: a necessidade de uma formação dialógica; uma formação para a autonomia, seguindo a natureza ontológica do ser; para a conscientização do ser, em nome da responsabilidade com sua vida e seu entorno e, por último, emancipadora e construída na humildade e no amor.

Desse modo, ensinamentos de Freire (1983, 1987, 1997), bem como de outras epistemologias convergentes, a exemplo da teoria do pensamento complexo com seus princípios hologramático, recursivo e dialógico, devem ser acionadas em nome da preservação dos direitos dos cidadãos, dos direitos humanos e em busca por uma sociedade mais equânime, justa e menos violenta. Porém, esses ensinamentos, mesmo tendo sido amplamente debatidos e difundidos nas universidades e outros centros de formação, não se consumou de fato como proposta sistemática e criteriosa em nenhum sistema de educação, no Brasil. Ocorre caminho inverso: tem-se presenciado/ouvido discursos em favor da expulsão de PF das escolas, permitindo condições para que o autoritarismo e o distanciamento do caráter social e humano, próprio da pedagogia libertadora, instalem-se. Até mesmo no fazer pedagógico isso é sentido com a valorização da volta do tecnicismo que se supunha superado e no "lixo da história".

Assim, nas primeiras décadas do século XXI, surge, e mantém-se entre nós ainda, a acusação, por parte de setores conservadores da escola e da sociedade brasileira, de que o ensino médio, de modo geral, estava doutrinando os alunos, através da filosofia marxista cultural de PF, ao disseminar ideias socialistas e subestimar estruturas religiosas, capitalista que criam condições para a instalação do comunismo. A defesa do projeto 'Escola sem partido' foi/é tão vigorosa quanto descabida.

Sobre a aplicação dos fundamentos filosóficos freirianos na educação brasileira, Fagundes e Barbosa (2019) comentam:

Apesar de ser inspirador e de ter se transformado em patrono da educação brasileira, suas ideias são usadas pontualmente, e não como uma política pública aplicada ao sistema educacional brasileiro como um todo. Os governos anteriores, por mais que tivessem nas ideias de Freire um norte, não quiseram (ou não souberam) aplicar suas teorias em nosso sistema educacional. (s/p online).

Essa citação reitera e corrobora a tese inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se a escritura deste artigo com a sensação de ter apontado possíveis convergências e distanciamentos entre Marx e a epistemologia de Freire, demarcando a pertinência dos construtos teóricos freirianos na contemporaneidade, ao mesmo tempo em que se sinalizaram algumas divergências, tanto por conta do dinamismo dos contextos em que se fazem (fizeram) presentes os fundamentos e concepções de PF, quanto das necessárias releituras, ressignificações e ajustes que demandam a cada situação emergente, em nome de uma educação verdadeiramente libertária.

Também se compreendeu que a epistemologia freiriana, de cunho essencialmente filosófico-humanista, não é valiosa apenas porque cons-

cientiza o sujeito. Mas sim, porque possibilita ao aluno/indivíduo reconhecer-se como sujeito partícipe de sua aprendizagem; é muito mais que apenas conscientizar, pois redundando na concepção de prática educativa (práxis) que encaminha para a educação libertadora e emancipadora, que ainda precisa ocorrer, de fato, em nosso país. Daí a impertinência da crítica sofrida pelo educador de ser um doutrinador a serviço da instalação do comunismo no país ou na América Latina.

Assim, o legado atemporal e vultoso de PF há de permitir-nos uma 'licença poética' para concluir este texto de caráter científico, brincando com o aspecto fonológico das palavras 'lixo' e 'nicho' e, ao mesmo tempo, retomando o discurso que serviu de mote às reflexões, para dizer em alto e bom tom: É preciso colocar Paulo Freire em seu devido lugar, que é o do 'nicho' na história, jamais o de 'lixo'.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, C. N. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 16ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MÜHL, E. H. Ainda Paulo Freire: um ensaio sobre a atualidade da Pedagogia do Oprimido. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-23, e Disponível em <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

PORFÍRIO, F. Marxismo. IN: **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/sociologia/conceitos-marxismo.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2021.

SANTOS, B. de S; MENESES, M. P.(Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

FAGUNDES, R. S. & BARBOSA, W. Por que o sistema educacional brasileiro nunca adotou Paulo Freire na prática? In: **O pensamento em ataque**. Edição 138, 3 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/por-que-o-sistema-educacional-brasileiro-nunca-adotou-paulo-freire-na-pratica/>. Acesso em: 19 de julho de 2021.

A PERTINÊNCIA DA EPISTEMOLOGIA FREIRIANA NA CONTEMPORANEIDADE

Vanessa Gomes Lopes Angelim Jambeiro* Mestre em Educação Agrícola. IF Baiano - Campus Senhor do Bonfim. E-mail: vanessa.angelim@ifbaiano.edu.br

Edna Maria de Oliveira Ferreira Mestre em Educação Agrícola. IF Baiano - Campus Senhor do Bonfim. E-mail: edmaof@hotmail.com

* Autor correspondente

RESUMO

No momento em que se acirram as discussões sobre descolonização do saber, do poder e, até mesmo do ser, impostas à América Latina (AL) pela visão eurocêntrica, a compreensão e retomada do significado da educação na existência social e individual dos homens, tal como a propõe Paulo Freire (PF), mostra-se conveniente e imprescindível. Vivem-se tempos de incertezas, de desconstrução de ideias, conceitos, valores e ideologias. Logo, somente um sujeito crítico e protagonista de sua própria história poderá se impor, sem ser silenciado pelo sistema elitista e opressor, e contribuir para a emergência e reconstrução de novas leituras que atendam as reais necessidades do coletivo. Este artigo resultou de pesquisa bibliográfica em que se buscou discutir a epistemologia crítico-dialética de PF e a influência desse constructo teórico em práticas vivenciadas na educação brasileira nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, na tentativa de evidenciar a contemporaneidade desse conhecimento, diante da complexidade do tempo presente. Foram tomados dois pontos fulcrais da pedagogia freiriana para análise e reflexão: a valorização da linguagem, através da importância atribuída à leitura, à conscientização; e o conceito de educação libertadora em contraposição à educação bancária. A reflexão sobre algumas possibilidades de convergência entre a teoria do pensamento complexo, de Morin, e o que propõe Freire, levando-se em conta as reais necessidades da sociedade pós-moderna e complexa, principalmente em tempos de pós-verdades, serviu de pano de fundo na contextualização e fundamentação teórica desses dois pontos contemplados para discussão. Desse modo, os estudos de Freire (1983; 1987; 1996); Souza Santos (2010) e Morin (2001; 2003), entre outros, sustentaram a argumentação.

Palavras-chave: Educação libertadora; Democracia; Descolonização; Epistemologia crítico-dialética.

INTRODUÇÃO

O filósofo e educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), patrono da Educação Brasileira pela Lei n. 12.612 de 13 de abril de 2012, alcançou, com sua epistemologia⁴ crítico-dialética⁵, reconhecimento em proporção universal. Suas obras trazem traços inerentes como a defesa da liberdade e da autonomia humana, do senso de justiça, da conscientização, da ética, como fatores indispensáveis à compreensão da realidade circundante, do contexto sócio-político e econômico, no qual se está imerso, principalmente aos mais fragilizados, discriminados social e economicamente. Essas questões afligem a sociedade brasileira, e tantas outras na AL, há décadas.

Nas décadas de oitenta e noventa do século passado, a sociedade e a educação brasileiras pós-ditadura militar, percebendo-se sem horizontes e diante das exigências por conta das mudanças que se anunciavam em nível global, buscaram organizar uma saída para seus problemas a partir dos ensinamentos de Freire, que via na conscientização das massas e na educação para a autonomia e para a cidadania, uma possibilidade para as novas exigências que se impunham. Mudanças de ordem econômica, política, social e, até mesmo, em relação a alguns conceitos como territorialidade passaram a fazer parte desse contexto, parametrizando as ações e tomadas de decisão. Logo, a educação necessitava de mudanças. Foi um momento frutífero que talvez se possa, confortavelmente, avaliá-lo como prenúncio das ações e ideias em favor dos movimentos de descolonização, que já se mostravam urgentes em toda a AL, e ainda hoje se mostram.

Afinal, desde a passagem da sociedade agrícola para a industrial, quando já ocorreram algumas dessas modificações substanciais em relação ao modo de produção, à economia, à política, dentre outras, já se sentia o descompasso existente entre escola e realidade. Aliás, a própria ideia de tempo já não era mais apenas uma ação resultante do transcorrer

do dia, ou seja, uma ação da própria natureza (GONFIANTINI, 2016). O tempo passou, então, a ser valorizado, computado, daí a expressão taylorista e fordista “tempo é dinheiro” ganhar evidência nesse contexto. E dessa forma, foi se fortalecendo cada vez mais no mundo capitalista, emergiram alguns dissabores, a exemplo da possibilidade de exploração cada vez maior do homem pelo capitalismo ou outros formatos que ele foi tomando aos poucos, como liberalismo econômico, neoliberalismo com os quais se convive hoje.

Desse modo, à medida que essa concepção de tempo e (de tempo linear) vai se acentuando, vai exigindo da sociedade, como um todo; e da educação, particularmente, um posicionamento em favor de uma escola que responda às reais necessidades do novo milênio que se anuncia, sem se esquecer da formação humanística e integral do ser, aos moldes do que propõe a epistemologia freiriana. Entretanto, não se logrou êxito. O capitalismo se mostrou mais forte. Foram muitos os embates, as lutas de classes, os questionamentos da sociedade civil por uma educação mais equalizadora e cidadã.

Com o passar do tempo, já ao final do século XX e início do século XXI, abrem-se espaços para se perceber fortes indícios de que o tempo não é linear e as incertezas convivem por entre as gentes. Ganha força, desse modo, o pensamento complexo, que é dialógico, recursivo e hologramático⁶, como meio de superar a fragmentação, resultante da visão reductionista e simplificadora do objeto, ao propor uma contextualização de problemas essenciais para melhor compreendê-los e, assim, enfrentar as incertezas (GONFIANTINI, 2016) e a não linearidade do tempo.

Todavia, os currículos escolares ainda contemplavam (ainda contemplam) com fidelidade quase absoluta as imposições colonialistas eurocêntricas, desmerecendo as reais necessidades e a identidade, tanto da sociedade brasileira como das demais latino-americanas. Souza Santos (2010, p. 7) esclarece que o colonialismo

⁴ Epistemologia entendida como teoria do conhecimento e correspondendo a áreas de estudos que tratam das origens, natureza, extensão, pressupostos e veracidade do conhecimento.

⁵ Conforme Silva e Muraro (2014), a obra freiriana apresenta análise crítica acerca do conhecimento, constituindo-se, assim, num constructo epistemológico que nomeiam de epistemologia crítico-dialética.

⁶ O princípio hologramático reconhece que a parte está no todo e que também o todo se encontra na parte, sendo assim ligada a ideia recursiva, que para Morin (2011), “[...] sabe-se muito bem que o adquirido no conhecimento das partes volta-se sobre o todo. O que se aprende sobre as qualidades emergentes do todo, tudo que não existe sem organização, volta-se sobre as partes. Então pode-se enriquecer o conhecimento das partes pelo todo e do todo pelas partes, num mesmo movimento produtor de conhecimento” (2011, p. 75).

[...] para além de todas as dominações porque é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supremacia de muitas formas de saber, próprias dos povos e nações colonizadas, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade.

A isso o mesmo autor chamou “epistemicídio”, ou seja, “supressão dos conhecimentos locais, perpetrada por um conhecimento alienígena” (2010, p. 208). Somente mais recentemente é que a sociedade latino-americana vem se propondo a discutir essas questões de descolonização.

Já com as duas primeiras décadas deste milênio transcorridas e com muitos avanços bastante delineados, ainda se ressentido de uma educação verdadeiramente libertadora e autônoma como a defendida por PF; de uma descolonização de saberes, ao modo da “ecologia de saberes”, proposta por Souza Santos, entre outras exigências que se mostram impreteríveis, a exemplo da aceitação do outro, apenas como diverso, do combate ao racismo, do fortalecimento da democracia etc.

Assim, cabem ainda alguns questionamentos, e um deles pode ser assim resumido: quais são os desafios da sociedade, do educador e da escola em tempo de crise do neoliberalismo econômico e num contexto de crise também na saúde pública, por conta da pandemia, além da necessidade ainda urgente de uma educação que forme sujeitos cidadãos, atravessados pelas dimensões política, econômica, cultural, religiosa, ambiental? A resposta a esse questionamento não é fácil, mas Gonfiantini (2016) aposta num caminho possível, a partir da transdisciplinaridade⁷ e das contribuições do pensamento complexo que coincidem, em alguns aspectos, com os princípios da educação libertadora e emancipadora, proposta por PF como horizonte educativo viável.

No intento de refletir sobre esses questionamentos e sobre a viabilidade e pertinência do constructo teórico de PF, numa abordagem transdisciplinar, na busca de alternativas que encaminhem essa situação de forma a evitar a fragmentação, serão escritas as duas outras seções seguintes, neste artigo.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O VALOR DA LEITURA EM TEMPOS DE PÓS-VERDADES

Uma das necessidades básicas que se anunciou no contexto do final de século XX e passagem para o novo milênio foi a de educar os cidadãos em consonância às exigências que estavam se delineando, a partir das inovações tecnológicas e dos avanços científicos emergentes. Assim, os currículos escolares começam a ser questionados, tornando-se objetos de estudos e exigindo que se buscasse entender, inclusive, a finalidade de se educar para novos tempos. Nesse sentido, Gonfiantini (2016, p. 48)⁸, esclarece:

⁷ “A transdisciplinaridade diz respeito à dinâmica dos diferentes níveis de realidade. Para conhecê-la é preciso o conhecimento disciplinar, o que quer dizer que a própria pesquisa transdisciplinar se apoia na pesquisa disciplinar. No entanto, enfocada a partir da unidade do conhecimento. Portanto conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não são antagônicos, são complementares” (SANTOS, 2003, p.111).

⁸ “Si educar es creer en la perfectibilidad del hombre y en sus capacidades innatas, debemos hacerlo porque está en juego el futuro. El por qué nos habla del sentido de educar. De allí la necesidad de recurrir a los fundamentos que nos permitan buscar una respuesta pluridimensional, capaz de poner en diálogo las tres grandes cuestiones epistemológicas: La cuestión gnoseológica (¿cuál es el conocimiento?), la cuestión metodológica (¿cómo está producido?) y la cuestión axiológica (¿cuál es su valor?) para superar los estancos.”(p. 48).

⁹ Paulo Freire desenvolveu um pensamento pedagógico, nitidamente, político, pois segundo ele a educação é um ato político que concede ao educando à conscientização levando-o à compreensão da sua própria realidade e agir em favor da sua libertação. Com isso, “na teoria dialógica da ação os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração, [...] numa perspectiva de sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para sua transformação” (FREIRE, 1987, p. 196).

Se educar é crer no aperfeiçoamento do homem, e em suas capacidades inatas, devemos fazê-lo porque está em jogo o futuro. O porquê nos fala do sentido de educar. Daí, a necessidade de recorrer aos fundamentos que nos permitam buscar uma resposta pluridimensional, capaz de dialogar com três grandes questões epistemológicas: a questão gnoseológica (qual é o conhecimento?), a questão metodológica (como está produzido?) e a questão axiológica (qual é seu valor?) para superar os estancamentos. (tradução nossa).

Há convergência entre a ideia da autora, conforme citação acima, e o pensamento de PF, no que se refere à concepção de educação em sentido amplo, uma educação crítica, libertadora e integral do homem. Ou seja, a educação como prática da liberdade, como propõe PF, mostra-se bastante necessária ainda na sociedade atual, em que os fossos sociais se alargam cada vez mais, não apenas por questões econômicas e sociais, como também por questões ligadas ao preconceito, racismo ou a não aceitação das diversidades, frequentes ainda na sociedade. Para Freire (1996, p. 21),

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Portanto, a educação em que o aluno é sujeito ativo de seu aprendizado garante-lhe a possibilidade de interlocução com os demais, de forma a compartilhar e produzir conhecimentos numa visão crítica, desapegando-se de preconceitos e mostrando-se mais sensível e solícito à aceitação do diferente/ do outro.

Ainda nos anos 80 e 90 do século passado, a atenção se volta para as contribuições de PF que evidenciava a prática pedagógica como ato político⁹ e defendia a importância de uma concepção ampla de leitura na sociedade brasileira, principalmente entre educadores e educandos, entendendo-a como uma ação que vai desde a leitura de mundo, que precede à da palavra; até o aprendizado da leitura e escrita, que não prescinde da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 1982; 1987), como meio de transformar o mundo, a vida a sua volta, sendo sujeito crítico e o protagonista de sua própria história.

Essa concepção ampla de leitura abre espaço para questionamentos sobre como vinha ocorrendo o ensino de leitura (alfabetização inicial) no Brasil e, como era importante que se alcançasse a autonomia em leitura nas escolas; que se alcançasse uma compreensão leitora crítica, com vistas ao respeito aos direitos humanos e civis, e ao exercício, de fato, da cidadania de cada aluno, como cidadão que é; como sujeito com discernimento necessário para fazer suas escolhas de forma democrática.

A partir de então, a concepção de leitura nunca mais foi a mesma no país; a maneira de trabalhar leitura nas escolas, Brasil afora, também sofreu transformações positivas. A concepção de leitura e alfabetização como apenas decodificação foi (está sendo), aos poucos, substituída, graças também aos estudos da linguística textual que defendeu uma visão de linguagem bastante presa à realidade, resultando em que a compreensão do texto passa a exigir do leitor mais que apenas o domínio do código (sistema). Sobre a compreensão leitora, Freire (1987) assim se posiciona “[a compreensão] a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (p. 12).

Essa maior abrangência no conceito de linguagem, texto e leitura resulta também dos avanços nos estudos sobre linguagem, a partir de abordagens funcionalistas e interacionista, e distancia-se cada vez mais das de cunho estruturalistas que haviam dominado até então. PF (1987, p. 19) salienta a urgência em superar essa visão reducionista da alfabetização, tomando-a como ato político e de conhecimento, logo, criador que é, e não devendo ser entendido tão somente como ação mecânica, o que ocorria até então na maioria das vezes, durante o domínio do estruturalismo.

Ao propor uma possibilidade de programa/metodologia para a alfabetização de jovens e adultos, PF sugere que se contemplassem palavras do cotidiano (temas), do universo vocabular desses cidadãos de classes populares, pois elas certamente deixariam aflorar suas inquietações, seus anseios, suas reivindicações. Essa seria uma forma de alfabetizar e libertar o homem, ao propiciar-lhe condições de refletir sua realidade e de conscientizar-se sobre ela, ao mesmo tempo em que permitiria sua inserção no mundo da leitura e da escrita (FREIRE, 1982). Isso representou um marco na história da alfabetização de jovens e adultos, uma vez que essa forma de ver a alfabetização, especialmente a de adultos, aproxima-se bem mais dos ideais de sociedade e de educação libertadora, proposta por PF e que o contexto político e social atual ainda exige.

Por conta de tantos outros avanços nos estudos sobre linguagem, ampliando cada vez mais essa concepção de leitura, e também por conta dos avanços da ciência e das inovações tecnológicos, vivemos atualmente o século da informação: convivemos com tecnologias digitais e, definitivamente, o mundo não é mais o mesmo. O acesso à informação não é mais problema. Ou, pelo menos, caminha-se para isso seja realidade. O problema agora é educar para que o sujeito saiba selecionar a informação de qualidade, ou saiba tirar o melhor proveito possível dela. E essa parece ser a nova função da escola e da sociedade como um todo. Afinal, vivem-se tempos de *fake news* (pós-verdades). Mas o que seria a pós-verdade?

O neologismo 'pós-verdade' é um eufemismo criado para a palavra mentira. O próprio excesso de informação a que estamos rodeados e a falta de tempo para analisá-las propiciaram a manipulação das opiniões das massas, facilitadas pelas técnicas da publicidade e com objetivos diversos, como por exemplo, vender um determinado produto, uma ideia/ideologia, angariar votos em eleições e conquistar simpatizantes. Ou seja, mais que nunca se exige do cidadão um nível de proficiência em leitura que lhe garanta a habilidade de coproduzir sentidos ao texto; a capacidade de senso crítico na escolha do que deve ou não ler; de como deve interpretar o que lê; ou ainda, e não menos importante, saber avaliar entre o que é (ou não) verdade, mesmo porque a própria 'verdade' é questionada desde os sofistas gregos.

Nesse sentido, mais que necessário se faz uma educação libertadora e integral, que direcione para a autoformação do sujeito cidadão nas múltiplas dimensões: política, econômica, cultural, ambiental, religiosa, etc., com vistas a desconstruir fronteiras entre os saberes, oportunizando a transgressão da dualidade cartesiana, através do diálogo entre os saberes; praticando a recursividade que supera a noção de regulação, substituindo-a pela noção de auto-organização; levando em conta o princípio hologramático, que concebe o todo e atenta às partes que compõem esse todo, resultando na formação de um ser uno-múltiplo, como apregoam Morin (2001), Gonfiantini (2016).

O pensamento complexo compreende que o conhecimento em sua complexidade é inacessível, inatingível, embora o conceba em sua multidimensionalidade e numa perspectiva inter e transdisciplinar. Ou seja, o pensamento complexo reconhece o princípio de não completude e de incertezas. Portanto, se percebe convergências entre a epistemologia crítico-dialética de PF, e a epistemologia do pensamento complexo de Edgar Morin, uma vez que ambas valorizam a formação integral e humanística do ser, entendendo-a como incompleta: é da experiência, da vivência e no contexto concreto que o conhecimento emerge.

Mas como alcançar esse conceito de conhecimento sem uma formação leitora proficiente como a que propõe PF? Ou ainda, como alcançá-lo com um retorno à educação bancária que vê o aluno apenas como repositório de informações, como a que vem se insinuando entre nós brasileiros, com essa proposta recente da 'Escola sem partido' (outro eufemismo para designar, 'escola sem trabalho de conscientização'); uma escola que 'vende' uma verdade pronta?

Desse modo, embora não se tenha conhecimento de nenhum sistema de ensino, no país, que tenha adotado a epistemologia freiriana em sua essência e de forma ampla; ou seja, existiram apenas algumas iniciativas de adoção de suas concepções, defende-se aqui a pertinência da epistemologia crítico-dialética de PF, que já serviu para traçar novos horizontes educativos nas duas últimas décadas do século passado e nas duas primeiras do século XXI, obtendo avanços significativos como os expostos acima, e a confiança de que ela se anuncia como promissora ainda em tempos atuais (ou vindouros), quando as lutas pela descolonização do saber, do ser e do poder no Ocidente, bem como a ressignificação e a desconstrução de valores e conceitos ainda buscam espaços nas sociedades pós-moderna.

EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DIALÉTICA COMO CAMINHO POSSÍVEL À DEMOCRACIA

Historicamente as concepções de educação, currículo e pedagogia estão atreladas às ideias de um projeto epistemológico moderno, condicionado a um contexto histórico eurocêntrico, dualista e de relações de poder que legitimam a visão de colonialidade e de soberania epistêmica. Este modelo convencional, ao longo do século XX, principalmente, nas últimas décadas, foi altamente criticado, pois não é capaz de legitimar outros modos de conhecer. Dessa maneira, há sempre o subjugo de outras formas de conhecimento, através de imposição de uma soberania epistêmica que se apropria da ciência como verdade absoluta.

Como ciência que reflete criticamente o conhecimento científico, a epistemologia tornou-se objeto de crítica e de transformação, rejeitando a reivindicação a ela associada de capacidade em definir critérios que permitam estabelecer o que é (ou não) conhecimento; e como este pode ser validado. Em *O resgate da Epistemologia* (2010), João Arriscado Nunes apresenta uma reflexão acerca das críticas surgidas nos últimos anos ao que Joseph Rouse (1996) nomeia "epistemologia soberana", e defende que as críticas veem a epistemologia como projeto filosófico indissociável da emergência e consolidação da ciência moderna, enquanto a ciência moderna é vista como um projeto eurocêntrico que parte da dinâmica de colonialidade e marca a relação dos saberes científicos e outros saberes ou modos de conhecimento.

Contraopondo-se a essas críticas, a Ecologia dos saberes, proposta por Boaventura Santos (2010), mostra-se receptiva a uma pluralidade de modos de conhecimentos, validando a heterogeneidade dos saberes, a autonomia e a articulação, de forma sistêmica e dinâmica, entre eles. O projeto apresentado por Boaventura Santos na Epistemologia do Sul denuncia a supressão de saberes próprios dos povos colonizados, que a partir do paradigma moderno foram silenciados, marginalizados e/ou

suprimidos, e emergem estes sujeitos do Sul Global, valorizando-os e estabelecendo a ecologia dos saberes (SANTOS, 2010).

Boaventura Santos (2010) entende que o paradigma científico emergente, denominado de pós-moderno, é caracterizado por ser não apenas científico, mas por abranger uma dimensão social que rompe com a dicotomia existente entre as ciências e os saberes, pois “é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e, antes, nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2010, p. 53).

É importante frisar que a crítica não buscou esvaziar a ciência de racionalidade, mas refletir sobre os critérios que permitem estabelecer o que é (ou não) conhecimento e como este pode ser validado; e, ainda, em que medida pode-se dizer que ela é racional em função de sua prática. Acerca dessa reflexão, Cupani (2000, p.37) retrata que:

As dúvidas foram suscitadas por diversos fatores, que vão desde as dificuldades para axiomatizar as teorias até a constatação de que resultados científicos sólidos parecem ser produzidos por procedimentos que violam a ética profissional, passando pelo reconhecimento das mudanças não completamente lógicas dos “paradigmas”.

Em face dessa realidade, a defesa de um paradigma emergente perpassa pela aproximação das ciências naturais e humanas, do global, do local, do objeto, do sujeito, do saber científico e do saber comum. Buscam-se conhecimentos complementares, inter-relacionais e multirreferenciais que dialoguem com outras formas de saber/conhecer e que reconheçam o ser humano como concreto, social e histórico.

Construir um conhecimento a partir do complexo, não garantirá a certeza nem levará à verdade absoluta, porém conhecer e pensar a partir de um mundo complexo é dialogar com a incerteza e conviver com as contradições, já que vive-se mergulhado em situações de incertezas (MORIN, 2011). Logo, é preciso preparar-se para o mundo incerto e aguardar o inesperado, pois “[a] missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la” (MORIN, 2003, p.114). Os fundamentos filosóficos e epistemológicos freirianos coadunam com esses princípios da teoria da complexidade, de Morin.

Assim sendo, os estudos pós-coloniais criticam a história única, apresentando uma ruptura com o pensamento eurocêntrico e hegemônico, ao mesmo tempo em que propõem construir um espaço para outros modos de ser, viver e saber. Propõe-se um mundo “outro” “construído por outras lógicas que não a racialização e racionalização eurocentrada”, como explica Walsh (*apud* Silva, 2016, p.84).

Moacir Gadotti (2016), estudioso da epistemologia freiriana, concebe que a educação não se resume à ciência, mas revela-se como arte, na ação-reflexão (práxis) e na conscientização, conforme ensina Freire (2016). Essa concepção de educação libertária se mostra interessante ao coincidir com os propósitos do processo de descolonização pedagógica, pois também admite a urgência e necessidade de mudar a ordem das coisas.

O momento político e social em que se vive, com intensas discussões acerca do neoconservadorismo; não apenas no Brasil, mas no mundo, aponta para o predomínio de uma concepção de estado que regulamenta a moral e os costumes. Isso representa o avesso das ideias liberais e socialistas, não sinalizando qualquer avanço progressista e inovador.

A respeito disso, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p. 242) defendem que o neoconservadorismo pode ser definido como “ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político existente e de seus modos de funcionamento, apresentando-se como contraponto das forças inovadoras”, o que pode ser comprovado no cenário brasileiro atualmente, quando se depara com discursos e situações de tensão que buscam resgatar um passado brasileiro de 40 anos atrás, como ideal, quando, na verdade, lá ele já não agradava. Basta ver o esforço empenhado na década de 80 pela sociedade, incluindo educadores, para mudar aquela realidade depois de adesão ao Movimento das Diretas Já.

Aos poucos, então, vem ganhando forças em âmbito educacional, essa concepção de educação como prática de liberdade, por isso dialógica e conscientizadora; uma educação emancipadora, como forma de resistência a uma educação burocrática e bancária (FREIRE, 1987). Justamente depois dos ataques, imposições, projetos hegemônicos capitaneados pelo conservadorismo neoliberal, essa concepção de educação libertadora mostra-se uma alternativa interessante e urgente, já que a democracia está à deriva.

É válido frisar que a proposta freiriana não prevê o insuflar de lutas de classes por si só; ou a radicalização de ideias políticas em sala de aula, num serviço /posicionamento político-partidário, mas prevê uma educação “emancipação”, ou seja, o educar a partir do sujeito concreto (e suas subjetividades), do contexto concreto (e das necessidades emergentes), além de, mais valioso ainda, uma educação a partir de informações e narrativas confiáveis. Daí a necessidade de desenvolver nos sujeitos o senso crítico e a leitura proficiente. Tiburi (*s/p online*) esclarece que:

A má política, aquela que se separou da ética, sempre soube o quão perigoso para si mesma era a conversação. (...) Sabiam os nazistas que este era um procedimento de tortura mental e também de proteção do regime. Sabiam que a conversa sempre aproxima os seres humanos por criar afetos e, deles, pode surgir algum projeto que modifique alguma coisa que alguém deseja ver sempre igual.

Como se vê, o diálogo, a conversação, o saber ouvir e o saber dizer podem significar muito para a formação libertária do sujeito que, porque liberto, saberá decidir e fazer suas escolhas entre situações que se lhe apresentem; demonstrará discernimento necessário em suas escolhas e decisões. Não faz sentido evitar a conversação, por receios de que ela seja uma ameaça. Vive-se sob ameaças constantes e de vários aspectos cotidianamente. Afinal, ameaças constantes de violações de direitos humanos e civis são características centrais do neoconservadorismo.

E, no Brasil, o ataque a esses direitos começam a surgir com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, quando ocorre uma virada neoliberal que culmina com várias reformas, como a Reforma Trabalhista e Previdenciária, ataques às autonomias das Universidades e Institutos Federais de Educação e, para além, a retomada do projeto “Escola sem partido” contra a “doutrinação” nas escolas e universidades – uma forma reacionária de entender a educação dialógica, conscientizadora e democrática, proposta por Freire (1996).

Assim sendo, emancipar-se é uma libertação política, humana, social e cultural que possibilita identificar as diversidades e diferenças entre o “eu” e o “outro”, aceitando-as de forma ética e humana e contribuindo para o processo de composição de um novo tipo de sociedade. Precisa-se de uma educação “comunicação”, que se dá na interlocução, na dialogi-

cidade; e não de uma educação “extensão”, aquela que se limita à transmissão um saber pronto e que se julga verdade absoluta (FREIRE, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, considera-se que os estudos e saberes produzidos por PF têm contribuído sobremaneira para o alargamento de horizontes educativos, ideias e concepções, com vistas à construção de um mundo melhor, mais justo, mais humano, onde tenham espaço a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia, favorecendo a aceitação da diversidade. Isso significa um avanço espetacular se analisado em sua verdadeira essência. Entretanto, indevidamente, têm servido de mote para as elites opressoras argumentarem em favor do retrocesso.

Desse modo, e frente ao cenário a que se assiste, é imprescindível que espaços de resistência sejam traçados. A epistemologia crítico-dialética freiriana potencializam discursos e políticas que buscam nos espaços educacionais e na práxis uma educação libertadora, revolucionária e emancipadora. A educação como prática da liberdade estabelece responsabilidade social e política; e se concretiza na práxis; uma prática social que se sustenta nas condições e necessidades vivenciadas numa determinada sociedade, “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2010, p. 98)

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12612&ano=2012&ato=9f9UTRU1kMVpWT6b6> Acesso em: 26 de julho de 2012.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de política.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- CUPANI, A. **La racionalidad de la Ciencia: De Axioma a Problema.** Revista Reflexão, vol. 78, pp.37-46, 2000
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Conscientização/Paulo Freire; tradução de Tiago José Risi Leme.** São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortes/Editores Associados, 1982.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 8ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. Prefácio. In: FREIRE, P. **Conscientização/Paulo Freire;** tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- GONFIANTINI, V. **El Kairos educativo:** re-significar la formación docente desde la práctica del formador. Rosario: Laborde Libros Editor, 2016.
- MORIN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.** Barcelona: Paidós, 2001.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro.** São Paulo: Cortez; 2011.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** 8º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NUNES, J. A. **El rescate de la epistemología.** In: Boaventura de Sousa Santos y María Paula Meneses. Editores. Capítulo VIII. *Epistemología del sur*, 2010.
- SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 9. Ed. Porto: Afrontamento, 1997.
- SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2003.
- SILVA, C. M. da. **Práticas Pedagógicas de valorização da Identidade, da Memória e da Cultura Negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento.** Tese (Educação) – UFPE: Recife. 2016.
- SILVA, S. e MURARO, D. N. Conhecer para transformar – a epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. IN: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.
- TIBURI, M. Conversas é uma forma de amar. **Blog Artigos de Márcia Tiburi.** Disponível em: <http://www.marciatiburi.com.br/artigos.htm>. Acesso em 30 de julho de 2021.

A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO E O REENCONTRO COM PAULO FREIRE

Patrícia Carla Alves Pena* Doutora em Educação e Contemporaneidade. IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: patricia.pena@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

RESUMO

Este artigo pretende reconstruir o reencontro teórico e metodológico de uma educadora, formadora de educadores(as) com o legado de Paulo Freire. Uma professora, assim como tantas outras, que em seu processo de formação inicial na universidade conheceu um Paulo Freire pouco valorizado enquanto referência no campo da produção acadêmica brasileira, mesmo nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação. Baseia-se em fragmentos da trajetória de uma educadora que conheceu Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e durante execução de projeto de pesquisa e extensão envolvendo jovens grafiteiros de Salvador. Não se trata de um texto autobiográfico, mas talvez seja uma tentativa de aproximação com o exercício de metacognição, de consciência de si própria, do seu processo de aprender, por tantas vezes feito e refeito por Paulo Freire em suas escritas e vivências. O objetivo é problematizar relações/conexões entre a abordagem pós-colonial, enquanto concepção teórica e metodológica de produção de conhecimento, e as teorizações freirianas. Para tanto, o artigo revisita a abordagem pós-colonial discutindo seus princípios e diretrizes e, em seguida, apresenta indicativos de conexões com o pensamento de Paulo Freire.

Palavras-chave: Pós-colonialidade, Educação e Escritas Freirianas.

PRIMEIRAS PALAVRAS...¹⁰

O presente texto pretende reconstruir o reencontro teórico e metodológico de uma educadora, formadora de educadores(as) com o legado de Paulo Freire. Uma professora, assim como tantas outras, que em seu processo de formação inicial na universidade conheceu um Paulo Freire pouco valorizado enquanto referência no campo da produção acadêmica brasileira, mesmo nas licenciaturas e nos cursos de pós-graduação em Educação. Baseia-se em fragmentos da trajetória de uma educadora que conheceu Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos e durante execução de projeto de pesquisa e extensão envolvendo jovens grafiteiros de Salvador. Não se trata de um texto autobiográfico, mas talvez seja uma tentativa de aproximação com o exercício de metacognição, de consciência de si própria, do seu processo de aprender, por tantas vezes feito e refeito por Paulo Freire em suas escritas e vivências.

O encontro com Paulo Freire se deu na rua, nos bairros periféricos de Salvador, dentro de movimentos sociais e entre jovens e adultos/ adultas, predominantemente negros e negras, que teimam em construir alternativas quotidianas de sobrevivência, enfrentamento e superação das situações de opressão, negação e subjugação. Foi entre representantes legítimos dos "esfarrapados do mundo" (FREIRE, 2016b) e dos "condenados da terra" (FANON, 2005) que emergiu o Paulo Freire pulsante. O Paulo Freire que, apesar de não ser referência intelectual majoritariamente presente entre as indicações de cursos nas universidades brasileiras, até mesmo nos cursos dedicados à formação de professores e professoras no Brasil, têm seus livros espalhados pelo mundo. "Pedagogia do Oprimido" foi traduzido para mais de vinte idiomas. "Pedagogia da Autonomia", última obra em vida, foi um dos livros mais vendidos de seu tempo no Brasil, atingindo em 2005, oito anos depois do lançamento, a marca de 650 mil exemplares vendidos (HADDAD: 2019a e 2019b).

Esse intelectual que defendia a educação como prática da liberdade, cuja obra "Pedagogia do Oprimido" foi a terceira mais citada em trabalhos da área de ciências humanas, à frente de pensadores como Michel Foucault e Karl Marx, segundo estudo realizado, em 2016, pelo professor Elliott Green da London School of Economics (HADDAD, 2019a), e que foi reconhecido entre os principais educadores da humanidade, acompanhado, entre outros, por Rousseau, Vygotsky, Dewey e Montessori, em balanço feito em 2018 pela revista *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, é o mesmo que no espaço da pós-graduação brasileira,

legitimado como *locus* prioritário de produção de conhecimento, não é tão estudado/ aprofundado como deveria, e muito menos reinventado, como ele próprio sugeriu àqueles(as) que comungam suas ideias.

A pretensão aqui não é reivindicar o reconhecimento do seu legado, exigir sua inserção como referência obrigatória nos cursos de formação de professores e professoras de universidades e institutos federais, e demais cursos de pós-graduação em educação, porque assim feriria princípios que lhes eram muito caros como a liberdade e a dialogicidade que implicam na interação e negociação entre diversos discursos e narrativas. Além disso, não podemos desconsiderar a dimensão política implicada nas escolhas dos referenciais elegíveis de alguns cursos. O que se quer é problematizar relações/conexões entre a abordagem pós-colonial, indisciplinada e desobediente da epistemologia hegemônica ocidental e as teorizações freirianas, definidas por Scocuglia (1999, p.26), como sendo "permanentemente sequiosas de novas descobertas e experimentações, por se tratar de um pensamento não-definitivo; que se quer aberto e não-dogmático", haja vista que foi na busca pelos estudos pós-coloniais que aconteceu o reencontro desta educadora com Paulo Freire.

REVISITANDO OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS

A perspectiva pós-colonial tem oferecido narrativas alternativas ao discurso clássico da Modernidade ocidental. Para Sérgio Costa, autor de "Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo", os estudos pós-coloniais não podem ser agrupados sob uma matriz teórica única, pois se configuram em diferentes lugares e mediante orientações distintas. Entretanto, apresentam como característica comum a construção de uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade, mediante o esboço de um método de desconstrução dos essencialismos. Costa (2006, p. 84) acrescenta que:

A abordagem pós-colonial constrói sobre a evidência de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios àquilo que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. (...) O colonial vai além do colonialismo e alude a situações de opressão diversas, sejam elas definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Autores como Stuart Hall, Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, dentre outros, compartilham dessa perspectiva pós-colonial que teve seu impulso inicial (a partir dos anos 80) no campo da crítica literária inglesa e norte-americana e que depois se dissipou entre outros espaços e disciplinas. Esses autores são reconhecidos como intelectuais da diáspora, oriundos de países outrora submetidos ao julgo colonial, que migraram para países na Europa Ocidental e na América do Norte e que, mediante suas experiências de deslocamento (periferia – centro – periferia – centro) somadas às memórias da condição subalterna, propõem uma reflexão para além da teoria, capaz de explorar e ressignificar fronteiras e dicotomias.

Entretanto, não podemos negligenciar a importância da contribuição singular do psiquiatra Franz Fanon, conhecido pelo seu engajamento na luta pela independência da Argélia, que se debruçou em torno dos impactos psíquicos, emocionais e sociais decorrentes da dominação econômica, política e cultural sobre o dominado. Estudou efeitos provocados pela violência sofrida/imposta pelo sistema colonial em cada sujeito, tomando como referência a experiência do colonizado. Acreditava que: “Lutar contra o racismo é inútil, se não se evidenciam os efeitos da opressão exercida pela cultura dominante, opressão que atinge as comunidades, o político e a cultura, mas também o ser psíquico” (FANON, 2005, p.13).

Os estudos pós-coloniais também reconhecem a pós-modernidade enquanto condição marcada pelo desmanche de metanarrativas mediante descentração das narrativas e dos sujeitos, conforme perspectiva de Lyotard, mas almejam um projeto que extrapola um programa teórico, ao assumirem como compromisso central de investigação a transformação social e o combate a todas as formas de opressão (COSTA, 2006). Diferentemente do discurso dos pós-modernos que seguem pensando a partir do ocidente moderno, a perspectiva pós-colonial pretende a construção de um pensamento crítico outro com enfoques epistemológicos a partir de subjetividades subalternizadas.

No que se refere aos estudos culturais, podemos perceber que há uma relação de cumplicidade entre os objetivos e abordagens assumidas pelos estudos pós-coloniais. Segundo Costa (2006), a partir dos anos 80, quando Stuart Hall, um dos precursores dos estudos culturais britânicos, deslocou sua atenção de questões ligadas à classe e ao marxismo para contemplar temáticas como racismo, etnicidades, gênero e identidades culturais, consolidou-se uma convergência entre os estudos culturais e a perspectiva pós-colonial.

No entanto, cabe ressaltar que apesar dos pontos convergentes, os estudos pós-coloniais transcendem a abordagem dos estudos culturais, quando, para além da denúncia de formas de opressão e de discriminação que afligem os povos diferentes, enquanto reflexo da manutenção da relação colonial, assumem o compromisso de desconstruir representações e “regimes de verdades” que desqualificam e inferiorizam experiências e saberes oriundos e protagonizados pelos povos subalternizados, discursos capazes de fazer com que os mesmos acreditem e assumam a condição de inferiores que não estão devidamente qualificados para falar. Segundo Costa (2006, p. 86):

(...) no lugar de reivindicar a posição de representante dos subalternos que ‘ouve’ a voz desses, ecoada nas insurgências heroicas contra a opressão, o intelectual pós-colonial busca entender a dominação colonial como cerceamento da resistência através da imposição de uma episteme que torna a fala do subalterno, de antemão, desqualificada e, assim, a silêncio.

Para a crítica indiana Spivak (2010), a abordagem pós-colonial deve sua existência ao fracasso do processo de descolonização tanto em sua dimensão política e econômica quanto na dimensão cultural e epistemológica. Esse movimento crítico/contestatório de releitura e desestabilização dos discursos e produções textuais hegemônicas, bem como de nossas próprias crenças como leitores e produtores de conhecimento visando alterar a forma como concebemos o mundo e suas relações, implica, necessariamente, numa disposição para o engajamento político e na adoção de uma postura ética.

Com propósito de defender essa postura ética, Spivak (2010) questiona a posição do intelectual pós-colonial que se propõe a representar e falar em nome do subalterno¹¹. Defende que nenhum ato de resistência pode ocorrer em nome do subalterno, pois essa atitude reproduz as estruturas de poder e opressão e mantém o subalterno silenciado sem lhe oferecer uma posição, um espaço no qual possa falar e, principalmente, no qual possa ser ouvido.

Para Spivak (2010), cabe ao intelectual pós-colonial criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido. Dessa forma, é possível refazer a história, contrariar e subverter a subalternidade.

Bhabha (2007) acrescenta que as perspectivas pós-coloniais são decorrentes do testemunho colonial dos países do terceiro mundo e dos discursos das minorias dentro das divisões geopolíticas de Leste e Oeste, Norte e Sul. As mesmas intervêm nos discursos ideológicos da modernidade que naturalizam o desenvolvimento irregular/desigual e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades e povos. Formulam revisões críticas em torno de questões relacionadas à diferença cultural, autoridade social e discriminação política com o propósito de revelar momentos antagônicos e ambivalentes no interior das racionalizações da modernidade.

Segundo Stuart Hall (2003), o pós-colonial opera num espaço de contestação. Trata-se de uma abordagem que transcende a periodização cronológica e que reconhece a existência e legitimidade de outras epistemologias. Hall (2003, p. 109) acrescenta que:

O pós-colonial certamente não é uma dessas periodizações baseadas em estágios epocais, em que tudo é revertido ao mesmo tempo, todas as antigas relações desaparecem definitivamente e outras, inteiramente novas, vem substituí-las. Obviamente, o rompimento com o colonialismo foi um processo longo, prolongado e diferenciado, em que os movimentos recentes do pós-guerra pela descolonização figuram como um, e apenas um momento distinto.

A proposta dessa perspectiva é reler a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural. Produz uma reescrita descentrada, diaspórica das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação, deslocando a noção de polaridades como centro e periferia; global e local (HALL, 2003).

O pós-colonial é uma resposta diante da necessidade de superar a crise/dificuldade de compreensão do mundo, de suas relações de poder/saber, produzida pela revelada incapacidade das velhas e hegemônicas categorias na tentativa de explicar o mundo contemporâneo. Contribui para descrição e caracterização das mudanças nas relações globais, marcadas

¹¹ Os subalternos seriam aqueles pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, excluídos dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no espaço/posição ocupada pelo segmento social dominante (SPIVAK, 2010).

pela transição da era dos impérios para o momento da pós-independência ou da pós-descolonização (HALL, 2003, p. 110-111).

(...) o pós-colonial sinaliza a proliferação de histórias e temporalidades. A intrusão da diferença e das especificidades nas grandes narrativas generalizadoras do pós-iluminismo eurocêntrico, a multiplicidade de conexões culturais laterais e descentradas, os movimentos e migrações que compõem hoje o mundo, frequentemente se contornando os antigos centros metropolitanos.

Há um consenso de que não é possível compreender a perspectiva pós-colonial destituída de sua relação direta e histórica com o colonialismo e com os movimentos anticoloniais de luta pela afirmação identitária e pela independência total de nações colonizadas.

Segundo Bhabha (2007, p. 243), os fundamentos históricos do pós-colonial encontram-se justamente no “impulso revolucionário que embasa muitos pensadores pós-coloniais” na medida em que pretende construir uma reescrita, uma (re)interpretação das relações que constituem o mundo através da inserção de vozes historicamente silenciadas e da (re) inscrição de versões mais recentes construídas em meio aos deslocamentos, fronteiras e interseções que caracterizam o mundo contemporâneo. Homi Bhabha acrescenta que:

(...) toda uma gama de teorias críticas contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história - subjugação, dominação, diáspora, deslocamento - que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento. Há mesmo uma convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social - como ela emerge em formas culturais não-canônicas - transforma nossas estratégias críticas (BHABHA, 2007, p.240).

A atitude de releitura e questionamento crítico em relação aos discursos e produções culturais/intelectuais hegemônicas, perseguida pela crítica pós-colonial, deve ser uma constante. Daí a necessidade de adotarmos uma postura de vigília ininterrupta diante de nossos próprios discursos e das referências que adotamos. Precisamos tomar cuidado com as armadilhas conceituais, teóricas e metodológicas que permeiam a produção intelectual.

Para Spivak (2010), estar vigilante é manter-se atento às construções ilusórias de engajamento político e ético sem deixar de levar em consideração o poder e a força do discurso colonial sobre nossas mentes. Significa também abrir espaço para um aprendizado contínuo a partir do outro, daquele, cujo discurso silenciado corre o risco permanente de ser apropriado e, assim, tornar-se ainda mais emudecido (OLIVEIRA, 2012).

Outro aspecto importante da produção do indiano Bhabha (2007) que gostaria de destacar é o relevo dado às práticas culturais enquanto legítimos lugares de enunciação, construtores de significados novos capazes de trazer à tona os discursos do marginal, do subalterno e/ou do diaspórico através de uma base alternativa. Segundo ele:

A cultura se torna uma prática desconfortável, perturbadora, de sobrevivência e complementaridade _ entre a arte e a política, o passado e o presente, o público e o privado _ na mesma medida em que seu ser resplandecente é um momento de prazer, esclarecimento ou libertação. É dessas posições narrativas que a prerrogativa pós-colonial procura afirmar e ampliar uma nova dimensão de colaboração, tanto no interior das margens do espaço-nação como através das fronteiras entre nações e povos (BHABHA, 2007, p.245)

Na perspectiva pós-colonial, a cultura é concebida como um construído dinâmico capaz de subverter e desestabilizar divisões, hierarquizações e fronteiras arbitrariamente estabelecidas por regimes coloniais e imperiais na medida em que sua própria constituição híbrida e fluída funciona como mecanismo de contestação de qualquer essencialismo, base dos discursos hierarquizantes utilizados para justificar e legitimar a dominação e a opressão.

Utilizando-se da metáfora do Atlântico Negro enquanto representação das trocas e intercâmbios da diáspora, Gilroy (2001) também destaca a importância das culturas do Atlântico Sul negro de configurações planetárias, mais fluídas e menos fixas, como responsáveis pela criação de veículos de consolação e sublimação (como a música, a dança, a literatura e as artes plásticas) do sofrimento vivenciado pelos povos submetidos ao jugo colonial e como outra possibilidade de repensar a modernidade a partir da perspectiva de populações negras na diáspora. Segundo Gilroy (2001, p. 103):

Tanto os defensores como os críticos da modernidade parecem não atentar para o fato de que a história e a cultura expressivas da diáspora africana, a prática da escravidão racial ou as narrativas de conquista imperial europeia podem exigir que todas as periodizações simples do moderno e do pós-moderno sejam drasticamente repensadas¹².

Foi através do fluxo e refluxo das marés que princípios e fundamentos do pan-africanismo foram constituídos e propagados. A rede de trocas e comunicações estabelecidas nos fluxos do atlântico durante a diáspora africana possibilitou às populações negras, ideologicamente tratadas como sendo destituídas de capacidade cognitiva/intelectual pela modernidade ocidental, formar uma cultura híbrida constituída, ao mesmo tempo, por elementos africanos, americanos e caribenhos. Trata-se de uma cultura do Atlântico Negro que subverte os limites estabelecidos pelas falidas fronteiras étnicas, territoriais e nacionais e que revela toda capacidade crítica e criativa dessas populações que vivem a duplicidade de integrar o ocidente sem fazer parte dele completamente. Para Gilroy (2001, p. 16):

(...) devemos reconsiderar as possibilidades de escrever relatos não-centrados na Europa sobre como as culturas dissidentes da modernidade do Atlântico negro têm desenvolvido e modificado este mundo fragmentado, contribuindo amplamente para a saúde de nosso planeta e para suas aspirações democráticas.

Trata-se de uma proposta de reconstrução da história da modernidade a partir da perspectiva dos escravizados, de sujeitos invisibilizados da teorização social que atinge “em cheio” instituições criadas na/pela modernidade que são legitimadoras desse discurso hegemônico como a escola e, conseqüentemente o currículo, o que garante a legitimidade e contribuição do Atlântico Negro para pesquisas realizadas no campo da educação.

Gilroy (2001) defende um conceito de modernidade capaz de nos ajudar a compreender como povos escravizados, apesar de se apropriarem -

¹¹ Gilroy (2001), destaca ainda que autores como Habermas concentravam sua produção intelectual sobre a modernidade na relação entre liberdade e razão, dominante no discurso ocidental desde o século XVIII, que seriam justamente condição e atributo, respectivamente, negados à população negra escravizada.

mesmo que de maneira seletiva - de ideologias e discursos ocidentais hegemônicos conseguiram engendrar movimentos sociais de um tipo anticolonial e anticapitalista. Como superaram o racismo científico, um dos produtos intelectuais mais duradouros da modernidade, ressignificando-o em “formas culturais mais novas que enfatizavam a diferença complexa em lugar da hierarquia biológica simples”, capazes de revelar o significado do ceticismo em relação às narrativas grandiosas da razão científica (GILROY, 2001, p.106 e 107). O autor acrescenta que:

As experiências históricas características das populações dessa diáspora criaram um corpo único de reflexões sobre a modernidade e seus dissabores, que é uma presença permanente nas lutas culturais e políticas de seus descendentes atuais. (...) Essa tradição ‘descontínua’ tem sido obstruída pela dominação das elites européias e americanas, cujas vozes modernistas altissonantes dominaram o clamor dos discursos filosóficos e políticos que se elevam desde o século XVIII para agora nos assombrar (GILROY, 2001, p.108).

Para além da inclusão dessas experiências de modernidade, negligenciadas pelo discurso hegemônico, como uma espécie de reparação histórica, seu objetivo é provocar uma inversão/subversão da relação entre margem e centro, enquanto possibilidade de construção de um trabalho intelectual a partir de outros lugares e perspectivas capazes de questionar, subverter regimes de verdade cristalizados - como as relações rígidas entre raça, cultura, nacionalidade e etnia - e transformar o mundo. Gilroy (2001, p. 113-114) acrescenta que:

As realizações intelectuais e culturais das populações do Atlântico negro existem em parte dentro e nem sempre contra a narrativa grandiosa do Iluminismo e seus princípios operacionais. Seus caules cresceram fortes, apoiados por um entrelaçamento da política e das letras ocidentais. (...) Essas formações políticas negras modernas permanecem simultaneamente dentro e fora da cultura ocidental, que tem sido um padrao peculiar. Essa relação complexa aponta uma vez mais para a necessidade de desenvolver uma crítica ao modo pelo qual a modernidade tem sido teorizada e periodizada por seus defensores e críticos mais entusiastas.

Segundo Gilroy (2001), o poder dessas formas culturais expressivas reside justamente na sua duplicidade de localização instável, pois estão, ao mesmo tempo, dentro e fora das convenções, regras e princípios estéticos próprios da modernidade ocidental. Os diálogos interculturais propiciados por elas consistem em espécie de refutação de sugestões hegelianas que concebem a reflexão e o pensamento racional como sendo superiores à arte. Essa hierarquia que definia um lugar de menor valia, um caráter primitivo às artes - imprescindível para consolidação do racismo científico - justifica o fato da música e da dança serem, de certa forma, “permitidas” aos escravizados como espécie de substituto das liberdades políticas formais, negadas no regime *plantation*.

Gilroy (2001) dedica atenção especial ao papel da música na reprodução da cultura do Atlântico Negro e na conexão emocional e política entre diferentes comunidades da diáspora que não falavam a mesma língua e que, na maioria, não dominava os códigos da leitura e da escrita oficiais.

(...) colocando o mundo tal como ele é contra o mundo tal como os racialmente subordinados gostariam que ele fosse, essa cultura musical fornece uma grande dose da coragem necessária para prosseguir vivendo no presente. Ela é, ao mesmo tempo, produção e expressão dessa ‘transvalorização de todos os valores’, precipitada pela história do terror racial no novo mundo (GILROY, 2001, p.94).

Em oposição à suposta separação fundamental entre a arte e a vida, essas formas expressivas ratificam a continuidade entre arte e vida, celebram a dimensão estética presente e enraizada na vida social. “(...) a arte se tornou a espinha dorsal das culturas políticas dos escravos e de sua história cultural” (GILROY, 2001, p. 129).

Uma importante tentativa de descolonizar a história das ciências humanas, a produção de conhecimento e subverter o processo de esquecimento das referidas tragédias, bem como a naturalização de seus impactos e consequências na vida de judeus e negros, assim como de outros povos oprimidos e excluídos do projeto de modernidade hegemônica, é a reconfiguração das memórias, mediante revisão e questionamento das representações, equivocadamente construídas e cristalizadas desses povos, usadas para favorecer a dominação e sujeição dessas populações na medida em que incorporavam o sentimento de inferioridade forjado por um grupo que se considerava superior.

Os autores aqui mencionados, através de seus textos, foram escolhidos porque defendem princípios e atitudes intelectuais “indisciplinadas” e comprometidas com a descolonização do pensamento e porque a centralidade atribuída à dimensão cultural, enquanto locus legítimo de produção de novas narrativas desobedientes da epistemologia hegemônica, favorece uma aproximação com as discussões emergentes no campo da educação, relacionadas ao reconhecimento de sujeitos, saberes e conhecimentos de grupos sociais historicamente silenciados que negociam a contemplação de suas histórias, experiências e práticas culturais também no currículo.

É importante destacar também que, além de revelar pressupostos de uma abordagem pós-colonial, no sentido de apresentar outras leituras e versões alternativas e destoantes do discurso hegemônico ocidental, as produções aqui revisitadas revelam o engajamento e comprometimento político de seus autores, enquanto atitudes esperadas numa perspectiva pós-colonial e tão caras a perspectiva freiriana.

A abordagem pós-colonial, advinda inicialmente da teorização social e cultural mais ampla, provoca mudanças significativas no âmbito da educação, na medida em que reconhece a legitimidade de outras formas de conhecimento elaboradas por sujeitos historicamente invisibilizados e a importância dos educadores, enquanto intelectuais que lidam quotidianamente com a produção, o ensino e a aprendizagem do conhecimento, no processo de descolonização do pensamento que não é exclusivamente teórico, já que implica em rupturas e mudanças de posturas e atitudes políticas, éticas e metodológicas em relação ao que se produz e se define como conhecimento.

A PÓS-COLONIALIDADE EM FREIRE: CONEXÕES E REENCONTROS

Ao promover importante debate sobre o currículo e suas bases teóricas no livro “Documentos de Identidade”, Tomaz Tadeu da Silva se refere a uma teoria pós-colonialista do currículo que, a partir do enfoque nas manifestações literárias, artísticas e culturais dos próprios povos subjulgados, enquanto expressão da opressão colonial e pós-colonial, oferece

uma importante crítica dos currículos centrados nos chamados “canôn ocidental” (SILVA, 2005). Além de citar autores como Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, enquanto precursores da abordagem pós-colonial, refere-se à “Pedagogia do Oprimido”, escrita por Paulo Freire em 1968, como sendo “uma espécie de teorização pós-colonial no campo educacional, fundamentada em parte nos escritos de Fanon e Memmi” (SILVA, 2005, p.126).

Embora Paulo Freire não tenha feito referência a essa abordagem teórica em suas publicações, é possível identificar, ainda que sem a pretensão de filiá-lo a essa perspectiva teórica, marcas e elementos do pensamento pós-colonial presentes nas questões político-pedagógicas por ele problematizadas, nas referências teóricas, nas categorias utilizadas e na proposta de educação libertadora/emancipatória por ele defendida.

Neste artigo serão destacados alguns elementos do pensamento pós-colonial que parecem perpassar o conjunto da sua obra de uma maneira geral. Dentre eles, destaco a denúncia ao colonialismo e aos seus desdobramentos sobre os oprimidos, articulada a construção de um projeto de humanização e libertação de homens e mulheres; a centralidade da dimensão cultural no processo de ruptura com a opressão e tessitura de caminhos para a libertação, assim como o comprometimento político e ético dos intelectuais/sujeitos da experiência exigido pela pós-colonialidade.

Frantz Fanon, em “Os condenados da terra”, além de discutir efeitos do regime colonial sobre os sujeitos ao longo das lutas pela descolonização e após as independências conquistadas, focando a análise a partir da perspectiva do colonizado, apresenta a descolonização como processo que implica, necessariamente, na descolonização do ser, do seu pensamento até então escravizado e submetido à lógica colonial. Para Fanon (2005, p. 52-53):

A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta.

Sem sombra de dúvidas acredito que a “Pedagogia do Oprimido”, publicada em 1968, enquanto dimensão educativa da luta de homens e mulheres engajados pela libertação coaduna com a descolonização do ser e do seu pensamento, problematizada por Fanon em 1961 quando escreveu a primeira edição de sua obra “Os condenados da terra”. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação da vocação ontológica do “ser mais” somente tem sentido, acrescenta Freire (2016b, p. 63) quando:

(...) os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sintam idealisticamente opressores, nem se tornam de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos - libertar-se a si e aos opressores. Estes que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasce da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Freire (2016b, p. 62) defende o lugar de sujeitos da história dos povos oprimidos e/ou colonizados que são capazes de reconhecer sua vocação para humanização na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no desejo de liberdade, de justiça dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.

É possível afirmar que esse processo de descolonização também é concebido por Paulo Freire enquanto “ruptura radical com o passado colonial e a sua superação por meio de uma nova educação, radicalmente democrática e comprometida com a emancipação social (ROMÃO & GADOTTI, 2012, p. 68). Em “Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo”, publicado em 1977, Paulo Freire defende que não seria possível “reafricanizar o povo”, utilizando o meio que o des-africanizou. Ele defendia que o processo de alfabetização de adultos em Guiné Bissau, etapa importante na reconstrução política desse país africano após a libertação em 1974, não poderia ser feito em língua portuguesa que, além de ter sido imposta pelo colonizador, 80% da população da Guiné Bissau não falava português.

O que eu chamava atenção é como, no fundo, usar a língua portuguesa, como língua mediadora da formação política, ideológica, científica e técnica, do ex-colonizado, é usar a superestrutura, como fator determinante da divisão das classes sociais dentro do próprio corpo da revolução, o que é um paradoxo (FREIRE, 2021b, p.136).

Freire (2021b, p. 116) legitima a importância de Amílcar Cabral, enquanto pedagogo da revolução, na gestação de todos os movimentos de libertação das ex-colônias portuguesas do julgo colonial e radicaliza mais uma vez ao afirmar que:

(...) era impossível, inclusive comentar, falar dos movimentos de libertação da África, sobretudo da chamada ‘África de expressão portuguesa’ que para mim é muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa. Eu sempre dizia que não reconhecia as Áfricas, uma expressão portuguesa, de expressão francesa, de expressão inglesa. Para mim, o colonialismo pairou e impôs-se sobre a África, e sem ter conseguido jamais tê-la transformado em África de expressão disto ou daquilo. Para mim era muito difícil pensar sobre os movimentos de libertação dessa chamada falsamente ‘África de expressão portuguesa’ sem se fazer referência a Amílcar Cabral.

Faz-se necessário ratificar ainda que a descolonização “do ser”, defendida por Fanon (2005), está implicada em processo de humanização, quando a “coisa colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta” e na conscientização (década de 80) defendida por Freire enquanto desenvolvimento crítico da tomada de consciência, passagem dialética da consciência ingênua para consciência crítica. Enquanto a consciência ingênua encontra-se no grau elementar, imersa na naturalização de experiências opressoras, a consciência crítica desvela razões que explicam a condição a que homens e mulheres estão submetidos no mundo. Ela conduz homens e mulheres a sua vocação ontológica de sujeitos da história, uma história enquanto possibilidade, não como determinação.

Outro elemento bastante destacado na caracterização da abordagem pós-colonial, feita na primeira etapa deste texto, reside na centralidade da dimensão cultural no processo de ruptura com a opressão e tessitura de caminhos para a libertação. Se para Bhabha (2007), as práticas culturais são legítimos lugares de enunciação, construtores de significa-

dos novos capazes de trazer à tona os discursos do subalterno e/ou do diaspórico através de uma base alternativa e, para Gilroy(2001), em sua metáfora do Atlântico Negro, as culturas do Atlântico Sul Negro foram responsáveis pela criação de mecanismos de sublimação do sofrimento vivenciado pelos povos submetidos ao julgo colonial e como outra possibilidade de repensar a modernidade a partir da perspectiva de populações negras na diáspora; para Freire (2016a, p. 152):

A revolução é sempre cultural, quer durante a fase de denúncia de uma sociedade opressora e de proclamação do advento de uma sociedade justa, quer durante a fase na qual inaugura uma sociedade nova. Na nova sociedade, o processo revolucionário se torna revolução cultural.

Segundo Freire (2016b) em 'Pedagogia do oprimido', diferente dos animais que se adaptam ao mundo para sobreviver, homens e mulheres não estão apenas no mundo, mas com o mundo, transformam o mundo de acordo com finalidades que se propõem a partir de uma certa situação histórica a que chegam, independentemente de sua consciência. Ratifica, em "Ação Cultural para a liberdade e outros escritos", publicada em 1976, que para "os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho" (FREIRE, 2015, p.12).

Freire (2015, p. 34) defendia a democratização da cultura a partir da confiança no povo e em trocas com o povo "(...)rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Acrescenta que, apesar da experimentação de métodos, técnicas e processos de comunicação:

Nunca abandonamos a convicção que sempre tivemos de que só nas bases populares, e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou, por outro lado, a doação ao povo do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca, e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2015, p.134).

Faz-se necessário destacar o "Círculo de Cultura" como experiência de educação e cultura popular que materializa um projeto de democratização da cultura mediante diálogo com o povo. Trata-se de uma experiência realizada no Movimento de Cultura Popular do Recife, em 1960, a partir de debates de grupos de trabalhadores populares em torno de situações enfrentadas quotidianamente visando o "aclaramento" das situações ou a busca de ações, que serviu de referência como método ativo para alfabetização de adultos concebida como "um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação (FREIRE, 2015, p.137).

O Círculo de Cultura, fundamentado em uma proposta pedagógica de caráter radicalmente democrático e libertador, revela uma concepção de aprendizagem integral vinculada à vida e ao trabalho, que rompe com a fragmentação e exige uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto. Essa experiência promove a dialogicidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade e do saber popular.

O próximo elemento característico da abordagem pós-colonial a ser articulado à produção freiriana refere-se ao comprometimento político e ético exigido dos intelectuais/sujeitos da experiência, identificado aqui como um dos saberes fundamentais à prática educativo-progressiva, apresentado no livro "Pedagogia da Autonomia", originalmente publicado em 1996.

Em 'Pedagogia da Autonomia', Paulo Freire afirma que "seu ponto de vista é o dos condenados da terra" (FREIRE, 2011), fazendo uma referência explícita ao pensamento de Fanon (2005), que sempre recusou os fatalismos e que prefere "a rebeldia que o confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam" (FREIRE, 2011, p. 112 e 113), o que demarca a sua tomada de posição, o posicionar-se no mundo a favor de quem e contra quem.

Freire (2011, p.94) acrescenta que ensinar exige comprometimento, pois não é possível exercer o magistério como se nada ocorresse conosco. Não é possível ser professor sem pensar politicamente. "Não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções". Daí a preocupação legítima com a coerência entre o que digo e o que faço; entre o que pareço ser e o que sou. Ensinar exige compreender que a educação, enquanto experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Exige tomada de posição, o discernimento para questionar supostas fatalidades denunciando-as como imoralidades (desemprego, fome, miséria).

Problematiza ainda o significado da educação como forma de intervir no mundo, tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade e do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta (FREIRE, 2011, p.105-106).

Define a diretividade da educação, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos como sendo a politicidade da educação. A raiz mais profunda dessa politicidade se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. O que exige do educador progressista o comprometimento com a apresentação de possibilidades e meios que contribuam para que a consciência ingênua se transforme em consciência crítica e, seguindo essa perspectiva Freire (2011, p. 99) adverte:

Não junto minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da 'justa ira' dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas.

Essa breve reflexão em torno de implicações da teorização pós-colonial no campo da educação, potencializaram o reencontro com Paulo Freire. Avalio que seja muito difícil se deparar com a posição de Spivak (2010), por exemplo, que não admite que o intelectual pós-colonial possa representar e falar em nome do subalterno, mas que atribui a ele a criação de espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar e ser ouvido, refazer a história, contrariar e subverter a opressão, sem encontrar assento na pedagogia freiriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da identificação dos encontros fortuitos entre a teorização pós-colonial traduzida para o campo da educação e o pensamento freiriano, outro dado da realidade que também fomentou a retomada dos estudos das obras de Freire foi a necessidade de preparação para o enfrentamento e defesa do seu legado, atacado e desqualificado por setores ultraconservadores que assumiram o protagonismo da cena política brasileira a partir do golpe de 2016. Essa nova onda conservadora, semelhante o que ocorrera nos anos de 1960 quando Paulo Freire preparava um Programa Nacional de Alfabetização que seria implantado pelo governo de João Goulart, o acusa de comunista e persegue seus adeptos/seguidores que passam a ser acusados de doutrinadores ideológicos.

Na contramão desses ataques, o engajamento de educadores/educadoras em defesa do legado de Paulo Freire foi fortalecido. Obras como *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação* e *do Oprimido*, dentre outras, foram reeditadas e revisitadas diante de um contexto de obscurantismo e desesperança. Desde 2020 espalharam-se pelo país “Cafés com Paulo Freire”, unindo professores e professoras da educação básica, de universidades, institutos federais de educação, integrados a Fóruns e Movimentos Sociais em defesa do direito à Educação para estudo de suas obras, divulgação e defesa da sua história e contribuições para um projeto de educação progressista, libertadora e democrática, capaz de humanizar homens e mulheres.

Em 2021, ano do centenário de Paulo Freire, multiplicam-se os colóquios, seminários, congressos nacionais e internacionais, bem como publicações de livros impressos e digitais sobre a trajetória desse educador, assim como sobre as ramificações de suas obras tanto na área da educação quanto em outras áreas como saúde (enfermagem, medicina), assistência social e formação politécnica.

Acrescentaria ainda, após essas reflexões, que o reencontro com Freire no momento histórico vivido, marcado pelo sofrimento diante do quadro desolador de mais de meio milhão de brasileiros que tiveram suas vidas ceifadas em virtude da pandemia da COVID-19 associada a negligência e perversidade do governo brasileiro, para além de um ato de resistência é também uma possibilidade de cura. Parafraseando Bell Hooks (2017) para concluir o texto diria que, ao reencontrar Paulo Freire achei um lugar onde podia imaginar futuros possíveis, um lugar onde a vida podia ser diferente. (...) Fundamentalmente, essa experiência me ensinou que a teoria pode ser um lugar de cura (HOOKS, 2017, p.85).

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: Teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 28a ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

..... **Pedagogia da Tolerância**. 8a ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b.

..... **Educação como prática da liberdade**. 48a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

..... **Cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo**. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

..... **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016a.

..... **Pedagogia do Oprimido**. 600 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

..... **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In Cássio, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019a.

HADDAD, Sérgio. **O educador: um perfil de Paulo Freire**. São Paulo: Todavia, 1a ed. 2019b.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial novo milênio, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire (2012).

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a Atual Crise de Paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2005). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

A EDUCAÇÃO POPULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DO VALE DO JIQUIRIÇÁ: O INÉDITO VIÁVEL

Arlene Andrade Malta* Mestre em Educação. IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: arlene.malta@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

RESUMO

Este texto visa apresentar aos leitores intercessões com as quais construímos o nosso fazer pedagógico: educação popular, educação de jovens e adultos (EJA) e (auto) formação de professores/as. Para tanto, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire se fez basilar nos ajudando a identificar os sujeitos da práxis e junto a eles construir novos significados para o ato de ensinar. O chão da sala de aula é o Vale do Jiquiriçá; os sujeitos da aprendizagem, professores da educação básica em formação inicial e/ou continuada; a dialogicidade é a ferramenta metodológica com a qual ensinamos e aprendemos; os conteúdos são as palavras-mundo, saberes sistematizados e/ou pães da vida que transborda a nossa existência. Enfim, um texto tecido com (mesmo que na distância física) as diferentes personagens que deram e dão forma ao ato pedagógico que se pretende progressista. Na introdução apresentamos o lugar teórico da nossa fala; no tópico "Ensinando e aprendendo com os sujeitos da formação", demarcamos o espaço físico, os sujeitos da práxis, e a importância da obra freiriana para significar e explicar o feito/vivido. "As trilhas da (auto)formação" tem o objetivo de marcar as nossas inquietudes e o que fizemos com elas na busca por contribuir na instituição de uma prática que se dê em prol da autonomia dos sujeitos. Por fim, nas considerações finais, firmamos os pés no território da esperança e lá cravamos a nossa bandeira: no exercício constante da (auto)formação solidária, construiremos novas possibilidades para a autonomia, nossa e dos/das estudantes. Eis a nossa utopia!

Palavras-chave: Pós-colonialidade, Educação e Escritas Freirianas.

INTRODUÇÃO

"[...] não entendo a existência humana e a necessária luta por fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica[...]" Paulo Freire (1992)

Ano de 2021. Ainda sob o impacto da pandemia causada pelo Covid-19, a qual já ceifou mais de meio milhão de vidas apenas em território brasileiro, que termina por agravar a crise político-econômica e social que vivemos, encontramos no chamado da Pró-Reitoria de Extensão do IF Baiano uma possibilidade de esperar. Este é o ano em que comemoramos o centenário do grande educador brasileiro Paulo Freire e revisitamos suas obras como exercício de sistematização de nossa prática é especialmente um convite a mexer no baú de nossa história e ressignificar o feito, o vivido, dando-nos novas possibilidades de "ser mais"¹³

De início, nos cabe apresentá-lo sob o olhar amoroso de quem busca a sua parceria nas lidas com os sujeitos populares em processo de escolarização. Nascido em 21 de setembro, Jaboatão dos Guararapes – Recife, Paulo Reglus Neves Freire tem, de início, uma história que se cruza com a de tantas outras crianças brasileiras que, tendo pais trabalhadores, sentem o ir e vir da vida de acordo com os momentos de bonanças e crises econômicas do país.

A perda do pai, provedor da casa, empurra a família para a linha da pobreza, quando Freire, aos treze anos, desperta a atenção para as vicissitudes da vida, compreendendo-as no contexto mais ampliado. E, assim, nada lhe escapa ao olhar: o auxílio de tios, a solidariedade da vizinhança, os pequenos furtos de torrões de açúcar para matar a fome, ou mesmo da galinha do vizinho para diminuir o não ter e o não ser, garantindo, dessa forma, um belo almoço de domingo.

Tudo isso nos é narrado pelo próprio Freire, quando registra suas vivências de forma implicada com a realidade dura na qual vivem milhões de brasileiros. Essa postura atenta, crítica e reflexiva dos fatos vivenciados que vão forjando o grande educador que viria ser. Mais tarde ele anunciará: "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1989).

Em 1944, casa-se com Elza, com a qual tem cinco filhos. Elza era alfabetizadora e o seu olhar sobre o processo educacional influenciou grandemente a carreira de Freire, que abandonou o Direito já no primeiro emprego e passou a se dedicar ao ensino da língua portuguesa.

A partir dessa experiência, constrói um método para alfabetizar jovens e adultos; e a politização desse resulta em sua ida para um exílio de dezesseis anos – período em que o Brasil foi submetido ao modelo político imposto pela Ditadura Militar. No tempo em que viveu distante do Brasil, Freire trabalhou em prol da educação libertadora em diferentes países: Bolívia, Chile, Estados Unidos, Suíça, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Angola. O vivido e aprendido nestes espaços foi registrado nos livros "Educação Como Prática da Liberdade" e "Pedagogia do Oprimido".

Em 1980 retorna para o Brasil e segue o seu trabalho construindo trilhas para a educação emancipadora em todo o mundo. Entre tantas outras produções, sistematiza uma pedagogia da esperança e, mais tarde, a pedagogia da autonomia. O legado freiriano nos serve de lastro para romper com discursos e práticas negacionistas e trabalhar em prol da reconstrução das relações homem-mundo; tendo, como resultado, um mundo menos malvado e menos feio, e no qual nos seja possível amar.

ENSINANDO E APRENDENDO COM OS SUJEITOS DA FORMAÇÃO

"Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade".

Paulo Freire (1996)

Para atender ao edital-convite da Revista Trilhas, buscamos sistematizar as nossas aprendizagens freirianas e a forma como as implementamos a partir da nossa comprometida inserção na formação de professores do Vale do Jiquiriçá, por meio do IF Baiano, Campus Santa Inês

¹³ Expressão freiriana (2020) que anuncia a vocação ontológica do ser humano: ir do ser ao ser mais pela trilha da amorosidade enquanto prática educacional.

- município da Bahia com 356 Km² e população de 10.363 habitantes, segundo dados do IBGE (2010).

O Território de Identidade Vale do Jiquiriçá localiza-se no centro-sul da Bahia e possui extensão total de 10,4 mil quilômetros quadrados. É composto por 20 municípios: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaira. A população total do território é de 274,9 mil habitantes. O maior município é Jaguaquara, com população de 51 mil habitantes, de acordo com o Censo 2010 do IBGE (BAHIA, 2021).

Faz-se necessário demarcar que chegamos neste espaço em 2010, carregando na bagagem outras tantas experiências construídas em diferentes contextos, como o de formação de professores/as de escolas comunitárias de Salvador; Programa de Alfabetização e Complementação Educacional dos Servidores da UCSal, Coordenação da Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Estadual de Educação, inserção no Fórum EJA Bahia, dentre outras. Em todas as experiências o fio condutor foi a Educação Popular! Nelas encontramos os sujeitos populares, reconhecendo-nos neles e em suas demandas. Então, com eles caminhamos e por eles demos continuidade as nossas “andarilhagens”¹⁴, as quais nos levaram ao IF Baiano, Vale do Jiquiriçá, objetivando atuar na formação de futuros/as professores/as de Geografia e de Biologia para a Educação Básica da região.

Com o olhar de quem sabe que o processo pedagógico só se efetiva, de forma completa, quando supera o processo de escolarização e se coloca a serviço do educar sujeitos para o exercício da autonomia cidadã, coube-nos problematizar o currículo das licenciaturas, pois os cursos noturnos não abordavam a modalidade escolar destinada a sujeitos jovens e adultos da comunidade e, sequer, garantiam um olhar mais atento às vidas ameaçadas dos sujeitos populares que dão forma às escolas básicas da região.

Neste cenário, algumas questões mereceram a nossa atenção, quais sejam: nos cursos de licenciaturas do IF Baiano formamos sujeitos já inseridos no mundo do trabalho; muitos licenciandos são egressos da EJA e seguem a sua escolaridade no tempo da formação noturna; o estágio curricular geralmente é realizado na escola básica pública e noturna; tanto os licenciandos quanto os estudantes da escola básica apresentam características próprias as classes populares. Enfim, considerar as especificidades dos sujeitos envolvidos na trama pedagógica nos faz compreender a necessidade de adequar saberes da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos ao currículo oficial, sob pena de que novos/as profissionais sigam negando aos estudantes populares a possibilidade de acesso ao saber produzido historicamente pela humanidade de forma crítica, reflexiva e, portanto, emancipadora.

Informamos aos leitores que compreendemos a Educação Popular como uma concepção de educação que se coloca a serviço dos sujeitos populares, os quais são reconhecidos enquanto produtores de saberes que, imersos em uma vasta e rica cultura - em prol da sobrevivência humana e cidadã, sua e dos seus, ressignificam conhecimentos científicos no contexto das práticas sociais vivenciadas. Tratá-la-emos, então, como educação das classes populares no interior do ensino público. Segundo Gadotti (2021, p. 2):

A diversidade é a marca desse movimento de educação social, popular, cidadã, cívica, comunitária. Trata-se de uma rica diversidade que precisa ser compreendida, respeitada e valorizada. A primeira impressão que se tem é de fragmentação, mas se olharmos o conjunto desta obra, veremos que ela está unida - “cimentada”, como diria Antonio Gramsci (1968) - por uma causa comum, chamada pelos movimentos sociais de “outro mundo possível”. Essa diversidade tem em comum o compromisso ético-político com a transformação da sociedade, desde uma posição crítica, popular, política, social e comunitária.

Gadotti, como um bom freiriano, recapitula conhecimentos do mestre quando nos faz lembrar que Freire, em *Pedagogia do oprimido*, inicia o seu discurso com a conhecida dedicatória: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987, p.17).

E é assim que percebemos a íntima relação da Educação Popular com a as modalidades da Educação Básica. A EJA nos interessa mais profundamente pelo campo político, teórico e metodológico, já construído. Em princípio, a consideramos como apresentada no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, N° 9394/1996: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (Redação dada pela Lei n° 13.632, de 2018). Os artigos que a regulamentam tratam sobre: gratuidade, oportunidades educacionais apropriadas as características dos estudantes, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames; o estímulo do poder público ao acesso e permanência; e, também a necessária articulação com a educação profissional.

Para além do expresso em Lei, pensamos a modalidade encharcada dos saberes próprios à Educação Popular. Pensamo-la, portanto, no campo dos direitos subjetivos dos sujeitos e de responsabilidade pública do estado brasileiro. Movimento necessário, visto que as políticas que asseguram, ou não, o posto na LDB, estão intimamente ligadas ao plano de governo em ação; o que, historicamente, tem determinado as constantes discontinuidades na oferta da educação escolar aos estudantes populares. Enfim, a forma como o Estado brasileiro trata a EJA anuncia o lugar de centralidade e/ou marginalidade em que situam os sujeitos para os quais as políticas públicas são construídas. Este é o olhar fundante para a oferta de formação a professores que devem atuar na construção da escola básica pública, gratuita e de qualidade.

AS TRILHAS DA (AUTO)FORMAÇÃO

“Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores de História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.” Paulo Freire (1996)

Começamos a ficar mais atentos aos/as estudantes das licenciaturas e aos seus respectivos contextos de vida e sobrevivência. Fomos percebendo que eles e elas encarnavam as características próprias aos/as educando/as da EJA: “jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos” (SEC/BA, 2009),

¹⁴ Terminologia freiriana para referir-se aos que se deslocam porque devem; “os engajados”; os comprometidos com o outro, com uma causa. (BRANDÃO, 2021)

cuja maioria são negros e mulheres negras, moradores de localidades populares que trazem para a sala de aula a diversidade de expressões físicas e psíquicas resultantes da condição de vida e de sobrevivência. Poucos são assalariados(as) do comércio e/ou da prestação de serviços. A maioria sobrevive do trabalho informal e vê na formação acadêmica a possibilidade de novas oportunidades de geração de emprego e renda. Aqui validamos o nosso argumento em torno da necessidade de trazer os princípios e pressupostos da Educação Popular para o cenário em que a formação docente deve ser construída, de forma consciente e conscientizadora.

Nessa itinerância, conseguimos identificar que se faz ponto pacífico afirmar que a Educação de Jovens e Adultos sempre configurou um excelente campo para os discursos políticos em torno do reconhecimento do direito que têm os sujeitos populares de se apropriarem dos saberes produzidos historicamente ao longo da história da humanidade e, principalmente, de - tendo acesso a estes saberes - serem capazes de entender o seu cotidiano, produzindo neste significativas mudanças; bem como compreender e intervir no contexto social mais ampliado.

Entendemos que, no exercício da formação de professores/as, faz-se urgente a busca pelo desvelamento dos reais interesses e propósitos da escolarização dos sujeitos populares. Quais possibilidades educacionais são ofertadas aos estudantes e quais saberes e compromissos devem ser assumidos? Essas são questões que se colocam como pano de fundo no direcionamento que damos à reflexão em torno da nossa ação, na qual se implicam três processos formativos: o nosso, enquanto formação em serviço; o processo dos licenciandos/as, enquanto formação inicial para a docência; e o dos estudantes da educação básica.

Pensar a formação nessa perspectiva gera um movimento que envolve e reorganiza tudo: teoria e prática; conteúdo e método; os meios e os fins; a informação e a formação; a quantidade e a qualidade. Enfim, o que pensamos e o que fazemos. Significa, também, que envolve a falta/lacuna: do saber político omitido, da falta de recursos, da negação dos saberes científicos; da possibilidade de existir.

Voltamos, então, ao início deste texto e nos conectamos com o esperar, vislumbrando o movimento próprio ao/a professor/a pesquisador/a que, de forma dialógica, busca construir coletivamente caminhos metodológicos mais acertados para o processo de ensinar e de aprender. Assim, observando e escutando as cores, formas e sons das diferentes salas de aula - do e no IF Baiano e das escolas de educação básica da região, inserimos a EJA e a Educação Popular como componentes curriculares nos cursos de formação de professores/as - mesmo que optativos; chegamos próximo às escolas via Jornadas Pedagógicas e Programas como PIBID e Residência Pedagógica; fizemos extensão formando professores/as já em exercício em escolas do município e de municípios vizinhos; inauguramos o Fórum Regional de EJA; instituímos o Curso de Especialização em EJA articulada a Educação Profissional. Enfim, fomos, aos poucos, superando saberes e práticas ortodoxas, a partir da aproximação dos processos formativos.

Nas nossas andanças, os referenciais da EJA e da Educação Popular alertavam-nos para a necessidade de ressignificar outros tantos saberes que precisam ser mais bem trabalhados, no sentido de promover a tão desejada educação emancipatória no Vale do Jiquiriçá. Afinal, para a construção de um currículo que se coloque a serviço das camadas populares, faz-se necessário que se comungue com os ideários deste segmento da população, de forma que se queira e lute pela democratização do saber sistematizado capaz de transformar. Tal aprendizagem é necessá-

ria para que se supere a apatia à qual assistimos nos últimos anos, devido às mudanças impostas aos cursos de formação de professores, fruto das decadentes políticas de negação das potencialidades e conquistas cognitivas, afetivas e sócio-políticas de professores/as e estudantes.

Em Freire (1996, p.88) encontramos: "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho". Acreditamos, pois, que - da nossa denúncia - se origina a possibilidade de superação da condição imposta pelo modelo educacional vigente. Assim, nos cursos de licenciaturas do IF Baiano, Campus Santa Inês:

Retornamos, então, a necessidade de garantir ao processo de formação docente a desconstrução das metanarrativas, de forma a se desacreditar da escola enquanto fábrica, que forma no silêncio, abafando as alteridades; que insiste em dominar o corpo e o espírito pelos ideais do embranquecimento; que teima em lidar com a onipotência que rege o mundo capitalista, alimentando nos sujeitos a pretensão de tudo saber e controlar. Repetimos: novas performances são necessárias para que, com a brevidade necessária, chegue o tempo em que não mais se legitimará a supremacia da ciência tecnicista (MALTA; PENA, 2021, p.32-33).

Portanto, em ação parceira e dialógica, seguimos aproximando a formação de professores à Pedagogia Multirracial Popular (entendida enquanto projeto político de sociedade que tem por base o espírito comunitário próprio às populações negras), através de ações do Neabi; da Coordenação do GENE (Grupo de Estudos Negros) e da oferta, também em caráter optativo, dos componentes curriculares "Ciência, Culturas e Africanidades I" e "Ciência, Culturas e Africanidades II".

No livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 91) cita o discurso de Denilson, um jovem da favela, que afirma: "não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela". Pois bem, a nossa luta segue enquanto professora de outros/as tantos/as professores/as, a quem nos aliamos, em necessidades e possibilidades, para reconstruir a nossa autoestima e competência docente a fim de contribuir com a construção de uma sociedade cidadã, por ser justa e solidária.

Dessa forma, insistimos na constatação de que ensinar não é transmitir conhecimentos, tampouco é limitar-se a reproduzir saberes já construídos pelos estudantes - aqueles que já fazem parte do seu cotidiano vivido. Ensinar exige o desafio de instigar os estudantes, mobilizando-os no sentido de aproveitarem as suas experiências como base para novas construções e, ainda, desafiar-se cotidianamente, junto aos estudantes, buscando construir sempre conhecimentos novos e diversificados que deem sustentação à ampliação das competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Será a efetivação desses referenciais que propiciará a superação do modelo educacional gestado em nossas escolas, o qual privilegia o aspecto técnico (quantitativo) em detrimento do aspecto humano (qualitativo).

Para mudar essa realidade, é preciso que a escola básica esteja a serviço das classes populares e lhes garanta, com qualidade, o acesso aos saberes necessários a uma efetiva participação social. A este respeito Silva (apud GENTILI & SILVA, 2001, p. 22) afirma que:

Quando questões de igualdade/ desigualdade e justiça /injustiça se trazem em questões de qualidade/ falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que veem em reduzidas suas chances em obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros.

Nessa perspectiva, o diálogo com os sujeitos que se encarnam na trama do ensinar e do aprender se constitui na nossa mais importante estratégia metodológica. Destes emanam os saberes de experiência feito e, assim, caberá aos saberes científicos ajudar-lhes a compreender que a lógica do capital impera em nossa sociedade. Na escola, a pedagogia do opressor também se faz forte e perversa, exigindo-nos reação.

Após um breve período de políticas afirmativas e atenção às modalidades educacionais (2004-2015), chegamos ao ano de 2019 contabilizando uma série de barbáries no campo social, político e educacional. Nesse contexto, perdemos a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do MEC) e a representação popular nas instâncias de formulações de políticas públicas; o Plano Nacional de Educação 2014-2024, construído ainda com resquícios de participação popular, foi posto de lado e o cumprimento de suas metas já se mostra inviável.

A Nova BNCC (Base Nacional Curricular Comum), homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), impõe reformas estruturais no currículo da escola básica e, consequentemente, nos cursos de formação de professores. Como se não houvesse a possibilidade de educar fora da Base, o posto é a homogeneização da organização curricular, desde os saberes a serem ensinados à forma de ensino e materiais a serem utilizados – um currículo proposto sob a lógica do opressor. O grave é que a “Base” deixa de fora a humanidade própria aos sujeitos da aprendizagem e a expressão desta no direito de serem diversos; além de jogar uma cortina de ferro sobre as históricas e estruturais diferenças entre as condições ofertadas para que o processo de ensino se efetive nas diferentes escolas do nosso país.

Contudo, de Boaventura de Souza Santos (2003: 56), aprendemos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descharacteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”

Enquanto capital político, este saber nos revela o quanto a escola está subjugada aos interesses das classes burguesas que - ao vislumbrarem, minimamente, a possibilidade de redução na margem lucro - já atacam as classes trabalhadoras, enviando a clara mensagem de que cabe a estas a perda de direitos para garantir que o país siga “bem”, produzindo riquezas para alguns poucos “cidadãos”.

Chega o ano de 2020 e não temos alento! A pandemia causada pelo Covid-19 assola o mundo numa escancarada declaração de que a raça humana não tem o controle sobre a existência – sua e do planeta. Muito do que julgávamos sólido passou a se dissolver em uma velocidade aterrorizante. Perdemos o direito de ir e vir; os afetos precisaram encontrar

outras formas de expressão; as formas de trabalho exigiram ressignificações e as relações de ensinar e de aprender passaram a se dar de forma remota, ampliando ainda mais as diferenças no acesso ao saber sistematizado.

Ao mesmo tempo, perdemos inúmeras vidas para uma política genocida que nega o vírus para negar direitos aos sujeitos populares, as maiores vítimas da pandemia; e seguimos ainda a acompanhar o seu nefasto desdobramento através do rápido e cruel empobrecimento da população, pois a fome volta a assolar os lares brasileiros; o desemprego e a falta de perspectivas tanto colocam os sujeitos em condição de rua quanto afastam inúmeros outros da escola. No entanto, em meio ao turbilhão, a escola segue no seu lugar de pretensa neutralidade, indicando-nos que os conteúdos acadêmicos precisam ser trabalhados. E, sim, precisam, mas que o sejam a favor da classe trabalhadora - dos sujeitos populares, principais destinatários da escola pública.

Afinal, se a barbárie se instala, não lhe devemos fazer sala! A educação constitui-se campo político e, como tal, deve possibilitar ações que promovam a transgressão ao modelo imposto. É a pedagogia da esperança que nos faz compreender que a história não é inexorável; que é preciso brigar pela esperança para seguir existindo. Resistir e lutar neste contexto é uma, talvez a mais acertada, forma que encontramos para anunciar a atualidade do trabalho de Freire; é luta que segue!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” Paulo Freire (2000)

O nosso objetivo neste texto não foi o de analisar obras freirianas ou mesmo justificar a nossa prática pedagógica à luz da teoria progressista. Mas traçar o percurso de uma práxis que foi construída ao longo da nossa inserção no processo de pensar e fazer a educação básica para sujeitos populares. Aqui buscamos compreender como as ideias de Freire nos tocaram e nos serviram de lastro para significarmos o vivido-percebido, projetando um porvir, possível e solidário.

De outra forma podemos dizer que, no desenvolvimento deste trabalho, aproveitamos para recapitular, de forma breve, informações e questões que nos serviram de conteúdo e nos instigaram no movimento da pesquisa-ação, enquanto ação-reflexão-ação, próprio à professores/as pesquisadores/as. Com isto, buscamos falar com docentes em processo de formação, a fim de que juntos/as possamos desconstruir saberes cristalizados e, no exercício da dúvida, construir novos lugares pedagógicos, potencialmente férteis à produção de uma nova história para o nosso fazer e para as escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural. **Território de Identidade Vale do Jiquiriçá** – Perfil sintético. Disponível em: http://www.portalsdr.ba.gov.br/intranetsdr/model_territorio/Arquivos_pdf/Perfil_Vale%20do%20Jiquiri%C3%A7a.pdf. Acesso em 28/07/2021.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Política de EJA 2009**. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso em 28/07/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª edição. Autêntica. Disponível em <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>. Acesso em 25/09/2021.

BRASIL. Palácio do Planalto. **Lei nº 13.632/2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em 06/07/2021.

_____. IBGE. **Senso demográfico 2010**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9662-censo-demografico-2010.html?=&t=o-que-e>. Acesso em 10/07/2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum**. Disponível em <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em 19/07/2021.

MALTA, Arlene Andrade; PENA, Patricia Carla Alves. Africanizando o currículo de cursos de formação de professores: IF Baiano Campus Santa Inês. In Pena; Malta; Lima [Orgs.] **Educação e diversidade: experiência de articulação do ensino com a pesquisa e a extensão na formação de educadores e educadoras do Vale do Jiquiriçá**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 214p. ISBN: 978-65-5869-234-8 [Digital].

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

O TRIPÉ ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO E SUA INDISSOCIABILIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO GESARH

Thécia Alfenas Silva Valente Paes* Doutora em Ecologia, Conservação e Manejo da Vida Silvestre. IF Baiano - Campus Valença. Email: thecia.paes@ifbaiano.edu.br

Tharcilla Braz Alves Pessoa Doutora em Biotecnologia. IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: tharcilla.pessoa@ifbaiano.edu.br

Francisco Alexandre Costa Sampaio Doutor em Ecologia. IF Baiano - Campus Santa Inês. E-mail: francisco.sampaio@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

INTRODUÇÃO

Apesar da formação do GESARH - Grupo de Estudos Socioambientais com Ênfase em Recursos Hídricos - não ter sido construída com a fundamentação teórica baseada nas obras de Paulo Freire, as atividades e ações práticas do Grupo têm muito aprendizado associado às ideias e pensamentos desse grande Educador. Fazer ensino, pesquisa e extensão, com um foco mais prático e biológico, talvez não seria tão emancipatório quanto se desenvolver um projeto de educação, com o viés político e social. Talvez a prática inicialmente biológica tenha sido a melhor maneira de se iniciar e despertar a esperança no fazer e agir para se formar um educador, e esse talvez deixa de ser incerteza ao ler as palavras de Paulo Freire:

Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1997, p.15)

Desenvolver os trabalhos que os estudantes requerem, nos faz sair da zona de conforto das nossas especializações e nos desafia a trabalhar com aquilo que tem valor e significado afetivo para os estudantes e para as comunidades do Vale do Jiquiriçá. Na expectativa de se fazer algo, de se promover atividades para obtenção da carga horária complementar para os estudantes, de unirmos forças, nasce o GESARH, com inúmeras expectativas e cheio de esperança, aquela que não se espera, mas que se alcança.

No primeiro trabalho, em visita à zona rural do semiárido, fez-se evidente que ao fazer o seu discurso ao povo, é necessário que o educador esteja a par da compreensão do mundo que o povo esteja (FREIRE, 1997), e o povo é também nosso alunado. Foi preciso considerar as vivências e rotinas dos nossos estudantes para desenvolver as atividades do Grupo, respeitando suas melhores habilidades, fazendo a inclusão daqueles que não conseguem inserir-se na rotina profissional dos docentes, e assim foi possível aumentar a coerência nas ações para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Foram aos finais de semana, nas feiras livres, nos horários entre turnos que as atividades permitiram a maior inclusão daqueles que tinham que trabalhar para garantir o sustento e que só dispunham dos seus poucos dias e horas de folga para desenvolver as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

E na tentativa de atender os estudantes, o processo de construção do GESARH se fez de forma coletiva, com grande luta para aquisição de materiais, refeições para os estudantes, apoio logístico, bolsas, dentre outros, em meio a tantos cortes e retrocessos para a Educação. E assim tem sido a formação do professor e os futuros professores:

Um professor que não leva a sério a sua prática docente, que por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes, se anula, pois, como professor (FREIRE, 1997, p. 115).

Nos conflitos entre voluntarismo e espontaneísmo - no primeiro, se desrespeitam os limites porque nele só há um, o da vontade do voluntarista e no segundo, o intelectual não intervém, não direciona, cruza os braços (FREIRE, 1997) - há também uma formação política, uma análise crítica dos discursos que refletem os argumentos destes e daqueles, que defendem arduamente suas teses elaboradas a partir da leitura de mundo baseada no processo de formação do sujeito e nas classes sociais a que se sentem pertencentes.

Impossível não haver envolvimento político ao se abordar as questões entre fazer e não fazer e as questões biológicas regionais, mas a vivência foi essencial para se reconhecer como parte do processo, pois acreditamos que é preciso fazer, assim como mencionado por Freire (1997, p 44 e 45):

No domínio das estruturas socioeconômicas, a percepção crítica da trama apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a ideia do objeto que se quer produzir. É preciso fazê-lo (FREIRE, 1997, p 44 e 45).

Associada a esse fazer longe das origens, consideramos também um pouco do sentimento do exílio. Sim, exílio. Não aquele exílio que Paulo Freire vivenciou, mas aquele em que também se faz necessário trabalhar para Educação da saudade, permeada com o desejo de retorno imediato para "a casa", "a família". No contexto em que a maioria dos professores, servidores e estudantes não são locais, como preservar a identidade na relação entre a ocupação indispensável no novo contexto e a pré-ocupação em que o de origem deve constituir-se?

Ao fazermos parte do GESARH, nos sentimos acolhidos e em preparação para atuar no novo contexto a que fomos convidados a colaborar e que deu origem ao nome do grupo. Não sabíamos que a educação da saudade em tempos de pandemia seria a educação da saudade daquela nova morada que nos foi cedida (IF BAIANO - GESARH), sendo possível considerar que o contexto de origem (nosso lar) tem muito mais sentido quando associado àquele que nos foi emprestado (nosso trabalho/ estudo).

No percurso trilhado pelo GESARH, inúmeras frentes de atuação foram sendo reconhecidas, as quais demandaram atenção e trabalho, dadas as urgentes questões ambientais que emergiram. Algumas delas foram se materializando, como as indicadas abaixo, enquanto outras tantas ainda aguardam por braços para sua realização.

DESENVOLVIMENTO

No processo de construção do GESARH, o qual foi sempre pautado na dialogicidade entre os integrantes do Grupo, buscou-se por meio da problematização da realidade local e dos seus habitantes - conhecer aqueles aspectos mais emergentes. Tais medidas influenciaram na própria percepção dos estudantes quanto à possibilidade de refletir e atuar na modificação da problemática, em que era possibilitado reconhecer e intervir na sua realidade (FREIRE, 1996).

Ações de Ensino

As ações de monitoramento dos recursos hídricos objetivaram capacitar estudantes para promover o diagnóstico da qualidade dos ambientes aquáticos.

Seguindo a perspectiva freiriana de inclusão, buscou-se inserir os estudantes e moradores num projeto que possibilitasse uma reflexão sobre os problemas ambientais locais e assim motivá-los a buscar soluções para as questões percebidas. Nesse processo, as ações de ensino realizadas nas dependências do IF BAIANO possibilitaram a formação técnica dos cursistas e assim, por meio de aulas teóricas e práticas no rio Jiquiriçá, esses sujeitos foram estimulados a vivenciarem as questões relativas à crise hídrica e a serem protagonistas desse processo. Entre os conteúdos trabalhados com os estudantes estavam aspectos da legislação aplicada aos recursos hídricos, ferramentas para gestão participativa, protocolos de avaliação rápida, condições físicas, químicas e microbiológicas da água e dos ambientes aquáticos, bem como estudos sobre a biodiversidade e revitalização de ecossistemas aquáticos.

Após a formação inicial, os estudantes estavam aptos a atuar de forma transformadora nas suas comunidades, pautados no diálogo, buscando sensibilizar os cidadãos para as questões hídricas. Nessa abordagem emancipatória freiriana, buscando uma transformação para uma educação crítica, emerge a proposta de práticas, orientações e conteúdos que transcendem a preservação ambiental (FREIRE, 1996; JACOBI, 2005).

Além dessas ações do monitoramento, vale salientar outras relativas ao ensino, produzidas em monografias e programas, tratando de temas relativos ao rio Jiquiriçá, como A conservação do camarão pitu em escolas públicas de Mutuípe-BA de autoria de Leonardo Rocha Rodrigues (2015); Besouros do campus: uma proposta para o ensino de zoologia (2019), de autoria de Lázaro Araújo; A conservação do rio Jiquiriçá em Santa Inês sob a perspectiva dos estudantes de uma escola do município (2016), de autoria de Cristina Borges Santos; Ações educativas voltadas para a conservação dos peixes do rio Jiquiriçá em escolas da rede pública de Santa Inês - BA (2016), de autoria de Daniela dos Santos Souza; Metodologias para o ensino de educação ambiental na creche municipal Maria Bernadete Abreu, em Ubaíra-BA (2016) de autoria de Wanderley D. dos Santos Oliveira; A abordagem da educação ambiental no ensino fundamental sob a ótica dos professores e estudantes do 7º ano do colégio Julival Rebouças (2016) de autoria de Maria Cristina da Silva Santos; Promovendo alimentação saudável em duas escolas da rede pública municipal em São Miguel das Matas-BA (2017), de autoria de Antônia Marcília Santos Sacramento, entre outros.

Além das produções citadas acima, durante os momentos de reuniões semanais do Grupo, muitos saberes eram construídos e compartilhados. Estes encontros aconteciam entre as 18 e 19:30h de modo que possibilitasse uma maior participação dos estudantes de diversos turnos, resultando numa prática inclusiva.

Ações de Pesquisa

O aporte de água para a população da região Vale do Jiquiriçá na Bahia vem do rio homônimo e de poços artesianos. Esse rio encontra-se degradado, em algumas cidades já não há corpos d'água suficientes para o abastecimento e nos poços artesianos a água é salobra. Neste contexto, os estudantes, docentes e técnicos puderam reconhecer a realidade local e a partir de um processo investigativo, analisar e possibilitar a esses sujeitos construir e propor formas de minimizar os problemas com base em respostas pautadas em conhecimentos científicos, relevantes para as comunidades.

Na visão de Paulo Freire, o conhecimento é produto das relações dos seres humanos entre si e com o mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada (BARRETO, 2004, p.60).

O acesso ao conhecimento e divulgação da ciência atrelado a ações de preservação podem contribuir para a mitigação dos efeitos da degradação ambiental. Em vista disso, o GESARH vem monitorando a qualidade dos recursos hídricos, desenvolvendo ações de pesquisa, dentre as quais destacam-se: a detecção e quantificação de *Coliformes totais e C. fecais* como controle de qualidade para o consumo de água, além de análises dos parâmetros físicos e químicos da mesma. Outras ações foram o levantamento da biodiversidade aquática (fitoplâncton, zooplâncton e macroinvertebrados, peixes), como forma de ressaltar a importância destes organismos para a preservação do meio ambiente; o estudo da biodiversidade de peixes através do conhecimento popular de pescadores artesanais, identificando as espécies locais que são alvo de pesca; e também a análise de solos com o intuito de bioprospectar microrganismos com potencial biotecnológico.

Essas pesquisas foram o ponto de partida para o conhecimento da área em estudo e a familiarização da comunidade com aspectos científicos dos saberes empíricos preexistentes, além de estabelecer uma discussão entre alunos, docentes e a população, enfatizando a relevância de consumir água tratada. Os projetos de pesquisa visam ao desenvolvimento tecnológico com a utilização de matérias-primas renováveis, à divulgação científica e à preservação ambiental. Isso é de extrema importância, pois representa a possibilidade de uso racional dos recursos renováveis do planeta.

Alguns projetos de pesquisa contam com aporte financeiro obtido por meio da aprovação em editais, já outros contam apenas com o apoio do campus, sendo realizados de forma voluntária pelos estudantes. A concorrência em editais internos ainda é bastante acirrada, visto que o recurso e as bolsas são pleiteados em concorrência entre todos os campi, sendo uma questão importante a ser fortalecida para maior inclusão dos estudantes na pesquisa. Dentre os projetos de pesquisa desenvolvidos pela equipe do GESARH, estão:

1. Percepção dos pescadores artesanais do município de Ubaíra sobre a ictiofauna do rio Jiquiriçá (SILVA et al., 2021);
2. A caracterização da qualidade ambiental de trechos da bacia do rio Jiquiriçá utilizando como ferramenta o protocolo de avaliação rápida (Monografia de Crislane Nascimento Machado - Pós-Graduação *lato sensu* em Meio Ambiente e Agroecologia, 2019);
3. Monitoramento ambiental do Rio Jiquiriçá -BA: parâmetros físicos, químicos, microbiológicos e macroinvertebrados (CNPq/IFBAIANO, 2019);
4. Levantamento da biodiversidade de macroinvertebrados aquáticos do Rio Jiquiriçá: uso como bioindicadores de qualidade ambiental (PIBIEX 2018);
5. Diversidade funcional de bactérias do semiárido: potencial biotecnológico de solos degradados e preservados do Vale do Jiquiriçá (CNPq/IFBAIANO, 2020);
6. Qualidade ambiental do Rio Jiquiriçá-BA: biodiversidade aquática e divulgação científica (Dissertação em andamento - Mestrado Profissional em Ciências Ambientais, 2021).

No desenvolvimento destas ações de pesquisa, a percepção da realidade tem-se concretizado pelos sujeitos envolvidos, de forma a serem mais reflexivos quanto às questões ambientais e aos impactos relativos à realidade local, possibilitando uma participação mais consciente no contexto da sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, bem como buscando soluções, como uma prática para a cidadania, crítica e humanizadora (FREIRE, 1996; JACOBI, 2005).

Ações de Extensão

Os projetos de Extensão do GESARH têm como objetivo socializar e democratizar o conhecimento das pesquisas sobre o monitoramento e qualidade ambiental da Bacia Hidrográfica do Rio Jiquiriçá, a partir de um processo dialógico, com intuito de promover a sensibilização dos indivíduos das zonas urbanas e rurais acerca dos temas que envolvem meio ambiente, biodiversidade, qualidade da água para o consumo, educação ambiental e sanitária, estimulando-os a participar ativamente das tomadas de decisão em relação às políticas socioambientais.

O despertar para o trabalho com as questões ambientais no Vale do Jiquiriçá para além dos muros da "Escola", iniciou-se com uma estudante, mulher, negra, da zona rural e que não queria desenvolver seu trabalho de conclusão de curso na escola. Para ela, sua pesquisa precisaria "ter sentido" e não necessariamente vinculada ao ensino formal, por isso o trabalho foi realizado nas comunidades rurais, por meio de ferramentas de gestão participativa que permitiram a inserção dos sujeitos analfabetos. Com a aplicação da técnica "Árvore dos Problemas", verificou-se a percepção dessa comunidade em relação ao problema central "Escassez de água" (SANTOS et al., 2021) e foi possível mobilizar as comunidades para participar de futuras atividades de seus interesses. Dentre as ações escolhidas, estava a análise de água, que atualmente está sendo realizada pela mesma estudante no seu curso de mestrado (IF BAIANO-MPCA).

Para o desenvolvimento das atividades de Extensão, o campus fornece o suporte logístico e parte dos recursos tem sido obtida por meio da aprovação dos projetos de Extensão:

1. Invertebrados aquáticos como ferramenta de divulgação da biodiversidade do Rio Jiquiriçá (PIBIEX 2018);
2. Nas Trilhas do Rio do Jiquiriçá: popularização da ciência na zona rural e feiras livres (PIBIEX 2019);
3. Nas Trilhas do Vale do Jiquiriçá: educação sanitária e monitora-

mento participativo da qualidade da água para o consumo humano e animal (PIBIEX 2020);

4. Qualidade microbiológica da água de consumo rural: monitoramento participativo, educação ambiental e sanitária no Vale do Jiquiriçá-BA (Dissertação em curso - Mestrado Profissional em Ciências Ambientais, 2021).

Eventos promovidos

Das reuniões semanais do Grupo, desdobraram-se diálogos com a comunidade externa, realizados por meio de eventos com temas relacionados aos recursos hídricos locais. Nestes espaços, as comunidades internas ao IF BAIANO bem como as comunidades externas reuniram-se para debater tais temas, num processo formativo e reflexivo da problemática ambiental local. Tais ações coadunam com as ideias de que "ninguém educa ninguém, são educados entre si, mediatizados pelo mundo em seu contexto" (FREIRE, 1987). Nesse percurso, foram realizados em 2019 um evento com o tema: "Água salobra também é água", em que se debatia a problemática da escassez desta e também dos elevados teores de sais dissolvidos, o que caracteriza como uma água salobra com limitações em diversos usos. Em 2020, já no cenário de pandemia, foi realizado em formato online um novo evento na forma de ciclos de palestras no qual foram abordados vários temas envolvendo a questão ambiental e com culminância em um debate com o tema "Água no semiárido". As palestras e mesa redonda foram gravadas e podem ser acessadas pelo canal do GESARH no YouTube (<https://www.youtube.com/channel/UC6Dt8Sk9ceLbMDolA5cJNzA>). Nesses eventos, contamos com apoio da Secretaria Estadual de Meio Ambiente e do Programa Água Doce. Outras atividades desenvolvidas pelo Grupo podem ser acompanhadas no Instagram [@gesarh](https://www.instagram.com/gesarh).

Formação docente crítica emancipatória

Visando a entender as percepções dos integrantes do GESARH, cuja maioria são estudantes, foi perguntado via formulário digital, como este Grupo contribui ou contribuiu para sua formação. Assim, conforme as falas temos:

"O GESARH vem promovendo a oportunidade de tirar o aluno do enrijecimento da graduação ou curso técnico e trazer algo diferenciado e complementar para a nossa formação. Vejo que essa visão que o grupo de estudo vem proporcionando a respeito dos recursos hídricos, desperta a curiosidade para quem nunca estudou algo sobre e principalmente estudos relacionados ao Vale do Jiquiriçá. O grupo vem contribuindo muito para mim, como pessoa e um futuro profissional." (F.B.R.)

"Contribui (...) a trabalhar em grupo, nos aproxima de docentes e discentes, e os temas discutidos nas reuniões sempre estão relacionados com o cotidiano, e o grupo nos incentiva à crescer como futuros docentes." (C.B.)

"O GESARH me ajudou a compreender a essência do ser pesquisador, saber lidar com pessoas, além de abrir um leque de oportunidades para novas áreas." (G.S.S.)

"Aumentando as possibilidades de me envolver com o ensino, pesquisa e extensão" (T. A. S.).

"O GESARH não contribuiu somente pra mim, mas também pra todos em sua volta, mostrando a importância da biodiversidade, o reaproveitamento da água, preservação do meio ambiente e entre outras coisas". (T.M.S.)

"O GESARH me proporcionou uma experiência em vários contextos e possibilidade de conhecimento acadêmico. Desde o trabalho em equipe, organização de eventos, desenvolvimento de pesquisa" (M.F.N.A.)

"Me permitiu a formação de um grupo de pesquisa onde estamos discutindo temáticas que tem contribuído na minha formação (...)" (L.A.M.)

Nestas falas percebeu-se o alcance que as ações do Grupo exercem sobre seus integrantes, de forma coletiva e também quanto à participação individual que contribui de forma significativa nesse processo de formação. Esse caminhar tem sido marcado por ações que se baseiam nas ideias de Paulo Freire, relativas à autonomia dos sujeitos, na sua motivação e na perspectiva de que aprender é um ato de conhecer a sua realidade (FREIRE, 1996).

Mediante tais depoimentos, percebe-se que os estudantes se inserem e são inseridos no processo e, além disso, se percebem agentes atuantes da sua própria formação educacional. Tais condições os colocam como protagonistas, que de acordo com Freire, apresenta uma perspectiva mais cidadã, de um processo concreto de práxis libertadora coletiva. Desta forma, esse caminhar realizado pelo grupo possibilita ao educando participar ativamente da construção de seu conhecimento, conforme as ideias de Freire (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o conhecimento é construído por intermédio das relações entre homem e o ambiente, e que estes devem interagir. Nessa perspectiva, o GESARH contribui para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem que de fato seja pautado em uma proposta alicerçada na realidade social, política e histórica. E que esta seja inclusiva, contando com a participação de todos os sujeitos e que busque uma ação transformadora.

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar. (FREIRE, 1987, p.115)

Esse trecho de Paulo Freire traduz o GESARH, não apenas um grupo de estudos, que envolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, mas principalmente um Grupo que surgiu da necessidade de contribuir, de estar junto com a comunidade e de poder ensinar e aprender. Assim, somando os saberes acadêmico e popular, possibilita aos sujeitos uma participação ativa na construção do seu conhecimento. Para Paulo Freire não se trata de conscientizá-los, moralizá-los, mas de reconhecê-los como sujeitos de uma outra pedagogia, capazes de dialogar com outras culturas, identidades e histórias (ARROYO, 2019).

Na trajetória percorrida pelo GESARH esse tripé ensino-pesquisa-extensão, de forma indissociada, desdobrou-se em um contexto mais amplo, que reflete na formação crítica e emancipatória (FREIRE, 1987),

configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos, direcionada para o enfrentamento da crise ambiental e os problemas sociais (JACOBI, 2004).

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos integrantes do GESARH, ao CNPq, ao Instituto Federal Baiano pelo apoio de recursos financeiros; ao campus Santa Inês e aos parceiros (Prefeituras Municipais, Secretaria Estadual de Meio Ambiente, Instituto Água Viva) pelo suporte nas ações.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G. Dossê - Paulo Freire: O legado Global. Artigo - Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214631>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Barreto, Vera. **Paulo Freire para educadores**. 6. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 2004. 138 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

----- . **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 119 p.

----- . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 146 p.

----- . **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

MACHADO, C. N. **A caracterização da qualidade ambiental de trechos da bacia do rio Jiquiriçá utilizando como ferramenta o protocolo de avaliação rápida**. Valença: IF BAIANO, 2019. (Monografia de Pós-Graduação lato sensu em Meio Ambiente e Agroecologia, IF BAIANO Campus Valença).

RODRIGUES, L. R. **Fatores que influenciam a conservação das abelhas sem ferrão em um assentamento rural no município de Santa Inês - Bahia**. Santa Inês: IF BAIANO, 2015. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

SACRAMENTO, A. M. dos S. **Promovendo a alimentação saudável em duas escolas da rede pública municipal em São Miguel das Matas-BA**. Santa Inês: IF BAIANO, 2017. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

SANTOS, G. S.; PESSOA, T. B. A.; PAES, T. A. S. V. Percepções das comunidades rurais do Vale do Jiquiriçá acerca da escassez de água. **Meio Ambiente (Brasil)**, v. 3, n. 3, p. 017-029, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5118441>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SANTOS L. A. **Besouros do Campus: uma proposta para o ensino de Zoologia.** Santa Inês: IF BAIANO, 2019. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

SANTOS, M. C. da S. **A percepção sobre a educação ambiental de estudantes de uma escola pública do vale do Jiquiriçá – Bahia.** Santa Inês: IF BAIANO, 2016. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

SANTOS, C. B. **A conservação do rio Jiquiriçá em Santa Inês sob a perspectiva dos estudantes de uma escola do município.** Santa Inês: IF BAIANO, 2016. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

SILVA, T. A.; OLIVEIRA, W. D. S.; SAMPAIO, F. A. C. Etnoconhecimento de pescadores artesanais sobre a ictiofauna do Rio Jiquiriçá, Bahia. **Ethnoscintia**, v. 6, n. 1, p. 163-187, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/ethnoscintia.v6i1.10352>. Acesso em: 23 jul. 2021.

SOUZA, D. dos S. **Ações educativas voltadas para a conservação dos peixes do rio Jiquiriçá em escolas da rede pública de Santa Inês – BA.** Santa Inês: IF BAIANO, 2016. (Relatório apresentado ao CAE /NAP-SI como cumprimento às exigências do PINA - Projeto de Incentivo à Aprendizagem).

OLIVEIRA, W. D. dos S. **Metodologias para o ensino de educação ambiental na creche municipal Maria Bernadete Abreu, em Ubaíra-BA.** Santa Inês: IF BAIANO, 2016. (Monografia de graduação. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, IF BAIANO, Campus Santa Inês).

CONCEPÇÕES EDUCATIVAS FREIRIANAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Patrícia Araújo Damasceno* Bacharela em Nutrição / Graduanda em Tecnologia em Gastronomia. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: patriciadamasceno.nutri@gmail.com
Hyago Souza Batista Técnico em Alimentos / Graduando em Tecnologia em Gastronomia. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: hyagosouzabatista04@gmail.com
Anísia Gonçalves Dias Neta Mestra em Filosofia. IF Baiano - Campus Catu. E-mail: anisia.dias@ifbaiano.edu.br

* Autor correspondente

INTRODUÇÃO

No século XXI, ocorreu a explosão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) causando uma efervescência nos modelos de educação e comunicação (Kenski, 2008; Valente 2014). O cenário pandêmico atual lançou luz, de uma forma jamais vista antes, sobre a necessidade da utilização destas tecnologias na Educação Formal, uma vez que o isolamento social enquanto única forma de impedir a propagação do Coronavírus propiciou a implantação da modalidade ensino remoto nas instituições de ensino de todo o mundo, fenômeno que em outras circunstâncias levaria muito tempo para ocorrer. A apropriação e incorporação das plataformas virtuais online pela educação formal, além de possibilitar a utilização de ferramentas promotoras de interação mais atraentes ao público jovem, propicia a interação em tempo real entre discentes e docentes, permite a construção do conhecimento, fomentando discussões, fortalecendo diálogos e aproximando pessoas e suas distintas realidades.

Considerando todo o legado e a enorme influência de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) para as práticas educadoras na busca da formação de indivíduos críticos-reflexivos e livres das manipulações sociais, faz-se indispensável abordar, ainda que de forma breve, o uso das tecnologias sob a óptica das teorias Freirianas, haja vista que o educador pregava sobre o caráter libertador e emancipador de uma educação realizada de maneira horizontal, considerando a importância de todas as instâncias do saber. Para ele, o saber popular não é algo inferior ou superior a outros tipos de saberes (Gomez, 2016), cabendo assim considerar o saber discente, sem que haja um condicionamento do professor ao saber do seu aprendiz (Gadotti, 1996), dado seu papel de problematizador dos conteúdos que mediatiza e de promotor de um ambiente propício ao aprendizado (Valente, 2014; Gomez, 2016), como evidenciado por Freire, no trecho transcrito da obra intitulada "Pedagogia da Autonomia":

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (FREIRE, 1996, p.23).

Já uma análise cuidadosa do diálogo entre Sérgio Guimarães e Paulo Freire, nos permite atentar para o fato de que para a construção de uma educação libertadora de nada adianta camuflar uma educação bancária com o uso de novas tecnologias, uma vez que os conteúdos abordados seguirão sendo fragmentados e impostos ao outro para sua assimilação. Em contrapartida, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação ou informática de forma cuidadosa e crítica contribuem para o processo educativo (Gomez, 2016).

Quando se trata da promoção de uma educação em gênero e sexualidade, junto a jovens e adultos, foco central deste trabalho e próximo ponto a ser abordado, cabe ressaltar que o uso das tecnologias tem sido indispensável para fomentar discussões e construir conhecimento durante a pandemia.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE INCLUSIVA E LIVRE

A desassociação da ideia de inerência entre gênero e sexo – a partir do pressuposto que por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero se constitui dos significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não estando condicionado a uma genitália (Bandeira, 2014; Butler, 2020), afirmando que, nenhum destino biológico, psíquico e/ou econômico é capaz de definir a forma que a fêmea humana se comporta em sociedade (Beauvoir, 2019) – contribuiu diretamente para a derrocada das teorias míticas da fragilidade, passionalidade e dependência feminina, descortinando as suas verdadeiras estruturas criadoras e mantenedoras que relegam a mulher, enquanto *Outro* do homem, a um lugar de submissão e marginalização.

A luta feminista possibilitou dentre muitas conquistas, um olhar mais sensível à realidade feminina, ao elencar a distinção entre sexo e gênero o movimento também lançou luz sobre a violência contra a mulher, suas origens e faces, conduzindo a sua posterior nomeação e discussão nas esferas da segurança pública, da saúde e do Judiciário. Entretanto, essas medidas não tem sido o suficiente para aniquilar a violência contra a mulher e garantir-lhes integridade, como destacado nos Estudos de Violência Global realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), nos quais o Brasil desponta como sendo o quinto país em casos de feminicídio, no mundo (Francheschini, 2015).

Segundo o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), a cada quatro minutos uma mulher é agredida por um ou mais homens, estes, por sua vez, geralmente fazem parte do convívio social da vítima (Cubas, et al., 2019). No tocante às mulheres transgênero e travestis¹⁵, dados coletados pelo Sinan, apontam para uma realidade não menos desoladora (Boueri, 2019), estando as mulheres negras, sejam elas cis¹⁶ ou

¹⁵ Para melhor entendimento, trazemos definições de transgênero e travesti, de acordo com o Manual de Comunicação LGBTI+ da Aliança Nacional LGBTI, como também a definição de transexual: a) transgênero: Terminologia utilizada para descrever pessoas que transitam entre os gêneros. São pessoas cuja identidade de gênero transcende as definições convencionais de sexualidade; b) transexual: Pessoa que possui uma identidade de gênero diferente do sexo designado no nascimento. As pessoas transexuais podem ser homens ou mulheres, que procuram se adequar à identidade de gênero; c) travesti: Uma construção de gênero feminino, oposta ao sexo biológico, seguido de uma construção física de caráter permanente, que se identifica na vida social, familiar, cultural e interpessoal, através dessa identidade. Segundo Letícia Lanz, "não faz sentido escrever 'travestis, transexuais e transgêneros', ou usar TTT na sigla LGBTI+, uma vez que travestis e transexuais são transgênero por definição. Ou escreva-se travestis e transexuais, ou escreva-se transgêneros, ou, de preferência, pessoas trans." (REIS, 2018, p. 30)

¹⁶ Cis é uma abreviação do termo cisgênero e refere-se ao indivíduo que se identifica com o gênero que lhe foi atribuído em consonância com sua genitália no momento do seu nascimento.

transgênero, mais propensas a essa forma de agressão (Federici, 2017), o que pode ser justificado mediante a agravantes como pobreza e racismo ao qual este grupo específico está mais vulnerável (Francheschini, 2015).

Ademais, a transfobia desponta como fator agravante das agressões sofridas por mulheres trans e travestis. De acordo com a pesquisa divulgada pela Organização Não Governamental **Transgender Europe** (TGEu), nos últimos oito anos foram mortos no Brasil ao menos 868 travestis e transexuais, alçando o país a quarta colocação entre as nações que mais matam pessoas transgêneras (Cunha, 2016). Já o levantamento realizado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Antra) no ano de 2017 confirma que foram assassinadas 169 mulheres trans e travestis em solo brasileiro, o estudo aponta para o fato de 85% desses crimes terem sido executados com requintes de crueldade e uso excessivo de violência. Indica ainda o estado da Bahia como sendo o segundo em número de óbitos. Cabe considerar que esses dados estão sujeitos a subnotificação (Antra, 2018).

Nesse contexto, é que o Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade, aqui estudado, vem lançando mão das tecnologias digitais e das redes sociais na criação de espaços promotores de conhecimento através de estratégias como a do “Na boca da galera”, uma atividade que tem se mostrado espaço de discussão e entrevistas centradas nas questões de gênero e sexualidade que objetiva engajar o público jovem, dar espaço de fala para grupos sociais que historicamente foram silenciados, construir conhecimento crítico referente aos temas supracitados, quebrando as barreiras e levando estas discussões de forma acessível para além dos muros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Acreditando na relevância do trabalho desenvolvido para a construção de uma sociedade inclusiva, igualitária, livre e pacífica é que buscamos compartilhá-lo com a comunidade científica, através deste relato de experiência.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O Grupo de Estudos em Gênero e Sexualidade é oriundo de documento oficial de 2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, buscando estimular e promover ações de Ensino, Pesquisa e Extensão orientadas à temática da educação para a diversidade de gênero e sexualidade.

Todas as atividades desenvolvidas pelo “Na boca da galera” foram tecidas inspiradas na abordagem socioconstrutivista e em Paulo Freire, tendo suas culminâncias precedidas de levantamento bibliográfico e de reuniões, nas quais a equipe organizadora podia pensar o fazer educacional, discutir acerca dos temas a serem abordados, construindo e reconstruindo criticamente seus conhecimentos. Vale salientar ainda que todo o processo de planejamento e execução foi realizado por uma equipe multidisciplinar, composta por graduandos do curso de Tecnologia em Gastronomia, Licenciatura em Química e estudantes de Nível Técnico das áreas de Alimentos e Química, por intermédio da orientação de servidores, docentes e técnicos educacionais, membros do grupo de estudos.

Dentre todos os encontros realizados no formato “Na boca da galera”, neste trabalho nos deteremos apenas ao primeiro deles, cujo processo de discussão, planejamento e execução foram inteiramente realizados através do uso de tecnologias digitais. Para preservar a identidade dos convidados e participantes do evento, durante o processo de escrita deste relato, todos receberam um nome fictício. Sobre as perguntas realizadas, salientamos que algumas foram previamente pensadas com um intuito de iniciar a abordagem dos temas e estimular a participação

ativa do público, já outras surgiram de forma natural durante o transcorrer do evento. O encontro foi gravado mediante autorização de todos os participantes que concordaram com a utilização dos dados coletados para fins de pesquisa e publicação científica. E teve suas falas transcritas, posteriormente, por meio de uma análise criteriosa do vídeo que se encontra disponível para acesso público nas páginas oficiais do grupo de estudos.

DESENVOLVIMENTO

O tema escolhido para esta atividade foi diversidade na ciência, que teve como objetivo a importância da representatividade dentro da ciência, bem como a construção dos estereótipos de cientistas que ao longo do tempo vem contribuindo para a marginalização de alguns grupos sociais. Para tanto, contou com a participação de Isabela, mulher trans, pesquisadora em estágio de pós-doutorado, que iniciou sua transição nos anos finais do seu doutorado e Luciano, jovem cientista premiado e gay.

Inicialmente todos os presentes foram convidados a pensar o que é Ciência e quem são os Cientistas? Estes questionamentos nos conduziram por uma gama de falas muitas vezes coincidentes que indicam quão influenciadores e limitantes podem ser os estereótipos.

Um homem branco, mais velho e de jaleco.
(Lurdes, Gustavo, Marília, Rafaela e Branca)

São pessoas que se debruçam sobre determinado assunto de um determinado conhecimento.
(Alberto)

Desenvolver pesquisa ainda no ensino médio foi algo desafiador no sentido de entender que eu também era um cientista, porque voltando para tudo que já falamos hoje, né? Toda aquela ideia estereotipada de cientista que a gente tem, a gente leva pra vida [...] Até eu quando eu me autointitulo cientista, eu até sinto um pouco sabe... Uma coisinha que, tipo: Sou Cientista?! Aí eu volto, eu sou cientista. Então, teve todo esse peso, sabe? De me auto reconhecer. (Luciano)

Já para abordar a questão de representatividade de gênero na ciência e o porquê da importância de sua diversidade foram utilizadas imagens da “Conferência de Solvay”, referente aos anos de 1927 e 2017, ambas com noventa anos de diferença, nas quais pode ser observado de imediato a incipiência da presença feminina e de pessoas negras. O que gerou comentários como:

A Ciência precisa ser diversa para não ser opressora. (Luciano)

É uma ciência que não representa a sociedade em sua totalidade. (Carmem)

Para discutir os pontos supracitados nos apoiamos nos estudos de Lino & Mayorga (2016), que buscando interpretar a parca presença de mulheres nestes espaços, conceituaram a ciência como sendo uma fonte de poder e conhecimento, criada por homens e para homens. Corroborando com esta discussão Barros & Mourão (2020), destacam-se a falta

de incentivos, tão característica quando nos referimos à inclusão de minorias em determinadas áreas de conhecimento, bem como a insegurança aprofundada pela estereotipação do que seria um cientista, que marginaliza grupos, inviabiliza sonhos e submete todos aqueles que mesmo não se encaixando nesses estereótipos ousam seguir galgando espaços na ciência.

Outro ponto a que chegamos durante as discussões é referente ao que parece ser uma nova hierarquização dentro da própria ciência que busca subdividir em uma escala de importâncias as Ciências Sociais, Biológicas e Exatas, como podemos observar abaixo:

Apesar de ser Bióloga, eu fiz pesquisa de Mestrado e Doutorado na área da educação e meu pai falou que o que eu fazia não era ciência, porque ele é da área de farmácia, né? E daí eu argumentando que era ciência com ele, né? Sobre construção de conhecimento. Então, ele falou: “Então o que você faz pode até ser ciência, mas não é hard science.” (Maria)

Ao abordar esse tema Barros & Mourão (2020) lançam luz sobre o que parece ser ainda que de forma camuflada, um discurso machista e excludente, considerando que culturalmente o feminino está associado ao cuidado, passionalidade, parcimônia, sensibilidade demasiada, inaptidão para as ciências exatas e no trato a temas abstratos, o que por si só já configura em um empecilho para a sua atuação no que seria o hard science.

Surgiram ainda discursos relacionados às formas de violência frequentes no ambiente acadêmico, o que nos remete aos estudos de Silva et al (2020) que apontam para o sofrimento psíquico relacionado à discriminação e estigmatização quanto à orientação sexual e à identidade de gênero, bem como para a maior incidência de suicídios e depressão as quais jovens destes grupos estão mais propensos. A pesquisa aponta ainda para os conflitos decorrentes dos encontros entre os ditos “normais” e os estigmatizados, evidenciando a inabilidade de aceitação plena do outro. Já Barros & Mourão (2020) atentam para o assédio fundamentado nos estereótipos de gênero experienciados pelas minorias em um ambiente marcado pela presença de homens cisgênero, heterossexuais. O que pode ser observado claramente nas falas abaixo:

Eu perdi vários projetos, eu perdi vários contatos, eu perdi bolsas, foram fechadas portas pra mim e tudo mais, só que ao mesmo tempo, como eu já era uma pessoa que quando eu transicionei já estava no final do Doutorado, eu já tinha artigos, eu já tinha alguma relevância na hierarquia e na estrutura do conhecimento, pelo menos da minha área, eu não podia ser completamente descartada, que geralmente é isso o que acontece quando você é uma pessoa que tá na graduação tentando começar. (Isabela)

Porque esse tipo e preconceito que ocorre aqui como eu já ouvi, né? Eu vou até falar porque, não estou mentindo: Professores que estão dentro dessas áreas agrárias e que fala assim “a gente vai castrar o boi”, aí chama algum menino que é

gay que tá exatamente naquela fase, mais... “vem aqui você fazer isso porque você sabe que isso não presta pra nada, né?” Então assim, esse tipo de piada, esse tipo de tristeza que a gente vê dentro da educação. (Laura)

Uma análise conjuntural dos dados evidencia um ambiente tóxico, misógino e machista, que corrobora diretamente com a marginalização dos grupos minoritários, seja através do desdém aos seus feitos, da criação de estratégias de diferenciação e hierarquização das ciências ou do discurso de ódio, valendo ressaltar que todos os estudos referidos aqui, bem como os relatos coletados, apontam para a necessidade e o caráter urgente de se construir uma ciência que represente a sociedade em sua inteireza.

Em verdade, este trabalho não poderia ser realizado fora das concepções educativas freirianas, uma vez que, apesar de existirem convidados para falar, não foi dado a estes o lugar hierárquico do saber, mas em todo tempo, todos os presentes, horizontalmente, foram chamados a refletir sobre o tema a partir de conversas startadas pelos convidados e aprofundadas por cada participante presente. O conhecimento, dessa forma, se dá através da reflexão crítica mediatizada, considerando que para Freire “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho ressalta o caráter urgente de se promover a Educação em Gênero, levando esta discussão para além dos espaços acadêmicos, tendo o jovem como disseminador de conhecimento e agente social transformador. Destaca-se a necessidade da construção de uma sociedade crítica e livre, capaz de reconhecer e combater as ferramentas que lhe oprime, de uma maior representatividade na ciência e na construção de políticas científicas, bem como da desconstrução dos estereótipos e fim da misoginia, dos discursos de ódio e da marginalização das minorias.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. **Mapa dos assassinatos de Travestis e Transexuais no Brasil em 2017**. Brasil, 2018. Disponível em: <https://antrabrazil.files.wordpress.com/2018/02/relatc3b3rio-mapa-dos-assassinatos-2017-antra.pdf>. Acesso em: 16 de dezembro de 2020.

BANDEIRA, L.M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**. Vol. 29, nº 2, 2014.

BARROS, S.C.V; MOURÃO, L. Trajetória profissional de mulheres cientistas à luz dos estereótipos de gênero. **Psicol. Estud.** Rio de Janeiro, 2020.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Ed. 5ª, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOUERI, A. G. A violência contra mulheres trans e travestis começa em casa e continua do lado de fora. **Gênero e Número**, 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/maioria-de-agressoes-mulheres-trans-e-travestis-ocorre-dentro-de-casa-revelam-dados-do-ministerio-da-saude/>. Acesso em: 31 outubro de 2020.

BUTLER, J. Sujeitos do sexo/gênero/desejo. In: BUTLER, J. **Problemas de Gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CUBAS, M. G.; ZAREMBA, J.; AMÂNCIO, T. Brasil registra 1 caso de agressão a mulher a cada 4 minutos, mostra levantamento. **Jornal Folha de São Paulo**, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/09/brasil-registra-1-caso-de-agressao-a-mulher-a-cada-4-minutos-mostra-levantamento.shtml>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

CUNHA, T. Rotina de exclusão e violência. **Correio Brasiliense**, 2016. Disponível em <http://especiais.correiobrasiliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>. Acesso em: 16 de dezembro 2020.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FRANCHESCHINI, M. Brasil é o quinto país do mundo em ranking de violência contra a mulher. **Central Globo de Jornalismo**, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/hora1/noticia/2015/11/brasil-e-o-quinto-pais-do-mundo-em-ranking-de-violencia-contra-mulher.html>. Acesso em: 30 de outubro de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, p.78-79, 2005.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: Uma biobibliografia**. Cortez Editora. São Paulo, 1996.

GOMEZ, M. V. Paulo Freire: Re-leitura para uma teoria da informática na educação. **Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2016.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 10, p. 647-665, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 de Julho de 2021.

LINO, T.R.; MAYORGA, C. As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. **Sau. & Transf. Soc.** Florianópolis, 2016.

MENEZES, P. O conceito de família na Sociologia. **Toda a Matéria**, 2019. Disponível: <https://www.todamateria.com.br/familiasociologia/#:~:text=Na%20sociologia%2C%20a%20fam%C3%ADlia%20representa,pelo%20cuidado%20com%20as%20crian%C3%A7as>. Acesso em: 14 de dezembro de 2020.

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. 2ª edição. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI / GayLatino, 2018.

SILVA, J.C.P; CARDOSO, R.R; CARDOSO, A.M.R; GONÇALVES, R.S. Diversidade sexual: uma leitura do impacto do estigma e discriminação na adolescência. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 2021.

VALENTE, A. Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO - Humanas e Sociais**. Vol. 1, n. 1, 2014.



**INSTITUTO FEDERAL
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
Baiano