

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

MARLI KACZMAREK

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CINECLUBE
COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA NA
PERSPECTIVA FREIREANA**

CURITIBA

2023

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

MARLI KACZMAREK

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CINECLUBE COMO
POSSIBILIDADE FORMATIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA**

CURITIBA

2023

MARLI KACZMAREK

**EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CINECLUBE COMO
POSSIBILIDADE FORMATIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Lopes

CURITIBA

2023

K11e Kaczmarek, Marli

Educação especial e tecnologias digitais: o cineclube como possibilidade formativa na perspectiva freireana / Marli Kaczmarek. – Curitiba, 2023.
197 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernandes Lopes

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional

1. Educação especial. 2. Tecnologia educacional. 3. Freire, Paulo, 1921-1997. 4. Inclusão. 5. Direitos humanos. 6. Cinema na educação. 7. Formação continuada – Professores. I. Título.

CDD 371.334

Catlogação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

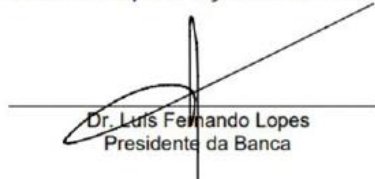
No dia 05 de abril de 2023, às 14h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Luís Fernando Lopes (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Maria de Fátima Rodrigues Pereira (Integrante Externo/ UTP), Alceli Ribeiro Alves (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Suplente - PPGENT/ UNINTER), para julgamento da dissertação: "EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA", da mestranda Marli Kaczmarek. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (x) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Em conjunto com o orientador a orientanda deverá realizar os ajustes sugeridos pela banca. Sugestão de ajuste no título: "EDUCAÇÃO ESPECIAL E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA NA PERSPECTIVA FREIREANA". A banca recomenda a publicação na forma de artigos.



Dr. Luís Fernando Lopes
Presidente da Banca



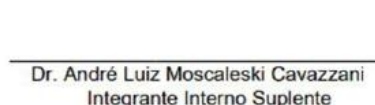
Dra. Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Integrante Externo



Dr. Alceli Ribeiro Alves
Integrante Interno Titular



Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Titular



Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Integrante Interno Suplente



Marli Kaczmarek
Mestranda

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus!

Gratidão às pessoas próximas, do convívio cotidiano, e às pessoas distantes.

Perdoem-me por não as nominar, pois as dívidas referentes aos direitos humanos e as possibilidades frente ao processo de humanização, diálogo, respeito comum e exercício da liberdade social são imensas em relação a muitas pessoas.

Neste momento, também sinto gratidão pelo apoio de pessoas que não conheci, pessoas que não conheço, mas que reconheço e cujas atitudes e ações respeito, pois contribuíram e contribuem para a democratização fundamental e para que o mundo seja um lugar de vida digna para todas as pessoas, para além do trabalho.

Gratidão que não cala, sentimento que fala!

*“[...] Não estaria aqui se estivesse sozinho.
Gratidão a quem me guiou no caminho [...]”.*

Fabio Henrique Kaczmarek Mattos

RESUMO

Entendidas como categoria das novas tecnologias, as tecnologias digitais são ferramentas que podem contribuir com a educação. Ocorre que, na prática social, as relações de interdependência entre as condições objetivas e subjetivas exercem influências recíprocas nos contextos sociais — e, em especial, no contexto formal da educação. Diante disso, a seguinte problemática é colocada: em que medida as tecnologias digitais — e, mais especificamente, a prática cineclubista — pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial? Consonante a essa questão, o objetivo geral consiste na elaboração de uma proposta flexível e complementar de cineclube para o processo de formação continuada, na perspectiva freireana dos Direitos Humanos, com professores que atuam na modalidade de educação especial, no nível da educação básica. Já os objetivos específicos contemplam: a) analisar as possibilidades do uso das tecnologias digitais para um processo educacional dialógico e libertador; b) identificar os mecanismos que podem intensificar a exclusão e a desigualdade social na educação; c) estabelecer possíveis relações entre a fome, a meritocracia e a nota escolar; d) analisar alguns fundamentos acerca do processo de democratização fundamental da educação; e) refletir sobre o processo de formação continuada em Direitos Humanos; f) estruturar, por meio de exemplos, possibilidades formativas que se apresentam com a prática cineclubista. A perspectiva de análise é fenomenológica, considerando, sobretudo, as contribuições das obras de Paulo Freire (1983, 1986, 1996, 2001, 2013) e Dartigues (1992). A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa e exploratória, adotando-se procedimento bibliográfico e documental. Os resultados indicam que a prática cineclubista, quando criteriosamente planejada frente às perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas, pode contribuir para reflexões e ações pedagógicas na educação básica, na modalidade de educação especial, com incidência para além do espaço formal de educação. Contraditoriamente, embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), essa prática ainda não se encontra consolidada, demandando conscientização acerca da necessidade e importância de investimentos em políticas públicas para sua implantação e implementação como parte integrante no processo de democratização fundamental da educação.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação Especial. Tecnologias Digitais. Cineclube. Direitos Humanos. Inclusão.

ABSTRACT

Digital technologies are seen as a category of new technologies that can contribute to education. However, the interdependence of objective and subjective conditions influences social contexts, particularly in formal education. Hence, the question arises: to what extent can digital technologies, specifically cineclub practices, contribute to a dialogic and liberating process in continuous education on Human Rights in special education at the basic level? With that in mind, the general goal is to design a flexible and complementary proposal for cineclub in the Freirean perspective of Human Rights for continuous education among teachers in special education at the basic level. Whereas the specific goals are: a) to analyze the possibilities of using digital technologies in dialogic and liberating educational processes; b) to identify mechanisms that intensify social exclusion and inequality in education; c) to establish possible links between hunger, meritocracy, and school grades; d) to reflect on the fundamental democratization process of education; e) to reflect on the process of continuous education on Human Rights; f) to structure, through examples, possible educational opportunities for cineclub practices. The analytical perspective is phenomenological, mainly based on the contributions of the works of Paulo Freire (1983, 1986, 1996, 2001, 2013) and Dartigues (1992). The research approach is qualitative-quantitative and exploratory, adopting bibliographic and documentary methods. The results indicate that cineclub practices can contribute to pedagogical reflections and actions in special education at the basic level, beyond formal education, when carefully planned according to the dialogic and liberating perspectives of Paulo Freire on Human Rights. Paradoxically, although foreseen in the National Education Guidelines and Framework Law (LDBN), this practice is not yet consolidated, requiring awareness about the need for and importance of investing in public policies for its implementation as an integral part of the fundamental democratization process of education.

Keywords: Paulo Freire. Special Education. Digital Technologies. Cineclub. Human Rights. Inclusion.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APROXIMAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE | 20 |
| 1.1 A TÍTULO DE REVISÃO: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA PENSAR E AGIR NA EDUCAÇÃO | 20 |
| 1.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE NATUREZA POLÍTICA E DE POLÍTICAS PÚBLICAS | 40 |
| 1.3 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: CENTRALIZAÇÃO E CONTROLE ... | 50 |
| 2 ENTRE A FOME, A MERITOCRACIA E A NOTA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE DIAS MELHORES NO ACESSO À EDUCAÇÃO | 64 |
| 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EM BUSCA DE UMA PRÁXIS LIBERTADORA | 64 |
| 2.2 A SUBSTANTIVIDADE DA CONCEPÇÃO DE FREIRE | 74 |
| 2.3 AS CATEGORIAS DA AÇÃO-REFLEXÃO, CONSEQUÊNCIA, TRANSCENDÊNCIA E TEMPORALIDADE | 87 |
| 3 DEMOCRATIZAÇÃO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO | 99 |
| 3.1 EDUCAR-SE COLETIVA E DEMOCRATICAMENTE: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS | 99 |
| 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DIREITO AO ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO | 111 |
| 3.3 CINEMA E CINECLUBE NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES..... | 122 |
| 4 PRODUTO: “CINEINCLUSÃO” | 132 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 182 |
| REFERÊNCIAS | 187 |
| ANEXOS | 195 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Dissertações e teses com base em Paulo Freire | 22 |
| Figura 2: Dissertações e teses com base em Paulo Freire e tecnologia digital..... | 24 |
| Figura 3: Dissertações e teses com base em Paulo Freire e formação continuada .. | 25 |
| Figura 4: Inteligência artificial chat.openai.com | 43 |
| Figura 5: Posse presidencial 2023 | 109 |
| Figura 6: Página inicial do produto contendo links dos tópicos | 134 |
| Figura 7 – Página inicial do tópico 1 | 135 |
| Figura 8: Cena do filme <i>Conrack</i> | 136 |
| Figura 9: Artigo sobre o filme <i>Conrack</i> | 137 |
| Figura 10: Cena do filme <i>À procura da felicidade</i> | 138 |
| Figura 11: Artigo sobre o filme <i>À procura da felicidade</i> | 138 |
| Figura 12: <i>Kahoot</i> – Escolhendo longa-metragem | 139 |
| Figura 13: Pesquisa (auto) biográfica..... | 140 |
| Figura 14: Sugestão para pesquisa..... | 140 |
| Figura 15: Trailer legendado <i>Crip Camp</i> | 142 |
| Figura 16: A personalidade autoritária como base do cotidiano | 142 |
| Figura 17: Educação após Auschwitz | 143 |
| Figura 18: O que são direitos humanos?..... | 143 |
| Figura 19: Declaração Universal dos Direitos Humanos | 144 |
| Figura 20: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência | 144 |
| Figura 21: Trailer legendado <i>Extraordinário</i> | 145 |
| Figura 22: A religiosidade contida no filme <i>Extraordinário</i> | 146 |
| Figura 23: Trailer legendado <i>Meu nome é Rádio</i> | 147 |
| Figura 24: Artigo sobre a inclusão da pessoa com deficiência a partir do filme “Meu nome é Rádio” | 148 |
| Figura 25: <i>Só dez por cento é mentira</i> – Manoel de Barros | 149 |
| Figura 26: Artigo sobre Paulo Freire: arte, fotografia e cinema | 150 |
| Figura 27: <i>Vida Maria</i> | 151 |
| Figura 28: Artigo sobre análise fílmica do curta-metragem <i>Vida Maria</i> | 152 |
| Figura 29: Artigo sobre musicalidade crítica..... | 153 |
| Figura 30: Tabela do artigo sobre musicalidade crítica | 154 |
| Figura 31: Eu só peço a Deus | 154 |
| Figura 32: Por uma pedagogia dos direitos humanos | 155 |
| Figura 33: Música <i>ECAENCANTO</i> | 156 |
| Figura 34: Educação e tecnologias | 157 |
| Figura 35: Música <i>Alegria</i> | 158 |
| Figura 36: Artigo sobre Paulo Freire e a educação inclusiva | 158 |
| Figura 37: Página inicial do tópico 2..... | 160 |
| Figura 38: História do menino que lia o mundo: Paulo Freire..... | 160 |
| Figura 39: Diálogo para Paulo Freire | 161 |
| Figura 40: Cordel com Paulo Freire | 161 |
| Figura 41: Podcast <i>A filosofia da esperança</i> | 162 |
| Figura 42: Artigo sobre a contribuição de Paulo Freire no encontro com a escola, a comunidade e a família | 163 |

| | |
|---|-----|
| Figura 43: Trailer legendado <i>O pequeno príncipe</i> | 164 |
| Figura 44: Livro <i>O pequeno príncipe</i> | 165 |
| Figura 45: Artigo "Fabulações junto à literatura de <i>O pequeno príncipe</i> " | 166 |
| Figura 46: <i>O pequeno príncipe</i> : história em cordel..... | 167 |
| Figura 47: O pequeno príncipe preto: poema infantil | 167 |
| Figura 48: O pequeno príncipe preto para pequenos | 168 |
| Figura 49: Página inicial do tópico 3..... | 169 |
| Figura 50: Artigo sobre apoios | 169 |
| Figura 51: Livro livre? (<i>Google Jamboard</i>) | 171 |
| Figura 52: Paulo Freire cordel animado | 172 |
| Figura 53: Biografia de Paulo Freire..... | 173 |
| Figura 54: Vídeo (Canva) | 173 |
| Figura 55: Onde estamos? (<i>Google Earth</i>)..... | 173 |
| Figura 56: Inclusão: Conscientização..... | 174 |
| Figura 57: Livro sobre direitos humanos | 175 |
| Figura 58: O leão que não sabia escrever..... | 175 |
| Figura 59: <i>Cidade colorida</i> | 176 |
| Figura 60: Livro <i>Flicts</i> | 177 |
| Figura 61: <i>Reach (Alcanzar)</i> | 178 |
| Figura 62: Livro sobre a água..... | 178 |
| Figura 63: <i>Windup</i> | 179 |
| Figura 64: Ninguém é igual a ninguém..... | 180 |
| Figura 65: <i>Livro Ninguém é igual a ninguém</i> | 180 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Versão alternativa para preencher o quadro de pré-análise | 126 |
| Quadro 2: Análise geral..... | 129 |
| Quadro 3: Informações específicas | 129 |
| Quadro 4: Sugestões para análise fílmica sobre concepções..... | 130 |
| Quadro 5: Sugestões para análise interpretativa | 130 |
| Quadro 6: Proposição de análise do filme <i>Conrack</i> | 135 |
| Quadro 7: Proposição de análise do filme <i>À procura da felicidade</i> | 137 |
| Quadro 8: Proposição de análise do filme <i>Crip Camp</i> | 141 |
| Quadro 9: Proposição de análise do filme <i>Extraordinário</i> | 145 |
| Quadro 10: Proposição de análise do filme <i>Meu nome é Rádio</i> | 146 |
| Quadro 11: Proposição de análise do documentário <i>Só dez por cento é mentira</i> ... 148 | |
| Quadro 12: Proposição de análise do curta-metragem <i>Vida Maria</i> | 151 |
| Quadro 13: Proposição de análise do filme <i>O pequeno príncipe</i> | 163 |
| Quadro 14: Proposição de análise do curta-metragem <i>Paulo Freire cordel animado</i> | 171 |
| Quadro 15: Proposição de análise do filme <i>Biografia de Paulo Freire</i> | 172 |
| Quadro 16: Proposição de análise do curta-metragem <i>Inclusão: Conscientização</i> .174 | |
| Quadro 17: Proposição de análise da animação <i>Cidade colorida</i> | 176 |
| Quadro 18: Proposição de análise do curta-metragem <i>Reach (Alcanzar)</i> | 177 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 19: Proposição de análise do curta-metragem <i>Windup</i> | 178 |
|--|-----|

INTRODUÇÃO

Antes do mestrado, quando alguém pedia pela minha apresentação pessoal, eu dizia: “sou a Marli e trabalho com educação básica, modalidade de educação especial”. Hoje, lendo Freire, percebo que “estou sendo a Marli, ensinando e aprendendo, mais aprendendo do que ensinando”. Além disso, mesmo atenta aos encontros formais, informais ou não formais, não há garantia de que eu de fato esteja aprendendo a ser mais: mais humana, mais ética, mais justa, mais coerente. É a inconclusão trazendo alegria ao coração. Piegas ou não, robô não sou, não.

Mas por que mestrado só agora? Talvez essa pergunta nem devesse ser feita, no entanto, me permito fazê-la antes que a façam a mim, pois o sonho de ingressar no mestrado é antigo, sendo, por vezes, motivo do sentimento de vergonha por ser professora e não ter tido a possibilidade de uma formação mais aprofundada no decorrer dos mais de 25 (vinte e cinco) anos de trabalho efetivo.

Ocorre que as condições objetivas e subjetivas que me condicionaram e que podem me condicionar precisam ser superadas — e a realidade, de alguma forma, transformada, pois os desafios são diversos, especialmente em uma sociedade marcada pela mentalidade de conquista, de subjugação, de exploração, de ideologia imperialista de expansão territorial, opressora, de supremacia de gênero, raça, etnia, e outras condições que podem padronizar os seres humanos, desconsiderando a diversidade.

Diante disso e de outros tantos fatores, no ano de 2009, após a apresentação do meu trabalho de conclusão de curso na graduação de Direito, recebi um convite para resolver questões sobre a possibilidade de cursar o mestrado em uma universidade pública. No entanto, devido a inúmeros fatores, não dei prosseguimento, mas continuei com outras formas de estudo.

Apenas no ano de 2017, fiz a inscrição para o mestrado em uma universidade pública, sendo aprovada na primeira fase, que era constituída por prova discursiva, e lembro-me da proibição expressa de se fazer quaisquer comentários acerca do tema do projeto de pesquisa. Achei formidável, no entanto, quando da entrevista, ouvi que meu tema escolhido não era relevante. E, terminada a entrevista, saí da sala já sabendo do resultado: reprovada.

Na medida do possível, persisti, e, em 2018, fiz a inscrição para tentar ingressar em outra universidade pública. Ironicamente, na prova discursiva, havia uma questão

para mencionar o tema do projeto de pesquisa. Considerando a experiência frustrada anterior, assim como outras condições, minha decisão na prova foi a de me negar a fazer qualquer menção ao tema. Resultado: reprovada.

Dado o fracasso dos planos anteriores, precisei dar tempo ao meu espaço-tempo e, considerando as condições objetivas e subjetivas, resolvi procurar algo que me despertasse interesse por um tema diferente do anterior, e me deparei com o tema que relacionava educação, tecnologia, humanismo e ética.

A questão da ética sempre me foi perturbadora. Na graduação do curso de Direito, fiz uma prova objetiva de ética (nunca gostei de provas objetivas) e, ao receber a devolutiva da avaliação, o professor já foi tirando um lençinho do seu lindo terno para o meu choro de nota baixa (baixíssima). Admirei a atitude dele!

Então, nas minhas contradições, as relações entre ética, humanismo, tecnologia e educação me despertaram um sentimento inovador para estudar — ou, ao menos, tentar. É possível haver ética sem humanismo? É possível haver educação sem tecnologia? É possível haver tecnologia sem a educação em humanismo e ética? O que é o humanismo? O que é a tecnologia? Enfim, tive a possibilidade de escolher, o que é uma sensação indescritível.

Assim como tantos possíveis mistérios da vida humana, que não ousou abordar aqui devido às minhas fragilidades epistemológicas, históricas, econômicas e espirituais, mal sabia eu que teria uma lição indescritível de humanidade e ética para além daqueles aspectos que podem condicionar a vida quando da entrevista no processo seletivo da UNINTER.

Naquele momento, devido a fatores como ansiedade e dificuldades no manejo das tecnologias digitais, ocorreu uma pane geral nos meus equipamentos. Ali, o entendimento de respeito que eu tinha começou a se desestabilizar em função do respeito comum praticado pelos professores e as possibilidades que eles encontraram para além do cumprimento formal do previsto na etapa correspondente. De admiração, meu sentimento se transformou em espanto e encanto diante da vida, das coisas e da filosofia a que se refere Freire.

E esse sentimento vem me acompanhando durante todo o processo, nos encontros com os trabalhadores em educação da UNINTER e com os colegas, de modo que a motivação passou a fazer parte daquilo que estou conseguindo aprender sobre a existência e a essência da existência humana, também proveniente da posição filosófica, epistemológica e humilde, como disse um professor: “Quando

penso que estou compreendendo alguma coisa, descubro que não estou compreendendo mais nada”.

Às vezes, a indignação é o que me comove e me move a pensar e agir, no que for possível, no uso das tecnologias — em especial, as digitais —, que podem servir para oprimir e enriquecer apenas a uma minoria, e sequer conseguem facilitar a vida da maioria, exigindo muitos questionamentos, estudos e pesquisas no campo das ciências e da filosofia.

Contraditoriamente, as tecnologias digitais podem ser úteis para um processo educacional que possibilite reflexões e ações que favoreçam a vida humana, e reconheço essa necessidade e importância, pois é por meio das tecnologias digitais que estou tendo a possibilidade de realizar o tão sonhado mestrado e aprender.

Nessa perspectiva, a trajetória formativa e meu contato com as obras de Paulo Freire foram escassos e, hoje, por meio do mestrado, percebo a validade e legitimidade de seus estudos para além da educação formal, e sim para a vida: pessoal, profissional, social — incluindo possibilidades por meio das tecnologias digitais.

Assim, entre as inúmeras possibilidades tecnológicas que podem ser utilizadas a serviço dos seres humanos, a utilização do cineclubes como uma fonte para reflexões, ensino e aprendizagem está se constituindo em uma nova experiência proporcionada no mestrado, pois, ao longo da escolarização, graduação, especialização e no processo de formação continuada, isso não foi realizado. Foi no mestrado que essa possibilidade me foi apresentada, assim como vários recursos de tecnologias digitais que podem ser funcionais na organização do trabalho pedagógico.

Considerando, então, a busca pela superação de condições objetivas e subjetivas que podem condicionar (não determinar) minha existência, inserir na trajetória formativa um estudo que aborde a educação especial e as tecnologias digitais, com o cineclubes como possibilidade dialógica e libertadora, significa olhar para o contexto em que a educação especial está, não à margem, mas sim integrada em um contexto mais amplo, em que as condições objetivas de vida e as formas das relações sociais exercem influências recíprocas.

Dessa forma, pode-se argumentar que, contemplada no âmbito das novas tecnologias, as tecnologias digitais estão imersas em vários contextos sociais na atualidade. No entanto, além de esse acesso ainda depender da melhor implantação e implementação no contexto formal de educação, também carece de maiores

estudos e pesquisas para que, de fato e de direito, possam ser efetivamente debatidas e implementadas.

Nesse sentido, indagar, debater, estudar, pesquisar, refletir, investigar e abordar vantagens, desvantagens e problemas que possam ser provenientes das tecnologias digitais na perspectiva fenomenológica em Direitos Humanos são ações diretamente conectadas às múltiplas relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética.

Uma dessas relações se refere ao fato de que o direito público subjetivo inalienável de acesso à escolarização e aos níveis mais elevados de ensino, aliado às tecnologias digitais — e, mais especificamente, à prática cineclubista — ainda configura um desafio para a implantação e implementação dessa prática, de modo a contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial.

Contraditoriamente, pode-se afirmar que possíveis abusos por meio do contato com as tecnologias digitais podem inibir relações dialógicas e libertadoras, tornando-se um instrumento que pode reverberar em práticas de antidiálogo, aprisionando possibilidades no exercício das liberdades sociais.

Assim, a necessidade do reconhecimento ao respeito comum à dignidade da diversidade na vida humana configura condição *sine quo non* para o mais fundamental e essencial dos valores que constituem uma sociedade que pretende ser inclusiva.

Dessa forma, democratizar e inserir no âmbito do processo de formação continuada, na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, o desenvolvimento de um produto didático-pedagógico tecnológico que possa contribuir para um processo educativo dialógico e libertador, na perspectiva freireana, é o desafio que motiva o presente estudo.

Dessa maneira, a seguinte **problemática** é colocada: em que medida as tecnologias digitais — e, mais especificamente, a prática cineclubista — pode contribuir para um processo dialógico e libertador na educação básica no âmbito da formação continuada em Direitos Humanos na modalidade de educação especial?

Defende-se que, considerando a inconclusão no processo de aprender e ensinar, ensinar e aprender, as possíveis respostas e reflexões acerca dessa questão, ainda que parcialmente, podem contribuir para minimizar os impactos negativos que podem ser ocasionados quando do uso indevido e fanático das tecnologias digitais.

Assim, em consonância com a problemática, o **objetivo geral** é elaborar uma proposta flexível e complementar de cineclube para o processo de formação continuada com professores que atuam na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, na perspectiva freireana dos Direitos Humanos.

Já os **objetivos específicos** almejam: a) analisar as possibilidades do uso das tecnologias digitais para um processo educacional dialógico e libertador; b) identificar possíveis mecanismos que podem intensificar a exclusão e a desigualdade social na educação; c) estabelecer possíveis relações entre a fome, a meritocracia e a nota escolar; d) analisar alguns fundamentos acerca do processo de democratização fundamental da educação; e) refletir sobre o processo de formação continuada em Direitos Humanos; f) estruturar, por meio de exemplos, possibilidades formativas que se apresentam com a prática cineclubista.

A perspectiva de análise é fenomenológica, considerando, sobretudo, as contribuições das obras de Paulo Freire (1983, 1986, 1996, 2001, 2013) e Dartigues (1992). A abordagem da pesquisa é quali-quantitativa e exploratória, adotando-se procedimento bibliográfico e documental

No que diz respeito à estrutura, este estudo foi organizado em **quatro capítulos** interdependentes e complementares entre si. No **primeiro**, intitulado: “Educação e tecnologias digitais: aproximações com as concepções de Paulo Freire”, apresenta-se um estudo que inter-relaciona a educação e as novas tecnologias por meio de aproximações com as concepções de Paulo Freire — que, ao defender de forma crítica os avanços científicos e tecnológicos, argumenta sobre a importância da Filosofia não como puro encanto, e sim como espanto diante do mundo e da História. Acolhendo criticamente as tecnologias, as concepções de Freire sobre a utilização dessas tecnologias no campo educacional são consideradas essenciais.

“Entre a fome, a meritocracia e a nota escolar: perspectivas de dias melhores no acesso à educação” é o título do **segundo capítulo**, que aborda essa tríade na perspectiva de promover dias melhores no acesso à educação. “Fome: até quando?” Essa é uma questão considerada pertinente e necessária, pois a situação de prolongamento e as denúncias da existência da fome (intensificada pela negação de ações governamentais de saúde pública efetivas quando do início da pandemia da COVID-19) aumentaram, assim como a questão da meritocracia e da nota escolar demandam preocupações constantes, quando se considera a formação continuada em Direitos Humanos.

No **terceiro capítulo**, estuda-se o processo de democratização fundamental da educação como uma das questões mais relevantes quando se questiona como se colocar diante da criança. Essa questão pode instigar a compreender, dentro dos limites, contradições e possibilidades, as opções de ações e linguagens com as quais se pode circunscrever as práticas pedagógicas e o processo de formação continuada.

Já o **quarto capítulo**, dedicado mais especificamente ao produto, apresenta considerações acerca do cinema e do cineclube e sua aplicação no âmbito educacional. Considera-se como base, para contribuir na elaboração do produto, o exemplo do Cineclube Luz, Filosofia e Ação, desenvolvido pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Ressalta-se que essa é uma atividade oferecida no formato de curso de extensão, como possibilidade de ampliação da formação para graduandos e ainda como formação continuada para professores da educação básica.

Assim, o produto aqui elaborado, denominado “Cine inclusão”, constitui-se de uma proposta flexível e complementar de cineclube para o processo de formação continuada, envolvendo um roteiro com abordagens exemplificativas estruturado em 3 (três) tópicos:

- 1) professores;
- 2) comunidade escolar;
- 3) crianças e/ou estudantes.

Destaca-se que este estudo e a proposta de produto vinculam-se ao projeto de pesquisa: Relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética, do grupo de trabalho de Educação, Tecnologia e Sociedade, da linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

1 EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: APROXIMAÇÕES COM AS CONCEPÇÕES DE PAULO FREIRE

Neste capítulo inicial, apresenta-se um estudo que inter-relaciona educação e tecnologias digitais por meio de aproximações com as concepções de Paulo Freire — que, ao defender de forma crítica os avanços científicos e tecnológicos, argumenta sobre a importância da Filosofia não como puro encanto, e sim como espanto diante do mundo e da História.

Acolhendo criticamente as tecnologias, as concepções de Freire na utilização das tecnologias no campo educacional são consideradas essenciais, e a atualidade de seus argumentos para pensar e agir na educação agregam a necessidade de respeito comum, incluindo a vida para além dos muros escolares ou acadêmicos.

Para tanto, uma abordagem em torno do sistema educacional brasileiro que pode denotar características controladoras e centralizadoras também é contemplada neste capítulo, assim como um debate sobre a natureza da educação sistemática e dos trabalhos educativos, em que se visa analisar o conceito de educação para além da denominada “educação bancária”, criticada por Freire e ainda presente na atualidade.

1.1 A TÍTULO DE REVISÃO: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE PARA PENSAR E AGIR NA EDUCAÇÃO

Tomando como ponto de partida a condição humana socio-histórica e considerando que a educação formal configura o *locus* desse encontro com a diversidade humana¹, localiza-se nas obras de Paulo Freire, com respeito às demais, temas do contexto atual que evidenciam a importância da contribuição de seus estudos para a educação brasileira e mundial, nos espaços-tempos da vida escolar e da vida nas cidades. Nessa perspectiva, em *Política e Educação*, Freire considera a importância do respeito:

O respeito mútuo que as pessoas se têm nas ruas, nas lojas. O respeito às coisas, o zelo com que se tratam os objetos públicos, os muros das casas, a

¹ Ao se considerar a diversidade humana, inclui-se dimensões sociais, históricas, linguísticas, culturais, identitárias, espirituais, estéticas, éticas, ideológicas, econômicas, étnico-raciais vinculadas às naturezas físicas, mentais, intelectuais e sensoriais também diversas.

disciplina nos horários. A maneira como a Cidade é tratada por seus habitantes, por seus governantes. A Cidade somos nós também, nossa cultura, que, gestando-se nela, no corpo de suas tradições, nos faz e nos refaz. Perfilamos a Cidade e por ela somos perfilados. (FREIRE, 2001, p.14).

Nessas múltiplas relações de encontros que diferem em sua função social nos espaços-tempos sociais, pode-se afirmar que tudo o que ocorre no contexto educacional exerce influências para além desses espaços, assim como o que ocorre nos diferentes territórios e cidades igualmente exerce influências sobre as unidades educacionais em múltiplas relações de interdependência, notadamente, por meio das tecnologias digitais, que são uma categoria das novas tecnologias.

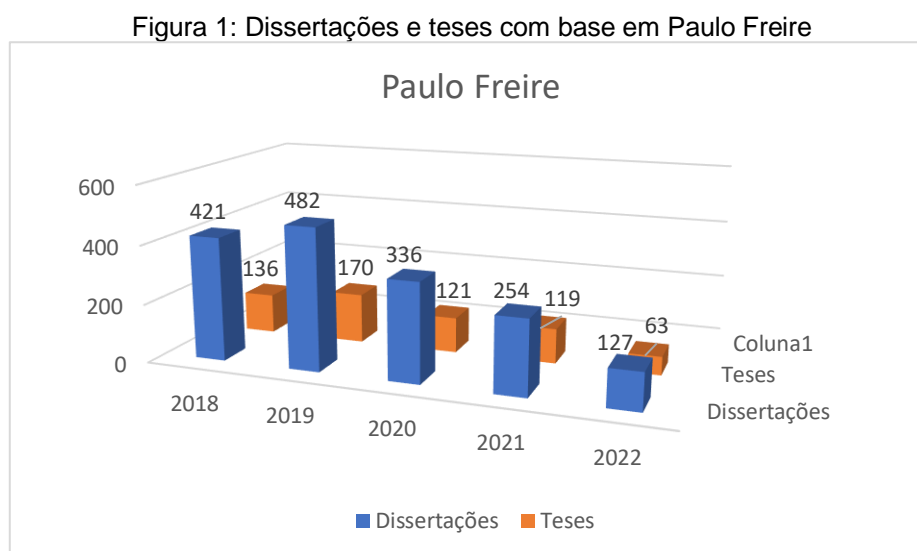
A educação formal não é neutra e não está à parte; a educação formal faz parte dos princípios que regem todos os Direitos Humanos, seja na perspectiva da possibilidade de ainda ser evidenciada como conquista ou como exercício de pleno direito. Assim como a cidade faz e refaz os sujeitos e suas múltiplas leituras, a educação formal também faz e refaz. Em sua obra *Medo e Ousadia*, Freire (1986), fazendo referência à importância da leitura, que é uma das categorias evidenciadas, considera:

Eu digo que ler não é só **caminhar sobre as palavras**, e não é **voar** sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. E o que acontece é que muitas vezes lemos autores que morreram cem anos atrás e não sabemos nada sobre sua época. E frequentemente sabemos muito pouco sobre nossa própria época! (FREIRE, 1986, p. 15, grifo no original).

Chamando a atenção para saber da época vivenciada pelos autores e relacioná-la com o contexto do leitor por meio da reescrita, a abordagem espaço-temporal deste trabalho circunda sobre o momento atual, pois, conforme pondera Lopes (2021), Paulo Freire tem sido criticado, e certamente valorizaria muito essas críticas. Mas seu pensamento também tem sido mentirosamente desqualificado por alguns, que sequer leram seus livros. O fato é que Paulo Freire continua sendo lido, estudado, recordado e praticado pelo que foi, por suas ideias, por aquilo que fez e produziu. Assim, lembrar Paulo Freire alimenta a esperança do verbo esperar. Por isso, talvez, incomode tanto alguns.

Desse modo, pode-se insistir no silêncio² ao negar o contato com o desenvolvimento de sua ciência ou buscar compreender suas ideias, mesmo correndo o risco de alguns equívocos, que podem ser gradativamente superados pela busca da pesquisa, do ensino e da extensão. Por óbvio, ambas as posições, assim como os diferentes espaços-tempos, podem exercer influências na prática social atual e, conseqüentemente, para o processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, entendendo-se como um “dever-ser” na esperança do devir — esperança que possa ser condizente com os propósitos na consecução do bem comum³, que não prescinde do respeito comum.

Pedindo licença ao patrono da educação brasileira⁴ na sociedade atual, trabalhar algumas das suas principais ideias visa a aproximação com a essência do seu conteúdo e forma, sendo as obras de Paulo Freire estudadas conforme abaixo:



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018-2022).

Dada a intencionalidade no sentido da atualidade de Paulo Freire para pensar e agir na educação, pode constatar-se que, do ano 2018 a 2019, há uma ascensão nas pesquisas, enquanto, do ano 2020 a 2022, constata-se um nítido recuo, o que

² "Com a curiosidade domesticada, posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto." (FREIRE, 1996, p. 95).

³ O bem comum "consiste no conjunto de todas as condições de vida social que consintam e favoreçam o desenvolvimento integral da personalidade humana". (JOÃO XXIII, Papa, 1963, p. 11-12).

⁴ BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.** Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

levanta preocupações acerca do cenário educacional no campo do ensino, pesquisa e extensão.

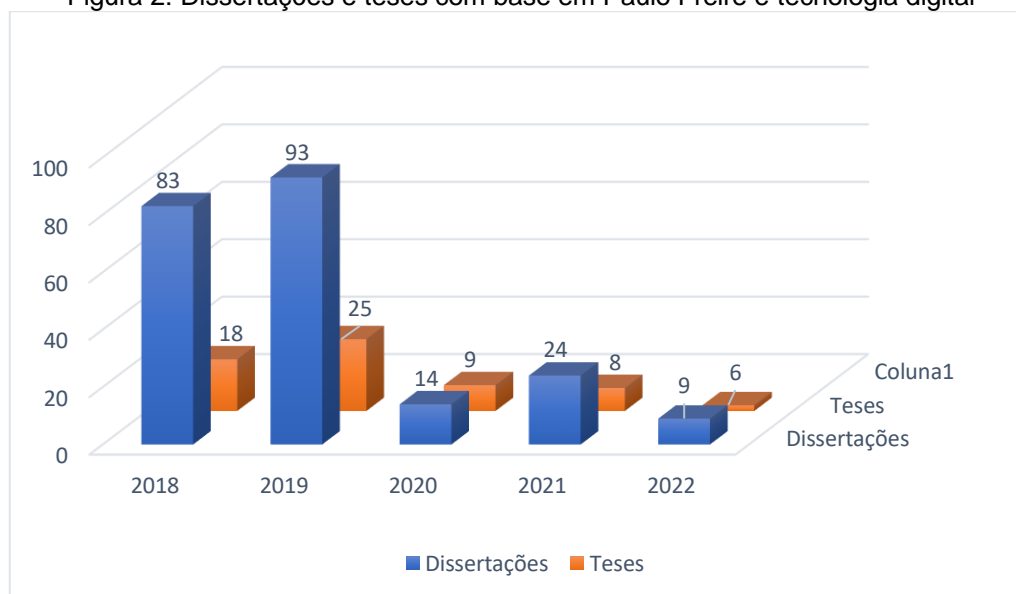
Esse recuo, inserido no âmbito das políticas públicas educacionais, pode ser em decorrência de fatores como:

- a) Desprezo pela vida em virtude da ineficiência governamental em políticas de saúde pública, tendo como consequência o agravamento em larga escala do contexto da pandemia da COVID-19 (ainda não extinta);
- b) Tendências governamentais negacionistas em relação ao legado de Freire no processo de conscientização, respeito e necessidade da continuidade dos estudos por uma práxis educacional baseada no método da educação libertadora;
- c) Posicionamentos opressores manifestados em cortes nos já baixos investimentos em educação, tecnologia, ciência e filosofia;
- d) Pronunciamentos de representantes governamentais que denotaram a sobreposição de interesses privados e mercadológicos sobre os interesses humanos (individuais e coletivos);
- e) Ampliação da exclusão, desigualdade social e fome, aumentando expressivamente situações desumanizantes de pessoas sem acesso à alimentação e outras possíveis análises que se pretende abordar no decorrer deste e outros estudos que possam ser realizados.

Quando se observam categorias envolvendo Paulo Freire⁵ e tecnologia digital, situação similar pode ser constatada:

⁵ “Entre publicações em vida, publicações póstumas, cartas, entrevistas, ensaios e artigos, somam-se em sua obra quase 40 livros publicados. “Para Paulo Freire, não existe a educação, mas educações, ou seja, formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser. Basicamente, as várias ‘educações’ se resumem a duas: uma, que ele chamou de ‘bancária’, que torna as pessoas menos humanas, porque alienadas, dominadas e oprimidas; e outra, libertadora, que faz com que elas deixem de ser o que são, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas. A primeira é formulada e implementada pelos(as) que têm projeto de dominação de outrem; a segunda deve ser desenvolvida pelos(as) que querem a libertação de toda a humanidade”. (ROMÃO, 2009, p. 267).

Figura 2: Dissertações e teses com base em Paulo Freire e tecnologia digital



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018-2022).

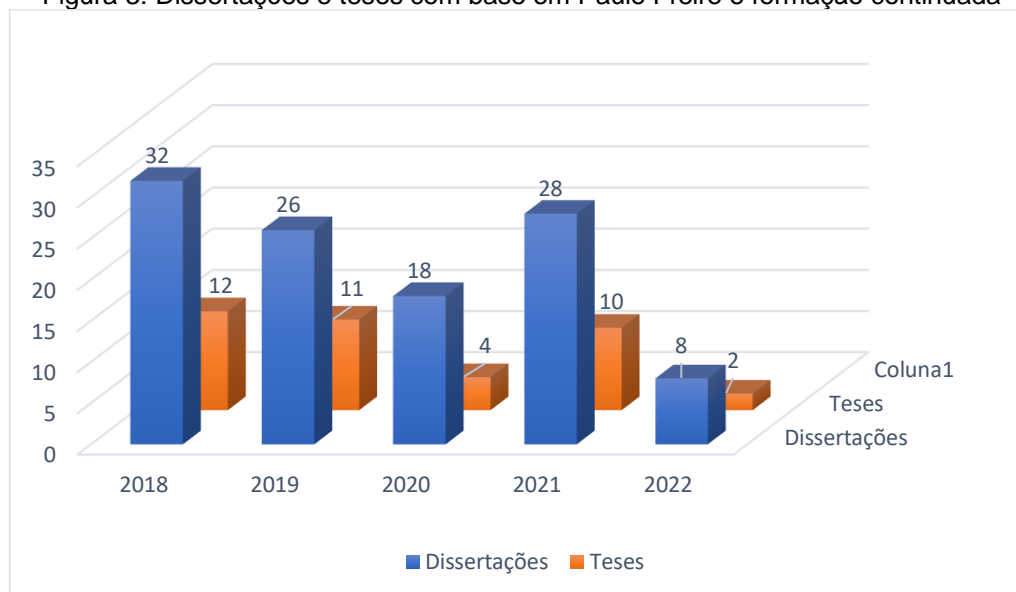
Como pode ser observado, nos dados relativos aos anos de 2018 e 2019, há uma ascensão no volume de dissertações e teses. Em 2020, ocorre um recuo e, em 2021, um índice um pouco mais elevado em relação às dissertações, com novo recuo no ano de 2022.

Apresentando oscilações, os dados também podem se dar em decorrência de fatores já citados, incluindo-se a observação no sentido de que antagonismos e tendências que contradizem o legado freireano podem repercutir negativamente nos processos formativos e no próprio contexto de democratização fundamental da educação. Isso ocorre principalmente em virtude dos impactos sobre a vida das pessoas que podem ser ocasionados pela aceleração do uso das tecnologias digitais para determinados setores (e a insuficiência para outros), conforme pretende-se abordar no decorrer deste estudo.

Considera-se que os perigos das tendências opressoras, repressivas e de retrocessos que podem desconsiderar a educação libertadora (e até mesmo a educação bancária), quando de situações que podem denotar desprezo pela vida, com prejuízos e consequências ao processo de humanização — notadamente, em épocas nas quais possíveis usos e abusos em relação às tecnologias digitais podem ser ainda mais intensificados — precisam ser debatidos, estudados e aprofundados no âmbito dos processos formativos.

Busca-se, assim, no gráfico abaixo, contemplar as categorias “Paulo Freire” e “formação continuada”:

Figura 3: Dissertações e teses com base em Paulo Freire e formação continuada



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2018-2022).

Conforme se pode observar, os dados indicam recuo nos anos de 2019 e 2020 em comparação ao ano de 2018, havendo ascensão no ano de 2021 e novo recuo no ano de 2022, o que suscita incontáveis questionamentos e reflexões acerca das políticas públicas educacionais vigentes.

O nítido recuo nos três gráficos no ano de 2022 possibilita se ter uma ideia dos desafios dialógicos educacionais para inibir os impactos que possam ser ocasionados em decorrência dos posicionamentos governamentais já abordados — e que podem transitar aquém, inclusive, da educação bancária criticada por Freire.

Diante desse cenário, refletir e comprometer-se com as possibilidades diante dos conhecimentos existentes, antigos ou novos na medida em que possam viabilizar e efetivar a dignidade humana e o devido respeito aos Direitos Humanos como o mais fundamental para o convívio social configura um desafio do qual a educação (em seus diferentes níveis, modalidades e etapas) não pode permanecer à margem.

Considerando-se que nem todo conhecimento propagado e nem toda tecnologia digital contribui de fato para o processo de humanização, as preocupações e desafios para a superação de fenômenos opressores ocasionados por ações humanas são múltiplos, tornando-se o contexto educacional brasileiro preocupante no

âmbito dos processos formativos da educação que se pretende inclusiva, seja em contextos formais, não formais ou informais.

Dada a natureza eminentemente humana e política da educação, ações preventivas no que se refere à busca pela qualidade social da educação enquanto ato político (porque social) nos diferentes espaço-tempos também são consideradas essenciais para inibir consequências futuras.

Ainda que os fatores acima abordados gerem inquietações, pode-se afirmar que, mesmo diante dos recuos analisados — e, apesar dos processos de alienação na condução de políticas públicas educacionais emancipatórias —, Paulo Freire continua sendo estudado, configurando-se a necessidade de acompanhamento desse processo por diferentes pesquisadores e para além deste estudo.

Sendo Paulo Freire considerado o patrono da educação brasileira e um grande intelectual do diálogo, interlocutor entre seu tempo e a luta na década de 1970 (durante a ditadura militar), participou de inúmeros debates e diálogos em torno da educação libertadora. Na atualidade, reconhecer e superar os fenômenos tendenciosos e contrários à educação libertadora continua sendo um desafio, principalmente em decorrência dos fatores já abordados — e sem excluir demais fatores que podem ser impulsionados por novos aprofundamentos.

Nesse contexto, estudar categorias que possam auxiliar no uso das tecnologias digitais na perspectiva de Freire (1996, p. 95) torna-se um desafio à curiosidade, no sentido de que não se pode invadir o direito à privacidade do outro e expô-lo aos demais, assim como definir de forma unilateral todos os conteúdos programáticos desvinculados da realidade para um cumprimento pro forma de normas regulamentadoras, que podem estar distantes da essência das existências humanas, principalmente quando se refere à temática das tecnologias digitais.

Com isso, ganha relevância o fato de se considerar a contribuição freireana como possibilidade para dias melhores por meio da curiosidade, “[...] por essa curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais. Essa não é curiosidade que tenha quem se saiba abarrotado de saber” (FREIRE, 1992, p. 97).

Uma das curiosidades se refere às denúncias e anúncios apresentados por Paulo Freire que podem incidir sobre as tecnologias digitais, pois algumas pessoas, devido às condições do meio, podem exercer esse direito acessando níveis cada vez mais elevados de ensino, acesso a bens de consumo, formações continuadas e

pesquisas em diferentes áreas acadêmicas, o que os insere como pesquisadores e pesquisados sob diferentes abordagens — esquecendo-se, algumas vezes, das condições espaço-temporais reais que fazem e refazem a vida concreta dos sujeitos.

Outras pessoas, também por conta das condições do meio e da falta de políticas públicas eficientes, acabam privadas do direito à aprendizagem, ao ensino, à pesquisa, à democratização, à conscientização, à compreensão da História como possibilidade, ao direito de comunicação, à expressão, ao amor incondicional pela liberdade social, em suma, às suas possibilidades de voz, de ver, de ouvir, de desenhar, de escrever, de ler, de acessar as tecnologias digitais, de publicar, de atuar e intervir no mundo que lhes pertence. A esse entrelaçamento de condições desiguais, adicionam-se as múltiplas desigualdades intensificadas com o prolongamento da pandemia.

Não obstante as recomendações resultantes da pesquisa científica, diferentes opiniões veiculadas nos noticiários de variados canais (que inclusive apresentaram pontos de vista negacionistas) conduziram debates prejudiciais à vida das pessoas. Nesse contexto, um destaque pode ser dado para a televisão e a sua função na sociedade brasileira. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), de todos os domicílios pesquisados em 2019, em 96,3% deles havia um aparelho de televisão.

Diante desse dado e da complexidade da realidade brasileira, considera-se válido o questionamento freiriano em *Pedagogia da Autonomia*:

Como enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua “sintaxe” que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito. Mais ainda, que diversifica temáticas no noticiário sem que haja tempo para a reflexão sobre os variados assuntos. (FREIRE, 1996, p. 157).

Na relação entre ação e reflexão, um dos conteúdos veiculados no Jornal Nacional em 10 de maio de 2022 abordava a questão da confiança dos brasileiros nos trabalhadores da ciência:

A pesquisa revela que no Brasil nove em cada dez pessoas (92%) confiam na ciência, índice acima da média global (89%). [...] **Os países que mais investiram em ciência, não por acaso, são aqueles que mais se desenvolveram.** (G1 JORNAL NACIONAL, 2022, s/p, grifo no original).

Esse processo de busca pelo reconhecimento do trabalho das pessoas que se dedicam à ciência encontra guarida nos anseios da sociedade. Contraditoriamente, o poder de uma posição midiática política pode influenciar nas tomadas de decisões, nos possibilitando identificar a sobreposição da economia em contraposição com as políticas públicas, sobre o que Freire, na obra intitulada *Extensão ou Comunicação*, adverte:

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco é que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria [...]. (FREIRE, 1983, p. 31).

Considerando a confiança do povo brasileiro no trabalho dos cientistas está acima da média mundial, em que medida se explica a escassez de recursos às ciências, mesmo após a realidade ter demonstrado a importância da pesquisa e dos trabalhadores da ciência? Como os profissionais da mídia usam seu poder de argumentação na superação de conflitos entre diferentes posições envolvendo distintos poderes? Trata-se apenas de uma questão de financiamento, em que quem pagar mais terá suas ideias veiculadas, independentemente das implicações éticas?

Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 157), ao se referir à televisão, alerta: “O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante”.

Já Adorno (2003), ao alertar para que Auschwitz não se repita, defende: “Mesmo a televisão e os outros meios de comunicação de massa, ao que tudo indica, não provocaram muitas mudanças na situação de defasagem cultural”.

O poder de representatividade política por meio da televisão vem se revelando dissonante dos anseios da coletividade no tocante aos investimentos em políticas públicas, assim como o patrocínio financeiro-midiático se encontra cada vez mais dissociado da ação-reflexão inerentes às sociedades democráticas, e podem agravar e gerar novos conflitos prejudiciais à vida e à prática social coletiva, de modo a afetar o exercício das liberdades sociais.

Essas breves considerações acerca da veiculação de conteúdos televisivos e suas implicações na sociedade indicam a necessidade de debates que incidam sobre os conteúdos e as formas de utilização das tecnologias digitais (e que ultrapassem o

caráter de entretenimento), ganhando destaque as análises em torno dos impactos que podem ser ocasionados e sinalizando sua posição favorável (e não de negação) ante ao poder dos artefatos tecnológicos. Em *Pedagogia da Indignação*, Freire evidencia que:

Por grande que seja a força condicionante da economia sobre o nosso comportamento individual e social, não posso aceitar a minha total passividade perante ela. Na medida em que aceitamos que a economia ou a tecnologia ou a ciência, pouco importa, exerce sobre nós um poder irrecorrível não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, de comparar, de escolher, de decidir, de projetar, de sonhar. (FREIRE, 2000, p. 26).

Ainda que a globalização intensifique o poder da economia, da tecnologia e da própria ciência, esse poder não pode ser considerado irrecorrível — sendo possível, assim, considerar-se que a educação também pode equivaler a um procedimento de interposição de recurso cotidiano para além do sentido jurídico. A educação não é inerte tal qual a natureza da área jurídica, que precisa ser acionada para movimentar-se.

Na consideração freireana, pode-se argumentar que ensinar e aprender, aprender e ensinar se dão em um procedimento dialético de interposição de recurso diante das indignas e extremas desigualdades que movem o contexto atual do Brasil — que pode nos envergonhar, mas também pode e deve ser politicamente ético. Em *Pedagogia da Indignação*, Freire defende que:

A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético. Quanto maior vem sendo a importância da tecnologia hoje, tanto mais se afirma a necessidade de rigorosa vigilância ética sobre ela. De uma ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado. Por isso mesmo a formação técnico-científica de que urgentemente precisamos é muito mais do que puro treinamento ou adestramento para o uso de procedimentos tecnológicos. (FREIRE, 2000, p. 46).

O direito à educação vem acompanhado, assim, do direito ao acesso às tecnologias digitais, sendo a submissão ao crivo ético e político urgente no cenário atual do país no processo de formação técnica, política e científica:

A essência do homem, no entanto, consiste em ele ser mais do que simples homem, na medida em que este, é representado como o ser vivo racional. "Mais" não deve ser entendido aqui em sentido aditivo, como se a definição tradicional do homem tivesse que permanecer a determinação fundamental para então experimentar apenas um alargamento, através de um acréscimo do elemento existencial. O "mais" significa: mais originário e por isso mais radical em sua essência [...]. (HEIDEGGER, 1987, p. 42).

As reflexões acerca da essência ontológica e histórica abrangente da existência humana (do ser) considera as múltiplas possibilidades de existir, ser, pensar e sentir que não podem estar desvinculados da ética, da política, da História, pois a existência humana pressupõe o conjunto de sujeitos.

Considerando-se a sociedade atual como marcada pelo uso e abusos que podem ser advindos da aplicação e das curiosidades em torno das tecnologias digitais (não ao acaso), Freire, em seu trabalho *Pedagogia da Indignação*, ensina:

Como manifestação presente à experiência vital a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que nos podemos defender de "irracionalismos" decorrentes do ou produzidos por certo excesso de "racionalidade" de nosso tempo altamente tecnologicado. Mas não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de que, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 2000, p. 48).

Nesta atualidade altamente tecnológica, há que se ratificar que, por meio de seus estudos e obras, Paulo Freire acolhe criticamente as inovações tecnológicas, sendo sua preocupação direcionada para que os avanços científicos e tecnológicos estejam sempre a serviço de todas as gentes. Desse modo, em *Pedagogia da Indignação* (2000), Freire argumenta: "Filosofar, assim, se impõe não como puro encanto mas como espanto diante do mundo, diante das coisas, da História que precisa ser compreendida ao ser vivida no jogo em que, ao fazê-la, somos por ela feitos e refeitos".

Em seus trabalhos pedagógicos nos Círculos de Cultura para alfabetização de pessoas adultas, Freire, ao ir além do ensino passivo da escola tradicional, fez uso de diferentes tecnologias, como projetores, quadro, radiofonia, fichas, técnicas e obras de arte. Além disso, o autor, em seu estudo *Educação e Mudança*, inovou na metodologia e na forma de relação, propondo, praticando e substituindo a designação

do professor doador ao professor coordenador de debate; do estudante, ao participante do grupo; e da classe, ao diálogo (FREIRE, 1981, p. 43).

Observa-se, assim, que, em seu trabalho *Educação e Mudança*, Freire não só mudou como transformou a relação entre os conteúdos e as formas no processo de alfabetização, por meio da criação de situações sociológicas que correspondessem à realidade dos participantes, graças à inclusão de palavras e temas geradores.

Nesse entendimento, abordar as tecnologias digitais sem referenciar os estudos de Paulo Freire pode ser considerado um equívoco, pois o autor remete os leitores a processos de ação e reflexão que são, indubitavelmente, questões que abarcam o contexto educacional e tecnológico em perspectivas amplas, pedagógicas e filosóficas, incluindo ciências e teorias do conhecimento para além de suas obras.

Espreitar de forma criticamente curiosa os enredos e narrativas que são apresentadas por meio da tela televisiva, por exemplo, enseja a necessidade de novos objetos de estudo, que a cada dia se mostram mais desafiadores. E, neste momento, o interesse será em torno de obras fílmicas que podem ser transmitidas pela televisão — e, em especial, pelos cinemas brasileiros —, pois, em *Pedagogia da Indignação*, Freire destaca que há que se ter responsabilidade social e política quando se trata da tecnologia:

O “sonho” dos que hoje negam à prática educativa qualquer relação com sonhos e utopias, como o sonho da autonomia do ser, que implica a assunção de sua responsabilidade social e política, o sonho da reinvenção constante do mundo, o sonho da libertação, portanto o sonho de uma sociedade menos feia, menos malvada, é o sonho da adaptação silenciosa dos seres humanos a uma realidade considerada intocável. É tão urgente quanto necessária a compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que a perfila como constantemente a serviço de seu bem-estar. (FREIRE, 2000, p. 45-46).

Reinventar a prática educativa com responsabilidade social, ética e política pode implicar no sonho da libertação no contexto atual, em que os riscos decorrentes da negação da tecnologia (assim como perfilar apenas seus benefícios) podem comprometer a própria reinvenção educativa cotidiana — reinvenção essa que precisa considerar a subjetividade dos sujeitos, como argumentado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e

discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 1996, p. 74).

Reinventar o processo educacional pressupõe, para além da ação e reflexão teórica, conceber o processo de ensino e aprendizagem de forma crítica. E, por mais que os professores sejam professores, essa profissão inclui demandas que ultrapassam a leitura da palavra, sendo esta precedida pela leitura do mundo, conforme evidenciado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 63).

Superar a consciência ingênua por uma visão mais crítica do mundo, da educação e da existência humana na produção do conhecimento, por meio de obras fílmicas, pode implicar no reconhecimento de interesses antagônicos permeados por condições objetivas e subjetivas, pois: “Se existem fatores subjetivos que ligam todas as experiências históricas das cinematecas, existem também interesses e consequências políticas disso em função de determinadas conjunturas” (DOUGLAS, 2007, p. 40).

Sem desconsiderar os aspectos objetivos relacionados à política e às políticas públicas, um dos aspectos que se entende como necessário a ser evidenciado se refere à subjetividade, pois essa faz parte da essência da existência humana, portanto, dos Direitos Humanos evidenciados no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948:

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do Homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do Homem. (ONU, 1948, s/p).

Pode-se aduzir que, num sentido conotativo, o “tapete vermelho” a ser estendido para a passagem da diversidade humana, da nação que constitui os territórios, pode e deve ser estendido às pessoas que ensinam e aprendem, aprendem e ensinam nas mais variadas unidades educacionais — e, para além do simbolismo do respeito à diversidade, que se faz necessário, há que se planejar e efetivar ações concretas.

Falar em diversidade pode significar o reconhecimento da diversidade também na inspiração humana, na subjetividade que faz parte da nossa existência, pois: “A inspiração é decididamente irmã do trabalho cotidiano. Esses dois contrários não se excluem, tanto quanto não se excluem os contrários que constituem a natureza. A inspiração obedece, tanto quanto a fome, a digestão, o sono” (ABBAGNANO, 2007, p. 782).

A inspiração que encanta e espanta o cotidiano nas unidades educacionais pode estar acompanhada da fome, da digestão e do sono nos seus sentidos denotativos e conotativos, representando a busca pelo conhecimento e a busca também pelo reconhecimento da subjetividade humana. Num sentido denotativo, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire ensina que:

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria, só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psicanálise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do opressor de “dentro” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se, contudo, que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar, não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. Não podemos, numa perspectiva democrática, transformar uma classe de alfabetização num espaço em que se proíbe toda reflexão em torno da razão de ser dos fatos nem tampouco num “comício libertador”. A tarefa fundamental dos Danilson entre quem me situo é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 43).

Pode-se argumentar que Freire, ao anunciar a necessidade da substituição das relações de opressão por relações de autonomia e responsabilidade, para além de um discurso libertador, considera a dimensão subjetiva entre a leitura do mundo e a leitura da palavra, que pode ser encontrada em diferentes autores. *Em Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*, Freire convida expressamente à leitura de obras de autores de diferentes áreas do conhecimento:

A leitura de Piaget, de Vygotsky, de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort, entre outros, assim como a leitura de especialistas que tratam não propriamente da alfabetização, mas do processo de leitura como Marisa Lajolo e Ezequiel T. da Silva é de indiscutível importância. (FREIRE, 1997, p. 26).

Prezando pela leitura, pela pesquisa, pelo encontro que busca o conhecimento, Freire contemplou em seus estudos autores de diferentes áreas, entre os quais podemos citar: Álvaro Vieira Pinto, Georges Snyders, Dewey, Thiago de Mello, Celso Furtado, Tristão de Ataíde, Erich Kahler, Guerreiro Ramos, Wright Mills, Karl Popper, Toqueville, Fernando de Azevedo, Simone Weil, Gabriel Marcel, Zevedei Barbu, Caio Prado, Gilberto Freyre, Vianna Moog, Marx, Joaquim Costa, Lourenço Filho, Giroux, Madaleine Grumet, Michael Apple, MacLaren, Ira Shor, Donald Macedo, Martin Carnoy, Bowls, Ginties, Stanley Aronowitz e vários outros.

Considerando a educação como um ato político enquanto capacidade para tomar decisões diante da vida, do cotidiano, de políticas públicas e enquanto sentido político-partidário, Freire não se omitiu de debates em torno dessas questões, superando a alienação que pode inibir esses diálogos e que incidem sobre a vida de todas as pessoas — e, em especial, sobre a educação, que pode servir apenas como conteúdo vazio de comício de campanha eleitoral.

Alguns dos representantes governamentais abordados por Freire são: Getúlio Vargas, Paulo de Tarso, Anísio Teixeira, Luiza Erundina, Goulart, Nixon e Reagan, algumas das referências governamentais que podem ter suscitado seus aprofundamentos teórico-práticos.

Na obra *Educação Como Prática da Liberdade*, adiantando-se à concepção da democratização inclusiva⁶ defendida atualmente, Freire argumenta:

Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. Acomoda-se.

⁶ As diferenças que podem ser referidas entre exclusão, segregação, integração e inclusão apontam a necessidade de conhecer as formas com que os sujeitos estabelecem relações consigo, com os outros e com o meio circundante. Nessas diferentes formas são consideradas dimensões objetivas e condições subjetivas que podem incidir sobre o próprio sujeito, com as outras pessoas e com o meio espaço-temporal.

Ajusta-se. O homem integrado é o homem Sujeito. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. A adaptação daria margem apenas a uma débil ação defensiva. Para defender-se, o máximo que faz é adaptar-se. Daí que a homens indóceis, com ânimo revolucionário, se chame de subversivos. De inadaptados. (FREIRE, 1967, p. 41-42).

Por meio do estudo, ensino e aprendizagem, causa estranhamento o fato de que Freire possa ser considerado subversivo, quando o que se pode entender como subversivo são ações humanas que resultam em um sistema que, além de subverter a dignidade humana, exclui.

Diferentemente disso, em consonância com a defesa da essência da existência das pessoas e seus direitos, por meio de suas obras, pode-se argumentar que Freire prioriza a dignidade e os Direitos Humanos, não apenas de poucas pessoas, mas de todas.

O espanto (que ainda é vigente atualmente) pode se dar pelo fato de que, diante de um sistema marcadamente desigual, muitas ações e reivindicações pela superação dessas desigualdades podem ser consideradas subversivas, conforme demonstrado em *Educação como prática da liberdade*:

Na verdade, subversão era mantê-la fora do tempo. Esta é uma das grandes subversões do Golpe militar brasileiro. Por isso, a atitude subversiva é essencialmente comandada por apetites, conscientes ou não, de privilégios. Daí a subversão não ser apenas de quem, não tendo privilégios, queira tê-los, mas também daqueles que, tendo-os, pretendam mantê-los. Por isso mesmo, numa sociedade em transição como a nossa, subversivo tanto era o homem comum, “emergente” em posição ingênua no processo histórico, em busca de privilégios, como subversivo era e é aquele que pretendia e pretende manter uma ordem defasada. (FREIRE, 1967, p. 75).

Ainda que Freire possa ser considerado subversivo por algumas pessoas, não se pode ignorar o fato de que a ordem defasada dos sistemas podem ter contribuído para perpetuar mais do mesmo nas políticas públicas educacionais.

Superar antagonismos e reconhecer a contradição como categoria dialética no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar não se dão mediante a neutralidade de dimensões subjetivas, como formas de pensar, sentir, valorar, atribuir significados e sentidos e manifestar-se.

No conjunto das diferentes maneiras de manifestações de Freire sobre diferentes dimensões que integram o desenvolvimento da personalidade humana e da vida, o autor demonstrou sua forma de fé, sem com isso desrespeitar a diversidade

que compõe a espiritualidade da existência humana. Algumas das referências citadas são, por exemplo: Papa João XXIII, Padre Antônio Vieira, Padre Manuel da Nóbrega e Bispo D. José Távora.

Também, sempre evidenciando a necessidade e a importância do diálogo, Freire se comunicou com crianças, estudantes e trabalhadores de diferentes áreas, sem exaltá-los ou subjugá-los.

Nessas breves considerações acerca de alguns autores estudados por Freire, destacam-se também algumas obras fílmicas contempladas neste estudo, no intuito de buscar inspiração e inspirar novos estudos. Dessa forma, na obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, evidencia-se que:

O professor pode dar uma aula expositiva, pode encaminhar uma discussão, pode organizar pequenos grupos de estudo dentro da sala de aula, pode supervisionar pesquisas de campo fora da sala de aula, pode exibir filmes, pode complementar pontos de vista. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 62-63).

Considerando essas e outras possibilidades metodológicas, entre alguns dos filmes referenciados, cita-se:

- Em *Educação como prática da liberdade*, *Doutor Jivago*, filme baseado no romance de Boris Pasternack;
- Em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, o filme *Pão e Chocolate*, dirigido por Franco Brusati;
- Em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, também há a referência acerca do humor de Chaplin e da seriedade da temática, assim como a importância da percepção subjetiva, que deve ser considerada sem expor senão a si mesmo;

A simplicidade e a diversidade de temas de interesse que tratam de questões da educação, da tecnologia e da ciência podem ser encontradas em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, em que se afirma:

Temos que ser simples. Simplicidade, porém, não significa caricaturar os alunos como se fossem simplórios. Ser simples é tratar o objeto com seriedade, com radicalismo, com profundidade, mas de forma suficientemente fácil para que seja apreendida pelos outros, cuja experiência intelectual é diferente da nossa. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 75).

O desafio da simplicidade, sem recair no simplismo (que pode descaracterizar o objeto de estudo), requer muita dedicação e trabalho no processo de ensinar e

aprender, aprender e ensinar, de modo a: “Que ninguém se engane, só consigo a simplicidade através de muito trabalho” (LISPECTOR, 1995, p. 22).

Essa reflexão acerca da necessidade e importância da simplicidade pode ser analisada sob a perspectiva da superação da mera adaptação e contato, de onde a relação sujeito-objeto, objetividade-subjetividade, a partir dos pressupostos de Paulo Freire, parecem inevitáveis. Nesse sentido, convém ressaltar que, na perspectiva fenomenológica, privilegia-se “a consciência reflexiva ou o sujeito do conhecimento. Em outras palavras, na fenomenologia a ênfase na relação sujeito-objeto recai sobre o sujeito do conhecimento” (MOSER, LOPES, 2016, p. 107).

Assim, os fenômenos que se apresentam na consciência dos sujeitos podem pressupor sempre a consciência de alguma coisa. Dartigues esclarece que:

Enquanto não tivermos, através de uma reflexão sobre nossa experiência da imagem, sobre nossa experiência da percepção, dado um sentido coerente e válido a essas diferentes noções, não saberemos o que querem dizer e o que provam nossas experiências sobre a percepção ou sobre a imagem. (DARTIGUES, 1992, p. 19).

A respeito da atribuição de um sentido minimamente coerente e válido ao sentido dos tempos e espaços da educação nas cidades, podemos dizer que, ao admitirmos a existência de “tampinhas solidárias”, poderíamos igualmente estar assumindo uma neutralidade diante da dimensão complexa da condição inerentemente humana? Freire, ao se referir ao medo de se revelar o compromisso, em *Educação e Mudança*, reflete:

A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. Este medo quase sempre resulta de um compromisso contra os homens, contra sua humanização, por parte dos que se dizem neutros. Estão “comprometidos” consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade impossível. (FREIRE, 1981, p. 19).

Freire, em *Política e Educação* (2001, p. 11), ao estudar sobre a importância da educação permanente e as cidades educativas, defende que: “Não há possibilidade de um discurso só sobre os diferentes aspectos do tema. Um discurso que agrada, em termos absolutos, a gregos e troianos. Na verdade, este não é um

tema neutro cuja inteligência e cujas consequências práticas sejam comuns a todas ou a todos os que dele falem”.

Apesar da impossibilidade de discursos que agradem a todas as pessoas, pode-se ressaltar que o respeito à dignidade da diversidade e dos Direitos Humanos é algo que deve ser observado, notadamente por aquelas pessoas que podem e puderam acessar a diversidade de bens materiais e imateriais, esperando-se de representantes em sua transitoriedade maior compromisso ético, político, histórico e de respeito aos Direitos Humanos:

Nos dias de hoje, temos um representante caipira que faz muito sucesso em cinemas, histórias em quadrinhos e televisão, o Chico Bento. Criado em 1961 pelo cartunista Mauricio de Sousa, Chico é um típico caipira brasileiro. Anda descalço, adora pescar e caçar, usa chapéu de palha e usa o dialeto caipira. (PEREIRA, 2014, p. 6).

Além de Chico Bento ser um personagem representativo de grupos sociais, suas narrativas são utilizadas nos contextos educacionais para a visibilidade da necessidade de respeito mútuo entre a diversidade cultural. Em *Política e Educação*, Freire orienta:

A Cidade somos nós e nós somos a Cidade. Mas não podemos esquecer de que o que somos guarda algo que foi e que nos chega pela continuidade histórica de que não podemos escapar, mas sobre que podemos trabalhar, e pelas marcas culturais que herdamos. (FREIRE, 2002, p. 13).

Ser respeitado na diferença inclui a superação do descompasso que pode ser evidenciado nos discursos, nas políticas públicas e marcas culturais que constituem a nação. Além disso, em *Política e Educação*, Freire argumenta:

Um dos equívocos dos que se exageraram no re-conhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica. Foi não ter reconhecido que, seres condicionados, “programados para aprender”, não somos, porém, determinados. É exatamente por isso que, ao lado da tarefa reprodutora que tem, indiscutivelmente, a educação, há uma outra, a de contradizer aquela. Aos progressistas é esta a tarefa que nos cabe e não fatalistamente cruzar os braços. (FREIRE, 2002, p. 47-48).

Apenas reproduzir ideologias dominantes no contexto educacional pode conferir incompatibilidade com a natureza humana, quando observado sob o ponto de

vista do respeito comum. Dar vida, vez e voz aos objetos e comparar condições culturais e políticas públicas que possam se inclinar a um imaginário infantil⁷ pode ser um exemplo do medo da liberdade, pois essa categoria se funda a outra: a solidariedade — que, conforme explica Freire em *Pedagogia do Oprimido*:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca [...]. (FREIRE, 2013, p. 41, grifo no original).

Essa práxis de busca no sentido da consciência crítica da realidade social e concreta, ainda que condicionada, implica na existência dos que dominam e oprimem e dos que são dominados e oprimidos.

A luta pela superação dessa desigualdade pode comportar um dever e um direito aos dominados e aos que dominam, de modo que estes, juntamente com aqueles, se solidarizem efetiva e verdadeiramente, buscando uma outra realidade, uma outra educação — mas não apenas para alguns, como a política partidária possibilita, e sim por meio de instrumentos de consecução de políticas públicas.

Nessa perspectiva, procurando exercer o respeito comum, o diálogo e a liberdade social, talvez se possam criar possibilidades para que as tomadas de decisões, por meio das tecnologias digitais, de alguma forma contribuam para a ultrapassagem do caráter unilateral e monólogo de deliberações, com tendências centralizadas e controladoras.

Decisões monolíticas podem negar também a existência da necessidade de processos de ensino e aprendizagem, apresentando-os como problemas fictícios relacionados às habilidades e competências individuais, o que pode inibir a superação das mazelas na caminhada da existência humana — cuja essência no processo de

7 Ao se referir a sociedade em transição, Freire (1981, p. 37) faz uma advertência em relação a forma de relação estabelecida das elites para com as massas: “Procura-se tratá-las como crianças para que continuem sendo crianças”. Destacamos a necessidade de que não se pode interpretar aqui, a condição de ser criança, mas a forma infantilizada na relação com as massas para manutenção do *status quo*, cujos interesses no processo de humanização que pode dar-se em um único sentido: o da própria elite em que, não inclui a maioria para manter-se, minoritariamente, no controle da maioria.

humanização e democratização da educação, em todos os momentos da existência humana, é inegável.

Na busca pela superação de mecanismos que podem oprimir e inibir o potencial de cada sujeito em sua existência humana, refletir acerca da natureza política e de políticas públicas em relação às tecnologias digitais na educação pode ser compreendido como o tom para o respeito comum, que se dá em uma sociedade constituída pela diversidade — diversidade essa permeada por contradições e cujos antagonismos persistentes ainda pendem de superação para o acesso às tecnologias digitais.

1.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO: UMA QUESTÃO DE NATUREZA POLÍTICA E DE POLÍTICAS PÚBLICAS

As tecnologias digitais de informação e comunicação na educação, e como esse processo se encontra intimamente relacionado às políticas públicas, pode configurar uma das condições para se repensarem as práticas sociais, notadamente na conjuntura atual em que, além da manutenção do *status quo* da distribuição marcadamente desigual de bens materiais e imateriais, ainda persistem tendências acentuadamente neoliberais a serem superadas, conforme ensina Freire em *Política e Educação*:

Não aceito certa posição neo-liberal que vendo perversidade em tudo o que o Estado faz defende uma privatização *sui-generis* da educação. Privatiza-se a educação, mas o Estado a financia. Cabe a ele então repassar o dinheiro às escolas que são organizadas por lideranças da sociedade civil. (FREIRE, 2001, p. 39).

Depreende-se dessa reflexão que as perversidades do Estado também podem ser constatadas quando se observam ferramentas e plataformas compartilhadas de governo digital⁸, já que essa realidade ainda se revela distante nos contextos da educação, principalmente da educação pública, em que as plataformas compartilhadas do “governo digital” representam que de fato esse tem a mais — e, até certo ponto, demais. Sobre o compromisso com a educação popular, que pode ser entendida como para todos, Freire argumenta em *Política e Educação*:

8 Para saber mais sobre o tema recomenda-se consultar: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/transformacao-digital/ferramentas>.

Alguns grupos populares têm engrossado esta linha sem perceber o risco que correm: o de estimular o Estado a lavar as mãos como Pilatos diante de um de seus mais sérios compromissos – o compromisso com a educação popular. Os grupos populares certamente têm o direito de, organizando-se, criar suas escolas comunitárias e de lutar para fazê-las cada vez melhores. Têm o direito inclusive de exigir do Estado, através de convênios de natureza nada paternalista, colaboração. Precisam, contudo, estar advertidos de que sua tarefa não é substituir o Estado no seu dever de atender às camadas populares e a todos os que e as que, das classes favorecidas, procurem suas escolas. (FREIRE, 2001, p. 39).

Assinalando, o dever do Estado com a educação pública e privada — de modo a buscar dar a garantia de fato e de direito ao acesso à educação a todos — não pode ser confundido com as ações que fazem perpetuar a desigualdade, por exemplo, por meio da criação de relações de dependência e benefícios políticos⁹ e partidários que mantêm o poder hegemônico no domínio das ideologias educacionais, conforme conveniência de interesses pessoais, desvinculados de interesses públicos. Em *A Importância do Ato de Ler*, Freire esclarece:

O mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática "astuta" e outra crítica. (FREIRE, 1989, p. 15).

Contraditoriamente, ao negar-se a existência da neutralidade da educação e afirmar-se a sua natureza política, o engajamento também poderá ser negado, pois pode-se entender a humanidade de forma abstrata e não concreta, de modo que a práxis poderá transitar entre a ingenuidade e a astúcia, não sendo, portanto, crítica, no sentido explicitado por Freire em *A Importância do Ato de Ler* (1989, p.15), quando adverte sobre: “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação”.

Saber a favor de quem e do que se atua no contexto educacional pode ser uma das primeiras premissas fundantes ao se considerar a educação enquanto ato

9 “Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política de despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes [...]. (GADOTTI, 1981, p. 14).

eminentemente político das políticas públicas, que em muito repercute na vida de todos os sujeitos: trabalhadores da educação, estudantes, comunidade escolar, instituições sociais e a sociedade de modo geral.

Ao se definir a favor de quem e do que se faz a educação, pode-se referir ao acesso e ao uso das tecnologias, evidenciados por Freire em *Educação e Mudança*:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais vou me instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1981, p. 22).

Cientes a favor de quem e do quê, alguns representantes das políticas governamentais elaboram estratégias políticas dispendo em seu cenário e fazendo uso amplo das tecnologias; no entanto, em *Pedagogia da Autonomia*, encontra-se a necessidade de que:

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. (FREIRE, 1996, p. 67).

Inusitadamente, ao analisar o abismo que pode ser diagnosticado entre o acesso ao progresso científico e tecnológico, considerando o acesso que se oferece¹⁰ por parte dos governos e as possibilidades educacionais, pode-se afirmar que ainda se permanece colocando em risco a existência humana que seja condizente com a dignidade.

Nesse contexto, os desafios colocados não podem se resumir à constatação dos benefícios das tecnologias, mas também das suas desvantagens, para que, identificadas, elas possam ser convertidas em instrumentos de promoção de condições de vida social. Abaixo, uma foto ilustrativa da utilização de um programa de computador denominado *Chatbot*, modelo *ChatGPT* da empresa treinadora *OpenAI* (disponível em: < <https://chat.openai.com/> >), com o intuito de trazer novas abordagens para além deste estudo:

¹⁰ Carga tributária - pagamento de impostos

Figura 4: Inteligência artificial chat.openai.com



Fonte: Arquivo pessoal (2022)

Aliando-se as desvantagens e as vantagens das tecnologias digitais, que podem apresentar incontáveis problemas de ordem ética, e tomadas como o exemplo acima, há que se refletir acerca da interpretação e busca de compreensão da História como possibilidade. Nessa relação dialética entre consciência e mundo apresentada por Freire, as estruturas¹¹ materiais são consideradas assim como a consciência.

¹¹ A título de exemplo e cientes da necessidade de estudos aprofundados sobre a temática, apresentamos a transcrição de um Chatbot: **Marli Kaczmarek - Defina "mais valia" e "menos valia" na sociedade capitalista:** "Mais valia" e "menos valia" são conceitos desenvolvidos por Karl Marx que se referem à relação entre o tempo trabalhado e o valor do trabalho. Na sociedade capitalista, a mais valia refere-se ao valor que é criado pelo trabalhador além do valor necessário para reproduzir o próprio trabalhador. Isso significa que o trabalhador produz mais valor do que o que é pago a ele em salário. Esse valor extra é apropriado pelo capitalista como lucro. Por outro lado, "menos valia" refere-se ao valor que é destruído pelo trabalhador devido à intensificação do trabalho, uso de tecnologias e outros mecanismos que diminuem a remuneração do trabalhador. Esse trabalho é considerado menos valioso do que o que é pago a ele em salário, ou seja, o trabalhador está produzindo menos valor do que o que é pago a ele. Em resumo, na sociedade capitalista, a mais-valia é o valor criado pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista como lucro e a menos valia é o valor destruído pelo trabalhador devido à intensificação do trabalho e outros mecanismos que diminuem a remuneração. **Marli Kaczmarek - Diferencie superestrutura, infraestrutura e estrutura:** Na teoria marxista, "superestrutura", "infraestrutura" e "estrutura" são termos utilizados para descrever as diferentes camadas da sociedade

Recusando qualquer interpretação mecanicista da História, recuso igualmente a idealista. A primeira reduz a consciência à pura cópia das estruturas materiais da sociedade; a segunda submete tudo ao todo poderosismo da consciência. Minha posição é outra. Entendo que estas relações entre consciência e mundo são dialéticas. (FREIRE, 1997, p. 26).

Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, pode-se entender que a educação, para ser inclusiva, não pode prescindir do direito ao acesso às tecnologias digitais, já expressas no texto constitucional, cabendo ao Estado o incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico e o apoio às atividades de extensão tecnológica, provendo os recursos e as condições especiais de trabalho — respeitando, portanto, que o ser humano não pode ser confundido com a escalabilidade despersonalizada de uma ferramenta tecnológica, que precisa estar a serviço da humanidade, e não o contrário:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 1º A pesquisa científica básica e tecnológica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

§ 2º A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho. (BRASIL, 2022).

O tratamento prioritário do Estado em relação à pesquisa científica básica e tecnológica ainda pode ser considerado como longe de ser concretizado. E, não obstante a ineficiência de apoio, meios e condições especiais de trabalho que dignifiquem as pessoas por meio da educação, saúde e outros bens públicos, o que

e como elas estão interconectadas. A infraestrutura se refere às bases materiais da sociedade, como a economia, a tecnologia e as forças produtivas. Essas bases são vistas como determinando as relações sociais e as instituições políticas e jurídicas. A estrutura se refere às relações sociais e instituições políticas e jurídicas que emergem a partir da infraestrutura. Isso inclui as classes sociais, a propriedade e as relações de produção. A superestrutura se refere a aspectos da sociedade que são construídos sobre a estrutura, como as ideologias, as instituições políticas, as religiões e as artes. Esses aspectos são vistos como refletindo e justificando as relações sociais existentes. Em resumo, a infraestrutura é a base da sociedade, a estrutura é a relação social e institucional que emerge a partir da infraestrutura, e a superestrutura é a camada cultural e ideológica que é construída sobre a estrutura. Disponível em: <https://chat.openai.com/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

vem ocorrendo são cortes expressivos nos recursos, conforme evidenciado no balanço anual do orçamento do conhecimento de 2021:

Passando de R\$ 27,81 bilhões em 2014 em termos reais, o Orçamento do Conhecimento representou apenas R\$ 10,57 bilhões em 2021, o que corresponde a 38% [...] o Executivo Federal não somente executa sempre menos do que aprovado no Legislativo, como vem executando cada vez menos. Esta redução do gasto fica expressa no fato de que o Orçamento do Conhecimento acumula perdas de R\$ 83,8 bilhões entre 2014 e 2021. A partir da dotação inicial, estima-se que em 2022 este valor ultrapasse os R\$ 99 bilhões. Isto é, para que o valor empenhado em 2014 no Orçamento do Conhecimento tivesse se mantido constante em termos reais, quase R\$ 84 bilhões deveriam ter sido gastos a mais nestas áreas, relativas ao Ensino Superior, Pesquisa e Inovação. Para se ter uma noção, todos os gastos da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2021 somaram cerca de R\$ 3,3 bilhões. Este valor teria sido capaz de manter 665 mil 230 estudantes bolsistas de mestrado recebendo bolsas em todos os 12 meses durante esses 7 anos. (SILVA; ZELESCO, 2021, p. 3).

Acumulando retrocessos, na contramão dos dispositivos constitucionais, ignorando e desrespeitando princípios e anseios dos seus representados, o caminho demonstrado pela ineficácia governamental em relação às políticas públicas pode estar servindo mais para acentuar as desigualdades sociais, ampliando a fome e a meritocracia governamental.

Os representantes governamentais dispõem dos recursos antes mesmo daqueles a quem representam, persistindo-se na dinâmica de atribuição de notas e da competitividade¹², que pouco ou nada têm servido ao processo de humanização das relações sociais, exceto pela manutenção e enraizamento do *status quo*, do que é possível deduzir que se beneficia apenas uma minoria.

Em *Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor*, Freire e Shor, ao debater questões por meio de uma relação dialógica, defendem:

Quando penso em passar três horas com um grupo de estudantes discutindo a natureza política da educação ou a natureza educacional da política, e acho que isto não é pesquisa, então não entendo mais nada! Isto é, estou reconhecendo aquilo que pensei que conhecia, com estudantes que estão começando a conhecer essas questões. Mas esse tipo de dicotomia entre ensino e pesquisa também explica a dicotomia, de que já falei, entre os dois momentos do ciclo do conhecimento: o da produção do conhecimento novo e o do conhecer o conhecimento existente. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

¹² Para André Lapierre e Anne Lapierre (2002, p. 57), luta e competição fazem parte da vida, individual e social. Não deve, pois, ser culpabilizada e reprimida no inconsciente, mas assumida e dominada pelo eu consciente, para ser redimensionada e orientada em investidas positivas e construtivas, ao invés da destruição e da violência.

O desrespeito e o descaso intencional com a educação brasileira podem ser abordados pela reflexão de que, reduzindo-se as condições, facilita-se apenas a transmissão do conhecimento existente, conforme as normas regulamentadoras de um sistema ainda excludente em relação à produção de conhecimento novo, em que ensino e pesquisa sejam, de fato e de direito, fundamentais:

Outra parte do problema é a hierarquia política do conhecimento. Determinado tipo de conhecimento é mais valorizado do que outro. Certos tipos de conhecimento não conseguem ter reconhecido seu valor, a menos que assumam forma tradicional dentro desta ou daquela disciplina. Por exemplo, a tecnologia, para as grandes empresas e para as Forças Armadas, é mais importante do que as Ciências Humanas. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 14).

As derrotas que podem ser oriundas da ineficiência consubstanciada pelo excesso da valorização da hierarquia política do conhecimento não passam despercebidas quando os investimentos são reduzidos. Além disso:

A crise econômica, por outro lado, provoca ansiedades. O mercado de trabalho é pobre, o custo de vida é alto, o custo da faculdade está aumentando. Assim, os estudantes querem saber, rapidamente, qual o valor de mercado de um curso. Ressentem-se de ter que cursar matérias obrigatórias de Ciências Humanas, que os fazem “perder tempo”, distraíndo-os de suas opções profissionais em Administração, Enfermagem, Engenharia ou Computação, os novos programas da moda que jogaram as Humanidades numa depressão durante os anos 70. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Apesar da impossibilidade de voltar no tempo, o retrocesso nas ciências e Filosofia também pode ser visualizado do ponto de vista das políticas públicas, na medida em que as desigualdades se mantêm e ampliam — o que pode ser oriundo do desprezo da necessidade de investimento, ocasionando impactos que precisam ser superados.

Nesse contexto, ultrapassar e ampliar o sentido de capacitação e treinamento¹³, que pode estar atrelado à tecnologia e desvinculado da concepção de educação e de formação humana, se faz urgente.

¹³ Um programa de inteligência artificial pode ser treinado repetidamente, apresentar velocidade de resposta e possuir escalabilidade, processando números cada vez maiores de informações, de usuários e ser utilizado desmedidamente em áreas de finanças, negócios e políticas partidárias. No entanto, é incomparável às condições subjetivas, complexas, intencionais, emocionais, espirituais e significativas, como a vida humana, que se inserem nos diversos contextos formativos.

Entende-se como legítima a reivindicação formal e material do acesso às tecnologias no contexto educacional, podendo se considerar que:

Se Paulo Freire nos ensinou a ler o mundo, hoje devemos buscar novas formas de expressá-lo, em inúmeras linguagens, tais como: a poesia, as artes dramáticas, a ciência e a tecnologia, a filosofia, a teologia, a mímica, o lúdico, a expressão corporal, a cidadania, a participação política, o grito de libertação nas ruas, enfim, tudo o que manifesta nossa vontade de ser mais e construir um mundo mais humanizado. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2009, p. 44-45).

Entre as formas possíveis para interpretar o mundo e nele intervir, as tecnologias digitais podem representar uma delas.

Ao esclarecer sobre a superação do falso dilema humanismo-tecnologia¹⁴, em *Educação e Mudança*, Freire (1981, p. 62) defende que: “Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização”.

O autor ainda afirma, em *Medo e Ousadia: O cotidiano do professor*:

A primeira condição mencionada faria perder a batalha do desenvolvimento; a segunda poderia levar o homem ao anonimato da massificação de onde, para sair, necessitaria da reflexão mais de uma vez, especialmente da reflexão sobre a sua condição de massificado. (FREIRE, 1986, p. 62).

Nessa condição de massificação, Lopes (2021) considera que: “(...) o Brasil foi inventado no autoritarismo, de forma que ele se encontra entranhado na natureza mesma da nossa sociedade”. A tomada dessa forma de consciência remete ao compromisso com o processo de humanização, por meio de uma pedagogia libertadora que apresenta uma estrutura de reflexão. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire explica:

[...] num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em vez de buscar a libertação na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou

¹⁴ Freire, em *Educadores de rua: uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua* (1989, p. 31, grifo no original), diferencia humanitarismo de humanismo afirmando: “[...] a ida à rua não é o resultado de um puro ato humanitário. É um ato político. Eminentemente político, que passa pelo amor, mas não pelo humanitarismo. Pelo menos penso assim, pois estabeleço uma diferença entre HUMANISMO e HUMANITARISMO: HUMANITARISTA é a pessoa que dá um cheque de 10 mil cruzados para abater no Imposto de Renda e chama a polícia para prender o menor. HUMANISTA é o que briga para mudar o mundo e não dá cheque a ninguém, e se der, é com outra intenção. Há uma diferença fundamental.”

subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade. (FREIRE, 2013, p. 31).

Nessa estrutura que apresenta movimento dialético e contraditório de acordo com as experiências, Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2013), argumenta que aparecem outras estruturas, que podem ser sintetizadas em:

1. Os oprimidos hospedam o opressor em si de tal forma que somente à medida em que houver consciência e se descobrirem hospedeiros do opressor poderão superar essa condição, consciência hospedeira da consciência opressora;
2. Aderência ao opressor de forma que essa aderência não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida, a consciência de si mesmo está prejudicada devido a estar submerso na realidade opressora;
3. Submerso na realidade opressora, surge a pretensão da identificação com o opressor e o desejo de promoção para tornar-se opressor em virtude de que a realidade de opressão não foi transformada;
4. O medo de ser livre, no qual, se fazendo objetos dos opressores, por meio da prescrição na qual Freire (2005, p. 36) evidencia que: “Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a ‘liberdade’ de oprimir”.

Essa relação envolvendo as diferentes estruturas nas formas de pensar pode trazer repercussões nas formas de atuar na prática social, podendo ser exemplificado o uso das tecnologias digitais nos diferentes contextos.

Um desses contextos pode ser destacado como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio do qual pode-se aprender conteúdos em consonância com a realidade. No entanto, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire explica que:

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de

conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. (FREIRE, 1997, p. 7).

A compreensão acerca da necessidade da inter-relação no processo de aprendizagem e desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da realidade pode significar a existência de possibilidades em que a essência humana se presentifica no contexto educacional, pois, em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire afirma: “Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino” (FREIRE, 1997, p. 36).

A ineficiência de políticas públicas educacionais, ao prescindir das possibilidades do direito ao acesso às tecnologias, pode incorrer em inibir igualmente as possibilidades de inter-relacionar formas e conteúdos que possam promover o pensar, o uso da linguagem e, conseqüentemente, as possibilidades de busca por uma realidade diferente da que é encontrada atualmente. Pois, conforme assinala Freire em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*:

Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa. (FREIRE, 1996, p. 18).

Um olhar minimamente curioso em relação às tecnologias digitais talvez seja necessário no contexto educacional. Sobre isso, Freire destaca: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas” (FREIRE, 1996, p. 45).

Enquanto algumas crianças e adolescentes têm condições, outras tantas ainda têm apenas o direito formal de acessar essas condições — e, nesse contexto, a natureza político-pedagógica da educação e as políticas públicas ainda pendem de concretização no conjunto das ações educativas. Para isso, em *Educação e Mudança*, tem-se que:

[...] na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade. (FREIRE, 1981, p. 35).

Pode-se argumentar acerca da necessidade de que, para a superação do falso dilema humanismo-tecnologia a que alude Freire, uma das questões a ser suscitada diz respeito à inclusão de temas relacionados à dimensão subjetiva que abarca os Direitos Humanos e que pode vincular-se aos processos formativos de áreas além das ciências humanas, assim como a própria abordagem freireana que contribui para processos que evidenciam a existência humana.

Com isso, refletir acerca de algumas ideias relacionadas ao sistema educacional brasileiro pode apresentar efeitos centralizadores e de controle, que podem tender à massificação do processo educacional e formativo, notadamente, no contexto da educação básica.

1.3 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: CENTRALIZAÇÃO E CONTROLE

As políticas públicas relacionadas à educação brasileira apresentam relações diretas com a política, repercutindo nas tomadas de decisões no tocante à definição e nos resultados dessas decisões, que são sempre permeadas pelos mais diversos interesses, incluindo-se a manutenção do poder vigente.

Freire (2013, p. 40), ao justificar sobre a pedagogia do oprimido, questiona: “Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?” O autor explica:

A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades. (FREIRE, 2013, p. 126).

No diálogo, que pode ser tenso e marcado por conflitos de interesses antagônicos, Freire (2013) questiona: “Se, porém, a prática desta educação implica o poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?”

Respondendo a essa questão, o autor reflete acerca da comunicação e do diálogo, da ação e reflexão, considerando: “[...] um primeiro aspecto desta indagação se encontra na distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização” (FREIRE, 2013, p. 40).

Será, então, possível partir da compreensão do que é sistema para se entender o que é educação sistemática? O que é educação sistemática e qual sua relação com o poder? O que é o poder? Com essas questões elementares, convém assinalar que:

Kant [...] entendeu por Sistema “a unidade de múltiplos conhecimentos, reunidos sob uma única idéia”; afirmou que o S. é um todo organizado finalisticamente, sendo portanto uma articulação (aiuculatio), e não um amontoado (coacervatio): pode crescer de dentro para fora (per intussusceptionem), mas não de fora para dentro (per appositionem), sendo, pois, semelhante a um corpo animal, cujo crescimento não acrescenta nenhum membro, mas, sem alterar a proporção do conjunto, torna cada um dos membros mais forte e mais apto a seu objetivo. (Crít. R. Pura, Doutr. do método, cap. III). (ABBAGNANO, 2007, p. 919).

A primeira noção que pode ser assinalada em relação ao “sistema” pode ser a relação articulada entre a unidade e as partes, sendo estas organizadas finalisticamente sob uma única ideia:

Qualquer totalidade ou todo organizado. Neste sentido, fala-se em “S. solar”, “S. nervoso”, etc, e também de “classificação sistemática ou, mais simplesmente, de S. em lugar de classificação, como fez L.ineu, quando quis insistir no caráter ordenado e completo de sua classificação (Systema naturae. 1735). Desse ponto de vista, às vezes se faz a distinção entre o S. como conjunto contínuo de partes que têm inter-relações diversas e a estrutura (v.) ou a organização que os componentes dele podem assumir em determinado momento. (W. BUCKLKY. Sociology and Modern System 'lheaty, 1967, p. 5). (ABBAGNANO, 2007, p. 920).

Entendendo “sistema” como a totalidade organizada finalisticamente, ordenada e completa, em que as partes são articuladas tendo em vista a totalidade, o que o diferencia de “sistemática” é:

(in. Systematics; fr. Systématique, ai. Systematik; it. Sistemática'). Técnica, caminho ou meio de realizar o sistema. Essa noção deriva do princípio kantiano de que o sistema é o ideal regulador da investigação filosófica, e não sua realidade. ‘No entanto — diz Kant — o método pode sempre ser sistemático. Pois nossa razão (subjetivamente) é por si mesma um sistema, mas em seu uso puro, por simples conceitos, é apenas um sistema de

investigação, segundo princípios, da unidade à qual a experiência só pode fornecer a matéria'. (Crít. R. Pura, Doutr. do mét., cap. I, seq. I). (ABBAGNANO, 2007, p. 921).

Enquanto “sistema” se refere a uma totalidade em articulação, de forma organizada com as partes, a ideia de “sistemática” se refere à técnica pela qual o sistema se regula:

[...] tende para o sistema, mas não é um sistema: com referência a sistemática. Neste sentido, N. Hartmann distinguia na história da filosofia o pensamento-sistêmico voltado para a construção do sistema, e o pensamento-problema, que se mantém na indagação aberta (Systematische Philosophie, 1931, § 1). Além disso, segundo ele, "já ficou para trás o tempo das visões S., e a filosofia S. acabou no terreno desprezível, mas sólido da indagação problemática". (Derphilosophische Gedanke und seine Geschichte, III, 4; cf. Zur Grundlegung der Ontologia; 1935, p. 31). (ABBAGNANO, 2007, p. 910).

Essas diferenças conceituais, em que “sistema” alude à totalidade e às partes, enquanto “sistemática” diz respeito à técnica regulada por um sistema intencionalmente organizado, podem remeter a uma compreensão do sistema educacional brasileiro.

Do conceito ao contexto, os sistemas relacionados à educação brasileira se referem a: Sistema Nacional de Educação (SNE), Sistema Federal de Ensino, Sistema Educacional, Sistema de Ensino, Sistema Estadual de Educação, Sistema Municipal de Educação, Sistema Educacional Brasileiro (SEB), Sistema Educacenso, Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

Mesmo reconhecendo a necessidade e a importância do processo de democratização da educação brasileira por meio da instituição de sistemas de educação nas esferas federal, estadual e municipal, também se pode indicar uma relação entre esses sistemas e a sociedade fechada, a sociedade alienada e a sociedade em transição.

Freire (1981, p. 33-34), ao argumentar sobre as relações mercadológicas envolvendo a sociedade-sujeito e a sociedade-objeto e seus efeitos na sociedade fechada, apresenta algumas características dessa sociedade, explicando, em *Educação e Mudança*, que:

Nestas sociedades se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. Esta imposição faz com que ela esteja sobre o povo e não com o povo. As elites prescrevem

as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. A própria organização destas sociedades se estrutura de forma rígida e autoritária (...). A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status* [...]. (FREIRE, 1981, p. 18).

Enquanto a sociedade fechada é governada por uma elite dominante, sendo o povo apenas receptor nessa sociedade-objeto, na sociedade alienada:

O ser alienado não procura um mundo autêntico. Isto provoca uma nostalgia: deseja outro país e lamenta ter nascido no seu. Tem vergonha da sua realidade. Vive em outro país e trata de imitá-lo e se crê culto quanto menos nativo é. Diante de um estrangeiro tratará de esconder as populações marginais e mostrará bairros residenciais, porque pensa que as cidades mais cultas são as que têm prédios mais altos. Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta. (FREIRE, 1981, p. 19).

Ao desconsiderar a autenticidade da realidade, a necessidade de ações concretas e o conhecimento acerca dos problemas do poder, observa-se que as atitudes governamentais podem tender à imitação de fórmulas educacionais importadas, de modo que:

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. (...) É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica. (FREIRE, 1981, p. 19).

Ainda que as práticas sociais também possam incidir às imitações, essas precisam ser adequadas ou adaptadas ao contexto da realidade, buscando a participação individual e coletiva na perspectiva de uma sociedade em transição, uma sociedade-sujeito, de modo que: “Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática” (FREIRE, 1981, p. 20).

Desse modo, compreender alguns dos efeitos relacionados ao conjunto de sistemas na sociedade (que podem instigar novos aprofundamentos) pode implicar em considerar, para além dos efeitos, a produção do conhecimento.

Ainda assim, considera-se a estrutura do Sistema Nacional de Educação e a promoção humanística, científica e tecnológica definida no artigo 214 da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). (BRASIL, 2022, s/p, grifo nosso).

Conforme se depreende do texto constitucional, a lei estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, para articular o sistema nacional de educação e ações integradas que conduzam, também, a promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Dessa forma, o PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, tendo sido aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014.

No conteúdo da Lei nº 13.005/2014, observa-se a ausência de termos como “educação sistemática” e “trabalhos educativos”, fazendo alusão aos sistemas de ensino e avaliação da educação básica e superior no âmbito das políticas públicas sem evidenciar expressamente o caráter político da educação — o que, no entanto, entende-se como implícito na dimensão das políticas públicas.

Quanto ao Sistema Educacional Brasileiro (SEB), observa-se que a sigla pode traduzir três significados distintos:

- a) SEB enquanto forma da organização dos níveis, etapas e modalidades da Educação (SEED/PR, s/d., s/p.);
- b) SEB enquanto Secretaria de Educação Básica, atuando na formulação de políticas para a educação infantil, ensino fundamental e médio (MEC, s/d., s/p.);
- c) SEB enquanto um sistema de dispositivo de banco de dados para “cadastro contínuo, preenchido e atualizado por instituições de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), de educação superior, federais, estaduais e municipais, públicas e privadas, assim como instituições federais de educação profissional e tecnológica” (INEP, s/d., s/p.).

O sistema enquanto dispositivo de banco de dados para cadastro foi implantado em 2019 sob a justificativa de constituir reunião de informações a serem utilizadas para a emissão da carteira ID Estudantil. Para tanto, o Ministério da Educação (MEC) foi o gestor, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o custodiante.

Em 13 de janeiro de 2022, o Inep completou 85 (oitenta e cinco) anos — e, ainda que se possa considerar necessário buscar compreender as diferentes épocas, espaços, concepções e políticas públicas desse período, disponibilizadas no próprio site do Inep, apenas pondera-se a necessidade da sua idealização humana em 1935, quando foi criado um indexador de informações educacionais de qualidade produzidas no Brasil e no exterior sobre a educação brasileira, denominado Bibliografia Brasileira de Educação (BBE) e recomendado pelo Ministério da Educação e Saúde à Diretoria Nacional de Educação (DNE).

A BBE originou-se no levantamento da Bibliografia Pedagógica Nacional, cuja publicação era prevista nos primeiros cinco números da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), a ser editada pelo Inep a partir de 1944.

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico pelo Inep, gratuito, sem taxas para submissão e que está no seu volume 102, número 262 — e, já na sua apresentação, Paulo Freire ressalta:

(...) É que os textos deste número convergem para o que Freire, na relevante e atualíssima obra *Educação como prática da liberdade*, ensinava à educação e aos educadores: a democracia e a educação democrática se fundam apenas por intermédio da aposta no ser humano e no seu respeito devido; com suas demandas, seus territórios existenciais, seus problemas com a sociedade, seu trabalho, seu País, enfim, com a própria democracia e a defesa da liberdade de pensamento em busca da justiça social, da igualdade de direitos e da emancipação crítica. (BRASIL, 2021, p. 601).

Reconhecendo, então, as demandas da educação brasileira e a busca pela sua superação, na tentativa de desmitificar alguns mitos que visam a manutenção do *status quo* estudada por Paulo Freire, há que se ressaltar que, no ano de 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep) é então criado com o objetivo de orientar políticas públicas em educação.

A justificativa se traduziu na necessidade por trabalhadores mais preparados para atender o processo de industrialização. Com a CRFB/88, essa vinculação da

educação como meio para atender o processo de industrialização trouxe novas perspectivas, ao dispor, no artigo 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Com isso, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire explica que:

(...) durante toda a discussão de uma situação de trabalho no campo, a tônica do debate era sempre a reivindicação salarial e a necessidade de se unirem, de criarem seu sindicato para esta reivindicação, não para outra. Discutiram três situações neste encontro e a tônica foi sempre a mesma — reivindicação salarial e sindicato para atender a esta reivindicação. Imaginemos, agora, um educador que organizasse o seu programa “educativo” para estes homens e, em lugar da discussão desta temática, lhes propusesse a leitura de textos que, certamente, chamaria de “sadios”, e nos quais se fala, angelicalmente, de que “a asa é da ave”. (FREIRE, 2013, p. 113).

O distanciamento da educação para visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho ainda aparenta permanecer no campo de “a asa é da ave”, pois, não obstante a desigualdade na distribuição da riqueza, acrescenta-se ainda a desigualdade no acesso à promoção humanística, científica e tecnológica do país — que, embora prevista no campo formal, ainda se revela uma realidade para apenas algumas pessoas:

Sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito. Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas. Vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica. Aspectos que envolvem também outros tantos temas. (FREIRE, 2013, p. 117).

Ao inserir a necessidade de discussão acerca do mundo da cultura e as possibilidades temáticas no campo dos Direitos Humanos, o direito ao acesso à promoção humanística, científica e tecnológica pode ser uma dessas discussões no campo do sistema educacional brasileiro.

Essas ideias relacionadas a “sistema”, “sistemático” e “sistemática”, no contexto da sociedade, podem vislumbrar um sentido político centralizador e controlador das políticas educacionais, coexistindo características de sociedade

fechada, alienada, representadas como sociedade-objeto e, concomitantemente e lentamente, para uma sociedade em transição, representada como sociedade-sujeito — não sendo, dessa forma, ainda superada a perspectiva apresentada por Freire.

Por mais centralizador e controlador que possa ser um sistema implantado e implementado, pretende-se, na sequência, debater diferenças entre a educação sistemática, implantada pelo sistema educacional brasileiro, e trabalhos educativos, que podem também ser implantados e implementados no cotidiano da práxis que constitui o ensinar e aprender, o aprender e ensinar, com base em processos de formação humanística, científica e tecnológica.

Considerando-se, então, as incomensuráveis funções sociais do processo de escolarização na atualidade, uma das questões se traduz nas possíveis relações que podem ser estabelecidas entre a natureza da educação sistemática e dos trabalhos educativos.

O que se entende por educação? Por que a educação sistemática só pode ser mudada com o poder, enquanto os trabalhos educativos devem ser realizados com os oprimidos no processo de organização defendido por Freire? Existe diferença entre educação sistematizada e trabalhos educativos? Quais são as possíveis implicações na prática social? Em que medida as concepções de ensino e aprendizagem podem influenciar os resultados educacionais em termos de humanização? Quais os benefícios sociais trazidos por meio das concepções adotadas no contexto da educação formal?

Álvaro Vieira Pinto, em sua obra *Sete lições sobre educação de Adultos* (2000), considera dois significados distintos relativos ao conceito de educação:

1. Em significado restrito, o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada, argumentando ser um erro lógico, filosófico e sociológico considerar apenas as fases infantil e juvenil da vida do ser humano;
2. Em sentido amplo (autêntico), a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, devendo-se considerar, também, a educação de adultos:

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, a educação é formação (Bildung) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos. (PINTO, 2000, p. 29-30).

Nas contradições que podem ser observadas entre o sistema capitalista e o sistema educacional brasileiro (em que os interesses podem ser demasiadamente antagônicos), levando-se em conta os desafios que se colocam ao processo educacional na busca pelos fins coletivos e reconhecendo o caráter histórico-antropológico da educação, Vieira Pinto (2000, p. 30-40) explicita as características da educação, que podem assim ser sistematizadas:

1. A educação é um processo, é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, é um fato histórico: a própria história individual e no sentido de vínculo com a fase vivida pela comunidade em sua contínua evolução; sendo processo, não pode ser racionalmente interpretada pela lógica formal, e sim pela lógica dialética;
2. A educação é um fato existencial, em que o homem se faz ser homem adquirindo sua essência (real, social, não metafísica). É o processo constitutivo do ser humano;
3. A educação é um fato social. Possui duplo aspecto: a) incorporação dos indivíduos ao estado existente (perpetuidade, conservação, invariabilidade, inércia pedagógica, estabilidade educacional); b) progresso (ruptura do equilíbrio presente, adiantamento, criação do novo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, plena da realização humana;
4. A educação é um fenômeno cultural: conhecimentos, métodos. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura expressados por meio da linguagem e pela prática social;
5. A educação não pode constituir-se da formação uniforme de todos em virtude de muito conhecimento existente, e se busca a manutenção da desigualdade social, o que acaba denotando o caráter privilegiado da educação;
6. A educação se desenvolve com base no processo econômico;
7. A educação é uma atividade teleológica, sempre dirigida “para”, e os seus fins estão dirigidos aos interesses do grupo que detém o comando social;
8. A educação é uma modalidade do trabalho social;
9. A educação é um fato de ordem consciente, objetiva, a consciência crítica de si e de seu mundo, formação da autoconsciência social;
10. A educação é um processo exponencial, contínuo;

11. A educação é, por essência, concreta e envolve conflitos;
12. A educação é, por natureza, contraditória;
13. A educação é necessariamente intencional e de ação entre as pessoas.

Considerando os caracteres da educação, é oportuno lembrar que a Constituição Federal estabelece, no artigo 210, que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação, embora vinculado ao Ministério da Educação (MEC), emite pareceres e resoluções de forma colegiada e autônoma, estabelecendo, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a instituição e orientação para a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Destaca-se o contido no artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências. Parágrafo único. As aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, CNE/CP, 2017, p. 4).

As aprendizagens essenciais definidas nas áreas das habilidades e competências aludem a que: “[...] o modelo das Competências, que enfatiza os procedimentos cognitivos, tais como *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser*, adquiriu relevância e centralidade no debate educacional contemporâneo” (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 13, grifo no original).

Pode-se argumentar que a relevância do aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a ser se deu, principalmente, pela rejeição dos estudiosos e pesquisadores que questionam procedimentos cognitivos baseados em competências e habilidades.

O modelo de habilidades e competências, que pode ser analisado de forma crítica, pode remeter ao atendimento do sistema capitalista, que privilegia o consumo e o lucro, apontando a necessidade de se repensar a educação enquanto práxis problematizadora, em que o excesso de certezas circunda com incertezas e

inconclusões quando Freire questiona, em seu trabalho *Política e Educação*: “Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam?” (FREIRE, 2001, p. 45).

O processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, baseado em competências e habilidades, pode ocasionar o entendimento de que pode ser excluído dessa base o exercício da cidadania:

É justamente esse o maior problema de se defender o ensino por competências e habilidades: a adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor. (BRANCO *et al.*, 2019, p. 165).

Transformar as realidades (para o ser mais freireano) pressupõe o exercício da cidadania e a sua relação com o mundo do trabalho, e não apenas atender aos interesses do mercado de trabalho capitalista, que privilegia o lucro, o consumo, as competências e as habilidades:

Nessa perspectiva, compreende-se que o sujeito é o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso, desconsiderando-se, assim, as implicações de questões sociais, políticas, históricas e ideológicas, que costumam condicionar a formação de classes, reverberando na concentração de poder e de riquezas nas mãos de poucos e, sobretudo, reproduzindo a vida precária de muitos. (BRANCO *et al.*, 2019, p. 166).

Às custas da vida precária da maioria, a minoria pode concentrar e acessar todos os tipos de riquezas, sejam materiais, objetivas ou subjetivas, à medida em que propagam uma educação fortemente marcada por competências e habilidades, usando-as unicamente a seu favor.

É oportuno lembrar que o artigo 7º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, estabelece que:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino. Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à

a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. (BRASIL, CNE/CP, 2017, p. 6, grifo nosso).

Ao se analisar brevemente e interpretar a função social da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser observado que ela pode estar desvinculada da realidade e pode ser entendida como uma referência obrigatória na sua totalidade.

Ainda, tem-se a previsão de conteúdos mínimos e a inclusão de uma parte diversificada e complementada em conformidade com a LDBEN, diretrizes curriculares e características regionais, observando-se, no entanto, a ausência expressa do direito ao acesso à promoção humanística, científica e tecnológica nas etapas e modalidades da educação básica no texto da LDBEN, o que pode exercer influências, entre outras, no direito ao acesso a níveis mais elevados de ensino e na própria inclusão da parte diversificada a ser complementada.

Nesse sentido, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire considera que:

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase na visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (FREIRE, 2013, p. 113).

O caráter divisório na educação básica, que pode se dar acerca da nota escolar (seja cumulativa ou não) quando dissociada da prática pedagógica de uma totalidade — que, muitas vezes se desconhece, e que não pode ser ignorada dentro daquilo que se pode perceber —, diz respeito ao disposto no artigo 18 da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, ao estabelecer que: “O ciclo de avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), seguinte à publicação da BNCC, deve observar as determinações aqui expostas em sua matriz de referência”.

A natureza política da educação sistemática, a qual pode ser ainda concebida como educação bancária, é criticada por Freire em *Política e Educação*, abarcando a compreensão de que:

A nossa experiência, que envolve condicionamentos, mas não determinismo, implica decisões, rupturas, opções, riscos. Vem se fazendo na afirmação, ora da autoridade do educador que, exacerbada, anula a liberdade do educando, caso em que este é quase objeto, ora na afirmação de ambos, respeitando-se em suas diferenças, caso em que são, um e outro, sujeitos e objetos do processo, ora pela anulação da autoridade, o que implica um clima de irresponsabilidade. No primeiro caso, temos o autoritarismo; no segundo, o ensaio democrático, no terceiro, o espontaneísmo licencioso. No fundo, conceitos – autoritarismo, ensaio democrático, espontaneísmo – que só fomos capazes de inventar porque, primeiro, somos seres programados, condicionados e não determinados; segundo, porque, antes de inventá-los, experimentamos a prática abstratizada por eles. (FREIRE, 2001, p. 9).

Tomar as condições históricas como condicionamentos, e não como determinismos, pressupõe um ensaio democrático no exercício das liberdades sociais no contexto educacional, podendo ser evidenciado pela natureza humana e sendo o conteúdo programático uma das reflexões, pois, em *Pedagogia do oprimido*, Freire reflete que:

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação. [...] Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores. Lamentavelmente, porém, neste “conto” da verticalidade da programação, “conto” da concepção “bancária”, caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária. (FREIRE, 2013, p. 85).

A respeito da existência humana historicamente situada e, ao mesmo tempo, contemplando os desafios e riscos da reprodução de uma concepção bancária e conteudista da educação, Freire evidencia, em *Pedagogia do Oprimido*:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição — um conjunto de informes a ser depositado nos educandos —, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. [...] A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2013, p. 84).

Sendo a porta de saída do conteúdo programático planejado e sistematizado a partir da realidade dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo aspectos objetivos e subjetivos inerentes a esse processo:

Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas, deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2013, p. 87).

Considerando o sentido e significado para a essência das existências humanas inseridas em culturas diversificadas, com necessidades que lhes são próprias, valorizar o conhecimento contido nos conteúdos programáticos da educação sistematizada deve ser igualmente respeitado na forma de trabalhos educativos, incluindo a subjetividade dos sujeitos, assim como as condições objetivas.

Aliando-se as competências e habilidades (quase que exaltadas) ao interesse capitalista e entendendo a educação para além delas, insere-se um debate entre a fome, a meritocracia e a nota escolar na perspectiva de dias melhores no mundo da educação — e que pode influenciar no mundo do trabalho pedagógico.

2 ENTRE A FOME, A MERITOCRACIA E A NOTA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE DIAS MELHORES NO ACESSO À EDUCAÇÃO

“Entre a fome, a meritocracia e a nota escolar” configura um capítulo ainda a ser mais pesquisado e aprofundado no campo educacional, sendo a intenção, neste estudo, abordar essa tríade na perspectiva de promover possibilidades de dias melhores no acesso à educação.

Fome: até quando? Essa é uma questão considerada pertinente e necessária, pois a situação de prolongamento e as denúncias da existência da fome (intensificada pela negação de ações governamentais de saúde pública efetivas quando do início da pandemia da COVID-19) aumentaram, assim como a questão da meritocracia e da nota escolar demandam preocupações constantes, quando se considera a formação continuada em Direitos Humanos.

Formação essa que ainda pode ser encontrada à margem da proteção nas políticas públicas e educação em Direitos Humanos, se fazendo necessária a busca constante por uma práxis libertadora que possa ser pensada a partir da substantividade da concepção de Freire e que inclua quatro ideias fundantes: respeito, compreensão da História como possibilidade, amor incondicional pela liberdade e o desenvolvimento da capacidade para a ruptura.

Nessa perspectiva, também serão abordadas as categorias da ação-reflexão, consequência, transcendência e temporalidade, incidindo sobre a necessidade de diferenciação entre as relações e contatos que podem interferir na forma de conceber e compreender as diferenças entre contatos com as tecnologias digitais e as relações sociais que se dão com os seres humanos por meio dos artefatos tecnológicos — mas que se diferenciam dos contatos que se dão entre os seres humanos e os artefatos para o processo educacional ao longo da vida.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: EM BUSCA DE UMA PRÁXIS LIBERTADORA

A superação de condições de vida que ainda se apresentam, como: a de pessoas em situação de rua, a fome, a meritocracia, a violência doméstica, o racismo e o preconceito de classe (entre outros problemas sociais que podem ser evidenciados no cotidiano) por meio das tecnologias digitais ainda se revela um desafio.

Diante dessa realidade presente na atualidade, as políticas públicas não têm evidenciado vias da democratização do saber científico diante de um contexto já explicitado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*, ao se referir à sua abertura ao mundo, à curiosidade, à receptividade aos outros enquanto caminhava com seu amigo Danilson Pinto pelas ruas de Olinda:

Os moradores de toda esta redondeza ‘pesquisam’ no lixo o que comer, o que vestir, o que os mantenha vivos. Foi desse horrendo aterro que há dois anos uma família retirou de lixo hospitalar pedaços de seio amputado com que preparou seu almoço domingueiro. A imprensa noticiou o fato que citei horrorizado e pleno de justa raiva no meu último livro *À sombra desta mangueira*. É possível que a notícia tenha provocado em pragmáticos neoliberais sua reação habitual e fatalista em favor sempre dos poderosos. (FREIRE, 1996, p. 83).

Difícil é tentar explicar tantas mazelas resultantes da perpetuação dessa forma de relação social — e que, no que se refere à fome, esse resultado também é evidenciado pelo relatório final da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (PENSSAN) no II Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar (IA) no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil, ao constatar:

[...] o avanço expressivo, em 1 ano e 4 meses, da IA grave, que era de 9,0% em 2020 e, entre final de novembro de 2021 e abril de 2022, aumenta para 15,5%. Em número de pessoas, isto significa que 14 milhões de novos brasileiros passaram a conviver com a situação de fome, uma vez que tínhamos 19,1 milhões ao final de 2020 e, ao final de 2021 e início de 2022, esse número subiu para 33,1 milhões. (...) É manifesto e de grande magnitude o aumento da insuficiência de alimentos nos lares brasileiros entre 2018 e 2021/2022, em todas as macrorregiões. (MALUF, 2022, p. 74-75).

Esses dados refletem condições que em nada condizem com a garantia dos Direitos Humanos, e que podem ser visualizadas pela mídia, redes sociais e práticas sociais quando a chamada aos engajamentos para campanhas assistencialistas visa a busca da garantia de umas das primeiras necessidades básicas que envolvem a vida humana: saciar a fome.

Um estudo do Observatório do Terceiro setor, divulgado em 9 de outubro de 2022, sinaliza que as ações governamentais têm se mostrado insuficientes para atender às necessidades da população:

Um relatório apresentado pela organização britânica CAF (Charities Aid Foundation) mostrou que o Brasil ocupa o 18º lugar no ranking de nações mais solidárias do mundo, indicando uma tendência no aumento de doações

e no voluntariado no país. Além disso, 76% das pessoas ajudaram um desconhecido, 41% doaram dinheiro a alguma organização e 25% destinaram tempo ao voluntariado no Brasil. “Em contextos onde as ações governamentais parecem limitadas ou insuficientes para atender as necessidades da população, muitos indivíduos se dispõem a fazer doações e estimular esforços. Esse é certamente o caso do Brasil”, aponta o estudo. (BONIN, 2022).

Conforme o relatório, o Brasil ocupa o 18º lugar no ranking de nações solidárias no mundo. No entanto, são visíveis os antagonismos quando se considera que:

Os dados levantados também apontam que, em 2018, sete dos dez países no topo da lista de nações mais solidárias eram de alta renda. Em 2020, depois da pandemia, esse número era o oposto: sete dos dez eram de baixa e média renda. O tema já foi abordado pelo Observatório do Terceiro Setor, que analisou como a crise causada pela Covid-19 impactou a solidariedade global. (BONIN, 2022).

O estudo aponta, assim, que a prática de doações e caridade obteve maior participação de países com baixa e média renda, o que nos faz refletir sobre o princípio da solidariedade em um viés que se conjuga entre a solidariedade como promoção de autonomia e a solidariedade para a manutenção de relações de dependência e conveniência daqueles que detêm maior poder socioeconômico.

Por outro lado, também se pode acompanhar pela mídia e redes sociais algumas práticas da atual conjuntura meritocrática governamental, que podem incidir nas práticas sociais, correndo-se o risco da valorização única e exclusiva da nota escolar¹⁵ nos contextos das unidades educacionais da educação básica: “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (FREIRE, 1996, p. 88).

Ratificam-se, portanto, as reflexões de Freire em *Política e Educação*, já discutidas anteriormente, quando o autor problematiza:

Como tentar explicar a miséria, a dor, a fome, a ignorância, a enfermidade crônica, dizendo, cinicamente, que o mundo é assim mesmo; que uns

¹⁵ Desde os anos iniciais, pode ser um condicionante a excessiva valorização do resultado que aparece no boletim escolar, em vez do acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, pode-se passar a vida buscando a inserção numa escala de 0 a 10, reforçando-se que a educação pode não apenas ser mensurada quantitativamente, como pode também gerar maior competitividade entre as pessoas, ao invés de humanizar, no sentido de que a educação não deve ser apenas o direito de todos, e sim viabilizada para todos. E, para além de mecanismos meramente competitivos que exaltam o melhor (como se fosse um programa qualquer de auditório, que pretendem a sorte de ganhar dinheiro), desmerecendo o trabalho humano nas suas diferentes dimensões e categorias.

trabalham mais, com competência, por isso têm mais e que é preciso ser pacientes pois um dia as coisas mudam. Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é o racismo, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência. (FREIRE, 2001, p. 41).

A riqueza que pode ser ostentada pelos poderes dominantes, que buscam manter a relação entre opressores e oprimidos, pode denotar, além da desvinculação com a realidade brasileira, a percepção de uma forma alienada, como se fosse possível viver a cotidianidade imersa em uma bolha no qual o meio circundante limita-se a interesses privados desvinculados de interesses públicos e direcionamentos públicos na contramão de propósitos constitucionais, pois:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 2022, s/p).

Ao observar-se as fragilidades quanto ao cumprimento dos objetivos fundamentais do Brasil, fica também perceptível a fragilidade quanto ao cumprimento dos direitos sociais:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.
Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021). (BRASIL, 2022, s/p).

Associando-se a realidade da existência da fome com o direito a uma renda básica familiar, não se pode perder de vista o sentido de:

Falar-se por exemplo em renda per capita equivale a permitir o trânsito de um sofisma ambulante, sem denunciar-lhe o erro intrínseco e as intenções perniciosas e colonizadoras. Significa tomar esse “índice” por noção

científica, devendo ser universalmente válido, quando basta atinar, a fim de perceber-lhe a inexatidão, para o fato de não ter sentido em outras formações históricas, onde vigoram relações de produção nas quais não há propriamente “renda” e muito menos “capita”. [...] (PINTO, 2008, p. 289).

Nesse cenário, que pode ser percebido como distante da realidade da maioria, em que apenas uma minoria, entre as inúmeras opções, pode escolher o que e como alimentar-se, à maioria resta contentar-se com o que lhes pode ser compartilhado¹⁶ — e, não bastasse, em embalagens fechadas, sem a possibilidade de escolha, e talvez de acordo com os mandamentos do mercado global e em prol do desenvolvimento e progresso econômico.

Na atualidade, pode-se afirmar que a crueldade e perversidade com que o descaso com as políticas públicas vem sendo conduzido, para não dizer abduzido, da realidade na qual a educação se encontra inserida, pode-se refletir acerca do sistema educacional brasileiro associado a uma forma de meritocracia:

MÉRITO (lat. Meritum-, in. Merit; fr. Mérite, ai. Verdienst; it. Mérito). Título para obter aprovação, recompensa ou prêmio. Diz-se não só de pessoas, mas também de obras, como p. ex. "o M. deste livro é...". O M. é diferente da virtude e do valor moral, constituindo a avaliação da virtude ou do valor moral, com fins de recompensa, ainda que apenas uma aprovação. (ABBAGNANO, 2007, p. 671).

Entendendo o mérito relacionado tanto às pessoas quanto às obras das pessoas, diferentemente da virtude e do valor moral, mas constituindo avaliação da virtude e do valor moral com fins de recompensa, como a aprovação, pode-se constatar que o Inep, ao publicar o indicador educacional da educação básica por meio de taxas de rendimento escolar, evidencia que:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (INEP, s/d., s/p.).¹⁷

¹⁶ Pode-se afirmar que se compartilha aquilo que se tem a mais.

¹⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 3 fev. 2023.

Ao considerar que os sujeitos deverão comprovar estarem aptos para acessar níveis mais elevados de ensino e aprendizagem conforme critérios tabulados mediante e unicamente por nota escolar, nota-se que a concepção do movimento histórico, político e social de integração é ratificado ainda por meio das políticas públicas educacionais, revelando-se contrário ao movimento de inclusão educacional que, para Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocratização estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam. Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase na visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade. (FREIRE, 2013, p. 139).

Uns dos processos que podem aprofundar a cisão entre os oprimidos podem ser os métodos do indicador educacional da educação básica por meio de taxas de rendimento escolar e o indicador educacional da educação básica por meio do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb):

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). (INEP, s/d. s/p.).¹⁸

A avaliação do sistema educacional brasileiro em larga escala e a busca pela melhoria dos indicadores por meio da atribuição exclusiva de notas, como é o caso do Ideb, assim como a avaliação escolar na educação básica se resumir à atribuição de nota, talvez possam ser justificadas pelos opressores como facilitação para o processo de ensino e aprendizagem diante de salas de aulas que mal possibilitam a circulação necessárias ao silêncio e ao barulho de um espaço democrático. Em *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*, o próprio autor adverte:

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 3 fev. 2023.

O caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua. A educação é, deste modo, continuamente refeita pela práxis. Para ser, deve chegar a ser. Sua duração – no sentido bergsoniano da palavra – encontra-se no jogo dos contrários: estabilidade e mudança. O método bancário põe o acento sobre a estabilidade e chega a ser reacionário. A educação problematizadora – que não aceita nem um presente bem conduzido, nem um futuro predeterminado – enraíza-se no presente dinâmico [...]. (FREIRE, 1979, p. 42).

Ainda que se possa considerar o caráter diagnóstico, processual e contínuo do processo avaliativo como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação na educação básica exclusivamente por meio de atribuição de nota escolar pode ser uma das questões a serem mais amplamente debatidas e aprofundadas na busca pela superação das condições que podem incidir sobre a reprovação e a evasão escolar (que influenciam a vida de estudantes), podendo inibir-lhes o direito de acesso a níveis mais elevados de ensino:

Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebidas por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase na visão localista dos problemas e não na visão deles como dimensão de uma totalidade. Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (FREIRE, 2013, p. 139).

Nessa reflexão contida na obra *Pedagogia do Oprimido*, pode-se considerar, no cotidiano das práticas sociais, a ênfase na visão pontual desse mesmo contexto, desse mesmo espaço-tempo específico, desconsiderando que esse contexto espaço-temporal faça parte de uma totalidade mais ampla.

Desconsiderando-se a totalidade, ainda que parcialmente, pode-se apenas reproduzir e colaborar ainda mais para a manutenção do mesmo processo de alienação, que pode significar a preservação da existência da fome e da meritocracia. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, anuncia:

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, 1948, s/p).

Ainda que a própria Declaração reconheça o mérito, esse é relacionado ao ensino superior, podendo assim ser debatida mais amplamente a legitimidade do mérito na educação básica.

A atribuição de nota quantitativa na educação básica pode dar a percepção de que essa é comandada por outra nota — que, embora de tempos em tempos o poder dominante a altere para novas notas e cédulas —, e assim milhões de pessoas permanecem sem acesso à educação nos níveis cada vez mais elevados de ensino, de modo que:

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (BRASIL, MEC, 2018, s/p).

Como tentar compreender e explicar a lógica da busca do desejo governamental em levar o Brasil a atingir o patamar da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atendendo aos interesses das grandes corporações privatistas?¹⁹

Talvez nunca tenhamos tido em nossa história necessidade tão grande de ensinar, de estudar, de aprender, mais do que hoje. De aprender a ler, a escrever, a contar. De estudar História. Geografia. De compreender a situação ou as situações do país. O intelectualismo combatido é precisamente esse palavreado vazio, sonoro, sem relação com a realidade circundante, em que nascemos, crescemos, e de que ainda hoje, em grande parte, nos nutrimos. (FREIRE, 1994, p. 104).

Na história da educação brasileira, talvez nunca fosse tão necessário aprender e ensinar, ensinar e aprender como atualmente, pois, em *Pedagogia da Autonomia*, Freire evidencia que:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente

¹⁹ Para saber mais sobre o tema, recomenda-se consultar: BRANCO *et al.*, 2019.

cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 1996, p. 34).

Talvez um dos discursos que se possa negar a aceitar seja, embora de caráter obrigatório num sistema que pode assumir uma característica controladora e centralizadora (e por isso engessado), a forma da avaliação na educação básica:

Quem faz alguma coisa, aprende a fazer, cada vez melhor e aprende o que poderíamos chamar de subprodutos essenciais, envolvendo a prática de fazer. Entretanto, o que ocorre é que já temos especialistas que se especializam em programar a ação que não têm, e especialistas em avaliar a ação que nunca tiveram. Isso resulta lamentavelmente de uma dicotomia, de uma separação que é a separação entre prática, programação da prática e avaliação da prática. Mas isso tudo é uma coisa só. Tudo isso faz parte de um só processo, só que são momentos distintos. (FREIRE, 1989, p. 24).

A dependência daquilo que podem dizer especialistas é necessário; no entanto, ela deve ser conjugada com a realidade e com as pessoas diretamente envolvidas, e não como uma forma de compartilhamento de quem sabe, e assim pode dividir um pouco do que sabe, e ainda exigir aquilo que nunca fez de quem o faz na cotidianidade — e sob condições muitas vezes questionáveis sob o ponto de vista da materialidade necessária à existência na busca por saber mais:

A avaliação faz parte, então, da natureza da prática. Por isso, ela tem que ser feita diariamente. Ocorre que, além dessa avaliação de que a prática se nutre, há momentos especiais em que o que pratica se detém com uma distância da prática e se pergunta melhor sobre a prática toda. Os teóricos só vêem esse momento da avaliação. (FREIRE, 1989, p. 24).

Vislumbrar a avaliação como um único momento, que pode ser representado pelo resultado de uma avaliação em larga escala, assim como por meio de um boletim escolar, pode caracterizar um equívoco um tanto quanto perturbador do ponto de vista do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois a avaliação faz parte integrante da prática, possibilitando um melhor saber sobre a prática:

Entretanto, o que a prática não é, é a sua própria teoria. Quer dizer, a prática gera esses diferentes saberes, mas não é a teoria de si mesma. Pensando bem, teoricamente, a prática da terça-feira deve preparar para uma prática melhor na quarta-feira, quando se espera superar determinadas possíveis deficiências que se tinha por insegurança e por incerteza do conhecimento. (FREIRE, 1989, p. 24-25).

Superar a ideia de conhecimento como acabado e certo pode possibilitar uma melhor expectativa diante da prática e, conseqüentemente, da compreensão da avaliação de uma forma mais ampla.

Inusitadamente, quando diante de uma condição em que, por meio da nota, as análises são submetidas a uma decisão colegiada de conselho de classe, o que poderia ser considerado como benéfico, pode acabar por se transformar em uma espécie de “ufa” e constrangimento para alguns estudantes, como se fosse uma espécie de benesse. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire argumenta sobre a avaliação:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não domesticação. (FREIRE, 1996, p. 59).

A compreensão das formas como o processo de avaliação vem sendo realizado significa repensar a prática pedagógica e as suas possíveis conseqüências na trajetória da vida humana:

O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando. (FREIRE, 1996, p. 33).

Nesse alerta crítico sobre o processo avaliativo da prática docente e discente podem-se incluir, inevitavelmente, as condições sobre as quais se realiza o trabalho pedagógico, sem esquecer que a fome, a meritocracia e a nota escolar ainda são desafios a serem superados, pois:

Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela,

aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. (FREIRE, 1996, p. 35).

A superação do desprezo a que é relegada a prática pedagógica enquanto consequência do desprezo ocasionado pelas deficiências das políticas públicas atuais podem revelar resultados que ainda convivem com a fome, a meritocracia governamental e a nota escolar em larga escala.

Acreditar em dias melhores pode resumir-se ao fato de que: “É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (FREIRE, 2001, p. 17). Nessa perspectiva, pretende-se analisar a substantividade da concepção de Freire, que pode necessitar de melhor aprofundamento, sem que, no entanto, isso impeça a possibilidade legítima de sonhar sobre sonhos da existência humana na história da vida dos sujeitos que subscrevem a educação.

2.2 A SUBSTANTIVIDADE DA CONCEPÇÃO DE FREIRE

Na busca pela compreensão de algumas das bases epistemológicas de Freire, são vários os desafios relacionados a possíveis desconfortos, desestabilizando percepções engessadas e trazendo à tona perspectivas diante do sistema educacional brasileiro que têm se mantido e repercutido na sociedade capitalista.

Em seu trabalho *Pedagogia dos sonhos possíveis*, Freire ressalta que, diante de novos contextos, “é sempre necessário pesquisar a atualização da substantividade de ideias com qualquer nova situação” (FREIRE, 2022, p. 119).

Ocorre que as novas situações têm se demonstrado mais do mesmo, de modo que essa compreensão na base freireana pode ser uma das alternativas, ainda que correndo o risco de uma frágil compreensão da totalidade da substantividade dos seus conceitos e fundamentações.

A substantividade de Freire se relaciona com quatro ideias fundantes: respeito, compreensão da história como possibilidade, amor incondicional pela liberdade e o desenvolvimento da capacidade para a ruptura. Nessa perspectiva:

[...] é que precisamos respeitar o Outro. Meu respeito pelo outro implica, necessariamente, minha recusa em aceitar todo tipo de discriminação, minha oposição radical à discriminação racial, à discriminação de gênero, discriminação de classe e discriminação cultural, fora das quais não seria capaz de me entender. (FREIRE, 2022, p. 118).

A necessidade do respeito ao outro pode conferir a necessidade da busca pelo respeito comum, necessidade de todas as pessoas, e não apenas em relação a algumas pessoas. O necessário respeito se dá sob diferentes ângulos, e um desses se refere ao respeito à diversidade, incluindo o que Freire ressalta em *Política e Educação*:

Sublinhar, por exemplo, a boniteza de forma intolerante já é, em si, uma feiúra. Como feiúra é falar da verdade que se desoculta sem nenhum respeito a quem desoculta diferentemente, quase como quem oculta. Não confundo, porém, respeito ao outro ou à sua verdade, com conivência com sua forma de negar a verdade. É preciso inclusive deixar claro que o meu respeito à sua posição não significa condescendência de minha parte. (FREIRE, 2001, p. 56).

A forma intolerante e perversa, por exemplo, com que a educação vem sendo encaminhada, e com a qual ser condescendente pode implicar em desrespeito à busca pelo respeito comum, em que se encontra a dicotomia entre liberdade e autoridade, é apresentada em *Pedagogia da Autonomia* como:

Assim como inexistente disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade. Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais. (FREIRE, 1996, p. 46).

Na ausência do sentido, significado e amplitude que se pode atribuir ao respeito comum, também pode-se perder a definição entre a liberdade e autoridade:

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se. (FREIRE, 1996, p. 46).

Situações dialógicas podem ser possibilidades de confronto tenso, no entanto, nem por isso são desprovidas de respeito comum, quando compreendidas de forma contextualizada, levando-se em conta a coletividade para além dos estereótipos cultuados pelo capitalismo, além das aparências e da ideia de ser humano padrão, que foge da diversidade da realidade.

A compreensão da vida em sociedade pressupõe o reconhecimento da dívida histórica em relação aos direitos e bens produzidos historicamente pela humanidade — e, além disso, o reconhecimento de suas marcas e consequências em determinados contextos espaço-temporais, em que as limitações podem atingir sobremaneira a liberdade²⁰ e solidariedade humana.

Ao se referir, dialeticamente, à liberdade e à solidariedade, Freire argumenta:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens. (FREIRE, 2013, p. 36).

Transformar a realidade configura responsabilidade coletiva e individual, pois a sociedade, enquanto produto da necessidade natural do homem (incluindo-se a consciência e vontade humanas), abarca uma relação contratualista na qual a vida social contempla uma organização e relação de poder, tornando o fundamento da liberdade humana uma categoria que merece ser discutida no âmbito da democratização das relações de vida social:

[...] a educação ou a ação cultural para a libertação, em lugar de ser aquela alienante transferência de conhecimento, é o autêntico ato de conhecer, em que os educandos — também educadores — como consciências “intencionadas” ao mundo ou como corpos conscientes, se inserem com os educadores — educandos também — na busca de novos conhecimentos, como consequência do ato de reconhecer o conhecimento existente. (FREIRE, 1981, p. 80-81).

Inserir o bem comum enquanto finalidade precípua do Estado, na qual todos os sujeitos estão imersos, sendo impossível pensar o conceito de Estado dissociado de um todo dinâmico e complexo de povo, população e nação, reconhecendo a História como possibilidade, é um objetivo enunciado por Freire em *Pedagogia da Autonomia*:

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de

²⁰ “[...] A liberdade humana, portanto, é uma liberdade social, liberdade situada, que deve ser concebida tendo em conta o relacionamento de cada indivíduo com todos os demais, o que implica deveres e responsabilidades. O problema, como se vê, não é de maior ou menor quantidade de liberdade, mas é de qualidade de liberdade. A concepção individualista da sociedade, ignorando o homem como ser social, foi fundamentalmente egoísta, pois desligou o indivíduo de compromissos sociais e, por isso mesmo, deu margem à mais desenfreada exploração do homem pelo homem, pois cada um vivia isolado na sua liberdade, procurando obter o máximo proveito para si [...]” (DALLARI, 1998, p. 109).

responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 1996, p. 11).

O reconhecimento da História como possibilidade, e não como algo dado, acabado, imutável e irrecorrível, configura, assim, a possibilidade da desnecessidade das pessoas de se verem obrigadas a provar o tempo todo que são melhores do que as outras, colocando em debate o domínio daquilo que a ideologia dominante preconiza:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século. (FREIRE, 1996, p. 11).

Nessa perspectiva apontada por Freire em *Pedagogia da Autonomia*, pode-se inferir que um sistema educacional, um programa governamental, uma ação pedagógica que busque adaptar os sujeitos, ao invés de buscar as condições para que essas sejam adaptadas aos sujeitos, torna-se o desafio na possibilidade de ultrapassar os limites impostos pela prática social:

Tenho afirmado e reafirmado o quanto realmente me alegra saber-me um ser condicionado, mas capaz de ultrapassar o próprio condicionamento. A grande força sobre que alicerçar-se a nova rebeldia é a ética universal do ser humano e não a do mercado, insensível a todo reclamo das gentes e apenas aberta à gulodice do lucro. (FREIRE, 1996, p. 66).

Saber-se condicionado significa também saber-se capaz de superação dos limites condicionantes, incluindo a ética universal da vida e do ser humano, e não a exclusividade dos interesses do mercado, das grandes corporações, do lucro e da exploração da vida pelo trabalho de terceiros. Em *Política e Educação*, Freire reflete:

Às vezes, nem sequer, ao atuar, estamos conscientemente claros em torno de que concepção da História nos marca. Daí a importância que reconheço, nos cursos de formação de educadores, das discussões em torno das diferentes maneiras de compreendermos a História que nos faz e refaz enquanto a fazemos. (FREIRE, 2001, p. 18).

Saber-se condicionado (e não determinado) pela História implica em reconhecer a necessidade do amor incondicional pela liberdade. No entanto, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire pondera:

Dizer-se comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco. Aproximar-se dele, mas sentir, a cada passo, a cada dúvida, a cada expressão sua, uma espécie de susto, e pretender impor o seu status, é manter-se nostálgico de sua origem. Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo. (FREIRE, 2013, p. 46).

Comprometer-se com a liberdade significa ultrapassar a tendência de manter nostalgia ao conhecimento das crianças e estudantes, reconhecendo a existência de possibilidades de uma nova forma de estar sendo, em contraposição ao que se era, tanto no que se refere às condições objetivas quanto subjetivas. Daí, que também pode-se implicar na necessidade de ruptura, como ensina Freire em *Política e Educação*:

Falamos em ética e em postura substantivamente democrática porque, não sendo neutra, a prática educativa, a formação humana, implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém. E é exatamente este imperativo que exige a eticidade do educador e sua necessária militância democrática a lhe exigir a vigilância permanente no sentido da coerência entre o discurso e a prática. Não vale um discurso bem articulado, em que se defende o direito de ser diferente e uma prática negadora desse direito. (FREIRE, 2001, p. 21-22).

A necessidade de ruptura é acompanhada pela ética e pela política enquanto valor na medida em que implica em tomada de decisões e de ações que sejam democráticas e democratizadoras, ampliando-se os direitos que incidem sobre a existência humana referenciados em *Política e Educação*:

[...] a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui,

amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. Reconhece, finalmente, o papel da educação e de seus limites. (FREIRE, 2001, p. 47).

Ganha relevância, neste estudo, a importância da consciência e, principalmente, da subjetividade e da função da educação e seus limites, de modo que, ainda em *Política e Educação*, Freire (2001, p. 47) esclarece que: “Um dos equívocos dos que se exageraram no reconhecimento do papel da educação como reprodutora da ideologia dominante foi não ter percebido, envolvidos que ficaram pela explicação mecanicista da História, que a subjetividade joga um papel importante na luta histórica”.

O respeito, a compreensão da História como possibilidade, o amor incondicional pela liberdade e o desenvolvimento da capacidade para a ruptura são analisados por Freire de forma correlacionada e, ainda que haja certa dedicação para uma separação didática, essa junção permanece possibilitando o entrelaçamento dessas ideias, ganhando destaque a inclusão da importância da subjetividade.

Dessa forma, refletir e agir por uma práxis educacional dialógica e libertadora por meio das tecnologias digitais também configura o fato de que, no atual contexto da educação básica, qualquer tendência à afirmativa de que o sistema educacional brasileiro vai bem, obrigada, pode ser um equívoco sem precedentes.

Ao adentrar nos trabalhos realizados por muitas pessoas que se dedicam arduamente todos os dias, pode-se entender como necessária a busca por reflexões acerca da motivação que pode influenciar as práticas pedagógicas. Em sua obra *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Freire expõe:

Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. Nunca consegui entender o processo de motivação fora da prática, antes da prática. É como se, primeiro, se devesse estar motivado para, depois, entrar em ação! Você percebe? Essa é uma forma muito antidialética de entender a motivação. A motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação. Isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 15).

Buscando entender que a motivação é parte intrínseca do processo de ensino e aprendizagem, que é movido por esse interesse entre sujeitos, os excessos de certezas no sentido de que há um único caminho podem ser desmistificados: a

educação planejada e promulgada por algumas pessoas para que outras pessoas cumpram, mesmo sem levar em consideração o distanciamento em relação à realidade dos sujeitos que fazem o cotidiano escolar. Freire, em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, se posiciona:

[...] uma das radicais diferenças entre a educação como tarefa dominadora, desumanizante, e a educação como tarefa humanizante, libertadora, está em que a primeira é um puro ato de transferência de conhecimento, enquanto a segunda é ato de conhecer. Estas tarefas radicalmente opostas, que demandam procedimentos da mesma forma opostos, incidem ambas, como não podia deixar de ser, sobre a relação consciência-mundo. (FREIRE, 1981, p. 80).

Nessa relação consciência-mundo, a educação como atividade que visa além da apropriação do conhecimento, mas sim a humanização das relações sociais, pode ultrapassar a mera transferência de conteúdos e conhecimentos, buscando organizar no trabalho pedagógico possibilidades que possam se relacionar com o ato de conhecer de forma dialógica e libertadora — por meio, também, da introdução à pesquisa desde a educação infantil, pois:

[...] ao constatar-se o caráter ativo, indagador, pesquisador da consciência, como consciência reflexiva e não apenas reflexa, que lhe faz possível conhecer, automaticamente se constata a faculdade que ela tem, de um lado, de reconhecer ou de re-fazer o conhecimento existente; de outro, de desvelar e de conhecer o ainda não conhecido. (FREIRE, 1981, p. 80).

Uma reação reflexa seria apenas a transmissão do conteúdo, no entanto, por meio da educação, refletir, avaliar, criar, refazer, pesquisar, inovar e incluir práticas pedagógicas mais condizentes com o respeito comum às diferentes consciências de diferentes pessoas se insere nesse processo:

Se assim não fosse, isto é, se a consciência que pode reconhecer o conhecimento existente não fosse capaz de buscar novos conhecimentos, não haveria como explicar o próprio conhecimento hoje existente, uma vez que, como processo, o conhecimento que hoje existe foi viabilidade e logo depois conhecimento novo, com relação ao conhecimento existente ontem e assim sucessivamente. (FREIRE, 1981, p. 80).

Assim, o acesso a novos conhecimentos pode fazer parte de um conjunto cíclico mais amplo e abrangente do processo de produção e elaboração. Ainda, em

Ação cultural para a liberdade e outros escritos, Freire afirma: “A ‘sacralização’ da ordem social domesticadora é tão necessária à sua preservação quanto a ‘abertura’ crítica o é à sociedade que se insere na busca permanente da humanização dos homens” (FREIRE, 1981, p. 82).

Discursos e práticas evidenciados no sistema educacional brasileiro atual podem remontar aos desafios já enfrentados por Freire na educação²¹, de modo que as perspectivas de inclusão permaneçam e ainda se faça necessário refletir que:

[...] a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando a seu meio” e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto. (FREIRE, 1981, p. 82).

As condições e possibilidades para superar esse cenário representam um dos desafios *ad eternum* no contexto da educação básica, e pode-se também, por meio da introdução à pesquisa, buscar fazer ciência, e não apenas consumir ciência produzida em circunstâncias em que talvez ainda possam ser encontradas avaliações, no sentido de que:

[...] o bom aluno não é o inquieto, o indócil, o que revela sua dúvida, o que quer conhecer a razão dos fatos, o que rompe os modelos prefixados, o que denuncia a burocracia mediocrizante, o que recusa ser objeto. O bom aluno, ao contrário, é o que repete, é o que renuncia a pensar criticamente, é o que se ajusta aos modelos [...]. (FREIRE, 1981, p. 82).

Essa referência pode conduzir tanto os estudantes quanto os trabalhadores da educação, pois as perspectivas além da integração (e sim da inclusão) podem implicar no rompimento de modelos previamente estabelecidos, em que a pesquisa pode ser considerada um campo de estudo apenas no nível superior, de onde questões éticas podem ser pensadas somente a partir dali:

²¹ Freire (1967, p. 35), na espera quando do exílio na primavera de 1965 e se colocando em terceira pessoa, esclarece sobre o conteúdo de sua primeira obra intitulada: “Educação como prática da liberdade”, a qual denomina de ensaio, e faz alusão ao fato de saber antecipadamente pela recusa do acesso ao seu esforço educativo: “Nunca pensou, contudo, o autor, ingenuamente, que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira. Na manutenção desta alienação. Daí que coerentemente se arregimentassem — usando todas as armas contra qualquer tentativa de esclarecimento das consciências, vista sempre como séria ameaça a seus privilégios”. (FREIRE, 1967, p. 36, grifo nosso).

Aprendemos hoje que o desenvolvimento econômico é um problema puramente técnico; que os povos subdesenvolvidos **são** incapazes – às vezes, por mestiçagem, às vezes, por questão de clima, às vezes, por natureza. [...] O indubitável é que toda esta mitificação, através da escola ou não, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens, em favor da preservação do “status quo. (FREIRE, 1981, p. 83-84, grifo no original).

Entre os diferentes mitos, o conceito social de deficiência, por exemplo, não mais incidindo na limitação pessoal ou na ideia de que são pessoas incapazes, e sim nas condições materiais, humanas, tecnológicas, pedagógicas, políticas e científicas que podem ser proporcionadas a todos os estudantes por meio de políticas públicas inclusivas, também precisa ser superado. No entanto, no atual sistema educacional, ainda pairam esses discursos, de modo que, em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Freire adverte:

Falam no respeito à pessoa humana e a pessoa humana se esclerosa numa frase banal, pois não a reconhecem nos homens concretos que se encontram dominados e “coisificados”. Dizem-se comprometidos com a libertação e agem de acordo com os mitos que negam a humanização. Analisam os mecanismos sociais de repressão, mas, ao mesmo tempo, através de meios igualmente repressivos, freiam os estudantes a quem falam. Dizem-se revolucionários, mas, ao mesmo tempo, não crêem nas classes oprimidas a quem pretendem conduzir à libertação, como se isto não fosse uma contradição aberrante. Querem a humanização dos homens, mas, ao mesmo tempo, querem também a manutenção da realidade social em que os homens se acham desumanizados. No fundo, temem a liberdade. Ao temê-la, porém, não podem arriscar-se a construí-la na comunhão com os que se acham dela privados. (FREIRE, 1981, p. 84).

Há que se reconhecer o medo do processo inclusivo e não mais privar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem de sua voz e participação:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2013, p. 40).

Como desvelar o mundo da opressão e comprometer-se com a transformação? De que forma transformar a realidade opressora, tornando-a a pedagogia das pessoas em permanente libertação? Quais estratégias podemos adotar para superar as

violências anteriores, que podem dar a algumas pessoas a designação de transgressoras?

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. (FREIRE, 2013, p. 152-153).

Saber o que se sabe e saber o que não se sabe implica em saber que o que não se sabe é muito mais do que aquilo que se sabe, o que pode ser a demonstração da abertura ao novo, à pesquisa, à curiosidade epistemológica, sem que isso signifique vergonha em não se saber.

Uma das questões trazidas pelo artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, refere-se a:

Art. 4º A BNCC, em atendimento à LDB e ao Plano Nacional de Educação (PNE), aplica-se à Educação Básica, e fundamenta-se nas seguintes competências gerais, expressão dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem desenvolvidas pelos estudantes:

(...)

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; (...). (BRASIL, CNE/CP, 2017, p. 4)

Para compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, requerem-se investimentos em políticas públicas, fora das quais não há que se pretender avanços e inovações. As condições para que esse propósito se efetive devem ser disponibilizadas.

Mesmo assim, a intenção comunicativa e o respeito em comum podem colaborar para a criação de perspectivas, pois: “A leitura crítica dos textos e do mundo tem que ver com a sua mudança em processo” (FREIRE, 1989, p. 26).

O direito à livre expressão acompanhada de respeito comum (pelo que é um bem público comum, como a educação) não pode mais ser considerado um privilégio de alguns, e sim um direito de todos. No entanto, em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Freire considera:

O problema é atuar sem se deixar paralisar pelo medo. [...] Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada. Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir. Para nós, enquanto professores, uma das coisas boas que podemos fazer para controlar o medo necessário é uma pesquisa que eu chamo de “mapa ideológico da instituição”. (FREIRE; SHOR, 1986, p.42).

O medo que pode existir em relação a se tentar fazer algo diferente na práxis pedagógica em determinada instituição de ensino pode desestabilizar o *status quo*, fazendo-se necessário conhecer o funcionamento da instituição, conforme argumenta-se em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*:

Fazendo isso, mais cedo ou mais tarde começamos a conhecer as pessoas com quem podemos contar, em determinados momentos. Porque, veja bem, o melhor caminho para o suicídio é atuar sozinho como freelancer. É impossível enfrentar o leão romanticamente. Isto é, você tem que saber com quem pode contar e contra quem tem que lutar. Na medida em que você saiba isso, mais ou menos, pode começar a estar com e não estar só. A sensação de não estar só diminui o medo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 42).

Essa ideia de conhecer o mapa ideológico institucional pode contribuir para que possam ser articulados trabalhos educativos que visem também a superação do *status quo* e a natureza política da educação, sem que o medo iniba as potencialidades e a criticidade acerca das condições da vida humana:

Agora, eu deveria dizer por que insisto, constantemente, na politicidade da educação. Em primeiro lugar, deveria dizer que houve um momento na minha vida de educador em que eu não falava sobre política e educação. Foi meu momento mais ingênuo. Houve outro momento em que comecei a falar sobre os aspectos políticos da educação. Esse foi um momento menos ingênuo, quando escrevi a *Pedagogia do Oprimido* (1970). No segundo momento, entretanto, eu ainda pensava que a educação não era política, mas que só tinha um aspecto político. Hoje, no terceiro momento, para mim, não há um aspecto político. Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 42).

Considerando as contradições existentes na sociedade capitalista que podem impedir a compreensão da condição inerentemente política da educação, o que se pode entender como uma superação ainda pendente no contexto educacional, podemos repensá-la sob a perspectiva da formação, na qual respeitar posições divergentes não significa compactuar com determinadas ideologias:

[...] Outro método político que ajuda são os "créditos de divergências" [...] Se os professores militantes conseguissem se transformar em "cidadãos institucionais", enraizados na escola ou faculdade, as autoridades não poderiam nos desenraizar tão facilmente ou nos caracterizar como estranhos. [...] Se você participa de inúmeras pequenas tarefas, você começa, aos poucos, a enraizar-se na vida da instituição. O reconhecimento que você obtém por fazer isso é como uma conta de crédito que lhe permite mais espaço para divergir. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 46).

Ao concordar com alguns encaminhamentos e atividades no contexto político educacional, talvez se consiga acumular alguns créditos de divergência para poder também discordar e propor atividades dialógicas, libertadoras, inovadoras e superar, concomitantemente, a cultura do silêncio que pode transmutar-se em violência simbólica. Assim, em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, tem-se que:

[..] a passividade não é uma condição natural da infância ou da maturidade. Existe uma "violência simbólica" na escola e na sociedade, que impõe o silêncio aos alunos. Simbólica, por ser a própria ordem das coisas, e não um castigo físico de fato: um meio ambiente pleno de regras, currículos, testes, punições, requisitos, correções, recuperações e inglês-padrão, que designam as autoridades como responsáveis. Esse meio ambiente é simbolicamente violento, porque se baseia na manipulação – declarando-se democrático, enquanto que, de fato, constrói e reproduz as desigualdades da sociedade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 78).

Com isso, as condições para a prática democratizada no contexto do trabalho pedagógico na educação básica também têm compromisso com a formação desde a educação infantil, e ele se prolonga por toda a vida, ao que alude Freire em *Pedagogia da autonomia*:

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre

o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (FREIRE, 1996, p. 50).

Algumas pessoas, devido às condições do meio, podem exercer esse direito acessando níveis cada vez mais elevados de ensino e buscando formações em diferentes áreas acadêmicas. Já a outras pessoas, devido também às condições do meio e de políticas públicas ineficientes, lhes é negado o direito à comunicação, à expressão, às opiniões, em suma, às suas possibilidades de falar, ver, ouvir, escrever, ler, acessar tecnologias digitais, publicar, atuar, pensar, sentir e agir no mundo que lhes pertence.

Como pensar e planejar atividades pedagógicas no contexto de formação continuada, e que sejam possíveis de se experienciar no contexto da sala de aula?

Algumas vezes gosto de falar sobre pedagogias paralelas, onde o professor emprega, simultaneamente, diversas modalidades de aula. Se a preleção dinâmica, questionadora, coexiste com apresentações feitas por estudantes, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações, trabalhos de pesquisa fora da sala de aula, e assim por diante, a própria forma do curso diminui o risco de que a fala do professor se torne uma palestra para transferência de conhecimento. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 33).

Compreender a realidade concreta em que as práticas sociais e políticas se efetivam pode implicar no reconhecimento de que:

[...] a escola democrática não apenas deve estar permanentemente aberta à realidade contextual de seus alunos, para melhor compreendê-los, para melhor exercer sua atividade docente, mas também disposta a aprender de suas relações com o contexto concreto. Daí, a necessidade de, professando-se democrática, ser realmente humilde para poder reconhecer-se aprendendo muitas vezes com quem sequer se escolarizou. A escola democrática de que precisamos não é aquela em que só o professor ensina, em que só o aluno aprende e o diretor é o mandante todo-poderoso. (FREIRE, 1989, p. 67).

Uma unidade educacional democrática, com um processo de formação continuada democrático (e que se professa democrático), igualmente pode apresentar a necessidade de ser realmente humilde para poder reconhecer-se, nesse processo, como aprendiz dos trabalhadores:

[...] la educación en Freire es una práctica real, una vivencia, una pedagogia para la libertad. Y esta liberación es, grosso modo, un intento por humanizar, acción que consiste, nada más ni nada menos, en la liberación de la conciencia. A través del diálogo concientizante, cuyo objetivo es transformar

la conciencia que no capta su estado de oprimido en una conciencia reflexiva y crítica, i. e., que conoce su estado y la realidad; la problematiza, la descubre y apela a la autonomía. (CRISTI; GARCIA, 2018, p. 1283).

Humanizar a consciência por meio da reflexão crítica significa também problematizar a realidade e a relação dialética entre teoria e prática, desafio esse em que Freire, em seu trabalho *Pedagogia da autonomia*, alerta: “O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação” (FREIRE, 1996, p. 25).

Nessa relação dialética entre teoria e prática, em que uma não prescinde da outra, importa considerar que, mesmo no processo de formação continuada, é preciso atentar-se ao fato de que não se deve esperar dos participantes a reprodução fiel daquilo que se intenciona.

Freire, em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, explica: “Em outras palavras, a postura ética do educador é nunca usar - o que frequentemente é feito - o(as) aluno(as) para maximizar a glória e as aspirações do(a) educador(a). Esta forma de educação não é unicamente exploradora; é fundamentalmente antidemocrática” (FREIRE, 2022, p. 117).

Outra orientação pertinente de Freire em *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2022, p. 116) se refere aos estímulos e desafios criativos, afirmando que: “[...] para o(a) professor(a) tornar-se um educador é importante que ele ou ela desafie a liberdade criativa dos(as) alunos(as) [...]”.

Respeitar o ser humano e sua ontologia (o seu ser sujeito) configura um desafio contínuo no processo de ensinar e aprender, aprender e ensinar na educação básica — e, por meio do cinema, inserir o cineclube no processo de formação continuada na perspectiva dos Direitos Humanos é a intenção, considerando-se necessária a discussão acerca das categorias como ação-reflexão, consequência, transcendência e temporalidade.

2.3 AS CATEGORIAS DA AÇÃO-REFLEXÃO, CONSEQUÊNCIA, TRANSCENDÊNCIA E TEMPORALIDADE

O compromisso com a educação, área das ciências (humanas) e, por isso, de natureza humana, social e histórica diretamente vinculada com o processo de ensinar

e aprender, aprender e ensinar, remete ao estudo das categorias da ação-reflexão, consequência, transcendência e temporalidade.

Freire (1981, p. 32), em *Educação e Mudança*, alerta sobre uma diferença fundamental entre relações e contatos: “[...] enquanto as relações são reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais, os contatos são reflexos, inconsequentes, intrascendentais e intemporais”. Assim, é oportuno fazer algumas considerações acerca das categorias contempladas no âmbito das relações:

- a) Ação e reflexão: Uma das dimensões da relação humana que talvez possamos considerar se refere à indissociabilidade envolvendo ação-reflexão diante da realidade. Nesse processo de busca em comum que pressupõe engajamento, Freire (2013, p. 53), em *Pedagogia do Oprimido*, defende que “Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento”.

Por essa cointencionalidade em conhecer e desvelar a realidade, buscando compreendê-la criticamente, o movimento envolvendo ação-reflexão é adotado na obra freireana como uma expressão dialética única, conforme encontra-se em *Política e Educação*:

A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura. Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados. (FREIRE, 2001, p. 8).

Nesse processo de permanente devir, de vir a ser por meio da ação-reflexão movida pela curiosidade que faz parte histórica da essência humana e dos sujeitos, pode-se considerar que a busca pela compreensão dos métodos acerca dos objetos de conhecimento poderá se dar em maior ou menor grau de compreensão de acordo com o conteúdo daquilo que for estudado enquanto produção social resultante de ação e reflexão em comum. Porém, Freire, em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, defende a leitura do mundo e da palavra:

[...] o problema que se coloca não é o da leitura da palavra, mas o de uma leitura mais rigorosa do mundo, que sempre precede a leitura da palavra. Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização

para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos [...]. (FREIRE, 1989, p. 19).

A leitura rigorosa do mundo (da realidade), que precede a leitura da palavra, visa superar, de um lado, a ingenuidade e, de outro, a esperteza de práticas sociais autoritárias, inserindo-se possibilidades de não apenas se falar às crianças e estudantes (ou falar delas), e sim a possibilidade de ouvi-las para começar a falar com elas, podendo, assim, suas produções constituírem senão uma biblioteca, uma parte do seu conjunto:

[...] Isso significa que a produção do aluno deixa de ser uma simples redação escolar, que se dirige unicamente ao professor – e que tem neste não propriamente um leitor, um interlocutor, mas um avaliador –, para ser um texto em que, tanto quanto possível, o aluno autor trabalha a subjetividade e a criatividade a serviço da construção de sentidos, envolvendo-se com a própria obra que, agora, tem como alvo todos os leitores possíveis. (OLIVEIRA, DELGADO, 2008, p. 97-98).

Muitas vezes, as crianças e estudantes produzem textos para a unidade educacional e na unidade educacional, porém, entende-se que, para além do propósito avaliativo (que é necessário), é importante também atribuir sentido e significado para além desse espaço, exercendo influência na constituição da própria História, que é marcada pelas condições objetivas e subjetivas.

Sendo a realidade social e histórica produto da ação humana, incidindo sobre ela os efeitos das produções, será igualmente por meio da ação humana a inversão dessa realidade opressora. E, para esse processo de busca de superação dos fatores condicionantes da ação humana, podemos entender a expressão ação-reflexão como práxis essencial para desvelar, conhecer e recriar o conhecimento conforme encontra-se na obra *Educação e Mudança*: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais” (FREIRE, 1981, p. 61).

Em uma sociedade que pode privilegiar mais o sucesso pessoal do que a busca por ações que produzam condições de vida digna em que todos estejam inclusos, pode-se entender como a ausência de condições de ação e reflexão, seja nas unidades educacionais, seja em outros espaços sociais.

Freire (1997), em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, ao se referir à responsabilidade, ao preparo científico, ao gosto pelo ensino, à seriedade e

ao testemunho de luta contra as injustiças para contribuirmos para que os estudantes se tornem presenças no mundo, afirma: “Tenho certeza de que um dos saberes indispensáveis à luta das professoras e professores é o saber que devem forjar neles, que devemos forjar em nós próprios, da dignidade e da importância de nossa tarefa. Sem esta convicção, entramos quase vencidos na luta por nosso salário e contra o desrespeito” (FREIRE, 1997, p. 32).

Convicção essa que se estende para além do espaço da unidade educacional, de realização humana por meio do trabalho, em que a relação entre opressores e oprimidos talvez seja até mais acentuada, de modo que Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, destaca:

[...] os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não “admiram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. Os animais, que não trabalham, vivem no seu “suporte” particular, a que não transcendem. Daí que cada espécie animal viva no “suporte” que lhe corresponde e que estes “suportes” sejam incomunicáveis entre si, enquanto que franqueáveis aos homens. Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. (FREIRE, 2013, p. 123).

Por um quefazer, pode ser entendido um fazer para além do fazer, pois muitas pessoas, inclusive no anonimato, fazem e fazem muito; algumas até demais, porém, esse fazer muito e até demais pode estar distanciado do quefazer freiriano.

Um dos exemplos cotidianos pode ser exemplificado por meio da mídia televisiva, em que pessoas precisam se submeter a programas competitivos que, devido à distribuição marcadamente desigual de renda e trabalho, podem posicionar umas pessoas em condições de submissão às outras, numa relação em que as pessoas que mais detêm podem figurar solidariedade de um ser mais, e as pessoas que quase nada têm podem figurar como um ser menos, dependentes do ser que é mais porque tem mais.

As contradições são aceitas em parte, no entanto, o exercício das liberdades sociais pode ser condicionado, podendo significar engajamento num quefazer para a superação do fazer associado à ação e reflexão, que possibilite a conscientização de que inexistente sem ação e reflexão, tomadas de forma dialética, contraditória e historicamente no movimento da vida humana.

Considerar como essencial o processo de humanização das relações em detrimento da quase coisificação do que não pode ser coisificado — e qualquer tendência a isso — é fundamental para não continuar acentuando ainda mais as desigualdades.

Acentuar as desigualdades pode ser favorável apenas a uma minoria, submetendo a maioria a uma condição oprimida, que persistirá enquanto existir, de um lado, a vitória, o sucesso, o acesso incomensurável às tecnologias digitais, aos bens materiais e imateriais e, de outro, a fome, a miséria e a dependência em relação a quem tem mais, sem se preocupar em ser mais.

Adotar formas e conteúdos relacionados ao trabalho educativo entre sujeitos implica considerar que essas abarcam consequências, portanto, em *Extensão ou comunicação*, Freire problematiza:

[...] se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador. A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado. Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização [...]. (FREIRE, 1983, p. 56).

Sendo um quefazer problematizador a consequência da relação entre sujeitos mediatizados pelo objeto cognoscível, tanto professor quanto estudantes e comunidade escolar inserem-se nesse processo contínuo, inconcluso e inacabado do conhecimento. No entanto:

[...] Se propomos uma redução radical da transferência de informação na sala de aula, ou nos manuais, em prol de análises mais longas de materiais considerados como textos problemáticos, sobre a vida social, podemos esperar ir além dos resultados mínimos do currículo regular. Mas quero apontar uma consequência, um resultado da saturação dos alunos com informações maçantes. (FREIRE, 1986, p. 59).

Um dos desafios que pode ser considerado relevante envolvendo a dimensão da consequência pode estar relacionado ao fato da dificuldade em buscar o que é essencial ao processo de ensino e aprendizagem, para além de cumprimento de uma

base nacional curricular comum. Contudo, em *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, pondera-se:

Na medida em que tenho mais e mais clareza a respeito de minha opção, de meus sonhos, que são substantivamente políticos e adjetivamente pedagógicos, na medida em que reconheço que, enquanto educador, sou um político, também entendo melhor as razões pelas quais tenho medo, porque começo a antever as conseqüências desse tipo de ensino. Pôr em prática um tipo de educação que provoca criticamente a consciência do estudante necessariamente trabalha contra alguns mitos, que nos deformam. Esses mitos deformadores vêm da ideologia dominante na sociedade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39).

Conhecer as palavras, temas e intencionalidades relacionadas à vida e à prática social, buscando conciliar individualidade e coletividade, talvez possa repercutir de forma mais assertiva na vida concreta — nossa, dos estudantes e das comunidades escolares —, sendo que, em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, Freire considera que: “Toda essa atividade educacional do programa oficial não tem falado a linguagem deles, nem desenvolvido seu desejo crítico, nem se relacionado com os temas profundamente enraizados em suas vidas” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 59).

Ao dissociar a atividade educacional da realidade concreta, das condições pessoais e ambientais, pode-se estar desrespeitando tanto a individualidade quanto a coletividade, em que a educação encontra uma das suas razões de ser. “Obviamente, reconhecer a importância de nossa tarefa não significa pensar que ela é a mais importante entre todas. Significa reconhecer que ela é fundamental. Algo mais: indispensável à vida social” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 32).

O mínimo no que fazer pedagógico, que configura um fazer reflexivo, pode ser o efetivo respeito à vida social, entendendo, nesse contexto, as condições pessoais e ambientais no processo de formação humana social em que a educação, se dissociada da formação, pode prejudicar e esvaziar as possibilidades históricas de ser mais, de saber mais, de ter mais para ser mais, e não ter mais para fazer dos outros um ser menos:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 32).

Tanto o contexto de sala de aula, tomado aqui como parte da unidade educacional, quanto os diferentes espaços e tempos sociais podem apresentar nossas formas de ações e reflexões. Pondera-se que:

O discurso e a prática benevolente do só paciente na classe sugere aos educandos que tudo ou quase tudo é possível. Há no ar, uma paciência às portas do inesgotável. O discurso nervoso, arrogante, incontrolado, irrealista, sem limite, se acha empapado de inconsequência, de irresponsabilidade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 41).

Refletir sobre a consequência pode ser uma necessidade decorrente da existência da inconsequência, revelada num momento em que coexistem duas guerras paralelas: uma visível e outra com o invisível, ambas decorrentes de ações humanas em que podemos destacar, entre os inúmeros fatores que podem ser evidenciados, a ausência de reflexão nas ações envolvendo a individualidade e a coletividade.

Ao lado desta forma de ser e de atuar, equilibrada, harmoniosa, se impõe outra qualidade que venho chamando parcimônia verbal. A parcimônia verbal está implicada na assunção da tensão paciência-impaciência. Quem vive a impaciente paciência dificilmente, a não ser em casos excepcionais, perde o controle sobre sua fala, dificilmente extrapola os limites do discurso ponderado, mas enérgico. Quem preponderantemente vive a paciência apenas abafa sua legítima raiva que expressa num discurso frouxo e acomodado. Quem, pelo contrário, descontroladamente é só impaciência tende ao destempero no discurso. O discurso do paciente é sempre bem-comportado enquanto o discurso do impaciente, de modo geral, vai mais além do que a realidade mesma suportaria. Ambos estes discursos, o muito controlado como o em nada disciplinado, contribuem para a preservação do status quo. O primeiro por estar demasiado aquém da realidade; o segundo, por ir mais além do limite suportável. (FREIRE, 1997, p. 41).

Consequência e inconsequência, paciência e impaciência podem configurar dualismos a serem repensados para que se possa aprender a lidar de forma mais coerente no processo educativo, por isso formador.

As influências das práticas sociais ao se desvalorizar o respeito e o reconhecimento do sentido e significado da educação no conjunto da sociedade, em virtude de uma violência anterior, geradas pela ineficiência de políticas públicas efetivas que garantam uma vida social digna, fazem com que os exemplos de inconsequência e impaciência tendam a se multiplicar.

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política. (FREIRE, 1996, p. 39).

Na atual conjuntura em que se encontra a educação brasileira, pode-se dizer que quaisquer tendências que visem neutralizar o trabalho educativo enquanto ação política podem significar desconexão de reflexão e, conseqüentemente, de ação, o que pode levar à necessidade de revisitar um dos contextos já aludidos neste estudo, em que:

Caminhávamos, Danilson Pinto e eu, com alma aberta ao mundo, curiosos, receptivos, pelas trilhas de uma favela onde cedo se aprende que só a custo de muita teimosia se consegue tecer a vida com sua quase ausência – ou negação –, com carência, com ameaça, com desespero, com ofensa e dor. Enquanto andávamos pelas ruas daquele mundo maltratado e ofendido eu ia me lembrando de experiências de minha juventude em outras favelas de Olinda ou do Recife, dos meus diálogos com favelados e faveladas de alma rasgada. Tropeçando na dor humana, nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas. Que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada? (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesse sentido, é fundamental buscar superar a fragmentação a que se pode chegar enquanto humanos quando, não raras vezes, são designados como “essa gente”, “favelados”, “cadeirantes”, “aprovados”, “reprovados”, “evadidos”, “aptos”, “inaptos”, “competentes”, “incompetentes” e tantas outras adjetivações que descaracterizam a condição primeira de humanos. Essa prática, além de paralisada no tempo, dá continuidade à esmagação e à negação da necessária humanidade.

Compreender o significado de transcendência no contexto educacional não pode mais ser concebido como afastado do mundo concreto. Ainda que se possa desconhecer elementos da totalidade, faz-se necessário que, gradativamente, se preze por esse conhecimento, que faz parte do trabalho pedagógico:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de

transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. (FREIRE, 1981, p. 30).

Aprender a distinguir órbitas existenciais de nós mesmos pode significar as condições pessoais e contextuais com que se pode inserir o sentido e significado da vida dos não “eu’s”, em *Pedagogia da Autonomia*: “Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros”. (FREIRE, 1996, p. 11). Ainda:

Para quem entende e vive a História como tempo de possibilidade, independentemente de se é mulher ou homem de fé, o papel dos seres humanos no mundo como sujeitos e objetos da própria história é outro. Não importa se, para elas e eles há transcendentalidade ou não, vivendo a história como tempo de possibilidade necessariamente recusam qualquer determinismo que, submetendo e minimizando a liberdade, proclama a inexorabilidade do amanhã. Por isso é que, para quem crê, nesta perspectiva, Deus é uma “Presença na História”, mas uma Presença que não nos proíbe de fazer História. É uma Presença que não nos imobiliza para que se faça a História que nos cabe fazer. (FREIRE, 1993, p. 53).

Reconhecer a história como possibilidade que se materializa nas relações com diferentes sujeitos implica em também reconhecer as liberdades sociais, incluindo acreditar e agradecer pela vida, pelas ações humanas e pela proteção de Deus como compromisso responsável conosco e com as outras pessoas, por meio de (mais que contatos) relações autênticas e livres para debater, concordar, discordar, superar, buscar, aprender, ensinar e inserir-se na totalidade.

Nessa perspectiva, também pode-se afirmar que, no processo de alfabetização e conscientização:

[...] os temas estão contidos nas situações-limite e as contêm; as tarefas que eles implicam exigem atos-limite. Quando os temas estão ocultos pelas situações-limite, e não percebidos claramente, as tarefas correspondentes – as respostas dos homens sob a forma de uma ação histórica – não podem ser cumpridas, nem de maneira autêntica, nem de maneira crítica. Nesta situação, os homens são incapazes de transcender as situações-limite para descobrir que além destas situações e em contradição com elas encontra-se algo não experimentado. (FREIRE, 1979, p. 17).

Diante da gama de situações-limite que podem ser encontradas nas diferentes unidades educacionais da educação básica e nos diferentes contextos sociais, há que se analisar de forma crítica, com o intuito de se perceberem ou se descobrirem formas alternativas para a superação dos elementos que podem condicionar:

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite”, que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limite” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o inédito viável. (FREIRE, 2013, p. 93).

Para além da adaptação a que se pode estar sujeito diante das situações-limite, as quais podem ser favoráveis à manutenção do *status quo* para algumas pessoas, essas podem não ser para tantas outras pessoas; daí a esperança de que se concretize um sonho libertador da opressão:

Logo, o inédito-viável é a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade. O risco de assumir a luta pelo inédito-viável é, pois, uma decorrência da natureza utópica, própria da consciência crítica, e encerra em si uma perspectiva metodológica, visto que faz do ato de sonhar coletivamente um movimento transformador. (FREITAS, 2005, p. 6).

A perspectiva metodológica que se refere ao tempo-espço como campo da aprendizagem e desenvolvimento humano muito pode ser estudada, e os limites espaço-temporais que podem condicionar apontam alguns de seus desafios e necessidades de superação pela via dialógica. No entanto:

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. “Banha-se” permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme. (FREIRE, 2013, p. 83).

Se, no contexto do trabalho pedagógico, o maior propósito for se circunscrever apenas e tão somente à transmissão do conhecimento de uma elite que pensa a educação desvinculada da realidade em que essa se produz, se o quefazer pedagógico impede que os sujeitos do processo estabeleçam diálogos e relações

verdadeiras, inibindo a prática solidária de aprender-conhecer-aprender, tomar decisões, opinar, expressar-se em suas especificidades, talvez seja assertivo que:

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 2013, p. 83).

Reconhecendo a temporalidade, a meta pode superar a simples adaptação e a negação de negar-se a si mesmo. Pensar e gerar ambientes de aprendizagens críticas pode significar, para algumas pessoas, desestabilização temporal — no entanto, o conhecimento só pode ser concebido como temporal e dinâmico, ainda que:

[...] ao lado da erradicação do analfabetismo de resto fortemente ligado às economias subdesenvolvidas, ter a sociedade brasileira atual de responder a outro desafio fundamental de seu tempo - o da superação, o da erradicação também da nossa inexperiência democrática, enraizada em nossas matrizes culturais. Erradicação esta que não será feita com a simples erradicação do analfabetismo. (FREIRE, 1961, p. 6).

Algumas das possibilidades para ao menos se tentar superar a inexperiência democrática oriunda de diretrizes culturais excludentes podem implicar na necessidade de melhor entendimento de que a erradicação da inexperiência democrática se dará apenas com a erradicação do analfabetismo. Esse processo pode ocorrer simultaneamente:

[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 13).

Considerar o espaço tempo escolar significa também considerar o universo vocabular e as formas de interações com o processo de ensino e aprendizagem das crianças e estudantes e também com elas, criando espaços-tempos para que manifestem sua expressividade, lembrando que:

Estando num lado da rua, ninguém estará em seguida no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou no lado de cá, não posso chegar ao lado de lá,

partindo de lá, mas de cá. Assim também ocorre com a compreensão menos rigorosa, menos exata da realidade. Temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos - não importa quem sejam - estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome de sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade. (FREIRE, 1989, p. 17).

As circunstâncias espaço-temporais de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança e estudante apresentam condições objetivas e subjetivas específicas, assim como as condições que o meio escolar também oferece. Em outras palavras: “[...] temos os educadores e a educadoras de ‘assumir’ a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la” (FREIRE, 1987, p. 17).

Reside, nessa expectativa, a perspectiva que pode se materializar por meio da democratização fundamental da educação.

3 DEMOCRATIZAÇÃO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO

Feita a abordagem a respeito da tríade da fome, meritocracia e nota escolar, assim como as reflexões acerca da substantividade das ideias de Freire e sobre as categorias ação-reflexão, consequência, transcendência e temporalidade, estuda-se ainda o processo de democratização fundamental da educação como uma das questões mais relevantes quando se questiona como se colocar diante da criança.

Essa questão instiga a refletir e compreender — dentro dos limites, contradições e possibilidades que se apresentam — o processo de educar-se coletivamente diante das opções de ações e linguagens com as quais se pode circunscrever as práticas pedagógicas no processo de formação continuada e no direito ao acesso a níveis mais elevados de ensino.

Dessa forma, abordar as questões por uma práxis educacional dialógica e libertadora por meio das tecnologias digitais — e, entre as inúmeras possibilidades, inserir algumas considerações acerca do cinema e do cineclube — se torna uma práxis pedagógica necessária para o processo de democratização fundamental da educação.

Nessa perspectiva, entende-se que o fundamento da condição eminentemente humana de cada pessoa e de todas as pessoas está vinculado à participação e ao exercício da liberdade social: ser sujeito (não objeto) diante da vida e da essência humana da existência.

3.1 EDUCAR-SE COLETIVA E DEMOCRATICAMENTE: REFLETINDO SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS

Parte-se do pressuposto de que, para entender o processo de democratização fundamental da educação²², uma das questões que se pode entender necessária está relacionada ao fenômeno do fanatismo, pois, qualquer que seja a temática ou contexto

²² “A democratização da cultura”, disse certa vez um desses anônimos mestres analfabetos, “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo. Não do que pensam e queiram alguns para nós.” Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um Círculo de Cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o aclaramento das consciências. Em duas noites são discutidas estas situações, motivando-se intensamente os homens para iniciar, na terceira, a sua alfabetização, que é vista agora, como uma chave para abrir a eles a comunicação escrita. (FREIRE, 1967, p. 149).

social, as formas de relações são também expressões de atitudes: “[...] Como já dizia Kant, a razoabilidade, com o reconhecimento dos limites que ela implica, é a única garantia de compromisso autêntico, seja ele teórico ou prático” (ABBAGNANO, 2007, p. 349).

Considerar condições e adaptações razoáveis para o processo inclusivo torna-se uma das ideias para a efetivação do processo de democratização e, para tanto, algumas características que envolvem o fanatismo podem ser elencadas.

Lima (2002), ao ensaiar sobre o fanatismo religioso e analisar seus primeiros sintomas e estratégias de sedução, apresenta seis indícios de fanatismo, ponderando acerca do caráter tirânico, narcisista e excludente de afirmativas que visam a uniformização, seja por meio da aparência física, rituais, slogans, expressões com caráter absoluto ou a negação do pensar. O autor pondera:

Todos possuem uma visão que nega outros modos de crer e pensar. O mesmo acontece nos autoelogios das pessoas de raça branca e o desprezo pelas outras, como proclamam os fanáticos da extrema direita, nas ações violentas de uma torcida sobre a outra, todos sinalizam que o indivíduo se rende ao grupo e este "a causa". Os recém convertidos de qualquer seita religiosa ou política estão sempre convictos que, finalmente, contemplam a verdade e essa tem que ser imposta a todos, custe o que custar. (LIMA, 2002, p. 6).

Observa-se que tendências fanáticas podem resultar em impactos de intolerância à diversidade, associada a outra questão que pode também ser considerada: o fascismo.

O fascismo, tanto o de Estado dos fundamentalistas religiosos, como o que está pulverizado nos atos do cotidiano das relações humanas, é fanático porque desrespeita, desconsidera, é intolerante quanto ao modo de ser, pensar e agir do outro, é tradicionalista-fundamentalista. Enquanto o fascista "quer o poder pelo poder", há o fanático "autêntico" que anseia dominar o mundo com sua crença e o "fanático terrorista" que "deseja apenas destruir a estrutura de sustentação do inimigo". Mas, ambos, o fascismo e o fanatismo não são compatíveis com a democracia. Ambos pregam intolerância multirreligiosa, a intolerância multicultural e multirracial e usam o espaço de liberdade democrática para espalhar o seu ódio e sua crença. (LIMA, 2002, p. 7-8).

Evitar atitudes fanáticas e fascistas²³ talvez seja um dos desafios no processo de democratização fundamental da educação, dado o contexto de uma sociedade em

²³ Para mais, leia-se: LIMA, R. de. O fanatismo religioso entre outros – Breve ensaio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 17, 2002. Recuperado de:

que coexistem características de sociedade fechada, alienada e em transição, onde as formas de relações entre opressores e oprimidos, dominantes e dominados, exploradores e explorados são uma constante na prática social. Dessa forma:

Freire pensaba que tras todo acto educativo hay una filosofía de la educación. Por ello es que la liberación se da en Freire como un proceso que debe tener origen, en primer lugar, en la forma de educar; es decir, cómo educar(nos) a(con) los oprimidos para que el proceso de liberación se construya de manera colectiva y „natural“. Puesto que la liberación de los oprimidos significa el fin de la opresión, con ella también se ha de liberar al opresor de su propia alienación, la de oprimir. Es por esta razón que para Freire el concepto liberación se relaciona con el de la humanización de todos los seres humanos, de los oprimidos y de los opresores. La liberación de los oprimidos es, entonces, una transformación del mundo que conlleva la superación de todo tipo de alienación. (CRISTI; GARCIA, 2018, p. 1285).

Na perspectiva de que toda ação pedagógica pressupõe filosofia da educação, tendo origem na forma de educar-se coletivamente, pode-se afirmar que relações dialógicas visam a libertação da opressão. Assim, argumenta-se que, nesse processo de humanização, que incide sobre opressores e oprimidos, contempla-se a superação de toda forma de alienação. Nesse contexto:

Como se colocar diante da criança? Colocar-se como pessoa, como agente, respeitando a individualidade da criança, seus valores e suas expectativas. Com autenticidade e verdade, coerência. O importante é saber por quem estamos fazendo opção e aliança. É o oprimido e não o opressor. Estamos do lado do menino, do explorado, do oprimido. Há uma identificação com os interesses das classes populares. É preciso ter cuidado para não invadir o mundo do menor, caso ele não queira ser abordado. Não ultrapassar o espaço vital do menino, que é real, sem que o menino queira, sem que ele permita. Seria violentá-lo. Esperar o “momento mágico” quando o menino se desarmar. Ter paciência histórica para iniciar o processo, para aguardar a plenitude desse momento - o momento em que se descobre o mistério existencial do menino. (FREIRE, 1989, p. 13).

Talvez uma questão que pode ser considerada como uma das mais relevantes quando se trata do processo de democratização fundamental da educação possa ser traduzida na indagação: “Como se colocar diante da criança?”. Essa questão pode instigar a compreender — dentro dos limites, contradições e possibilidades que se apresentam — algumas opções de ações e linguagens com as quais se pode circunscrever as práticas pedagógicas:

Com essa preocupação em usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade, e também em começar pela compreensão dos alunos de seu próprio concreto como é expresso por eles próprios, a questão da linguagem está implicada no ato do conhecimento. Em outras palavras, precisamos partir das percepções do aluno, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem deles e não da nossa linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 92).

Considerar sempre a condição primeira de pessoa, como sujeito, respeitando a individualidade da criança — ou seja, do estudante —, pode ser o início de um processo que leve em conta o respeito comum, o diálogo e o exercício das liberdades sociais individuais e coletivas.

Embora seja um momento novo, ele é vivido no conflito, cheio de contradições, cujos valores do educador começam a ser quebrados, gerando uma nova postura do EDUCADOR. A partir desse momento, o educador iniciará um processo de elaboração/criação constante de sua vida, de sua prática. Vendo e revendo, fazendo e refazendo princípios de educar. (FREIRE, 1989, p. 13).

Reconhecer as contradições implica em buscar a sua superação e a inclusão de novas contradições, vendo, avaliando, refletindo e refazendo os princípios²⁴ que envolvem o processo de educar — entre eles, o da democratização, na qual:

²⁴ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 expressa princípios a serem respeitados, denotando a legitimidade e relevância do ensino formal: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2022). Os princípios precisam ser analisados no seu conjunto, evitando-se tomá-los isoladamente, incluindo-se outros princípios esparsos no texto constitucional e que dão a sustentação e a base para o ensino brasileiro, configurando um alicerce básico para a compreensão da relação ensino-aprendizagem, pois é na

O educador precisa se identificar com a criança sem perder sua individualidade, buscando com as crianças as propostas para suas inquietações do “existir no mundo”. Fazendo a história com as crianças. Isto pressupõe a democratização do poder, ou seja, ceder a participação nas decisões de todas as situações de processo educativo. (FREIRE, 1989, p. 13).

Muitas vezes, as formações continuadas podem se desvincular das possibilidades de identificação com os estudantes, mantendo-se apenas a relação de poder de umas pessoas sobre as outras: pessoas que podem pensar o processo de alfabetização distanciado das realidades concretas dos estudantes; pessoas que podem pensar sobre o processo inclusivo distante dos interesses dos estudantes; pessoas que podem pensar sobre a transversalidade, a interdisciplinaridade de forma fragmentada do coletivo.

Não raras vezes, pode-se encontrar formações continuadas enquanto ato político, que separa grupos de pessoas apenas conforme graus hierarquizados de controle de poder: formação para professores de educação especial, formação para professores de educação infantil, formação para professores de ensino fundamental, formação para professores do ensino superior, formação para diretores, formação para cozinheiras, formação para serviços gerais, e assim sucessivamente, como se as ações humanas e possibilidades de ensino e aprendizagem, educação e formação não contemplassem todos os sujeitos da unidade e da comunidade educacional.

Assim como um processo de formação continuada pode estar vinculado a interesses centralizadores e controladores, o mesmo pode ser observado no tocante às possibilidades de acesso à educação (tanto no nível da educação básica, quanto superior), pois, na prática social, pode ser observado, entre outros fatores, que, na educação pública:

- a) para garantir o acesso à educação básica, a necessidade de investimento e planejamento das políticas públicas (conciliando a centralização e descentralização) chega a ser aviltante, pois as vagas são determinadas por órgãos centralizados de controle, assim como as listas (intermináveis) de espera podem inibir as possibilidades de escolha pelas famílias ou o acesso à

educação formal que presenciemos a constância dos sujeitos nesse processo, nos dias, meses, anos e décadas que se sucederam, se sucedem e sucederão.

unidade educacional mais próxima da sua casa, ou que facilite o cotidiano familiar; na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendem a ser desconsideradas as reais condições para que as pessoas possam conciliar o trabalho e a educação;

- b) no ensino superior, também tendem a ser desconsideradas as reais condições para que se possa conciliar o trabalho e a educação; além disso, há incompatibilidade com as demandas sociais quando do número limitado de vagas e escassos incentivos, apontando a necessidade de investimento em condições efetivas de redimensionamento para a garantia de que todas as pessoas possam, no mínimo, cursar uma graduação;
- c) na modalidade de ensino transversal da educação especial, excetuando-se investimentos em tecnologias digitais para a centralização e controle dos trabalhadores, as condições e recursos de tecnologias digitais são mínimos, assim como a ausência de cadeiras de rodas motorizadas, dispositivos de controle de ambientes personalizados, dispositivos com controles remotos (acionadores especiais), entre outros que podem ser disponibilizados para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
- d) processos de formação continuada *in loco*, considerando as condições e a realidade de cada unidade educacional para além da sala de aula, incluindo todo o espaço da unidade educacional, ainda se mostram insuficientes.

Com isso, e sem desconsiderar o processo de formação continuada que envolva áreas de atuação e condições de trabalho específicas, tornar esse processo de comum acesso às diferentes áreas de trabalhadores da comunidade escolar ainda é um desafio.

Freire (1981, p. 67-68), ao argumentar sobre a organização reflexiva do pensamento, pondera: "Respondendo às exigências de democratização fundamental, inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito". Ele quem? Todas as pessoas, pois, em *Ação cultural para a liberdade*, Freire argumenta:

Se é ingênua uma visão focalista da realidade, que a reduz a partes que nada tem a ver entre si na formação da totalidade, não menos ingênuo é ter da estrutura social uma visão focalista de fora. Isto é, uma visão que a absolutize. Assim, uma estrutura social como um todo encontra-se em interação com outras estruturas sociais. (FREIRE, 1981, p. 54-55).

Talvez essa forma de estrutura de controle e de manutenção de poder possa considerar o ser mais para alguns e ser menos para outras pessoas. Ao manter a divisão do trabalho em um processo de formação continuada, desconsidera-se esse enquanto princípio educativo, na medida em que nossa visão ingênua ainda não permite que se possa compreender a dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento humano, ainda que possamos considerar que: “na consciência ingênua há uma busca de compromisso” (FREIRE, 1981, p. 39).

Na busca pelo compromisso, Freire (1981, p. 39), em *Educação e mudança*, considera algumas características e tendências que podem ser assim resumidas:

- a) Simplismo na interpretação dos problemas, não se aprofundando na causalidade do próprio fato, conclusões apressadas;
- b) Considera que o passado foi sempre melhor;
- c) Subestima e subjuga algumas pessoas;
- d) Mostra-se impermeável à pesquisa, à investigação, satisfazendo-se com as experiências;
- e) Parte do princípio de que sabe tudo, é polêmico, sua discussão mostra-se mais na emocionalidade para convencer de suas ideias;
- f) Conteúdo de sentimentos intensos de forma passional, podendo inclinar para fanatismo ou sectarismo;
- g) Verbaliza que a realidade é estática.

Na busca pelo compromisso, essas podem ser algumas das suas características. Diferentemente, na consciência crítica, “há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 1981, p. 39).

Algumas das características da consciência crítica formuladas por Freire (1981, p. 41-42) podem ser assim sistematizadas:

- a) Desejo de profundidade na análise dos problemas;
- b) Considera a realidade como mutável;
- c) Busca verificar, testar as descobertas e revisá-las;
- d) Diante de um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos;
- e) Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude e vice-versa;
- f) Afasta a transferência de responsabilidade, aceitando a delegação;
- g) É indagadora, investiga;
- h) Ama o diálogo;

i) Aceita o novo e o velho na medida em que são válidos.

Das características envolvendo a consciência ingênua e a consciência crítica, podem emergir diferentes formas de reconhecer a interação entre sujeito e objeto, sujeito e realidade, e sujeito e mundo:

A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para criação. Por outro lado, quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se [...]. O professor arquiva conhecimentos porque os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus alunos. Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua. (FREIRE, 1981, p. 21.)

Além da fragmentação, há a busca por espaços temporais distantes do *locus professional* onde acontece a cotidianidade, em um processo de relação interdependente entre todos os sujeitos que ali pensam e fazem a educação acontecer, fazendo parte do seu processo histórico — e não do processo histórico que outros possam domesticar, julgar e expor conforme suas próprias convicções que lhes são interessantes sob o ponto de vista de poder e controle.

A unidade educacional denominada de escola pode, por vezes, ser encaminhada como fábrica, como hospital, como indústria, como mercado, como comércio, no entanto, podemos afirmar que não o é. Ao estudar sobre a democratização fundamental, considerando a sociedade brasileira em transição, Freire argumenta que o povo:

Imerso era apenas espectador do processo; emergindo, descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir. Não tendo um passado de experiências decisivas, dialogais, o povo emerge, inteiramente “ingênuo” e desorganizado. E quanto mais pretende participar, ainda que ingenuamente, mais se agrupam as forças reacionárias que se sentem ameaçadas em seus princípios. (FREIRE; SHOR, 1986, p.66)

Ainda que não se tenha superado a condição ingênua e desorganizada, prosseguir como meros espectadores pode significar nossa condição de objetos, a qual não condiz com a função de humanizar quando tomada como uma das naturezas do processo de ensino e aprendizagem escolar, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação e formação humana:

A compreensão “mágica” resulta de uma certa obliteração que não permite uma visualização translúcida do desafio, cujas conotações são assim confundidas. Esta compreensão é característica de um tipo de consciência que chamamos “intransitiva”. A intransitivização da consciência, por sua vez, implica num total enclausuramento do homem em si mesmo, soterrado, se assim se pode dizer, por um tempo e um espaço todo-poderoso. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 67).

A compreensão ingênua, mágica e confusa da realidade educacional ainda representa um desafio, dados os limites espaço-temporais em que predomina o ativismo de palavras e ações — em que, talvez sem termos consciência, pode persistir a reprodução de manipulações que não têm servido aos propósitos da finalidade humana da educação:

Esta é a razão pela qual o trabalhador social humanista não pode transformar sua “palavra” em ativismo nem em palavreado, pois uma e outra nada transformam realmente. Pelo contrário, será tanto mais humanista quanto mais verdadeiro for seu trabalho, quanto mais reais forem sua ação e sua reflexão com a ação e a reflexão dos homens com quem estar em comunhão, colaboração, em convivência. (FREIRE, 1981, p. 54).

Palavreado e ativismo ainda podem ser constantes nos contextos educacionais e, talvez, também seja essa uma das intenções projetadas para que iniba, por meio da insuficiência de recursos de políticas públicas, a ação e a reflexão no contexto educacional, em que a diversidade de situações limites oriundas de outras insuficiências de políticas públicas sejam transportadas para o contexto educacional de forma programada, para não haver tempo no espaço que é concebido para pensar, sentir e agir, predominando o agir e mantendo-se relações de dependência de uns sobre outros. No entanto, “A sociedade cujo centro de decisão não se encontra em seu ser, mas no ser de outra, se comporta em relação a esta como um ‘ser para outro’” (FREIRE, 1981, p. 55).

Para ilustrar uma situação de trabalho educativo, entre tantos realizados por Freire, apresenta-se o diálogo com Ira Shor, em que esse citou a experiência de um trabalho em um curso sobre literatura e meio ambiente, no qual foi solicitado aos estudantes que escrevessem perguntas que se relacionavam aos problemas do meio ambiente:

A seguir, os estudantes, em grupos de três, leram as perguntas entre si, e desenvolveram listas conjuntas que cada grupo leu, então, para a classe. Atuando como relator, anotei os comunicados verbais e, depois, tornei a ler

para eles as questões que haviam levantado. Discutimos algumas das questões que se destacavam nas listas. A seguir, pedi que cada estudante escolhesse um tema ou pergunta sobre o meio ambiente e que escrevesse sobre isso durante 20 ou 30 minutos em sala de aula. Novamente, os estudantes leram suas redações em grupos de três, e escolheram uma delas, que foi lida para a classe toda. A partir dessa atividade inicial, dois temas predominantes emergiram. Um deles era bastante conhecido: os automóveis. O segundo foi uma verdadeira surpresa para mim: o uso de palavrões! Havia, nessa classe, um grupo de alunos que concordava que crianças que dizem palavrões eram uma questão primordial em seu meio ambiente. Que deveria eu fazer com isso? Que espécie de lógica poderia produzir tal pensamento? Como teria eu podido saber, de antemão, que um tema como esse levaria esse grupo ao questionamento crítico? Saiba você, toda vez que eu pensava em meio ambiente, me deparava com questões sobre chuva ácida, esgotamento de ozona, poluição industrial, lixo tóxico, vazamentos nucleares, falta de reciclagem, comunidades e romances utópicos, nutrição, etc. Mas, aqui, esse grupo definia o palavrão como um tema seu. Assim, comecei a estudar carros e palavrões com a classe, ao mesmo tempo que pedi que lessem uma pequena seleção de livros de literatura crítica sobre o meio ambiente, que também discutimos em sala de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 32).

Esse exemplo considera o espaço-tempo escolar em uma dinâmica de relações sociais, reprodução e possíveis criações de aprendizagens incomparável a outros contextos de trabalho humano, assinalando-se que, após o trabalho pedagógico e busca aprofundada na temática relacionada aos palavrões:

Graças a nosso estudo conseguiram distanciamento crítico da própria vida diária – uma relação epistemológica com as experiências em que, anteriormente, estavam imersos acriticamente. Sugerí que a análise deles podia explicar apenas parte do problema e que precisávamos nos aprofundar nas origens. Em minha palestra, pedi que considerassem enquadramentos conceituais, com os quais não estavam familiarizados, como as causas básicas dos palavrões das crianças – ausência de criatividade, alienação, raiva, ansiedade, políticas sociais prejudiciais à vida familiar e à escola, política empresarial bem ajustada às necessidades dos negócios, mas não às dos pais e das crianças. Não só pedi que analisassem sua própria experiência e que refletissem sobre minha interpretação do tema, como também sugerí que discutíssemos soluções para o problema. Esse foi um momento no qual praticamos o pensamento transcendente. Finalmente, a classe escreveu vários livrinhos sobre carros, palavrões, lixo e o impacto potencial de uma semana de trabalho de 20 horas sobre o dia-a-dia, política que aparecia nitidamente em dois dos romances utópicos que eu havia indicado como leitura crítica. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 32).

Igualmente, é possível deduzir o risco de imersão acrítica nas práticas sociais, que pode impossibilitar o distanciamento necessário da problemática educacional e, dessa forma, transportar e importar metodologias que podem não condizer com a vida concreta dos estudantes e a sua realidade — podendo, também, influenciar a busca e a curiosidade pelo conhecimento.

Ao se fazer alusão ao processo de democratização fundamental da educação, esse sentido pode denotar o que pode ser designado como fundamento:

[...] para a existência humana o fundamento é o enraizamento no mundo, em virtude do que possibilidades projetadas são limitadas e comandadas pelo próprio mundo. O fundamento expressa o condicionamento que o mundo exerce sobre o homem em virtude do seu enraizamento no mundo. [...] princípio "fundamental" é o que estabelece a condição primeira e mais geral pela qual alguma coisa possa existir, e ciência fundamental é a que contém as condições que tornam possíveis as outras ciências [...]. (ABBAGNANO, 2007, p. 476).

Considerando os condicionamentos e não determinismos da história e as possibilidades de que uma ciência possa conter condições que tornem possíveis outras ciências, insere-se o fato de que: “O método da fundamentação consiste em aduzir o fundamento, ou seja, a razão justificativa, a cada passo do filosofar, e dele a filosofia ainda pode esperar uma salvaguarda do arbítrio” (ABBAGNANO, 2007, p. 476).

Um exemplo simbólico que pode ser considerado como um dos fundamentos para o processo de democratização fundamental pode ser representado neste momento:

Figura 5: Posse presidencial 2023



Fonte: < [O Brasil da diversidade subiu a rampa, mas muito ainda precisa ser feito - 15/01/2023 - UOL ECOA](#) >

Nessa perspectiva, que pode ser considerada inconclusa, flexível e aberta no campo da filosofia, o termo “democratização fundamental da educação” pode implicar nas possibilidades de se analisar diferentes dimensões do processo de democratização fundamental, sendo a democratização da educação uma dessas dimensões.

Freire, em *Educação e mudança* (1981, p. 66), esclarece que o fenômeno de “democratização fundamental” foi assim designado por Mannheim, implicando: “uma crescente participação do povo em seu processo histórico” (FREIRE, 1981, p. 66).

Na atualidade e repetidamente, ano após ano, pode ser acompanhado o quanto se reproduzem práticas que podem inibir o processo de educar-se coletiva e democraticamente, especialmente quando são percebidos interesses direcionados ao alcance de metas de assistencialismo em determinadas épocas de cada ano letivo, deixando-se à margem o direito ao acesso à educação e às tecnologias digitais com qualidade social e que promovam a dignidade humana:

É neste sentido que jamais abandonei a minha preocupação primeira, que sempre me acompanhou, desde os começos de minha experiência educativa. A preocupação com a natureza humana a que devo a minha lealdade sempre proclamada. Antes mesmo de ler Marx já fazia minhas as suas palavras: já fundava a minha radicalidade na defesa dos legítimos interesses humanos. (FREIRE, 1996, p. 66).

Nessa perspectiva, em *Educação como prática da liberdade*, Freire reflete que: “O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo, que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica” (FREIRE, 1967, p. 63).

Defendendo a educação como prática da liberdade por meio da consciência dialógica e libertadora, Freire argumenta:

É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental [...]. (FREIRE, 1967, p. 64).

Na defesa do estar sendo sujeito e não objeto da história, Freire apresenta reflexões a respeito dos gestos e atitudes que podem incidir sobre a responsabilidade enquanto dado existencial, vivenciado por cada pessoa e que recai não sobre a pessoa em si, mas sim sobre as atitudes que podem ser compreendidas como as ações e condições que podem favorecer ou inibir (quando da ausência das condições) o processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas.

Ainda que muitas atitudes evidenciem o respeito comum como fator contribuinte para o processo de democratização fundamental da educação e da sociedade, muito há para se implantar e implementar no sentido de investimentos em políticas públicas efetivas.

Inibir práticas que podem intensificar a massificação sectária e de atitudes intolerantes tendo como fundamento a democratização fundamental das relações sociais no âmbito da educação, para além do discurso e previsão legal da gestão democrática, pode contribuir para o processo de humanização e, conseqüentemente, para o processo de educar e educar-se coletiva e democraticamente, com fundamento no respeito legítimo que é comum a todas as pessoas, indistintamente.

3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DIREITO AO ACESSO A NÍVEIS MAIS ELEVADOS DE ENSINO

Refletir sobre alguns dos aspectos relacionados à formação continuada e ao direito ao acesso a níveis mais elevados de ensino — inserindo a categoria da dúvida e do respeito comum — parece necessário em tempos em que as fragilidades nas bases epistemológicas e a manutenção dessas bases podem estar obstruindo muitas das possibilidades no processo de democratização das relações sociais no contexto educacional.

Ainda que se referindo ao processo de formação inicial, Freire, em *Pedagogia da autonomia*, faz alusão ao processo de aprendizagem que se constitui em conjunto com o professor formador:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 21).

“Pensar certo” pode significar a necessidade de um processo de formação continuada em que se possam incluir decisões para além daquilo que se pode entender como certo conforme a ingenuidade individual e coletiva.

Para superar a ingenuidade do pensar certo, talvez uma das condições inerentes e das quais ainda não se tenha consciência possa ser a inclusão de tomadas de decisões que também considerem os estudantes, sua prática pessoal, escolar e seu contexto familiar, conforme abordado em *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*:

Na micropolítica da sala de aula, minha atitude era a de que estávamos fazendo algo de muito importante. Isso fazia diferença. Apesar de pedagogicamente estar confuso quanto a métodos, tinha alguma visão política sobre poder e classe diante dos estudantes do “Livre Ingresso”, os primeiros em suas famílias a freqüentar uma faculdade, os quais, até então, detestavam a escola, dado à sua educação desativadora da capacidade criativa, cercados por uma cultura de massa incapacitadora. Comecei a estudar sua linguagem e sua realidade junto com eles, para descobrir o que estava bloqueando o tempo do estudo crítico. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 1986).

Ainda atualmente, podem ser encontradas situações em que há a primeira pessoa de uma família a conseguir acessar o nível superior de escolaridade, e isso pode simbolizar em que medida o processo de formação pode atuar.

Pode-se argumentar que a perspectiva no processo de formação continuada também deve considerar a realidade do trabalhador da educação, assim como conhecer o contexto da realidade familiar dos estudantes de cada unidade educacional:

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem [...]. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 44).

A necessidade da dúvida pode se dar em razão das certezas — visto que, muitas vezes, um processo formativo (por ser processo) dificilmente poderá estar embasado em um círculo de certezas, diante da diversidade de contradições de vida na prática social.

Compreender o que significa contradição, que a ação humana pode se mover em várias direções ao mesmo tempo, que alguma coisa pode conter a si mesma e seu contrário. Por exemplo, ao mesmo tempo que estudantes de arquitetura ou de enfermagem recebem uma formação competente, o professor libertador precisa levantar questões sobre como as pessoas vivem nas favelas e quais suas necessidades médicas e de habitação. Não basta preparar os estudantes para construir para os ricos e tratar dos ricos, apenas. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 47).

Assim, faz-se necessário considerar que a ação humana, assim como a categoria da dúvida, poderá mobilizar para ações reflexivas em torno das demandas educacionais, favorecendo que esse processo possa incidir no contexto real e que, gradativamente, as possibilidades de acesso a níveis mais elevados de ensino possam ser concretizadas, tanto em relação aos estudantes, quanto suas famílias e, até mesmo, os trabalhadores do contexto educacional:

Existe agora uma distinção radical no currículo, entre os cursos que dão uma formação mais concreta para o trabalho e os que fazem a reflexão mais crítica. Essa distinção não é acidental, é política. Ela impede que a futura mão-de-obra se livre da ideologia dominante – isola o pensamento crítico da formação profissional. Tal tipo de preparação para o trabalho reduz a capacidade dos trabalhadores de contestar o sistema. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 44).

Logo, deve-se debater, questionar, apresentar dúvidas, buscar analisar, descrever, argumentar, contra-argumentar e inserir-se no processo de formação continuada como sujeito a refletir mais criticamente e, também, avaliar as próprias condições do sistema, pois “os professores colocam diante de si um programa muito estruturado” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 51).

A reprodução do programa estruturado no processo de formação continuada também pode dificultar a busca por um processo dialógico e transformador no contexto de sala de aula, pois: “Os estudantes e os professores só aprenderam uma única definição de rigor: a autoritária, a tradicional, que estrutura a educação mecanicamente e os desencoraja da responsabilidade de se recriarem, a si mesmos e à sua sociedade” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 52).

Com um processo de formação vinculado exclusivamente ao que é preconizado pelo sistema, a tendência se torna apenas reproduzir o mesmo no contexto de sala de aula, sem reflexões ou dúvidas diante da realidade:

Também podem intuir o esforço que a participação exige, e sentir-se cansados, devido à energia que a “iluminação” da realidade consome, para superar os limites da educação tradicional e conhecer a realidade que lhes

haviam ocultado. Assim, as pessoas podem ter, a priori, um reconhecimento do rigor da transformação, o que faz com que desejem um caminho para a educação libertadora que não exija muito. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 52).

A necessidade de um processo de formação continuada que também possa apresentar características libertadoras não deve estar desvinculada à necessidade de compromisso e rigor:

Os estudantes e professores, diante da invenção da educação libertadora, e de si mesmos, podem achar tão estranho serem eles mesmos os responsáveis por seu estudo que pensam que falta rigor à abordagem dialógica. A aprendizagem participativa começa num momento enraizado de sua história de não-participação, de modo que um programa desses parece sem estrutura e sem rigor, enquanto que a pedagogia de transferência dispunha tudo de antemão e só lhes pedia que fossem em frente passo a passo. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 52).

Na abordagem dialógica, não há que se pensar em ausência de rigor, porém esse não pode ser confundido com um passo a passo descompassado e aleatório. Para além do passo a passo, que pode ser elaborado no conjunto das relações:

[...] temos que lutar com amor, com paixão, para demonstrar que o que estamos propondo é absolutamente rigoroso. Ao fazer isso, temos que demonstrar que rigor não é sinônimo de autoritarismo, e que "rigor" não quer dizer "rigidez". O rigor vive com a liberdade, precisa de liberdade. Não posso entender como é possível ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 52).

O rigor exige dúvida em relação ao que estamos aprendendo e ensinando e, ao trabalhar com amor e com paixão, difere de autoritarismo, já que esse não admite dúvida, podendo reproduzir o que Freire e Shor denominam "cultura do silêncio":

Depois de anos em aulas de transferência de conhecimento, em cursos maçantes, recheados com soníferas falas professorais, muitos se tornaram não-participantes, esperando que o professor imponha as regras e comece a narrar o que ele deverá memorizar. Esses alunos estão em silêncio, porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Esperam apenas que a voz monótona do professor preencha a compridíssima hora de aula. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 77).

Essa cultura do silêncio pode influenciar os dois níveis da educação, a básica e a superior — quando, diante de aulas que impeçam a participação e o direito à voz dos sujeitos do processo:

Ao ler palavras, a escola se torna, um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola”, e não as “palavras da realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí.), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de “cultura do silêncio” imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado, sem seus textos críticos próprios. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 85).

A partir dessa reflexão, como conciliar as palavras do sistema e a realidade da unidade educacional de modo a possibilitar reflexões, para que estudantes do processo de formação continuada possam conciliar as palavras da unidade educacional com as palavras da realidade dos estudantes?

[...] não foi a educação burguesa a que criou a burguesia, mas a burguesia que, emergindo, conquistou sua hegemonia e, derrocando a aristocracia, sistematizou ou começou a sistematizar sua educação que, na verdade, vinha se gerando na luta da burguesia pelo poder. A escola burguesa teria de ter, necessariamente, como tarefa precípua dar sustentação ao poder burguês. Não há como negar que esta é a tarefa que as classes dominantes de qualquer sociedade burguesa esperam de suas escolas e de seus professores. É verdade. Não pode haver dúvida em torno disto. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25).

Talvez essa narrativa ainda não seja evidente, embora não se tenha dúvida do papel, da função e dos interesses da burguesia para sua manutenção, o que pode tornar o processo de formação continuada um desafio para os trabalhadores que a realizam, notadamente no cenário atual da educação brasileira:

Mas, o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí. Este é um pedaço apenas da verdade. Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e das professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos, mas também estão certos de que, ao fazê-lo, se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 25).

Tendo em vista que a função da unidade educacional não se resume a reproduzir o conhecimento sistematizado elaborado, mas buscar trazer à tona situações que envolvem fenômenos antagônicos (dominadores e dominados, superiores e inferiores, chefes e subalternos), podemos dizer que essas discussões também devem ser inseridas nos contextos de formação continuada. No entanto, podemos dizer que:

[...] é impossível agradar a gregos e troianos, quem faz algo tem de exercitar a humildade antes mesmo de começar a aparecer em função do que começou a fazer. Vivida autenticamente, a humildade acalma, pacifica os possíveis ímpetos de intolerância de nossa vaidade em face da crítica, mesmo justa, que recebemos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 31).

O tempo todo, em diferentes espaços sociais, notadamente no contexto escolar, podemos ser criticados e criticar, mas em que medida conseguimos fazê-lo com humildade e verdade?

Não é possível, por outro lado, exercermos o direito de criticar, em termos construtivos, pretendendo ter no criticar um testemunho educativo, sem encarnar uma posição rigorosamente ética. Assim, o direito à prática de criticar exige de quem o assume o cumprimento à risca de certos deveres que, se não observados, retiram a validade e a eficácia da crítica. Deveres com relação ao autor que criticamos e deveres com relação aos leitores de nosso texto crítico. Deveres, no fundo, com relação a nós mesmos também. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 31).

Talvez uma das questões que pode se apresentar como um desafio seja o direito de criticar, encarnando uma posição rigorosamente ética que implica no cumprimento de certos deveres por cada pessoa em relação às outras pessoas, em consonância ao que Freire defende em *Pedagogia da autonomia*, pois:

Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro. (FREIRE, 1996, p. 67).

Ao analisar a liberdade social, cujo direito pode ser considerado inerentemente social, conclui-se que ela não pode ser concebida de forma individualizada. Essa forma de buscarmos refletir pode trazer implicações nos conteúdos e avanços científicos e tecnológicos, em nome de uma ética minúscula como a do mercado, a do lucro a qualquer custo, independentemente do desenvolvimento da ética.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire expõe: “Não creio em nada sem ele ou fora dele. Se, de um lado, não pode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, pó por outro, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor” (FREIRE, 1996, p. 67).

Da mesma forma, um processo de formação continuada que considere questões éticas precisa estar atento ao desenvolvimento científico e tecnológico para além da lógica do mercado e do lucro, sendo necessário trazer à tona questões político-pedagógicas que possibilitem aos sujeitos o exercício e o direito de indagar, de duvidar:

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. (FREIRE, 1996, p. 49).

Na busca pela superação da própria ignorância e da consciência ingênua, o respeito comum (de todos, por todos e com todos) pode contribuir para que, continuamente, novas indagações e dúvidas possam surgir — e que possam, talvez, minimizar os efeitos dos eventuais retrocessos desencadeados por políticas públicas ineficientes como a atual, pois, conforme adverte Freire em *Pedagogia da autonomia*:

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 1996, p. 49).

Defender o direito ao acesso a níveis mais elevados de ensino configura o sentido da responsabilidade e do dever da luta pela defesa de condições materiais para que esse direito se efetive desde a educação infantil, abarcando as etapas e

modalidades até o ensino superior e para além desse. Pode-se afirmar que, muitas vezes, enfatiza-se mais um nível de escolaridade em detrimento de outro, o que poderia ser um equívoco passível de dúvidas, considerando-se o que Freire expressa em *Pedagogia da autonomia*:

Para isso, como aluno hoje que sonha com ensinar amanhã ou como aluno que já ensina hoje devo ter como objeto de minha curiosidade as experiências que venho tendo com professores vários e as minhas próprias, se as tenho, com meus alunos. O que quero dizer é o seguinte: Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina. (FREIRE, 1996, p. 47).

No contexto do processo de formação continuada no ambiente educacional e em outros espaços profissionais, também pode ocorrer a redução do sentido e do significado do trabalho a uma condição de colaborador, o que pode desconsiderar o princípio educativo do trabalho e criar uma falsa ideia de que todos se beneficiam dos mesmos salários e condições de vida — o que aparenta ser uma inverdade diante da realidade e das práticas sociais de limitações de acesso aos níveis mais elevados de ensino. Assim se manifesta Freire em *Política e Educação*:

[...] constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação. (FREIRE, 2001, p. 36-37).

Ainda que se possa inserir e compreender a contradição como categoria inerente à existência humana, essa também pode ser confundida com antagonismos que podem inibir o protagonismo, ou melhor, a contribuição legítima de diferentes vozes, pois “[...] o autoritário teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo” (FREIRE, 2001, p. 37). Nas diferentes práticas sociais da existência humana, inserem-se deveres e direitos, no entanto:

[...] qualquer que seja a prática de que participemos, a de médico, a de engenheiro, a de torneiro, a de professor, não importa de quê, a de alfaiate, a de eletricitista, exige de nós que a exerçamos com responsabilidade. Ser responsável no desenvolvimento de uma prática qualquer implica, de um lado, o cumprimento de deveres, de outro, o exercício de direitos. O direito de ser tratados com dignidade pela organização para a qual trabalhamos, de ser respeitados como gente. O direito a uma remuneração decente. O direito de ter, finalmente, reconhecidos e respeitados todos os direitos que nos são assegurados pela lei e pela convivência humana e social. (FREIRE, 2001, p. 44).

Ainda que a lei apresente característica geral e abstrata, a convivência humana e social se faz no cotidiano das relações sociais, com práticas concretas e materializadas em que o respeito comum, na existência comum, faz parte da aprendizagem da essência humana. Porém, em *Política e Educação*, Freire assinala:

O desrespeito aos direitos e o não cumprimento de deveres entre nós é de tal modo generalizado e afrontoso que o clima que nos caracteriza é o da irresponsabilidade. Irresponsabilidade de Presidentes, de Ministros, de Eclesiásticos, de Diretores, de Magistrados, de Legisladores, de Comandantes, de Fiscais, de Operários. A impunidade é a regra. Aplauda-se o espertalhão que rouba um milhão. Pune-se, porém, o miserável que rouba um pão. (FREIRE, 2001, p. 44).

Estranhamente, muitas pessoas que contribuíram e contribuem para o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico por meio do seu trabalho podem, contraditoriamente, serem privadas de acesso a esses espaços sociais.

Quantos trabalhadores dedicaram o seu trabalho a construções de unidades educacionais de diferentes níveis e ainda hoje não lhes é dado o direito ao acesso à educação? Quantos trabalhadores dedicaram o seu trabalho a construções de *shopping centers*, prédios que ostentam riqueza, e que eles ainda são impedidos de acessar? Quantos trabalhadores contribuíram, com a produção do seu trabalho, para a área da saúde e ainda não têm acesso digno a ela? Quantas pessoas juntam o lixo produzido por restaurantes onde o valor de uma refeição pode corresponder a um salário que precisa dar conta do sustento de uma família inteira durante o mês? Será que esses trabalhadores foram convidados para também usufruírem dos resultados do seu trabalho? Freire, em *Política e Educação*, se posiciona em relação à dicotomia humanização e desumanização:

Isto não significa, porém, que a educação autoritária, domesticadora, seja irresponsável. Ela é também responsável, mas a sua é uma responsabilidade em relação aos interesses dos grupos e das classes dominantes, enquanto a responsabilidade na prática educativa libertadora está em relação com a natureza humana fazendo-se e refazendo-se na História. Está em relação com a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização que os insere na luta permanente no sentido de superar a possibilidade, histórica também, da desumanização [...]. (FREIRE, 2001, p. 44).

Fazer e fazer-se com a história por meio da busca de um processo de formação continuada comprometido com a realidade e com as possibilidades inerentemente humanas, pressupõe também considerar a vocação ontológica dos seres humanos para a humanização, de modo que, em *Política e educação*, argumenta-se sobre a dicotomia maioria e minoria:

É óbvio pois que o educador autoritário, a serviço não da radicalidade ontológica dos seres humanos, mas dos interesses da classe dominante, mesmo quando se pensando e dizendo em favor das classes populares, trabalha no sentido da divisão e não no da unidade na diversidade. Para o educador autoritário é fundamental que a maioria de dominados não se reconheça como maioria, mas se dilua em minorias enfraquecidas. (FREIRE, 2001, p. 46).

A identidade pessoal constitui cada ser humano enquanto sujeito com um nome — que, embora tenha homônimos, se diferencia pela essência da identidade. No entanto, devido às circunstâncias do meio e a insuficiência de políticas públicas, muitas pessoas podem ser referenciadas não por sua identidade pessoal, mas pelo poder que detêm, desconsiderando-se as possibilidades de acesso e as condições materiais de vida concreta. Freire sugere que:

Pensando na relação de intimidade entre pensar, ler e escrever e na necessidade que temos de viver intensamente essa relação, sugeriria a quem pretenda rigorosamente experimentá-la que, pelo menos, três vezes por semana, se entregasse à tarefa de escrever algo. Uma nota sobre uma leitura, um comentário em torno de um acontecimento de que tomou conhecimento pela imprensa, pela televisão, não importa. Uma carta para destinatário inexistente. É interessante datar os pequenos textos e guardá-los e dois ou três meses depois submetê-los a uma avaliação crítica. (FREIRE, 1989, p. 26).

Vislumbrar o trabalho pedagógico com base em uma noção de perspectiva histórica, social e política implica em compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, que não prescindam de condições

concretas de recursos para que esse processo se efetive no contexto da educação básica.

Nessa orientação, há que se ampliar a intimidade entre pensar, ler e escrever, incluindo registros por meio de recursos digitais e impressos, assim como desenhos, fotografias, recortes, colagem, rabiscos e riscos, enfim, uma imensa possibilidade para registrar de acordo com reais possibilidades, seja na condição de criança, adolescente, jovem ou adulto.

A formação continuada, enquanto ato político do qual a educação nunca esteve dissociada, não está inserida na pauta dos nossos representantes, pois são recorrentes os discursos que incidem sobre o “gasto” com a educação, quando se poderia dizer “investimento” em educação.

Investimento esse em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de modo a atribuir o devido valor e a merecida atenção que todos os níveis requerem: educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire argumenta:

Se não fôssemos o país do desperdício de que tornamos ciência quase diariamente pela imprensa e pela TV, desperdício pelo desaproveitamento do lixo, desperdício pelo desrespeito acintoso à coisa pública, instrumentos de milhões de dólares ao relento ou desusados, desperdício pelas obras iniciadas, hospitais, creches, viadutos, passarelas, edifícios enormes e um dia paralisadas para, pouco tempo depois, darem a impressão de descobertas arqueológicas de velhas civilizações até então sepultadas; desperdício milionário com verduras e frutas nos grandes centros de distribuição do país. Valeria a pena calcular esse desperdício todo e ver o que com ele, se ele não existisse, se poderia fazer no campo da educação. (FREIRE, 1997, p. 34).

Unindo-se a tantos desperdícios, há o desperdício de gastos públicos envolvendo questões secundárias — que secundariza questões primárias e básicas como a educação em todos os seus níveis. Em *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, Freire reflete que a política de gastos não é um problema tecnológico, e sim uma opção política:

Quando falta dinheiro para um setor, mas não falta para outro, a razão está na política dos gastos. Falta dinheiro, por exemplo, para tornar a vida da favela menos insuportável, mas não falta para ligar um bairro rico a outro através de majestoso túnel. Isso não é problema tecnológico: é opção política. E isso nos acompanha ao longo da História. (FREIRE, 1997, p. 35).

Recursos públicos que promovam o bem público, como a educação, não podem ser secundarizados sob alegação de que cada governo intensifica suas ações em determinadas áreas, conforme explicitado na obra *Política e Educação* de Freire:

As diferenças às vezes astronômicas entre os gastos públicos nas áreas já embelezadas e bem instrumentadas da cidade e os poucos recursos previstos para as zonas periféricas e faveladas da cidade. Seria de fato uma ingenuidade pensar que estas coisas pudessem ser facilmente feitas e aplaudidas numa administração autoritária e diretista. (FREIRE, 2001, p. 48).

Muitas crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluindo as mais diferentes faixas etárias, continuam de lado. Num mundo, num país, numa cidade, num território, num sistema educacional, numa unidade educacional, numa sociedade enquanto produto de ações humanas, talvez possamos repensar a forma de atuar num presente de tantas certezas, diante de muitas incertezas sobre o futuro, no qual nosso passado deixou marcas antidemocráticas que repercutem no processo de formação continuada — não apenas enquanto ato político, como também inserindo as vivências cotidianas em todos os espaços e tempos da vida humana, desde os ambientes familiares, os corredores escolares e as ruas dos diferentes espaços geográficos em que podemos transitar.

Uma observação que pode também ser contemplada refere-se ao fato de que provavelmente se pense e se faça certo para a manutenção do *status quo*, visto que as desigualdades têm sido naturalizadas e intensificadas sem que isso gere nenhum desconforto àquelas pessoas que se encontram confortáveis diante delas.

3.3 CINEMA E CINECLUBE NA EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises fílmicas configuram uma das possibilidades de recurso didático pedagógico que podem promover de forma complementar o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tomando como base o Cineclube Luz, Filosofia e Ação desenvolvido pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) como forma de curso de extensão e de formação continuada para professores da educação básica, o presente estudo visa inserir a temática do cinema e do cineclube no contexto da educação básica, na modalidade de educação especial.

Realizado na modalidade de educação a distância (EaD), o Cineclube Luz, Filosofia e Ação é colocado em prática por meio de uma metodologia que instiga a participação reflexiva:

A metodologia consiste em indicar um filme e um texto acerca do mesmo para apreciação do público, que participa de forma interativa por meio das redes sociais e, depois, realiza uma avaliação no Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição, conferindo-se certificação de participação das atividades. É fato que, historicamente, o cineclubismo brasileiro se compromete com a formação de um público crítico. É possível citar que o primeiro cineclube nacional, o Chaplin Club, fundado em 1928 foi o responsável pela criação da primeira revista de crítica cinematográfica do Brasil, intitulada O Fan. No entanto, por se tratar de um cineclube com propósito de promover capacitação a partir de atividades extensionistas, o Luz, Filosofia e Ação, redobra as preocupações no âmbito do planejamento pedagógico, de modo que suas sessões não sejam um mero mecanismo de promoção do entretenimento, mas que estejam comprometidas com a formação de um público crítico, comprometido com a práxis educativa. (LOPES, LOPES, MORAIS, 2021, p. 2).

Em relação ao fluxograma, o Cineclube Luz, Filosofia e Ação apresenta as seguintes etapas:

1. Realização da inscrição;
2. Assistir ao filme indicado para cada sessão;
3. Ler o texto-base disponível na sala da sessão do AVA;
4. Participar da sessão interativa por meio da página do Curso de Filosofia no Facebook;
5. Responder às questões avaliativas no AVA;
6. Emitir o certificado no AVA por meio do ícone "Avaliações".

Freire (1989, p. 19), ao defender a importância da leitura em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, evidencia: "a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra".

Dessa forma, ao planificar sobre a prática, Freire considera que planejar:

significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la [...] Todas as atividades do nosso país precisam de ir sendo cada vez melhor planejadas e executadas. (FREIRE, 1989, p. 47).

Sendo o planejamento²⁵ permeado por preocupações que estão comprometidas com a formação crítica e com a práxis pedagógica, pode-se afirmar que o Cineclube Luz, Filosofia e Ação cumpre com uma importante função no processo educacional.

Nesse contexto, entende-se que:

Os bens simbólicos gerados pela cultura midiática são responsáveis por mediar, em certos aspectos, a relação das pessoas com o meio em que vivem. Assim, discutir questões relevantes e atuais através de filmes é uma ferramenta que pode ser cada vez mais explorada pela educação em todos os níveis. (ALMEIDA; ACKER, 2017, p. 5).

No artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), estimula-se que o Estado e as unidades educacionais complementem o ensino por meio de uma parte diversificada, estabelecendo que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, s/p).

Na forma de complementação em cada sistema de ensino e em cada unidade educacional, o parágrafo 8º do artigo 26 da LDBN prevê expressamente que: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais”.

Constituindo componente curricular complementar, a exibição de filmes de produção nacional é obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. Essa obrigatoriedade mínima não exclui a exibição de filmes de produção estrangeira.

Ainda que a redação tenha sido incluída pela Lei nº 13.006, de 2014, essa prática ainda pende de implantação e implementação no contexto do processo de formação continuada na educação básica, modalidade de educação especial — e,

²⁵ Em relação ao planejamento e organização do trabalho pedagógico, vale mencionar que: “As estratégias do Estado autorizam a ampliação das ‘obrigações’ da escola, colocando sob sua responsabilidade serviços que a rigor são de outras instituições, ampliam os deveres do professor, reforçando as modalidades de exploração e expropriação inerentes às suas relações de trabalho impostas pelo Estado” (KUENZER, CALAZANS, GARCIA, 1999, p. 21).

consequentemente, também pode não ser contemplada na proposta pedagógica das unidades educacionais:

Se o cinema por meio da narrativa fílmica é capaz de contar histórias, será também capaz de problematizar situações e eventos. É a partir desta perspectiva que o cinema vai criando seus gêneros, terror, suspense, western, drama, comédia, enfim, não servirá apenas para “mostrar cenas”, mas será capaz de problematizar algo inerente à nossa realidade. (REINA, 2017, p. 91).

Problematizar a realidade visando elevar o grau de conscientização acerca de temas relacionados aos direitos humanos se configura em um leque de possibilidades, pois toda temática que possa ser estudada se insere nos princípios preconizados pelos direitos humanos, sendo as narrativas fílmicas uma dessas possibilidades inserida no campo legal:

A facilidade tecnológica se coloca como um fator determinante para que possamos disseminar a ideia da educação pelo cinema por intermédio dos cineclubes. Além da possibilidade de formação estética por meio da discussão fílmica, os cineclubes se constituem num importante instrumento de formação e conscientização política e social ao proporem uma reflexão democrática e ampla sobre diferentes processos que permeiam a sociedade. (REINA, 2017, p. 100).

Além das possibilidades de ampliar reflexões acerca de processos presentes na sociedade, na educação, os debates e reflexões por meio de cineclubes podem ser um instrumento inspirador para pesquisas:

O acesso democrático aos filmes do cinema novo retoma a tônica dos movimentos culturais e políticos da década de 1960, que buscava o acesso democrático à produção cultural e artística com a finalidade de proporcionar a formação da classe trabalhadora para a transformação social (LOPES, LOPES, MORAIS, 2021, p. 3).

Aproximar a arte e a cultura, possibilitando condições para a participação e formação da classe trabalhadora, torna inegável o fato de que o cineclubes, por meio de análise fílmica, se traduza numa importante forma de trabalhar pedagogicamente conteúdos vinculados às condições objetivas e subjetivas.

Reina (2017) define três etapas necessárias: apropriação, a significação e, por último, a reapropriação/ressignificação. O autor explica que, num primeiro momento, há a apropriação, que se refere à exibição do filme; no segundo momento, a

significação, que é o debate e as discussões acerca das temáticas, conferindo uma primeira significação; e, no terceiro momento, a reapropriação/ressignificação, que representa o início de uma nova concepção e de reflexões pós-fílmicas.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que:

Afirmamos que a arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, pode constituir um canal privilegiado tanto para o desenvolvimento individual como para a identificação cultural. Porque, por meio da arte, é possível: desenvolver a percepção e a imaginação, para apreender a realidade do meio ambiente; desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida; e desenvolver a criatividade, de maneira a mudar de alguma forma a realidade que foi analisada. (LEITE, s/d, p. 95).

Analisando a realidade e referenciando a utilização da prática cineclubista, Lisboa (2022) aborda sobre justiça social, currículo e minorias sociais e as possibilidades de emancipação na perspectiva freireana. Para tanto, apresenta um quadro para pré-análise, contemplando informações sobre o filme, os personagens e a análise interpretativa (subjéctiva):

Quadro 1 - Versão alternativa para preencher o quadro de pré-análise

| INFORMAÇÕES SOBRE O FILME | |
|--|--|
| 0 Título | |
| 1 Ano do filme | |
| 2 País de origem | |
| 3 Gênero/cor do filme | |
| 4 Direção do filme e elenco principal | |
| 5 Sinopse | |
| 6 Este filme pode se relacionar com quais áreas do saber? Literatura, arquitetura etc. Como? | |
| 7 Como você identifica este filme? Drama, comédia, romance etc. Por quê? | |
| 8 Como você classificaria este filme? Político, religioso, moral, social etc. | |
| 9 Este filme teve grande repercussão na mídia nacional ou internacional? | |
| 10 Se assistido dublado, a legenda está de acordo com a dublagem? | |
| 11 A falta de sincronia entre a legenda e dublagem compromete a ideia central? | |
| 12 O filme é bom tecnicamente (Cenas e atuação em acordo com o propósito)? | |
| 13 Este filme tem relação com outros trabalhos do diretor? | |
| 14 A temática desenvolvida pelo diretor tem relação com a sua vida? | |

| | |
|--|--|
| 15 A posição da crítica em relação ao filme teve impacto em sua repercussão/divulgação para as pessoas? | |
| 16 Para qual faixa etária você recomendaria este filme? Por quê? | |
| 17 Quais temas poderiam ser extraídos deste filme? Cite, no mínimo, 3. | |
| 18 Para quem você recomendaria este filme? | |
| 19 Restrições a algum público? | |
| 20 Quem não poderia assistir a este filme? Por quê? | |
| 21 O que é dito de forma explícita durante o filme? | |
| 22 Quando que o filme apresenta pela primeira vez a sua problemática? | |
| 23 Quando foram desenvolvidas e finalizadas as problemáticas? | |
| 24 Como era o espaço físico? | |
| 25 Qual mensagem do diretor se revela no filme? É de uma abordagem realista, de fantasia, fatalista, pessimista ou otimista da vida? | |
| 26 Pode o diretor ser considerado um ativista destas causas? | |
| 27 Qual foi a posição dos críticos ou sites especializados sobre o filme? | |
| SOBRE OS PERSONAGENS | |
| 28 Todos os personagens são significativos no filme? | |
| 29 O filme é dinâmico ou reflexivo? (A preocupação do filme consiste mais em dar voz aos personagens ou em pô-los em ação?) | |
| 30 Qual a mensagem ou visão de mundo do protagonista? | |
| 31 Qual a mensagem ou visão de mundo do antagonista? (Se não houver antagonista, do ponto de origem do conflito do filme). | |
| 32 De acordo com a sua interpretação, a atuação dos personagens corresponde à intenção do filme? | |
| 33 O objetivo do protagonista foi alcançado? | |
| 34 O protagonista do filme é passivo ou ativo, ou seja, ele cria as situações ou é simplesmente envolvido pela realidade? | |
| 35 A maneira de lidar com as circunstâncias estão de acordo com a visão de mundo do protagonista? | |
| 36 A maneira de lidar com as circunstâncias estão de acordo com a visão de mundo do antagonista? | |
| 37 De acordo com a sua interpretação, as cenas correspondem à intenção do filme? | |
| SOBRE SUA ANÁLISE INTERPRETATIVA (subjativa) | |
| 38 Qual é propósito explícito do filme? | |

| | |
|---|--|
| 39 O que não é dito, mas foi sentido por você? Conteúdo implícito. | |
| 40 Os valores, costumes e comportamentos são vistos com frequência no meio em que você vive? E na sociedade brasileira? | |
| 41 O final correspondeu às expectativas do desejo social? | |
| 42 De que modo as atitudes/comportamentos/discursos do/a personagem podem influenciar outras pessoas? | |
| 43 Com base no propósito do filme, há uma análise profunda ou superficial? | |
| 44 Que influência este filme pode ter na sua vida? No Brasil? No mundo? | |
| 45 O que mudou em sua vida, ao menos temporariamente, assistindo a este filme? | |
| 46 Se não fosse uma atividade acadêmica, você assistiria a este filme? | |
| 47 Fazem sentido as atitudes/comportamentos/discursos do/a personagem para você? Por quê? | |
| 48 O filme é bom pessoalmente? (Cenas e atuação de acordo com a sua visão de mundo) | |
| 49 Diga se gostou pessoal ou tecnicamente do filme. Atente-se que o gostar pessoal remete à sua visão de mundo, já o técnico é com base na estrutura da narrativa (exemplo: cenas em desacordo com o propósito do filme). | |

Fonte: LISBOA (2022, p. 168-169).

Após a pré-análise, Lisboa (2022) apresenta duas etapas posteriores para a análise fílmica²⁶, sendo a primeira podendo ser de duas maneiras: uma por meio de esquetes e músicas e a outra por meio de discussão com os estudantes.

A terceira parte é constituída pela produção, sugerindo-se “[...] a elaboração de uma cartilha digital (texto com imagens com aproximadamente 10 laudas) pelo aplicativo Flipsnack, na intenção de disponibilizá-las nas redes sociais por meio de um link” (LISBOA, 2022, p. 171). Assim, o autor apresenta um quadro para a produção acadêmica:

²⁶ Para saber mais sobre o tema, recomenda-se a leitura de Lisboa (2022).

Quadro 2: Análise geral

| | |
|-----------------------|---|
| TEMA | Em uma sala com 30 estudantes e, partindo do pressuposto que foram lançados e anotados cinco temas para discussão nos diálogos escolhidos na sala de aula, deve-se direcionar três pessoas para cada tema, as quais não devem ser as que discutiram sobre aquele tema específico, a fim de que não se restrinja a discussão dos outros estudantes sobre a particular matéria. |
| PROBLEMA | Qual a relevância social deste ponto escolhido e qual é a questão que se torna um problema que precisa ser respondido? |
| HIPÓTESE | Como responder a este problema? Quais as sugestões? |
| JUSTIFICATIVA | Como este tema é significativo para a sociedade? |
| OBJETIVO GERAL | O que se pretende demonstrar com esta produção? |
| OBJETIVO ESPECÍFICO | Quais os passos para se contemplar o objetivo geral? |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | Quais autores são referências nesta discussão? |
| METODOLOGIA | Como este trabalho pode ser conduzido? |

Fonte: LISBOA (2022, p. 168-169).

Diante das possibilidades aprofundadas para a análise fílmica, podem-se, também, inserir curtas-metragens, apresentando-se, assim, como possibilidades para um processo educacional dialógico e de exercício das liberdades sociais. No entanto, um quadro mínimo para a organização desse trabalho pode ser assim representado:

Quadro 3: Informações específicas

| SOBRE O FILME/DOCUMENTÁRIO | |
|-----------------------------------|--|
| Título | |
| Visão geral | |
| Direção | |
| Ano de lançamento | |
| Duração | |
| Classificação indicativa | |
| Gênero | |
| Motivos/objetivos para assistir | |

Fonte: Adaptado de LISBOA (2022, p. 168-169).

Ao se considerarem as concepções de ser humano, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação e ciências, podem-se incluir questões sugestivas e possibilidades distintas e flexíveis, como:

Quadro 4: Sugestões para análise fílmica sobre concepções

| SOBRE AS CONCEPÇÕES | |
|---|--|
| Qual a concepção de ser humano? | |
| Qual a concepção de mundo, sociedade, cultura? | |
| Qual a concepção de conhecimento? | |
| Qual a concepção de educação, ciência? | |
| Qual a concepção evidenciada nas formas de relações entre os personagens? | |

Fonte: Adaptação de participação em aulas no decorrer do mestrado.

Quadro 5: Sugestões para análise interpretativa

| SOBRE SUA ANÁLISE INTERPRETATIVA | |
|--|--|
| Qual o propósito que você considera explícito no filme? | |
| O que não foi dito ou demonstrado pelos personagens e foi sentido por você? (Conteúdo implícito) | |
| As formas de relações e atitudes apresentam relações com a atualidade? | |
| O final correspondeu às expectativas do desejo social? | |
| Que influência este filme pode ter na sua vida? No Brasil? No mundo? | |
| Quais sentimentos mobilizaram sua vida, ao menos temporariamente, assistindo a este filme? | |
| Se não fosse uma atividade proposta, você assistiria a este filme? | |
| Fazem sentido as atitudes/comportamentos/discursos do/a personagem para você? Por quê? | |
| Quais dimensões dos direitos humanos podem ser citadas e que foram desrespeitadas no enredo? | |
| Quais dimensões dos direitos humanos foram respeitadas? | |

| | |
|---|--|
| Diante dos conflitos e divergências, quais possibilidades podem ser citadas e que foram significativas na perspectiva dos direitos humanos? | |
| Quais categorias de Paulo Freire podem ser identificadas? | |
| Alguma observação ou questão que considere necessária sobre o filme? | |
| O filme apresentado é sugestivo para se assistir a outro? Qual? | |

Fonte: Adaptado de LISBOA (2022, p. 168-169).

Ainda que a interpretação de cada sujeito esteja vinculada a condições objetivas e subjetivas, segue-se a orientação de que a leitura de texto-base também configura condição necessária para auxiliar em novas possibilidades de interpretação e compreensão, sendo necessário refletir que:

[...] a educação escolar está condicionada aos meios disponibilizados pelos sujeitos que pensam e fazem a escola acontecer de acordo com os planos que esta sociedade tem para ela e nem sempre a Educação ocupa papel de destaque para as autoridades que planejam as Políticas Públicas Educacionais [...]. (PASSEGGI *et al.*, 2018, p. 681).

Pensar e fazer o cotidiano na educação por meio da análise fílmica pode ser uma forma de abordar certos conteúdos, contribuindo para novos sentidos e significados na prática social para o reconhecimento e respeito comum aos direitos humanos. Assim:

A compreensão de cidade como território do aprender vai além do ambiente vivido e percebido. É o lugar onde crianças, jovens e adultos tomam consciência de sua capacidade de ação para transformar o ambiente e, ao assim pensarem e agirem, podem conceber a cidade a partir de suas próprias realidades, experiências, interação com o meio em que vivem, etc. (ALVES, CASTANHEIRA, 2021, p. 14-15).

Ao se considerar o aprender e ensinar, o ensinar e aprender como processo que se estende para além do espaço-tempo momentâneo da educação formal, pode-se pressupor a necessidade de considerar as condições objetivas e subjetivas.

Nesse processo, considerar a modalidade de educação especial e as tecnologias digitais intencionando o cineclube como possibilidade frente às

perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas pode configurar a necessidade de implantação e implementação do processo de democratização fundamental das relações sociais para além do sentido e significado da liberdade individual, e sim social, que se constitui no diálogo, na escuta recíproca e no respeito comum, pois:

Na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-la ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. Por isso a coerência termina por forçar uma nova opção. No momento em que descubro a incoerência entre o que digo e o que faço – discurso progressista, prática autoritária – se, refletindo, às vezes sofredamente, apreendo a ambigüidade em que me acho, sinto não poder continuar assim e busco uma saída. Desta forma, uma nova opção se impõe a mim. Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com a minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há final-mente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência. (FREIRE, 1997, p. 61-62).

Mesmo considerando que nem tudo o que se encontra nas tecnologias (digitais ou não) pode contribuir para um processo dialógico e libertador, o mesmo pode ocorrer por meio das práticas cotidianas, sendo que uma das possibilidades para descobrir a incoerência possível entre o dizer e o fazer e a sua superação pode se dar a partir do planejamento, seleção, exibição e análise fílmica, pois a singularidade na pluralidade contribui para diferentes formas de abordagens e interpretação da realidade.

Assim, diante das aproximações com as perspectivas dialógicas e libertadoras (sociais) freireanas e o cineclube, é possível afirmar que as contribuições para o processo de formação continuada configuram possibilidades para educar-se coletiva e democraticamente.

4 PRODUTO: “CINEINCLUSÃO”

Proposta flexível de cineclube para complementar o processo de formação continuada na perspectiva fenomenológica em direitos humanos

EMENTA:

Tendo como base o Cineclube Luz, Filosofia e Ação, desenvolvido na UNINTER, inserir o cineclube como complemento no processo de formação continuada na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, na

perspectiva fenomenológica em direitos humanos, e a sua relação com a pesquisa por meio das tecnologias digitais.

OBJETIVOS:

Geral:

- Inserir o cineclube, denominado “Cine inclusão”, como instrumento complementar para estudos e pesquisas na perspectiva fenomenológica em direitos humanos no processo de formação continuada na modalidade de educação especial, no nível da educação básica, incluindo epistemologia freireana e tendo como base atividades cineclubistas desenvolvidas na UNINTER.

Específicos:

- Inserir temáticas fílmicas vinculando-as aos direitos humanos;
- Utilizar categorias relacionadas às teorias do conhecimento de Paulo Freire;
- Contribuir para reflexões sobre a importância da perspectiva fenomenológica em direitos humanos;
- Inserir sugestões para a elaboração de textos autobiográficos sobre as experiências escolares e formativas;
- Facilitar o fomento de práticas de pesquisa em atividades cineclubistas.

METODOLOGIA:

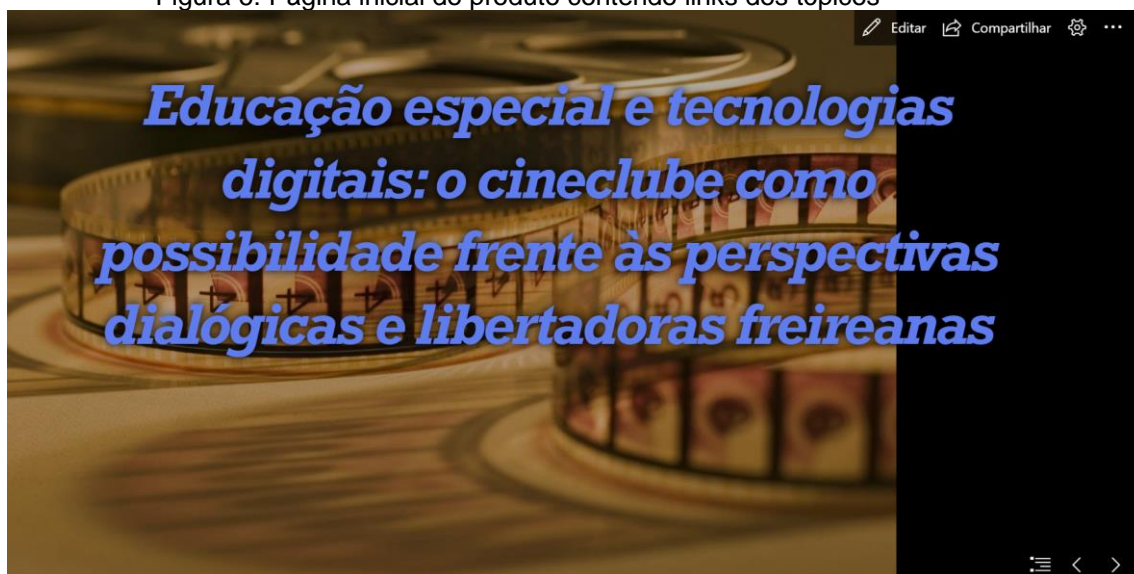
- Selecionar filmes/documentários para o cineclube, incluindo diferentes atividades para o estudo e a discussão dos conteúdos fílmicos;
- Produção de narrativas escolares e formativas;
- Pesquisa de categorias de Paulo Freire incluindo perspectivas de diferentes autores;
- Introdução da prática de pesquisa: narrativas de experiências no processo escolar e formativo.

Nessa perspectiva, o produto denominado “Cine inclusão” constitui parte do resultado do estudo envolvendo “Educação especial e tecnologias digitais: o cineclube como possibilidade frente às perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas”, por

meio do qual se apresenta um roteiro com abordagens exemplificativas estruturado em 3 (três) tópicos:

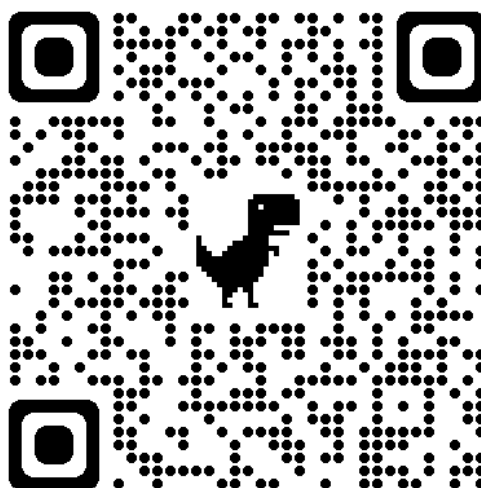
- 1) professores;
- 2) comunidade escolar;
- 3) estudantes.

Figura 6: Página inicial do produto contendo links dos tópicos



Fonte: <<https://sway.office.com/8IWlIf0PWq7sjlJG>>

A página também pode ser acessada pelo QR code:



Pode-se argumentar que, por meio do cineclube, ampliam-se as possibilidades de reflexões e ações, com incidência para além do espaço formal de educação:

[..] reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 1996, p. 9).

Considerando a perspectiva freireana de que formar assume um significado amplo, detalham-se as proposições exemplificativas relacionadas com a sugestão referente à Proposta flexível complementar: formação continuada, ou pelo QR code:

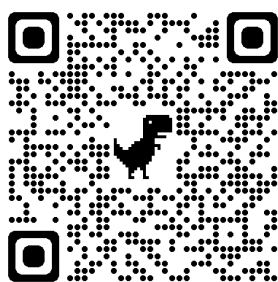


Figura 7 – Página inicial do tópico 1



Fonte: <<https://sway.office.com/omtoUV3yswQPVLPU>>

Inicialmente, a proposição consiste no filme intitulado *Conrack*, dada a natureza política de toda forma de tomada de decisão:

Quadro 6: Proposição de análise do filme *Conrack*

| SOBRE O FILME | |
|---------------|---|
| Título | Conrack |
| Visão geral | Um professor que superou o racismo procura dar vez e voz aos estudantes, conhecendo e mediando para que suas realidades de estigma e exclusão sejam superadas. Ocorre que, em meio aos seus trabalhos educativos, a |

| | |
|--------------------------|---|
| | presença opressora de um inspetor torna a situação mais propícia à manutenção da discriminação, da exclusão e do preconceito. |
| Direção | Martin Ritt |
| Ano de lançamento | 1974 |
| Duração | 107 minutos |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Drama |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador um filme que pode proporcionar diferentes possibilidades de percepções e reflexões acerca da prática social. Buscar alternativas no processo de ensino e aprendizagem é um dos desafios na superação de um sistema controlador e centralizador com tendências opressoras e autoritárias. |

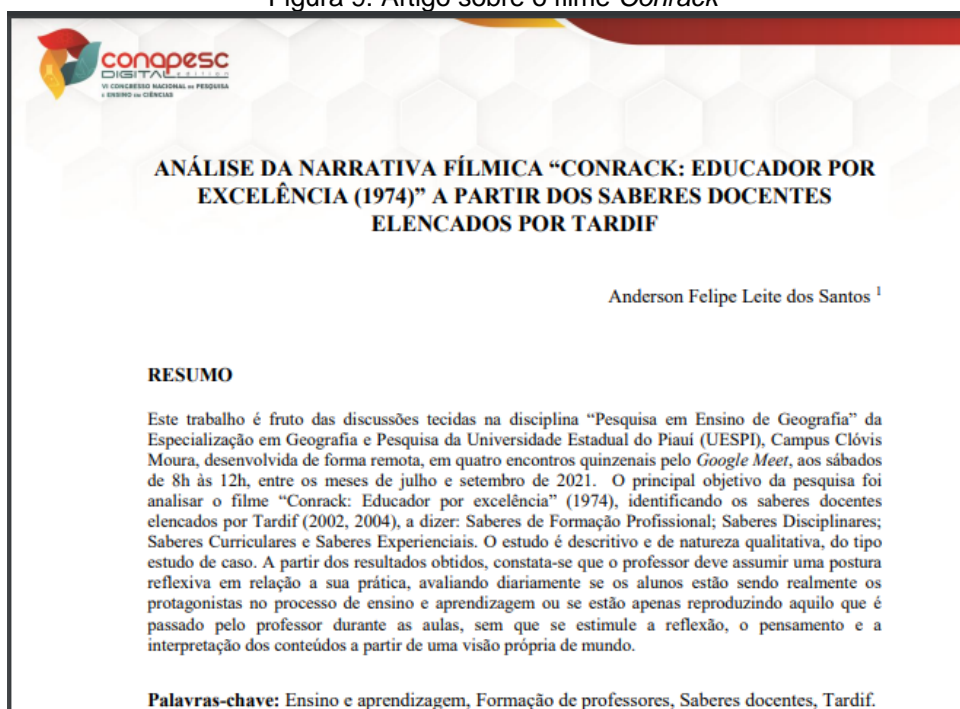
Fonte: A autora (2023).

Figura 8: Cena do filme *Conrack*



Fonte: <Trailer *Conrack*>

As possibilidades de interpretação e percepção acerca do filme acima podem ser diversas e, para contribuir, apresenta-se:

Figura 9: Artigo sobre o filme *Conrack*

Fonte: <DA NARRATIVA FÍLMICA “CONRACK: EDUCADOR POR EXCELÊNCIA (1974)” A PARTIR DOS SABERES DOCENTES ELENCADOS POR TARDIF | Plataforma Espaço Digital|ANÁLISE>

Sobre a narrativa do filme, Santos (2021, p. 8) analisa que: “Visto todo esforço empregado pelo professor na busca de uma educação transformadora, este foi despedido do seu cargo, pois o inspetor afirmou que o docente não seguia as regras impostas pelo sistema da época, que eram extremamente autoritárias e racistas”.

A proposição abaixo se refere ao filme “À procura da felicidade”:

Quadro 7: Proposição de análise do filme *À procura da felicidade*

| SOBRE O FILME | |
|--------------------------|--|
| Título | À procura da felicidade |
| Visão geral | O longa-metragem mostra os desafios relacionados à condição de submissão de um pai para superar os limites das condições concretas de existência humana e buscar, no mundo que privilegia o capitalismo, perspectivas de dias melhores — principalmente em uma sociedade marcada por extremas desigualdades, como a falta de moradia e outros fatores desumanizantes que podem incidir na mera reprodução de modelos ideológicos dominantes. |
| Direção | Gabriele Muccino |
| Ano de lançamento | 2007 |
| Duração | 1h 58 min |
| Classificação indicativa | 12 anos |
| Gênero | Drama |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador um drama que pode ser analisado sob diferentes perspectivas, sendo que uma delas se refere às atitudes e condições que envolvem as relações sociais entre opressores e oprimidos. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 10: Cena do filme *À procura da felicidade*

Fonte: <A Procura Da Felicidade - Trailer Legendado>

Figura 11: Artigo sobre o filme *À procura da felicidade*

PSICOLOGIA (HTTPS://WWW.NUCLEODOCONHECIMENTO.COM.BR/PSICOLOGIA)
O DISCURSO MERITOCRATA COMO ELEMENTO SOCIOCULTURAL: ANÁLISE DO FILME "À PROCURA DA FELICIDADE"
 LILIANE ALCANTARA DE ABREU(HTTPS://WWW.NUCLEODOCONHECIMENTO.COM.BR/AUTHOR/LILIANE-ALCANTARA-DE-ABREU) :
 13/04/2022(HTTPS://WWW.NUCLEODOCONHECIMENTO.COM.BR/2022/04/13)
 SEM COMENTÁRIOS(HTTPS://WWW.NUCLEODOCONHECIMENTO.COM.BR/PSICOLOGIA/DISCURSO-MERITOCRATA#RESPOND)

RC: 110484 5/5 - (3 votes)

DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/discurso-meritocrata

CONTEÚDO

ARTIGO DE REVISÃO

ABREU, Liliane Alcântara de ^[1], SOARES, Pamela Cristina ^[2], NUNES, Leticia Monteiro ^[3], REHDER, Giovanna de Souza ^[4], MELO, Natalia Sayuri ^[5], SILVA, Gabriela Braga Dias da ^[6], MENDES, Matheus Passos ^[7]

ABREU, Liliane Alcântara de. Et al. **O discurso meritocrata como elemento sociocultural: análise do filme "À procura da felicidade"**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 04, Vol. 04, pp. 46-66. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959 (tel:2448-0959). Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/discurso-meritocrata> (https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/discurso-meritocrata), DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/discurso-meritocrata

RESUMO

Este artigo teve o propósito de pesquisar, analisar e produzir um sucinto levantamento teórico sob a perspectiva da Psicologia Social a partir do filme "À procura da felicidade" (MUCCINO, 2006) e, diante disso, percebe-se a reflexão sobre quem tem direito de ser feliz nas sociedades contemporâneas. Desta maneira, a questão norteadora baseou-se em: ser feliz e ter condições de vida digna é apenas uma questão de mérito por esforço? Assim, o objetivo geral se fundamentou em detectar como se constrói a narrativa de meritocracia nas relações sociais. A hipótese firmou-se no pressuposto de que o reconhecimento que o sujeito tem de si por meio das esferas sociais de valorização e mérito, são processos alienantes de classes abastadas. Como metodologia, a pesquisa se embasou sobretudo na observação e análise do filme "À procura da felicidade" (MUCCINO, 2006) e no levantamento bibliográfico para a discussão teórica, embasados sob a luz de Gabriel Chailta (1999), Kurt Lewin por Gérald Mailhot (2013), Marilena Chauí (1980), bem como a concisa fundamentação de Ludimilla Teixeira e Liliane Abreu (2021), dentre outros. Como resultado e conclusões, compreendeu-se que a cultura de condução ideológica tem como função a inversão e a naturalização de comportamentos para criar e garantir relações de superioridade das classes dominantes, gerando assim, a dicotomia entre o entendimento de felicidade real e utópica. Pôde-se compreender que poder, discriminação, concepção de mérito e ideologia fazem parte de um mesmo contexto complexo para controle social. Portanto, enquanto houver a continuidade da cultura romantizada de esforços extremos para se conseguir viver bem, fundamentada na meritocracia, não haverá mudanças reais e as classes dominantes irão garantir que a felicidade seja uma busca eterna, sem nunca alcançar resultados. Logo, são as mudanças de visão e concepção de felicidade, que necessitam receber ampla conscientização.

Fonte: <O discurso meritocrata como elemento sociocultural: análise do filme "À procura da felicidade">

Abreu, ao estudar sobre como se constrói o discurso meritocrata, explica que:

"O preconceito como parte integrante da atitude (a atitude preconceituosa) materializa-se quando o ambiente, por exemplo, permite que o sujeito encontre alguém que tenha algum poder e fale exatamente o que ele pensa em seus preconceitos, e assim, ele terá um comportamento discriminatório.

Esse comportamento discriminatório é justamente reverberado nas seguintes ações: na piada racista, xenófoba, pedófila, machista ou outra de cunho análogo; na agressão física contra alguém, no comentário desconexo ideológico [...]. (ABREU, 2022, p. 2).

Ao se inverter a realidade por meio de relações sociais com atitudes, piadas ou comentários de cunho discriminatório, o filme pode ser analisado sob a perspectiva das relações sociais que envolvem poder, mérito e ideologias ocultas, favorecendo apenas a quem domina, como mecanismo de controle social.

Partindo das duas proposições acima, sugere-se ainda uma possibilidade de escolha para eleger a preferência entre 4 (quatro) longas-metragens selecionados, para verificar a ordem de preferência, podendo-se também incluir proposições dos participantes e utilizando-se do programa digital *Kahoot*, por exemplo, para as escolhas, o que não impede que se apliquem outras formas de seleção.

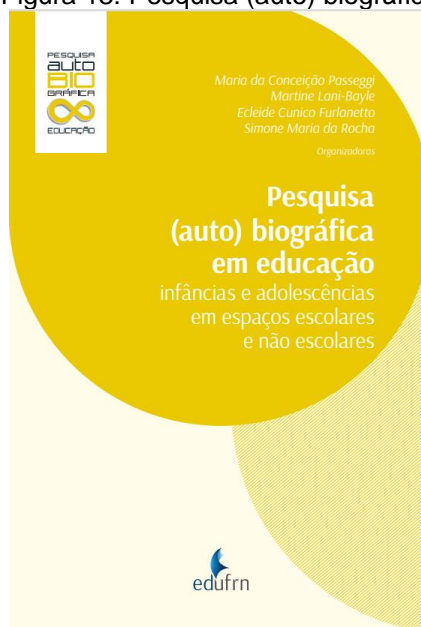
Figura 12: *Kahoot* – Escolhendo longa-metragem



Fonte: [Com o mundo há uma pluralidade na singularidade \(FREIRE, 1967\) — Detalhes — Kahoot!](#)

Diante da percepção de que, com o mundo, há uma pluralidade na singularidade, e de que a singularidade se constitui a partir da pluralidade de pessoas, uma possibilidade sugestiva se refere ao trabalho de pesquisa envolvendo a dimensão autobiográfica no processo de escolarização e formação, pois Freire considera as experiências vividas, assim como as possibilidades de transformação por meio do conhecimento, incluindo diferentes teorias e práticas:

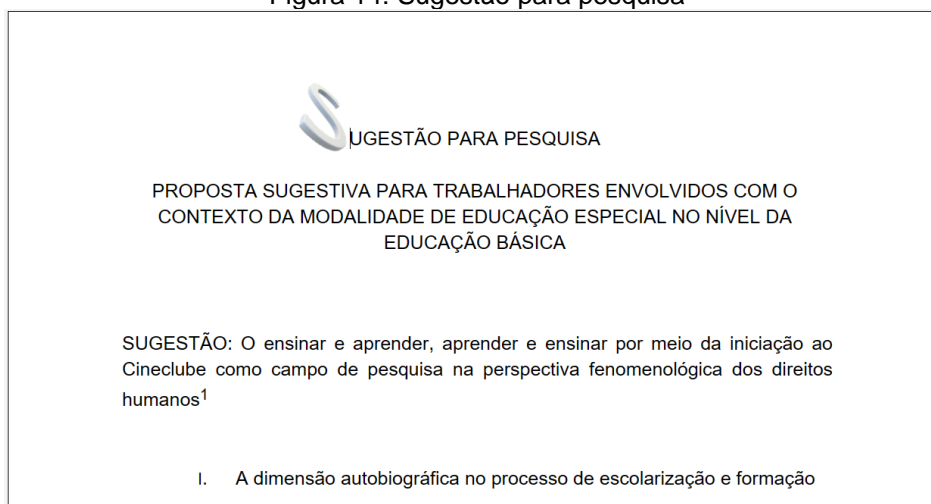
Figura 13: Pesquisa (auto) biográfica



Fonte: Pesquisa (auto) biográfica em educação.pdf (ufrn.br)

A obra acima contempla estudos relacionados ao campo da pesquisa biográfica, dando a possibilidade de seleção de artigos que sejam de mais interesse e curiosidade do leitor, podendo se constituir em uma base para a proposta do processo de formação continuada em caráter complementar:

Figura 14: Sugestão para pesquisa



Fonte: <<https://1drv.ms/w/s!Ak6zLcs0ltOHgk1i94jq7KBi-aR?e=0Z0Y4q>>

Nessa perspectiva, considera-se que:

É possível encontrar narrativas de Paulo Freire, excertos de narrativas de suas experiências vividas, no primeiro capítulo do livro Medo e Ousadia (2021) escrito com Ira Shor. Neste capítulo, Paulo Freire e Ira Shor, tentam responder as seguintes perguntas: como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a

mudança social? Como as respostas para ambas as perguntas são complexas, os autores partem de suas experiências de formação e de docência, narrando sobre como eram como professores iniciantes, os modos como ensinavam a gramática e a sintaxe e desse modo vão construindo reflexões acerca do como realizar a transformação do professor em educador libertador. (HENRIQUES *et al.*, 2021, p. 147).

No processo de experiências vividas e de atualização histórica, cultural, política e ética, a humanidade que constitui cada pessoa pode repercutir no conjunto de todas as relações sociais, sendo que o processo de transformação para o diálogo e a liberdade requer ampliar o grau de consciência coletiva.

Um dos filmes que se pode sugerir refere-se ao documentário *Crip Camp* (Acampamento de pessoas com deficiência, em tradução livre), sendo:

Quadro 8: Proposição de análise do filme *Crip Camp*

| SOBRE O FILME | |
|--------------------------|--|
| Título | Crip Camp |
| Visão geral | O longa mostra as formas de relações entre as pessoas com deficiência em um acampamento de verão, trazendo à tona a busca pela conquista de direitos civis na perspectiva dos direitos humanos e os limites a serem superados devido às condições do meio e as políticas de inclusão em seu sentido amplo. |
| Direção | <u>James Lebrecht</u> , <u>Nicole Newnham</u> |
| Ano de lançamento | 2020 |
| Duração | 105 minutos |
| Classificação indicativa | Não recomendado para pessoas menores de 12 anos. |
| Gênero | Documentário – História |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador a necessidade e a importância de se reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças e os exercícios das liberdades sociais, assim como a necessidade da democratização das relações sociais e dos espaço-tempos para a participação efetiva de todas as pessoas no mundo e com o mundo, possibilitando reflexões acerca de espaços que podem ser considerados de refúgio ou de exclusão quando não proporcionadas condições em espaços comuns a todas as pessoas, como na educação. |

Fonte: A autora (2023).

Na sequência, o trailer legendado:

Figura 15: Trailer legendado *Crip Camp*

Fonte: <[Crip Camp: Trailer Legendado](#)>

Por meio do documentário, é possível refletir acerca da necessidade de superação de aspectos que podem minimizar os efeitos e impactos negativos oriundos de atitudes que podem denotar autoritarismo, sugerindo-se:

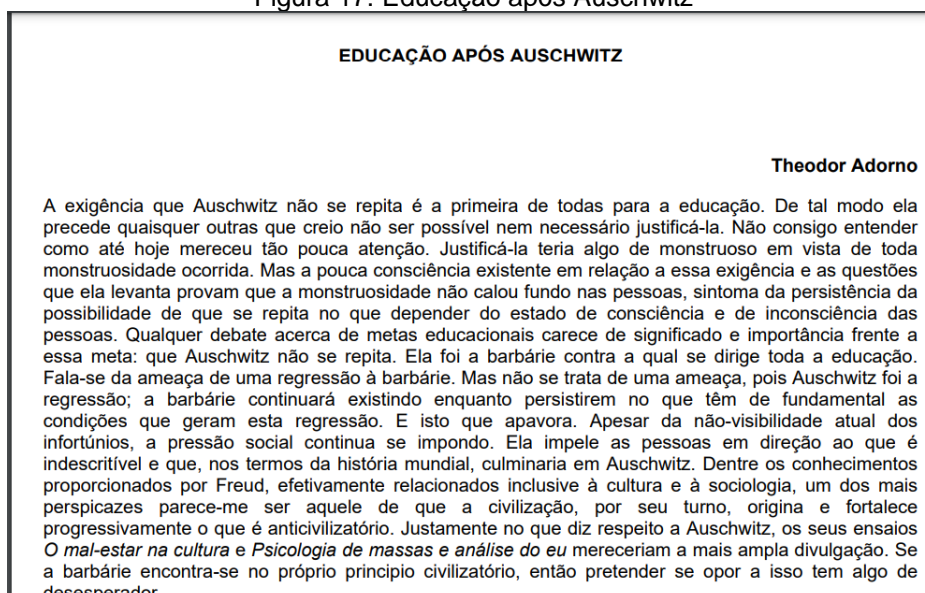
Figura 16: A personalidade autoritária como base do cotidiano



Fonte: <[A personalidade autoritária como base do cotidiano | Flávio Ricardo Vassoler](#)>

Como uma possibilidade de reflexão por meio do vídeo acima, uma leitura que parece necessária na atualidade é:

Figura 17: Educação após Auschwitz



Fonte: <Educação após Auschwitz>

Ainda que, na atualidade, parem questionamentos sobre as monstruosidades contra a humanidade que ainda podem ser encontradas, considera-se que refletir sobre o que são os direitos humanos pode ser visto como algo da qual a educação e todas as pessoas não podem se eximir. Assim, sugere-se:

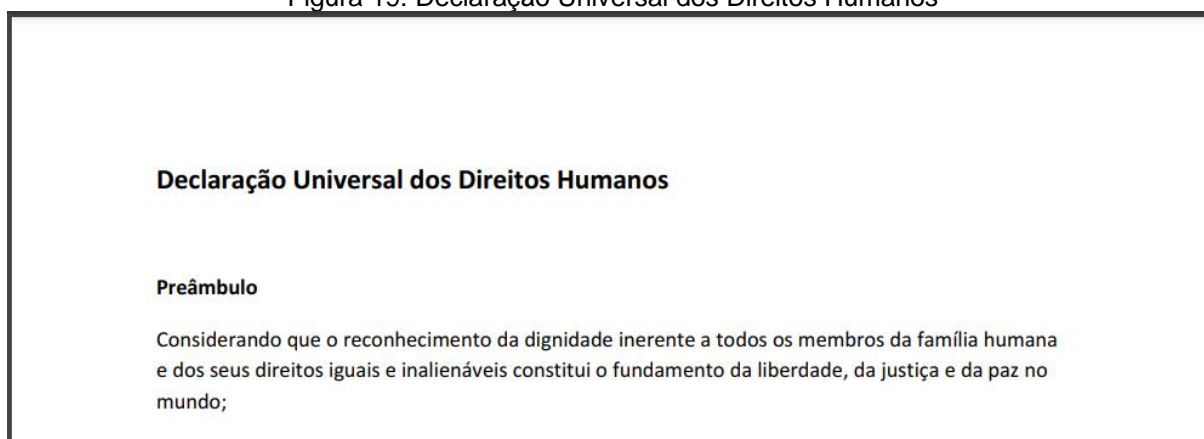
Figura 18: O que são direitos humanos?



Fonte: <SÉRIE DIREITOS HUMANOS – Episódio 1: O que são direitos humanos?>

Integrando o conjunto dos direitos humanos, conhecer o conteúdo da Declaração Universal dos Direitos Humanos para o reconhecimento e respeito à dignidade humana representa uma das intenções:

Figura 19: Declaração Universal dos Direitos Humanos



Fonte: <Declaração Universal dos Direitos Humanos>

Sendo a liberdade social fundamentada na dignidade humana, assim como a justiça e a paz, acredita-se que o respeito comum por meio de relações dialógicas pode contribuir para a reflexão do cotidiano.

Da mesma forma, pode contribuir para reflexões acerca da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e possibilitar aprofundamentos para uma compreensão mais ampla de todos os direitos humanos.

Figura 20: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência



Fonte: <Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência>

Além de se constituir em um documento movido pelas necessidades e demandas de pessoas com deficiência, também pode-se depreender da referida convenção a complexidade das deficiências do meio, incluindo as deficiências no acesso à educação, aos recursos tecnológicos e a uma gama de condições que ainda

precisam fazer parte dos contextos sociais — e que podem facilitar a vida de todas as pessoas.

Nesse contexto, o longa metragem intitulado *Extraordinário* representa outra possibilidade para refletir sobre as condições e formas das relações sociais:

Quadro 9: Proposição de análise do filme *Extraordinário*

| SOBRE O FILME | |
|--------------------------|--|
| Título | Extraordinário |
| Visão geral | O longa-metragem mostra a vida e os desafios que um estudante com deformação facial submetida a 27 procedimentos cirúrgicos e que, aos 10 anos de idade, passa a estudar em uma unidade educacional comum. |
| Direção | Stephen Chbosky |
| Ano de lançamento | 2017 |
| Duração | 113 minutos |
| Classificação indicativa | Não recomendado para pessoas menores de 10 anos. |
| Gênero | Drama – Família |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador adulto e infantil um filme que proporciona reflexões acerca de processos de exclusão, preconceito e bullying, mostrando possibilidades para novas formas de relações sociais em que o respeito, a sensibilidade e a conscientização passam a ser a base, ocasionando influências recíprocas na vida escolar e familiar. |

Fonte: A autora (2023).

Por meio do trailer legendado, pode-se observar sua relevância e as possibilidades de reflexões:

Figura 21: Trailer legendado *Extraordinário*



Fonte: <[Extraordinário | Trailer Oficial Legendado](#)>

Entre possibilidades de artigos e interpretações relacionadas ao filme *Extraordinário*, sugere-se um podcast que aborda a questão da religiosidade, no qual também é possível notar a necessidade de diálogos na atualidade.

Figura 22: A religiosidade contida no filme *Extraordinário*

Fonte: <[A religiosidade contida no filme Extraordinário de Stephen Chbosky](#)>

Assim como todo filme apresenta inúmeros aspectos que ensejam diálogos e debates, discutir sobre a narrativa contida no filme *Meu nome é Rádio* também representa uma possibilidade, principalmente do ponto de vista do direito ao acesso à educação para além de sistemas que podem condicionar as condições de vida nos seus aspectos objetivos e subjetivos:

Quadro 10: Proposição de análise do filme *Meu nome é Rádio*

| SOBRE O FILME | |
|--------------------------|---|
| Título | Meu nome é Rádio |
| Visão geral | Um treinador de futebol americano observa e acolhe uma pessoa com deficiência para fazer parte do time como assistente. No entanto, o processo é marcado por preconceitos que, aos poucos, vão sendo superados. |
| Direção | Michael Tollin |
| Ano de lançamento | 2003 |
| Duração | 109 minutos |
| Classificação indicativa | Não recomendado para pessoas menores de 12 anos. |
| Gênero | Biografia - Drama – Esporte |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador que só a competitividade, desejo de sucesso e vitória entre as pessoas pode acentuar a exclusão. Diante dos desafios enfrentados por um treinador de futebol americano na perspectiva inclusiva, a afeto impacta suas relações e traz mudanças e possibilidades para a vida educacional de um estudante com deficiência. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 23: Trailer legendado *Meu nome é Rádio*

Fonte: <Trailer Meu nome é Radio (Legendado Pt-Br)>

Uma proposição de texto-base se refere ao artigo “A inclusão da pessoa com deficiência: reflexões a partir do filme ‘Meu nome é Rádio’”, pois, segundo a autora: “A inclusão não vale só para as pessoas com deficiência; vale para todos, porque caso contrário far-se-á novamente a exclusão” (ROCHA *et al.*, 2018, p. 3).

O processo inclusivo inclui todas as pessoas — e, ainda que mecanismos de exclusão possam estar presentes não apenas no esporte, esses precisam ser superados para que a dignidade humana não se torne um discurso vazio:

Figura 24: Artigo sobre a inclusão da pessoa com deficiência a partir do filme “Meu nome é Rádio”



Fonte: <A inclusão da pessoa com deficiência: reflexões a partir do filme “Meu Nome é Rádio” | Da Rocha | Revista da ALESDE>

Uma importante contribuição para refletir acerca do filme *Meu nome é Rádio*, refere-se ao fato de que:

“Meu nome é Rádio”, pode ser utilizado como um instrumento para a discussão da inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar e na sociedade como um todo, isso se valendo do esporte como uma ferramenta social. É imprescindível relevar as limitações do gênero em que está situado a produção, uma vez que trata-se de um longa-metragem com apelos comerciais, entretanto é reconhecido a possibilidade de apropriação por parte dos professores de Educação Física escolar, como também pra trabalhar a formação dos mesmos. (ROCHA *et al.*, 2018, p.123).

Além de contribuir para a compreensão do processo inclusivo de modo geral, e não apenas a um grupo de pessoas, os apelos comerciais podem possibilitar reflexões na atualidade. Uma das questões apresentadas também se refere ao tempo-espaco escolar e o tempo-espaco de cada pessoa, de cada estudante, podendo gerar debate em torno das possibilidades de flexibilização desse tempo-espaco.

A quarta proposição sugestiva refere-se ao documentário abaixo:

Quadro 11: Proposição de análise do documentário *Só dez por cento é mentira*

| SOBRE O FILME | |
|---------------|--|
| Título | Só dez por cento é mentira |
| Visão geral | Os poemas de Manoel de Barros apresentam relação com as memórias da sua infância. “Só dez por cento é mentira, os outros noventa por cento são |

| | |
|--------------------------|--|
| | invenção” é a questão que envolve a mentira que distorce a realidade e a invenção que complementa nas coisas mais simples, carregadas de sentidos e significados na existência humana. |
| Direção | Pedro Cezar |
| Ano de lançamento | 2008 |
| Duração | 81 minutos |
| Classificação indicativa | Não recomendado para pessoas menores de 12 anos. |
| Gênero | Biografia – Documentário |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador um documentário que favorece um olhar sobre a subjetividade individual de forma a considerar a subjetividade de outras pessoas. As invenções poéticas e narrativas emocionam pela simplicidade ao trazer reflexões sobre o existir. |

Fonte: A autora (2023).

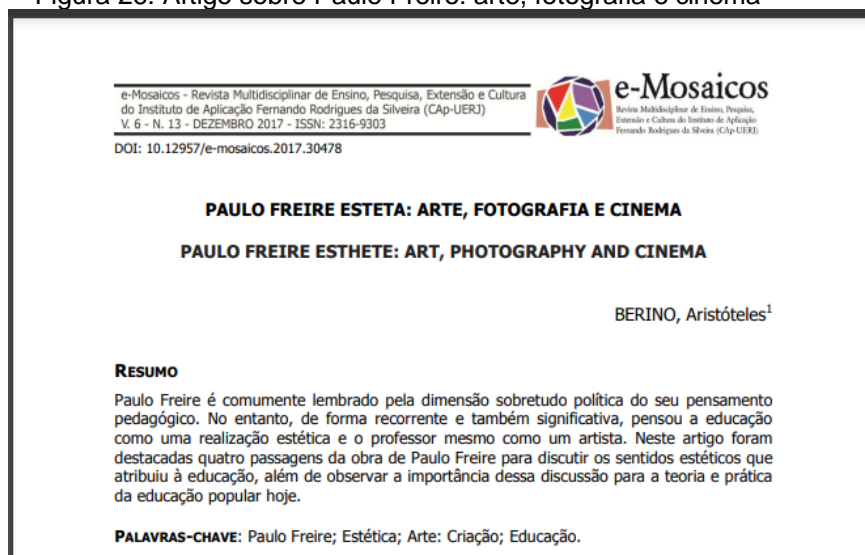
Assim, apresenta-se:



Fonte: <[Só Dez Por Cento é Mentira - Manoel de Barros - desbiografia oficial](#)>

Para auxiliar na ampliação do processo reflexivo acerca do documentário, considera-se que o texto abaixo pode contribuir e suscitar novas proposições teórico-práticas.

Figura 26: Artigo sobre Paulo Freire: arte, fotografia e cinema



Fonte: <PAULO FREIRE ESTETA: ARTE, FOTOGRAFIA E CINEMA>

Nessa abordagem, destaca-se:

Formidável formulação quando pensamos que a aposta da normalização do cotidiano escolar imagina o rígido controle dos seus espaços tempos, enquanto a contrapelo das vigilâncias estudadas, pulsões estéticas são tantas vezes descontroles. Certamente, o inconsciente estético é o verdadeiro tecido das rebeldias e das vitalidades escolares. (ARISTÓTELES, 2017, p. 185).

Além da necessidade de se considerar a natureza da presença humana e seu processo formativo na educação, a estética a que Paulo Freire se refere não se resume à estética valorizada pelos padrões de normalidade, considerando-se também a estética da diversidade, pois:

O insight cinematográfico de Paulo Freire nos desafia a pensar que a concepção de mundo, além do que desenvolvemos com própria experiência, não é formada apenas através do contato com outras pessoas e leituras, mas também com imagens. Entre outras expressões visuais, o cinema nos dá formas de ver e compreender a realidade participando das nossas idealizações sociais, das nossas utopias. Assistimos filmes e com a linguagem do cinema também nos expressamos, imaginária, artística e politicamente. (ARISTÓTELES, 2017, p. 190).

Na possibilidade de também levar em conta a perspectiva de que sejam consideradas as diferenças entre contatos e relações, entendendo-se essa como mais ampla, inclui-se uma sugestão de curta-metragem que possibilita reflexões para além

do espaço-tempo da narrativa apresentada, e que podem ser ampliadas para outras dimensões da vida humana. Para tanto, apresenta-se o quadro abaixo:

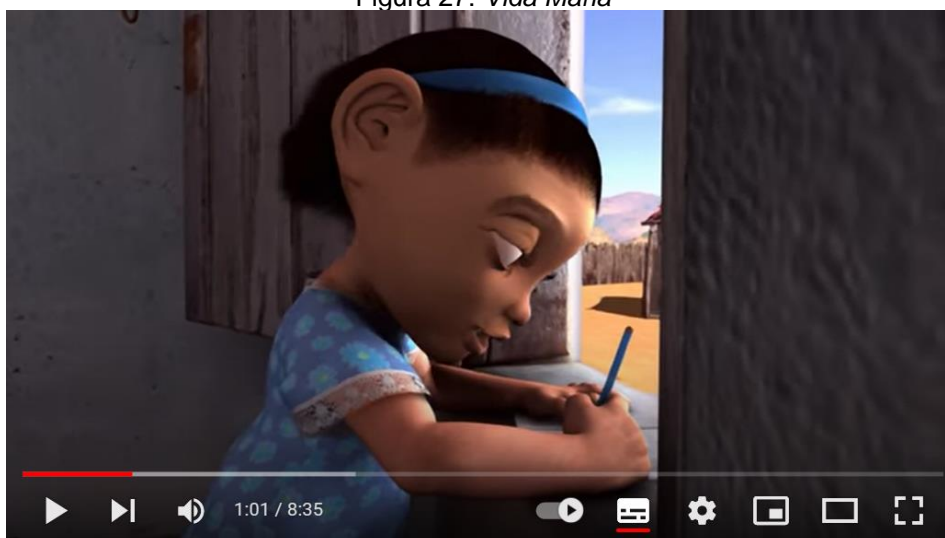
Quadro 12: Proposição de análise do curta-metragem *Vida Maria*

| SOBRE O FILME | |
|--------------------------|--|
| Título | Vida Maria |
| Visão geral | O curta retrata um contexto familiar de reprodução de forma e conteúdo de vida por gerações diante de condições que podem condicionar possibilidades de existência a partir de condições objetivas precárias e em que a educação fica à margem. |
| Direção | Márcio Ramos |
| Ano de lançamento | 2006 |
| Duração | 9 minutos |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação |
| Motivos para assistir | Apresenta-se ao espectador um curta-metragem que proporciona reflexões para além do nordeste brasileiro, podendo se estabelecer relações com o sistema capitalista, em que se deseja reproduzir e produzir para além dos fatores que possam condicionar as possibilidades de transformação da realidade. |

Fonte: A autora (2023).

Assim, considera-se que podem ser incluídos longas e curtas-metragens como possibilidade de estudos e pesquisas, podendo ser roteiros premiados ou não, assim como nacionais ou internacionais, considerando-se uma forma de abordagem que possibilite refletir acerca dos direitos humanos. Dessa forma, apresenta-se:

Figura 27: *Vida Maria*



Fonte: <Vida Maria - YouTube>

Para subsidiar a compreensão do curta-metragem *Vida Maria*, sugere-se como texto-base:

Figura 28: Artigo sobre análise fílmica do curta-metragem *Vida Maria*


Fonte: <ANÁLISE FÍLMICA DO CURTA-METRAGEM VIDA MARIA NO CONTEXTO DA ARTE- EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DA ARTE EDUCOMUNICAÇÃO>

Poder escolher entre o que se reproduz e o que se deseja reproduzir e produzir em uma sociedade ainda marcada pelas desigualdades inclui-se, entre tantos desafios, como mais um desses.

Vida Maria pode despertar no público um sentimento de mudança, no sentido de que o expectador é o autor e ator principal de sua história, sendo assim deve-se buscar o estímulo de crescer e garantir sua existência de forma evolutiva, mudando esse ciclo de 'Vida Maria' que a sociedade e o sistema impõe àqueles que não tem outras opções. Esta é uma realidade que ultrapassa os limites da vida sertaneja e chega até outras cidades e regiões, onde também muitos sonhos são deixados de lado. (LIMA *et al.*, s/d, p. 7).

Entendendo-se que os sonhos, desejos e realizações humanas são infinitos, incluir a utilização de música também é a intenção dessa proposta, sugerindo-se a leitura do artigo:

Figura 29: Artigo sobre musicalidade crítica



II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL
 II CONFERENCIA INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EL LEGADO GLOBAL
 2nd INTERNATIONAL CONFERENCE PAULO FREIRE: THE GLOBAL LEGACY

MUSICALIDADE CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PAUTADA NA PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

Alan Caldas Simões¹

Modalidade: texto completo
Tema gerador: Reinventando Paulo Freire

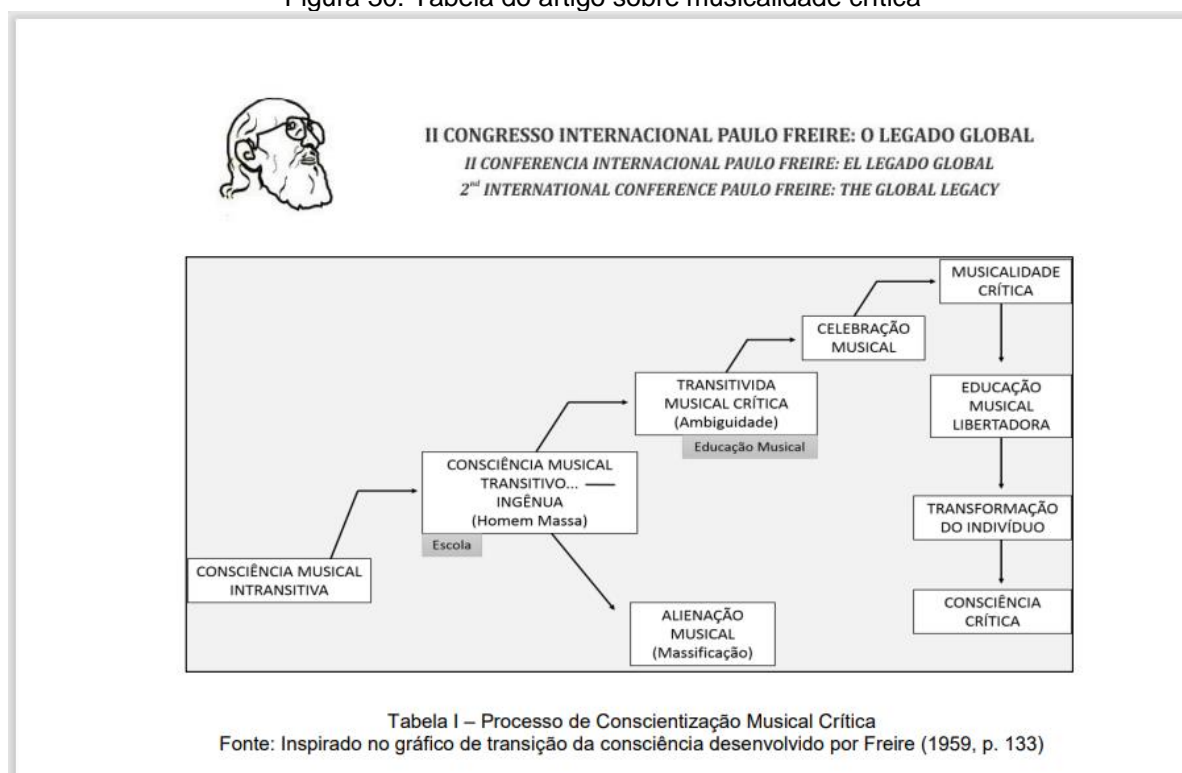
Resumo: O presente trabalho, configura-se como uma aproximação teórica entre a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire e a educação musical, especialmente enfocada sobre as práticas informais de aprendizagem musical na escola (GREEN, 2002, 2008). Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, realizada na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (EM/UFMG). Nesta comunicação, apresentaremos nossas proposições teóricas sobre o conceito de musicalidade crítica e suas implicações para o campo da educação musical. O conceito de musicalidade crítica foi sugerido por Green (2008, p. 83) a partir da noção de alfabetização crítica e pedagogia transformadora, entre outros termos, associados a pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire (1972, 1974).

Palavras-chave: Musicalidade crítica; Teoria dos significados; Pedagogia crítica.

Fonte: <[Fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire | Galoá Proceedings](#)>

Considerando as dimensões em que o grau de consciência pode transitar e que envolve desde a sua intransitividade, ao discorrer sobre musicalidade crítica, Simões (s/d, p. 6) apresenta um quadro ilustrativo sobre as dimensões da consciência estudadas por Paulo Freire e que também incidem sobre a musicalidade:

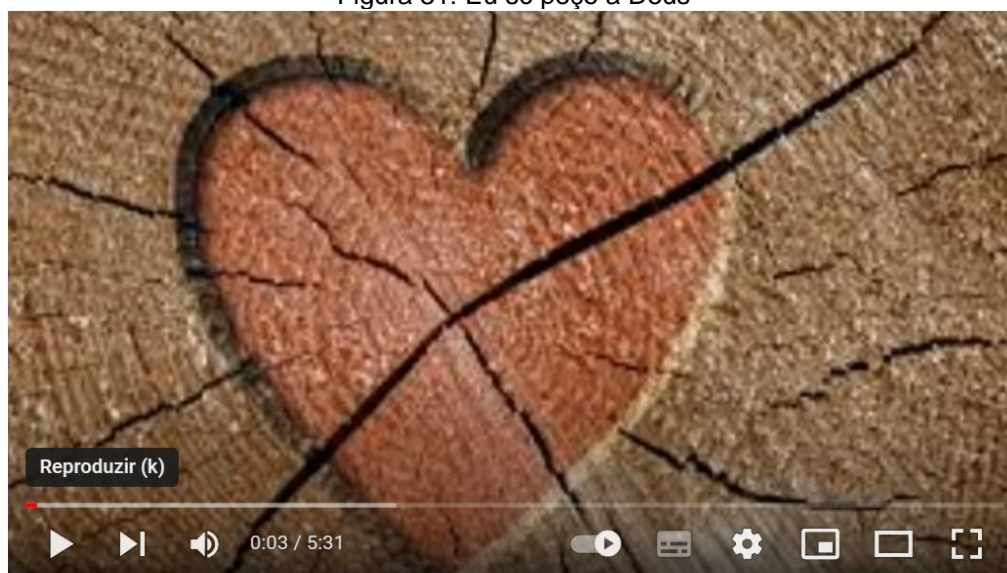
Figura 30: Tabela do artigo sobre musicalidade crítica



Fonte: <[Fundamentos para uma educação musical pautada na pedagogia crítica de Paulo Freire | Galoá Proceedings](#)>

Sons podem ser emitidos de diferentes formas, sendo a linguagem musical também uma importante aliada no processo educacional, de modo a facilitar relações dialógicas e libertadoras. Com isso, em caráter sugestivo, propõe-se:

Figura 31: Eu só peço a Deus

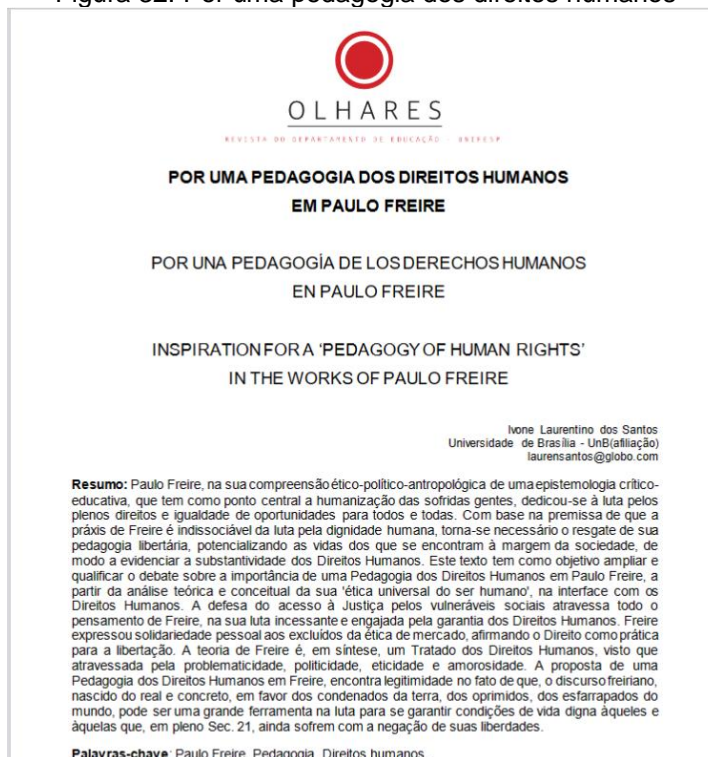


Eu só peço a Deus - Beth Carvalho e Mercedes Sosa

Fonte: <[Eu só peço a Deus - Beth Carvalho e Mercedes Sosa](#)>

Considerando-se diferentes percepções, sugere-se para ampliar as possibilidades de reflexões e diálogos o texto:

Figura 32: Por uma pedagogia dos direitos humanos



Fonte: <[Por uma Pedagogia dos direitos humanos em Paulo Freire | Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp](#)>

Dessa forma, incluir Paulo Freire nos estudos relacionados aos direitos humanos pode significar incluir os direitos humanos em todas as áreas do conhecimento de forma específica e transversal — e, concomitantemente, os conhecimentos de Paulo Freire, pois:

A proposta de Freire, a ser acolhida pelos DH, é, portanto, de construção coletiva de uma educação para a liberdade e para a diversidade, ou seja, uma educação que, solidariamente, contemple a pluralidade de seres e de saberes, sem os quais será bem difícil garantir a sobrevivência da humanidade no planeta. Precisamos reinventar a vida, a educação, os DH e o mundo, tornando-o mais igualitário e inclusivo. Para tanto, temos que pensar um modo, uma metodologia ou, nos termos de Freire, uma "pedagogia", que nos guie, numa possível atualização progressiva das nossas demandas, ajustando-as às realidades concretas de todos os humanos "de carne e osso", com suas necessidades, projetos e tarefas, muitas vezes interrompidos por falta de condições para viabilizá-los. (SANTOS *et al.*, 2021, p. 21).

Pensar e agir por uma educação dialógica e libertadora significa o reconhecimento do respeito comum à diversidade e suas especificidades, para o desenvolvimento de práticas sociais em que a dignidade humana seja uma constante em todos os espaços sociais e, principalmente, nos contextos educacionais. Nessa intenção, sugere-se também:

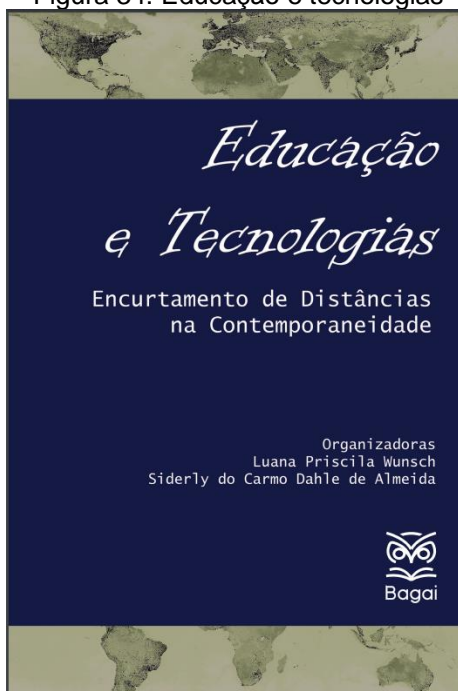
Figura 33: Música *ECAENCANTO*



Fonte:<[ECAENCANTO](#)>

Olhar e refletir acerca do Estatuto da Criança e Adolescente na perspectiva inclusiva pode significar um olhar para além de bases legais, e sim em concepção de uma sociedade que considere o direito à educação e aos recursos necessários à promoção da dignidade humana. Como possibilidade de ampliação de diálogos, sugere-se:

Figura 34: Educação e tecnologias



Fonte: <EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: Encurtamento de Distâncias na Contemporaneidade – Editora Bagai>

A obra “Educação e Tecnologias: encurtamento de distâncias na contemporaneidade” se traduz em um trabalho coletivo de professores, mestres, doutores e estudantes que analisam as possibilidades na utilização de artefatos tecnológicos em prol de uma educação e uma sociedade mais livre e dialógica, ampliando caminhos para reflexões nas diferentes áreas do conhecimento e nas condições da existência humana para além dos artefatos tecnológicos.

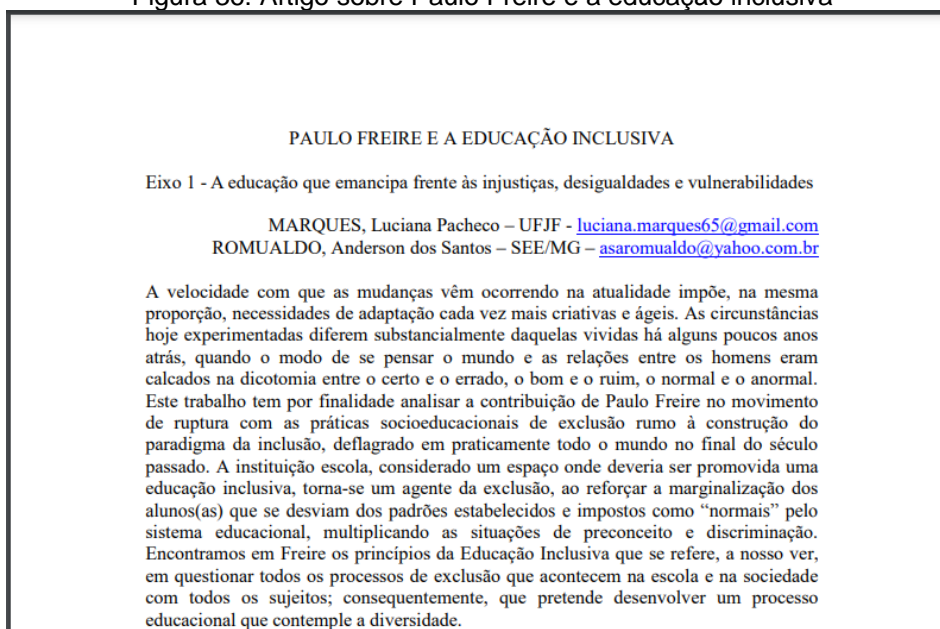
Com essa abordagem, inclui-se como possibilidade a música intitulada “Alegria”:

Figura 35: Música *Alegria*

Fonte: [Alegria - Cirque du Soleil - LEGENDADO](#)

Esperançar e alegrar-se são condições necessárias a todas as pessoas, e a abordagem inclusiva de Paulo Freire inclui o processo de problematização em busca de melhores condições objetivas e subjetivas de vida:

Figura 36: Artigo sobre Paulo Freire e a educação inclusiva



Fonte: <[PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA Eixo 1 - A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidade](#)>

Emancipar frente às injustiças, desigualdades e condições de vulnerabilidade pode pressupor que práticas consolidadas em um processo educacional bancário, criticado por Freire, não podem persistir, e que, no contexto de um processo

educacional sistemático, possam ser incluídos trabalhos educativos que não fiquem engessados apenas e tão somente aos interesses do capitalismo e sua padronização.

Em diferentes contextos espaço-temporais, há sempre a possibilidade para reflexões sobre o quanto o mundo está sendo também mais humanizado porque muitas pessoas estão sendo mais humanas, mais éticas, mais solidárias, mais gente, mais alegres, mais esperançosas, mais dialógicas e menos opressoras.

Inclui-se, nesse contexto, uma proposta flexível complementar para a formação com a comunidade escolar, pois:

Ao abrir-se para o outro como sujeito da escuta, abre-se para a questão da “decisão humana”, para a crença na potencialidade criadora dos seres humanos de inventarem novos caminhos para seus impasses existenciais, para além da atitude conformista de ‘continuar vivendo assim porque sempre foi assim’, ou continuar a educar assim porque sempre se educou assim’, ou, ainda, para além do medo que o desalojar-se provoca quando se abre para o diferente. (SZYMANSKI, 2011, p.10).

Assim, apresenta-se uma das possibilidades para contribuir no processo de educar-se coletiva e democraticamente por meio de sessão cineclubista disponível em: [Proposta flexível complementar para formação: comunidade escolar](#) ou pelo QR Code:

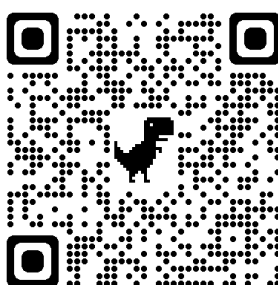
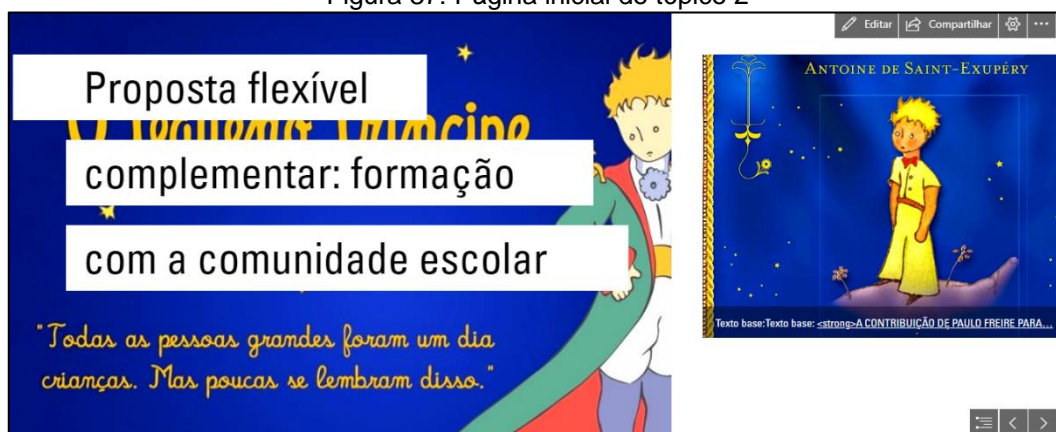


Figura 37: Página inicial do tópico 2



Fonte: <<https://sway.office.com/BHziFTCCzYq1Xjgh>>

Nessa proposta, apresentam-se, inicialmente, alguns vídeos relacionados ao conhecimento de Paulo Freire:

Figura 38: História do menino que lia o mundo: Paulo Freire



Fonte: <[Paulo Freire: O menino que lia o mundo...](#)>

Assim como na história de Paulo Freire como o menino que lia o mundo e as palavras, os estudantes da educação básica, modalidade de educação especial, também leem o mundo e as palavras — e, quando ainda não conseguem, pode ser devido às barreiras do meio, sendo necessárias formas alternativas e diversificadas de apoios considerando suas singularidades.

Assim, o próximo vídeo apresenta um conteúdo sobre a necessidade e importância das relações dialógicas defendidas por Paulo Freire.

Figura 39: Diálogo para Paulo Freire



Fonte: <[O que é diálogo para Paulo Freire?](#)>

Sendo a categoria dialógica uma das categorias trabalhadas e vivenciadas por Paulo Freire, ela se mostra inerente ao processo de aprender e ensinar, ensinar e aprender para a leitura do mundo e da palavra.

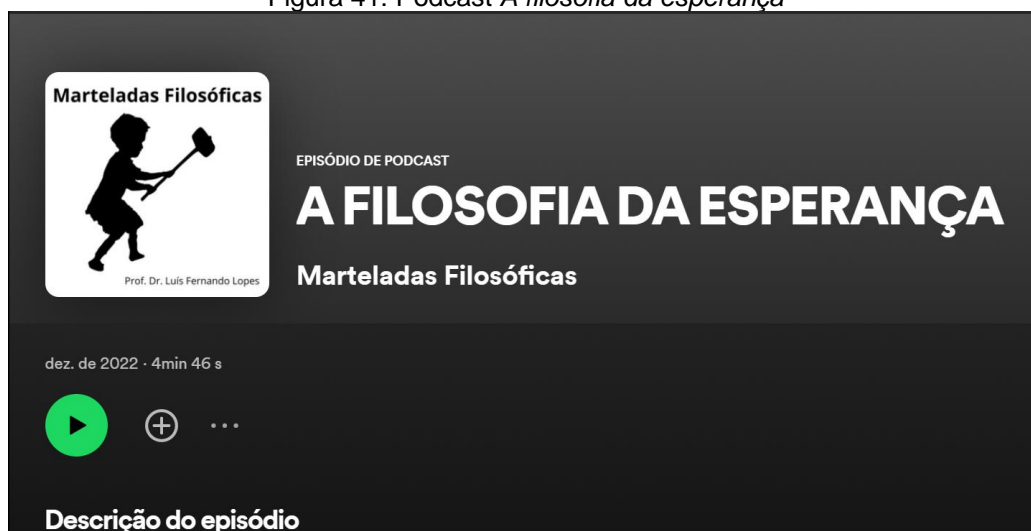
Figura 40: Cordel com Paulo Freire



Fonte: <[Um cordel para Paulo Freire - 100 anos - 19 de setembro de 2021](#)>

Esse cordel — que evidencia a amorosidade, a verdade e a politicidade — pode remeter à esperança de que as pessoas que fazem e pensam a educação é que podem, juntamente com a sociedade, esperar no cotidiano por meio de práticas sociais dialógicas e respeitosas:

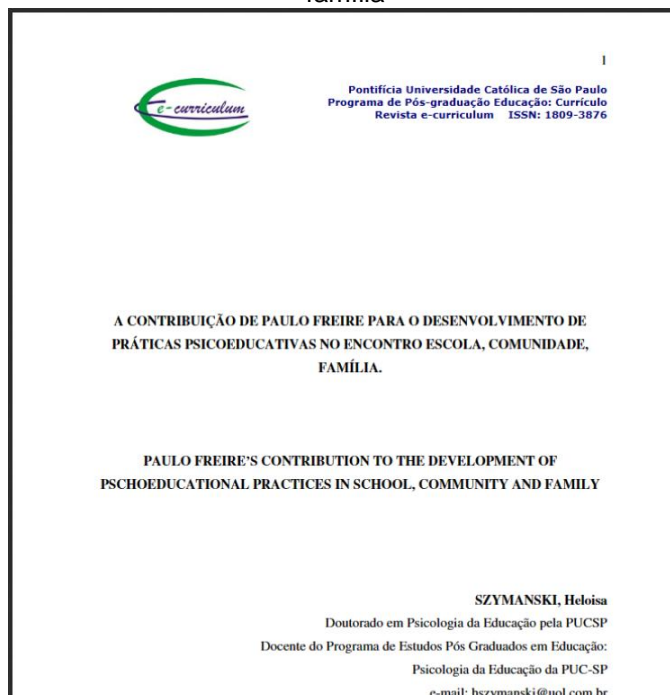
Figura 41: Podcast *A filosofia da esperança*



Fonte: <[A FILOSOFIA DA ESPERANÇA - Marteladas Filosóficas | Podcast no Spotify](#)>

Assim como a esperança e o amor às pessoas, a fé também se insere para além de instituições diferenciadas de crenças, e sim fundada no amor, podendo-se considerar que, nesse, o respeito comum pela diversidade pode facilitar o processo inclusivo em espaços que são comuns a todas as pessoas.

Figura 42: Artigo sobre a contribuição de Paulo Freire no encontro com a escola, a comunidade e a família



Fonte: <A CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PSICOEDUCATIVAS NO ENCONTRO ESCOLA, COMUNIDADE, FAMÍLIA>

Nessa perspectiva de interação e relações envolvendo a comunidade escolar, uma das formas para um processo de democratização das relações sociais se refere ao diálogo em que:

A escolha do modo dialógico como o privilegiado para educar, na ótica de uma educação libertadora, foi o pressuposto básico de todos os trabalhos desenvolvidos pelo grupo. Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido, aponta que o diálogo, na sua essência como fenômeno humano, tem na palavra seu elemento constitutivo, numa dimensão de reflexão-ação [...]. (SZYMANSKI, 2011, p. 9).

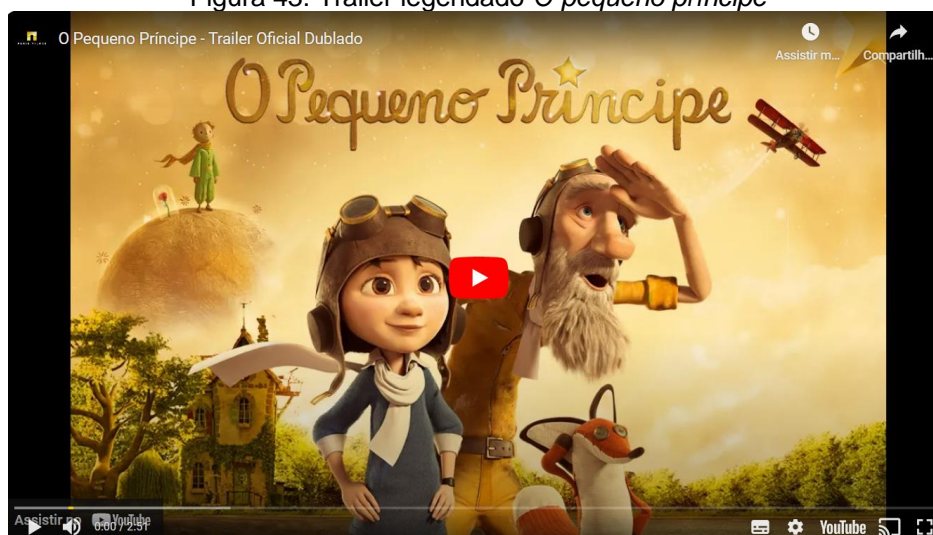
Agregando-se as possibilidades dialógicas e libertadoras por meio da utilização de análises fílmicas, propõe-se um quadro com as principais informações sobre o filme *O pequeno príncipe*:

Quadro 13: Proposição de análise do filme *O pequeno príncipe*

| SOBRE O FILME | |
|---------------|--|
| Título | O pequeno príncipe |
| Visão geral | Uma menina está tendo um processo educacional extremamente rígido por sua mãe até que um senhor, seu vizinho, arremessa um aviãozinho de papel com parte de uma história. A partir de então, a sequência desse fato desperta as possibilidades de se trilhar aventuras e perspectivas sobre a vida humana. |
| Direção | Mark Osborne |

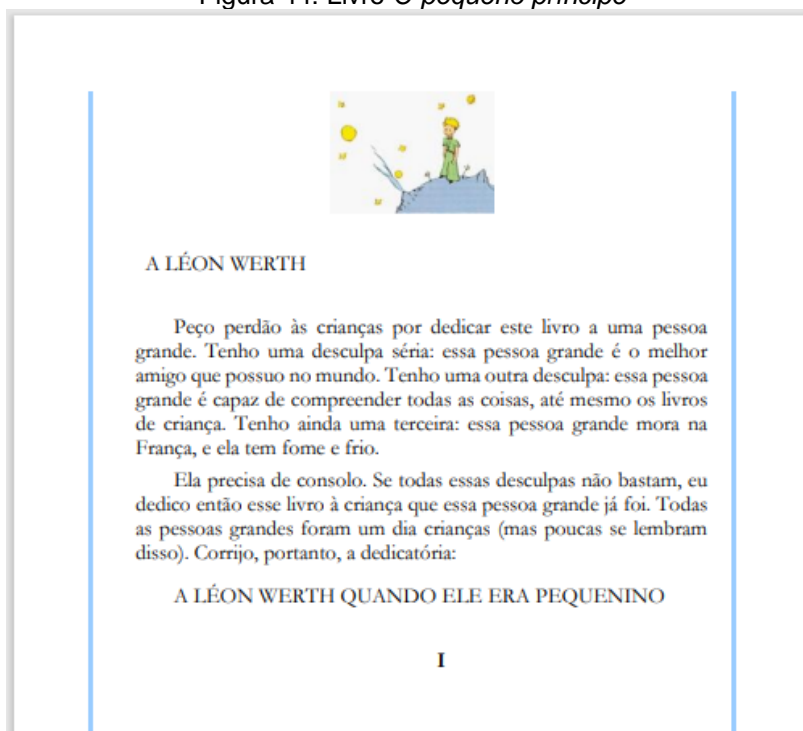
| | |
|---------------------------------|---|
| Ano de lançamento | 2015 |
| Duração | 1h50min |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Drama, fantasia, aventura |
| Motivos/objetivos para assistir | O livro de Antoine de Saint-Exupéry que embasa o filme é um dos livros que pode impulsionar sentidos e significados na vida dos adultos, dos jovens, dos adolescentes e das crianças. Assistir “O pequeno príncipe” pode despertar novas perspectivas filosóficas e éticas que podem incidir nas relações humanas e, conseqüentemente, na subjetividade das pessoas que o assistem. |

Figura 43: Trailer legendado *O pequeno príncipe*



Fonte: <O Pequeno Príncipe - Trailer Oficial Dublado>

Para ampliar as reflexões e estudos, insere-se o livro que contribuiu para embasar o filme:

Figura 44: Livro *O pequeno príncipe*

Fonte: <[O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry.pdf \(sesirs.org.br\)](#)>

Dedicado aos adultos, essa obra infantil revela quão criativo o mundo infantil pode ser e, contraditoriamente, também quão esvaziado. Há que se fazer opções, sendo uma base o texto abaixo:

Figura 45: Artigo "Fabulações junto à literatura de *O pequeno príncipe*"



Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 3, ago/dez. 2020 – PPGE – UNESC – ISSN 2317-2452

**FABULAÇÕES JUNTO À LITERATURA DE "O PEQUENO PRÍNCIPE":
ESCRITAS QUE PEDEM PASSAGEM DE VIDA**

Rafael Agatti Durante¹

Angélica Neuscharank²

Resumo: Este texto apresenta um recorte do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura - Artes Visuais, onde foram realizadas algumas experimentações com o livro 'O Pequeno Príncipe' (SAINT-EXUPÉRY, 2014). Trata-se da problematização dessa literatura junto a noção de fabulação (DELEUZE, 2011), traçando um caminho de pensamento que se articula com as ideias propostas por Deleuze e Guattari (2010) sobre filosofia, literatura e arte, que possibilitam escapar de modos lineares de compreender as narrativas e tempos de uma história, nos reinventando diante dos modelos e dos elementos considerados principais de um livro tão conhecido como esse, para dar lugar às imagens, passagens e acontecimentos vistos como secundários e aprender com as existências mínimas de escritas que pedem passagem de vida. Com este propósito, buscamos compartilhar as experiências docentes como resultados de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de uma turma de sexto ano do ensino fundamental e uma turma de ensino não-formal em uma ONG. Assume-se a fabulação enquanto método de pensamento para operar com a referida literatura na educação como um procedimento de saúde (DELEUZE, 2011), a qual nos faz estar e habitar o mundo pandêmico de outros modos, nos manter vivos pelo ininterrupto movimento de aprender com o que lemos e fabular. Por fim, apresentamos um percurso de experimentação com a literatura, onde foi possível invenção de frases, comer letras, criar livros, envelopes, planetas e 'carneiros através de caixas'.

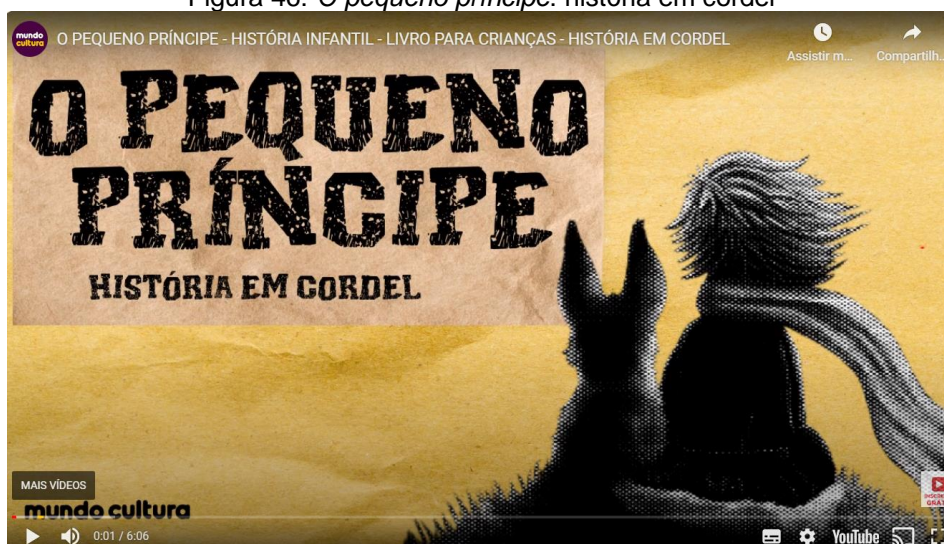
Palavras-chave: Literatura; O Pequeno Príncipe; Fabulação; Educação.

Fonte: <Vista do **FABULAÇÕES JUNTO À LITERATURA DE "O PEQUENO PRÍNCIPE": ESCRITAS QUE PEDEM PASSAGEM DE VIDA** (unesc.net)>

Redimensionar práticas pedagógicas é um processo cotidiano, assim:

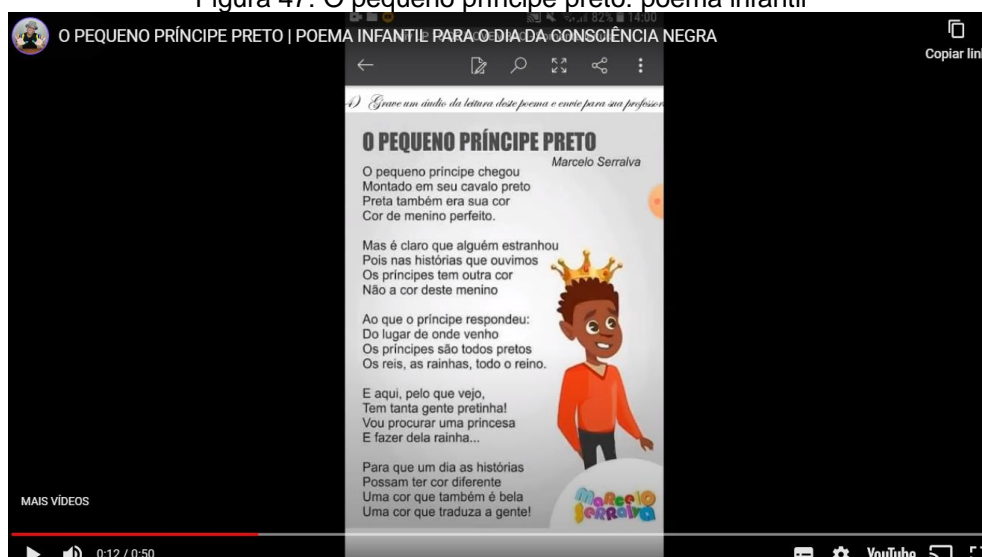
Nossa intenção não foi apresentar/trabalhar com essa narrativa literária de modo cronológico, seguir os passos dos/as personagens, tampouco fazer uma crítica ao livro, exibir soluções, receitas ou modos mais assertivos de trabalhá-lo no contexto educacional, mas sim apresentar outras perspectivas para abordá-lo, maneiras que sejam diferentes da função moralizante e de autoajuda que lhe é atribuída, que busquem experimentar e olhar para o que pode nos levar à outras movimentações, àquilo que, muitas vezes, 'escapa' da ordem do previsível e controlável. A proposta é pensar com a literatura, diferente de pensar sobre a literatura. (DURANTE; NEUSCHARANK, 2020, p. 35).

Para pensar, agir e interagir com a literatura e com os objetos de conhecimento em suas diferentes perspectivas, a história em cordel também se mostra uma delas:

Figura 46: *O pequeno príncipe*: história em cordel

Fonte: <[O PEQUENO PRÍNCIPE - HISTÓRIA INFANTIL - LIVRO PARA CRIANÇAS - HISTÓRIA EM CORDEL](#)>

Sendo uma proposta para crianças, adultos necessitam conhecê-la para, com elas, se aproximar e refletir também por meio da poesia:

Figura 47: *O pequeno príncipe preto*: poema infantil

Fonte: <[O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO | POEMA INFANTIL PARA O DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA](#)>

Ainda que seja a indicação para o dia da consciência negra, entende-se que todo dia é dia para diferentes versões de concepções que possam evidenciar processos inclusivos.

Figura 48: O pequeno príncipe preto para pequenos



Fonte: <[O pequeno príncipe preto para pequenos](#)>

Incluir a utilização diversificada, como livro em literatura de cordel e em *pop up* (ilustrações contendo recortes tridimensionais que se movem), podem auxiliar a criação de novas percepções e interpretações.

Em seguida, acrescenta-se uma proposta flexível complementar para a organização do trabalho pedagógico com crianças e/ou estudantes, que se encontra disponível em: [Proposta flexível complementar: organização do trabalho pedagógico com crianças e/ou estudantes](#) ou pelo *QR code*:

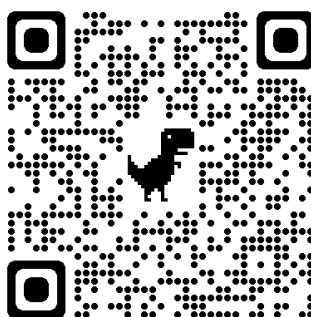


Figura 49: Página inicial do tópico 3

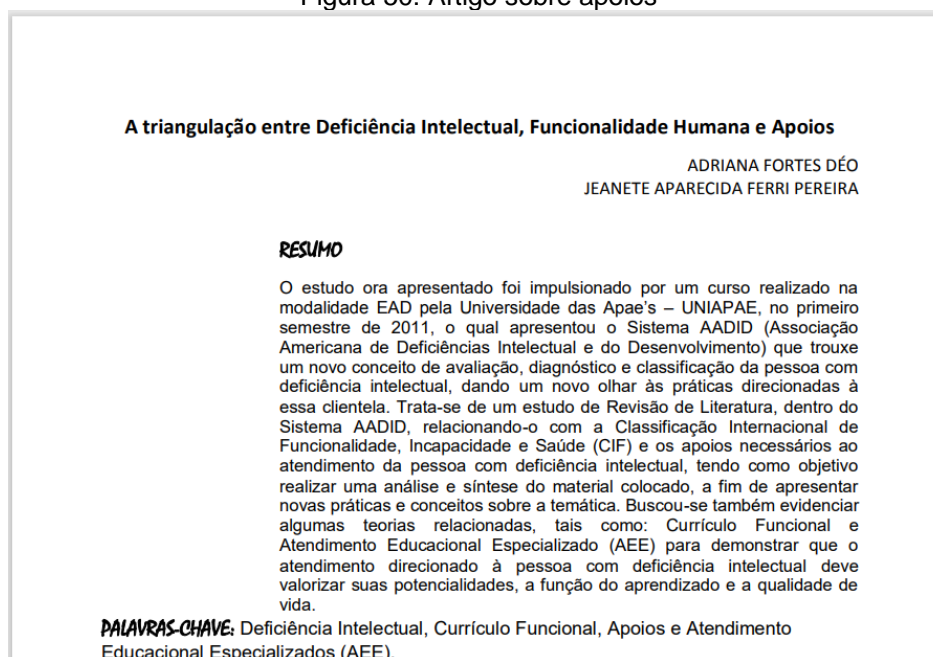


Fonte: <<https://sway.office.com/L7bduzLOAQ5Wcnrl>>

Algumas ponderações a respeito da proposta com crianças e/ou estudantes:

1. Perguntar se as crianças assistem a filmes;
2. Perguntar se as crianças têm preferência por algum filme (nesse caso, se deverá assistir ao filme antecipadamente para organizar atividades que estejam relacionadas a ele e com as reflexões e diálogos estabelecidos com as crianças);
3. Observar as expressões e reações das crianças;
4. Realizar as atividades com os tipos de apoios que cada criança e/ou estudante necessita.

Figura 50: Artigo sobre apoios



Fonte: <[A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios \(revistafaag.com.br\)](http://revistafaag.com.br)>

Em relação aos apoios, destaca-se, segundo Déo e Pereira (s/d, p. 7): “Quando falamos em ‘Apoios’, necessariamente devemos refletir sobre as dimensões e a intensidade desse apoio”.

Assim, considerar as dimensões dos apoios, quais sejam: intermitentes, limitados, contínuos ou pervasivos, a depender dos diferentes momentos de vida e contextos, também implica em considerar as condições para que os apoios sejam concretizados e redimensionados para além dos aspectos e condições de caráter pessoal.

Menciona-se, por exemplo, que, no âmbito da modalidade de educação especial, o portfólio é elaborado pelos profissionais, e iniciar o trabalho de pesquisa já nos anos iniciais com as crianças pode incidir sobre perspectivas atuais e futuras delas consigo mesmas, com as outras pessoas e com o meio circundante — esse que, cotidianamente, precisa ser adaptado para a participação individual e coletiva na própria elaboração do portfólio.

Dessa forma, tendo como base o uso de curtas-metragens como complementação do processo de ensino e aprendizagem, os filmes são recursos didático-pedagógicos que podem promover o ensinar e aprender, aprender e ensinar, possibilitando ação e reflexão à medida em que encorajam relações dialógicas necessárias para além do contexto formal de educação.

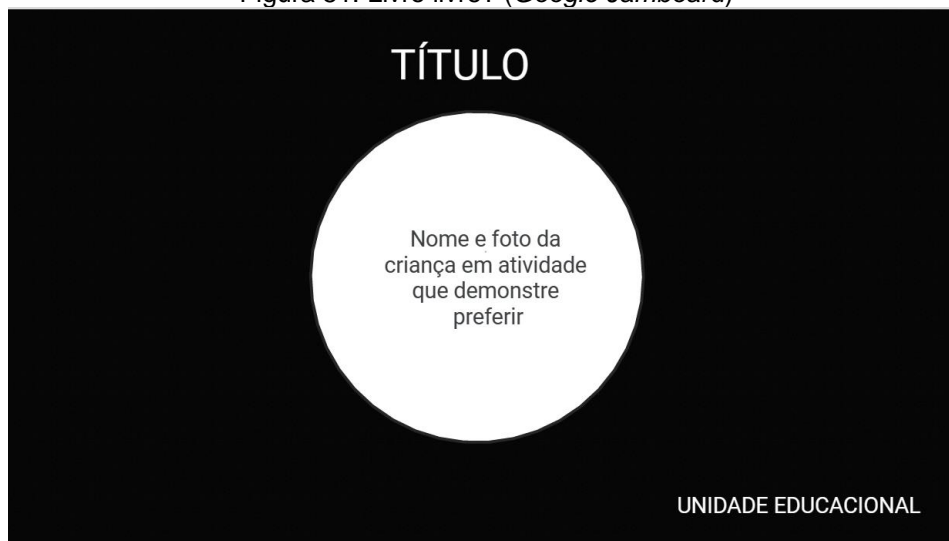
Essa atividade de elaboração coordenada pelo(a) professor(a) apresenta formas de ensinar e aprender, aprender e ensinar. Existem muitas maneiras de se conceber o processo de atendimento educacional especializado quando esse é referido às crianças e estudantes com deficiência intelectual associada a outras deficiências.

Nesse contexto, inserir formas diversas para se relacionar com as crianças e estudantes faz parte da dimensão formativa, que abrange as perspectivas social, política, ética, filosófica, estética e outras, nas quais o existir de cada criança e estudante se funda nas suas múltiplas relações e nas condições do meio, pois:

A criança é um sujeito que se insere a uma determinada estrutura social, na qual ela não é só capaz de se apropriar dela, mas também de promover transformações necessárias através da ativa participação nas dinâmicas existentes em seu contexto sociocultural e das relações estabelecidas com os pares e os adultos que fazem parte da sua vida. (PASSEGI *et al.*, 2018, p. 221).

Uma das possibilidades para a participação e reflexões diz respeito ao uso das tecnologias digitais. Dessa forma, sugere-se:

Figura 51: Livro livre? (*Google Jamboard*)



Fonte: <PROPOSTA “LIVRO LIVRE?”>

A intenção dessa proposta é flexível e pode:

- Ser constituída como instrumento para a valorização da autoria da criança;
- Estimular também as possibilidades quanto às formas de elaboração das suas produções;
- Dar a conhecer Paulo Freire e outros autores, incluindo personagens de preferência da criança;
- Constituir uma parte de um todo sistematizado de suas produções escolares;
- Ser contemplada nos recursos posteriores como possibilidades de escolhas pelas crianças;
- Servir como recurso para contribuir na avaliação do processo de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias digitais, entre outros.

Assim, apresenta-se uma proposta (flexível) com as sugestões de curtas-metragens:

Quadro 14: Proposição de análise do curta-metragem *Paulo Freire cordel animado*

| SOBRE PAULO FREIRE | |
|---------------------------|---|
| Título | Paulo Freire cordel animado |
| Visão geral | O tema principal é o trabalho pedagógico realizado pelo educador e filósofo Paulo Freire. |
| Direção | Lula Borges |
| Ano de lançamento | 2012 |

| | |
|---------------------------------|--|
| Duração | 3min48seg |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação computadorizada |
| Motivos/objetivos para assistir | Dar a conhecer Paulo Freire e buscar novos estudos sobre sua influência para o processo inclusivo, dialógico e libertador. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 52: Paulo Freire cordel animado



Fonte: <Paulo Freire Cordel animado>

Outra forma de abordagem se refere a uma história contada sobre a biografia de Paulo Freire:

Quadro 15: Proposição de análise do filme *Biografia de Paulo Freire*

| SOBRE O FILME | |
|---------------------------------|---|
| Título | Biografia de Paulo Freire |
| Visão geral | O tema principal é a biografia de Paulo Freire e seu interesse e respeito pelas pessoas e pela educação. |
| Direção | Mirele Firmino Menezes Costa |
| Ano de lançamento | 2021 |
| Duração | 3min45seg |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | História contada |
| Motivos/objetivos para assistir | Dar a conhecer sobre Paulo Freire e sua influência para a ideia de que, mudando as pessoas, o mundo poderá mudar. |

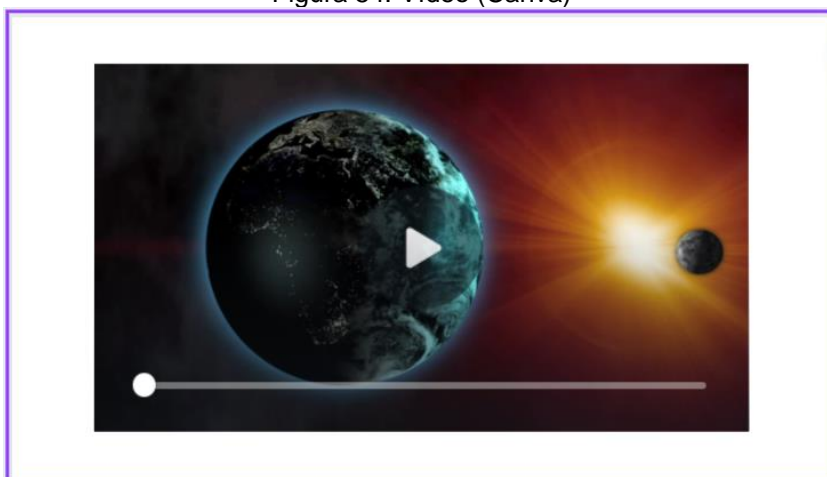
Fonte: A autora (2023).

Figura 53: Biografia de Paulo Freire



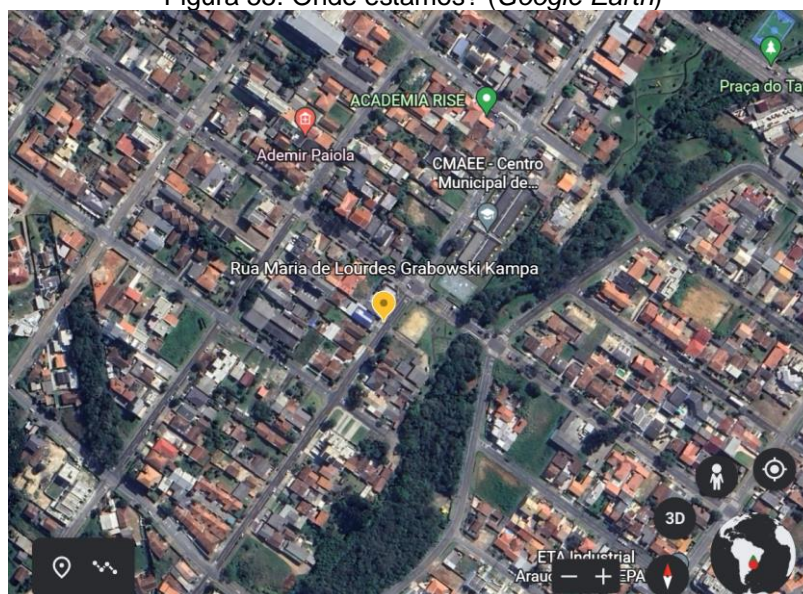
Fonte: <HISTÓRIA (PARA CRIANÇAS) DA BIOGRAFIA DE PAULO FREIRE>

Figura 54: Vídeo (Canva)



Fonte: <Um olhar sobre o mundo>

Figura 55: Onde estamos? (Google Earth)



Fonte: <Onde estamos?>

Partindo do contato com os recursos para se situar considerando o espaço-tempo, o curta-metragem sinaliza possibilidades para a conscientização e participação colaborativa.

Quadro 16: Proposição de análise do curta-metragem *Inclusão: Conscientização*

| SOBRE O FILME | |
|---------------------------------|--|
| Título | Inclusão: Conscientização |
| Visão geral | O tema principal se refere à importância de atitudes e ações coletivas para o processo de inclusão. |
| Direção | Abel Goldfarb |
| Ano de lançamento | 2018 |
| Duração | 9min |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação |
| Motivos/objetivos para assistir | Possibilidades para refletir sobre a necessidade de superação em formas de relações sociais que podem denotar discriminação e bullying e a importância de ações coletivas para inclusão e a conscientização. |

Fonte: A autora (2023).

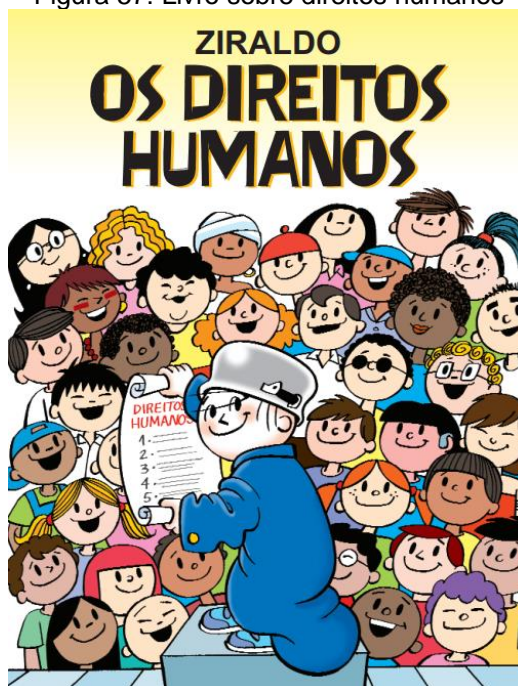
Figura 56: Inclusão: Conscientização



Fonte: <Conscientização IGA29 - Inclusão>

Inclusão e conscientização pressupõem a democratização das formas de relações sociais e condições de vida que promovam a dignidade humana. Nessa perspectiva, a obra de Ziraldo (2008, p. 4) revela o quanto é justo cada pessoa ser como é, tendo direitos iguais. A partir dessa reflexão, a possibilidade de interpretar também pode incidir sobre os ensinamentos de Freire, na medida em que, para além de cada pessoa ser o que é, o autor se refere também ao fato de estar sendo, assim como o mundo.

Figura 57: Livro sobre direitos humanos



Fonte: <Cartilha Direitos Humanos - Ziraldo — Turminha do MPF>

No processo de inconclusão, a busca pela alfabetização do mundo e das palavras evidenciada por Freire, uma sugestão refere-se à obra *A história do leão que não sabia escrever*. Abaixo, a versão contada:

Figura 58: O leão que não sabia escrever



Fonte: <O Leão Que Não Sabia Escrever - História Contada - Mundo Serelepe>

O processo contínuo de alfabetização também inclui reflexões acerca das influências que ainda tendem à padronização, podendo também se constituir em possibilidades de ampliação de percepções e interpretações a partir da animação *Cidade colorida*.

Quadro 17: Proposição de análise da animação *Cidade colorida*

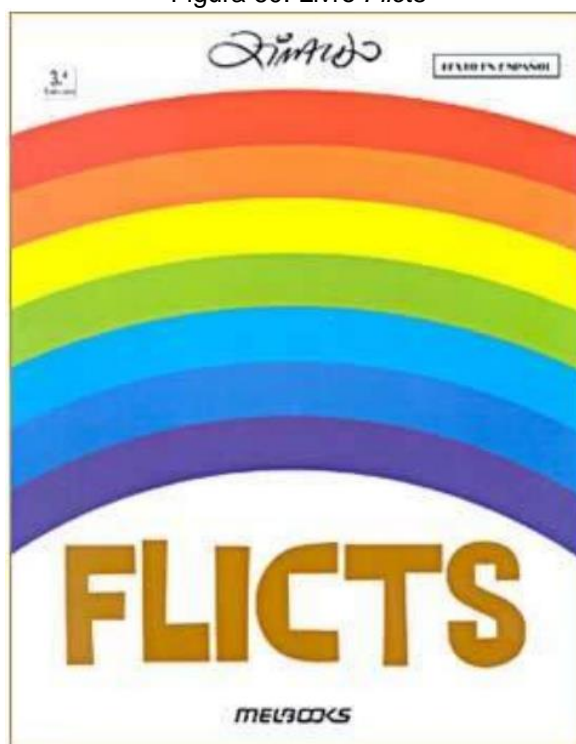
| SOBRE O FILME | |
|---------------------------------|---|
| Título | Cidade colorida |
| Visão geral | O tema principal gira em torno do desejo de um menino em ver as pessoas alegres e coloridas. |
| Ano de lançamento | 2014 |
| Duração | 7 min |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação |
| Motivos/objetivos para assistir | Possibilidades para refletir sobre a tendência padronizadora que pode interferir na subjetividade humana e no próprio ambiente. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 59: *Cidade colorida*

Fonte: <[Cidade Colorida - Um curta sobre a importância da cor na nossa vida](#)>

Considerando a importância das diferentes cores e da diversidade humana, a obra abaixo também pode ser utilizada:

Figura 60: Livro *Flicts*

Fonte: <FLICTS (Ilustrado) (petropolis.rj.gov.br)>

Quadro 18: Proposição de análise do curta-metragem *Reach (Alcanzar)*

| SOBRE O FILME | |
|---------------------------------|---|
| Título | Reach (Alcanzar) |
| Visão geral | O tema principal se refere à importância da água. |
| Direção | Ahmed Elmatarawi |
| Ano de lançamento | 2012 |
| Duração | 3min53seg |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação |
| Motivos/objetivos para assistir | Reconhecer a necessidade e a importância da água, assim como das nossas atitudes. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 61: *Reach (Alcanzar)*

Fonte: <Reach (Alcanzar)>

Como possibilidade de leitura, diálogos e atividades relacionadas à necessidade e importância da água, sugere-se:

Figura 62: Livro sobre a água



Fonte: <Água>

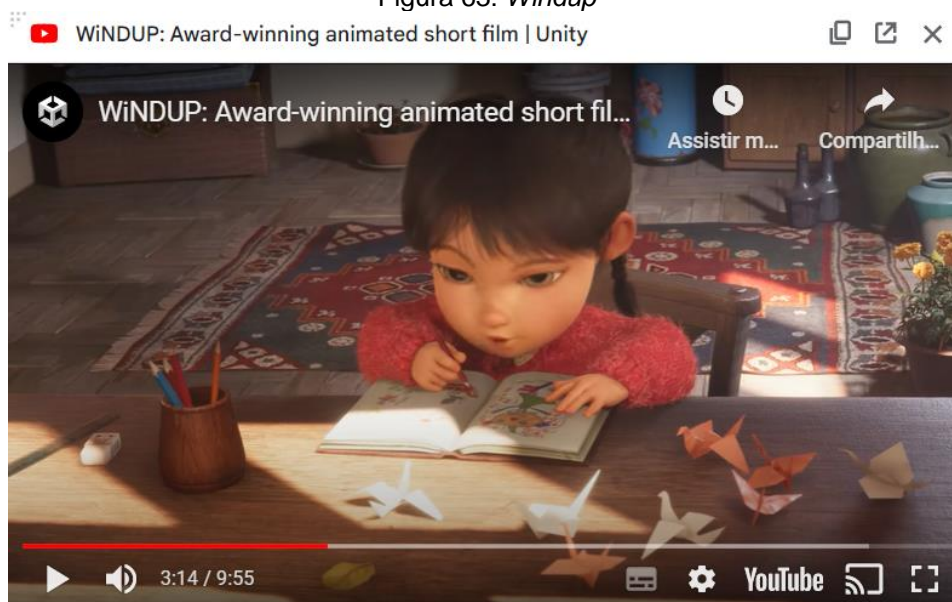
Quadro 19: Proposição de análise do curta-metragem *Windup*

| SOBRE O FILME | |
|---------------|--|
| Título | Windup |
| Visão geral | O tema principal se refere à importância do amor e dedicação como propulsores de lembranças e memórias experienciadas e da utilização da música e recursos tecnológicos. |

| | |
|---------------------------------|--|
| Direção | Ybing Yang |
| Ano de lançamento | 2021 |
| Duração | 10min |
| Classificação indicativa | Livre |
| Gênero | Animação |
| Motivos/objetivos para assistir | Diante de fragilidades relacionadas à saúde de sua filha, um pai se comunica por meio da linguagem musical e, diante de um incidente, adota uma estratégia diferenciada para manter a qualidade na forma de relação. |

Fonte: A autora (2023).

Figura 63: *Windup*



Fonte: <WiNDUP: Award-winning animated short film | Unity>

Esse vídeo inclui interpretações acerca do significado das relações e como essas podem influenciar nos momentos de fragilidade relacionados a aspectos de saúde.

Uma sugestão envolvendo música se refere a:

Figura 64: Ninguém é igual a ninguém



Fonte: <Ninguém é igual a ninguém - Legendado>

Como possibilidade sugestiva, a utilização do livro *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser*.

Figura 65: Livro *Ninguém é igual a ninguém*

Fonte: <Ninguém é igual a ninguém>

A obra *Ninguém é igual a ninguém: o lúdico no conhecimento do ser* pode, inclusive, ser utilizada como suporte nas práticas pedagógicas, pois inclui como personagens as crianças, que poderão realizar atividades relacionadas aos sentimentos.

Como sugestão de longa metragem, há que se considerar a organização espaço-temporal no trabalho pedagógico, sugerindo-se *O pequeno príncipe* e as versões já explicitadas anteriormente.

Destaca-se a necessidade de que, ao ser selecionado um curta ou longa-metragem, deve-se considerar que toda obra, filme ou música para o público infantil pode e deve ser apreciada pelos adultos, no entanto, nem toda obra, filme ou música pode ser apreciada pelas crianças, sendo necessário estabelecer relações dialógicas sobre eventuais conflitos.

Deve ser destacada ainda a necessidade de se aproximar das crianças, conhecendo e compreendendo suas formas de linguagem, interesses, curiosidades e possibilidades, buscando as adaptações necessárias para que sua participação e autoria seja reconhecida.

Acredita-se que o estabelecimento de uma relação de qualidade pode contribuir e facilitar a compreensão da criança consigo mesma, com as outras pessoas e com o meio, na busca por um processo educacional dialógico e com respeito às liberdades sociais entre os sujeitos que ensinam e aprendem, aprendem e ensinam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, os desafios da vida em sociedade diante refletem quão necessários e significativos se evidenciam os estudos e pesquisas envolvendo as relações entre essa, a educação e a tecnologia, especialmente no campo das relações sociais que podem ser delimitadas quando referidas entre educação, tecnologia, humanismo e ética.

Por mais que determinados representantes governamentais possam priorizar algumas políticas públicas em detrimento de outras, o que vem ocorrendo quando a temática envolve educação, tecnologia, humanismo e ética é que acumulam-se retrocessos, desrespeito à diversidade, práticas antidemocráticas e a intensificação de mecanismos de opressão.

As relações entre opressores e oprimidos é complexa e envolve múltiplos fatores — e, reconhecendo-se a fragilidade deste estudo para uma abrangência melhor nessa forma de relação, ficam perceptíveis mecanismos de opressão quando dos cortes expressivos de investimentos em ciência, educação, tecnologia e filosofia.

Em decorrência desses fatores e da pandemia ocasionada pela COVID-19, reduziram-se as possibilidades e ampliaram-se os limites a serem superados; entre eles, pode ser destacada a tríade da fome, da meritocracia e da nota escolar — que, embora precise ser melhor aprofundada, as reflexões e dados apresentados demonstram que, quando da ausência desses debates e indagações em quaisquer áreas do conhecimento, o panorama da desigualdade pode ser, gradativa e silenciosamente, ainda mais potencializado.

Evidencia-se a necessidade de conciliar a natureza da educação sistemática com trabalhos educativos, pois, enquanto aquela só pode ser mudada com o poder, essa deve ser realizada com os oprimidos, no processo de sua organização. Acrescenta-se, também, que o ensino por competências e habilidades pode impactar para a manutenção do *status quo*, beneficiando mais sujeitos que detêm mais e colocando sujeitos que pouco ou nada detêm em uma condição de responsabilidade única pela condição criada pela distribuição extremamente desigual da riqueza material (recursos tecnológicos, condições) e imaterial (conhecimento, escolarização e acesso aos níveis mais elevados de ensino).

Ações humanas podem contribuir para definir como, para que, a favor de quem e contra o que se faz uso das tecnologias digitais e da educação, sendo os direitos

humanos ainda tomados na sua perspectiva, haja vista a existência de condições extremamente desiguais que impactam nas formas de relações sociais no contexto atual, à medida em que ainda se faz necessário melhor grau de conscientização do alcance e abrangência dos sentidos e significados das liberdades sociais.

Se, por um lado, se reconhece a necessidade do direito ao acesso às tecnologias digitais no contexto educacional, por outro, há que se considerar que essas precisam ser utilizadas de forma responsabilmente ética para evitar impactos que possam incidir negativamente na vida das pessoas, ainda mais diante de condições subversivas que podem inibir as possibilidades de transformação da compreensão individualista de liberdade para a emancipação e liberdade social.

A partir de estudos realizados por Paulo Freire, pode-se considerar que suas concepções de educação, tecnologia, humanismo e ética são preocupações filosóficas que ainda persistem no campo do processo de formação, diferenciando-se de treinamento, e que requerem continuamente processos de aprender e ensinar, ensinar e aprender, de modo a conscientizar-se e conscientizar para que o sonho de libertação não se converta em mais uma das formas de opressão.

Ao acolher criticamente as tecnologias, Freire defende que a educação não pode prescindir delas e que se fazem necessários mecanismos que superem as desigualdades que possam ser ocasionadas pelo uso inadequado das tecnologias, que pode colocar pessoas em condições desfavoráveis de vida; daí que o efetivo respeito comum, que envolve todas as pessoas e a diversidade humana, torna-se fundamental para o estabelecimento de relações dialógicas e libertadoras.

Nessa defesa, Paulo Freire utilizou diferentes tecnologias, inovando em relação aos conteúdos e formas de ensino e aprendizagem, possibilitando condições objetivas e subjetivas para que muitas pessoas pudessem e possam ser mais, pois os estudos de seus trabalhos revelam temas atuais que se reportam não apenas na área da educação, e sim em várias outras áreas do conhecimento, inclusive incidindo sobre a vida em sociedade e sobre a educação quando da utilização das tecnologias digitais.

Tanto quanto as condições objetivas (materiais) podem condicionar as possibilidades de ensino e aprendizagem, tomadas dialeticamente, as condições subjetivas que também constituem a personalidade integral do ser humano assumem centralidade neste estudo, dado que o sonho, a esperança e a crença de dias melhores na educação e no mundo pressupõem identidades diversas que, no conjunto

das relações sociais, apresentam influências recíprocas — apontando, muitas vezes, para a necessidade de créditos de divergências nos âmbitos das instituições sociais.

Concluindo a inconclusão que marca o ser humano, considera-se importante o entendimento de que Paulo Freire, ao argumentar sobre suas ideias fundantes — como respeito, amor incondicional pela liberdade, capacidade para a ruptura, reconhecimento da história como possibilidade, ação-reflexão, consequência, temporalidade, conscientização, democratização, autonomia, esperança, fé, diálogo, indignação, ética, humanismo e tecnologia, dentre tantas outras que defendem a dignidade humana —, revela o quanto sua concepção é integralmente inclusiva, não comportando margem a quaisquer formas de discriminação ou preconceito.

Ainda que se tenha dúvidas, que são um presente na presença com os sujeitos, Paulo Freire defendeu e realizou ações de efetividade dos direitos humanos, e inserir seus pressupostos nessa perspectiva no contexto da modalidade de educação especial, no nível da educação básica, tendo como base a proposta do Cineclube Luz, Filosofia e Ação desenvolvido pela UNINTER, configura um desafio instigante para um processo dialógico e libertador por meio das tecnologias digitais.

Defende-se também, então, no processo de formação continuada, a inserção de dimensões subjetivas, como sentimentos, histórias, expectativas, crenças, experiências, vivências e sonhos que podem influenciar as condições materiais objetivas e ampliar as possibilidades para uma sociedade que, para além dos anseios tecnológicos, anseia por uma educação e uma vida dignas, indistintamente, a quem seja.

Desse modo, acredita-se que os impactos ocasionados por sensacionalismos individualistas propagados pelas tecnologias digitais podem, por meio dessas mesmas tecnologias, trazer contribuições para que as relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética sejam mais amplamente estabelecidas em prol de uma sociedade que demonstre respeito à educação enquanto ato eminentemente político e assim debater políticas públicas, suas denúncias e seus anúncios na perspectiva freireana de dias melhores para todas as pessoas.

Assim como diferentes profissões e condições de vida pessoal, familiar e social, professores também carregam expectativas, muitas das quais são exercidas, outras conquistadas e muitas outras que estão para ser exercidas e conquistadas, o que implica na incessante busca por relações efetivamente dialógicas (por vezes tensas), em que o respeito comum não se traduz em convivência, e sim em possibilidades de

exercício de alteridade, empatia e, principalmente, certa eliminação de rigidez formal, para que as liberdades sociais possam ser concebidas como exercício legítimo em que a dignidade humana de uma pessoa seja exemplo concreto do respeito comum a cada e a todas as pessoas.

Acreditar, sonhar e trabalhar com educação requer sentidos e significados múltiplos, inserindo-se nessa profissão características e condições que lhe são próprias — uma dessas, a possibilidade de que o protagonismo possa ser suplantado por outra característica, facilitar e contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento, renunciando e abstendo-se diante de mecanismos que possam obstaculizar o desenvolvimento integral da existência e a personalidade humana em suas dimensões físicas, mentais, intelectuais, emocionais e espirituais.

Por meio dos estudos em Freire, estar no mundo e com o mundo implica em buscar compreender a existência humana, elevando o grau de conscientização e de experiências subjetivas, ampliando as possibilidades de contribuição para reflexões e ações na prática social por meio de relações de interdependência objetivas e subjetivas, que envolvem o sujeito consigo mesmo, com as outras pessoas e com o mundo.

Diante do estudo realizado, os resultados indicam que a prática cineclubista, quando criteriosamente planejada frente às perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas, pode contribuir para reflexões e ações pedagógicas na educação básica, modalidade de educação especial, com incidência para além do espaço formal de educação.

Contraditoriamente, embora contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) desde 2014, a utilização da exibição de filmes para complementar processos formativos ainda não se encontra consolidada no contexto de educação especial no nível da educação básica no Brasil, demandando conscientização acerca da necessidade e importância de investimentos em políticas públicas para sua implantação e implementação como parte integrante no processo de democratização fundamental da educação.

Assim ao se analisar o processo de democratização fundamental e relacioná-lo à dicotomia entre maioria e minoria social, no sentido da unidade na diversidade, os desafios permanecem. E, no que for possível, ao desmistificar discursos com tendências fatalistas que propagam o “não tem muito o que fazer”, a combinação das perspectivas dialógicas e libertadoras freireanas com o cineclube pode configurar

possibilidades de transformação social — acompanhadas, para tanto, do necessário respeito comum fundado na ética às dignidades humanas para a efetividade do bem comum por meio do bem público que é a educação.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira: Alfredo Bossi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABREU, L. A. de. *et al.* O discurso meritocrata como elemento sociocultural: análise do filme “À procura da felicidade”. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 7, ed. 4, v. 4, p. 46-66, abr. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/discurso-meritocrata>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- ACKER, A. M.; MACHADO, R. A. G. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. **Revista de Estudos Universitários - REU**, Sorocaba, v. 43, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/3129>. Acesso em: 13 mar. 2023.
- ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 29 jan. 2023.
- ALVES, A. R.; CASTANHEIRA, N. P. Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2197>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- ARRUDA, P.; É Preciso Saber Viver (Titãs) – 1998. **Música e suas Histórias**, 17 jul. 2020. Disponível em: <http://musicasesuasistorias.com.br/blog/%C3%A9-preciso-saber-viver-tit%C3%A3s-1998>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BONIN, J. Brasil está entre as 20 nações mais solidárias, aponta estudo internacional. **Observatório do Terceiro Setor**, 9 out. 2022. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-esta-entre-as-20-nacoes-mais-solidarias-aponta-estudo-internacional/>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155–171, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF:

Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. INEP. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/seb#:~:text=O%20Sistema%20Educativo%20Brasileiro%20\(SEB,federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/seb#:~:text=O%20Sistema%20Educativo%20Brasileiro%20(SEB,federais%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e). Acesso em: 03q02/2023.

BRASIL. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12612.htm. Acesso em: 13 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. MEC/SEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/apresentacao>. Acesso em: 3 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222D_EDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 01/02/2023.

BRASIL. **REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS/INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. v. 102, n. 262, set./dez. 2021. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/498>. Acesso em: 01/02/2023.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. SNPD – SDH-PR, 2014. Disponível em <[Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência](#)>. Acesso em 10 fev. 2023.

COELHO, G.; FULANETI, A. L.; RIBEIRO, M. D. Estudo de caso à luz da psicologia sócio-histórica sobre o filme “Extraordinário”: análise da autoestima do personagem Auggie Pullman. **Revista Augustus**, v. 27, n. 54, p. 189-203, 31 ago. 2021.

CORREA, J. R.; FAUSTO, D. **Cinematecas e cineclubes: política e cinema no projeto da Cinemateca Brasileira (1952/ 1973)**. UNESP/Assis. Julho de 2007. 227p. Dissertação de Mestrado – FCL de Assis – Universidade Estadual Paulista.

CRISTI, M. A.; GARCIA, X. M. Reflexiones sobre el Método Paulo Freire: más allá de un metodología, una praxis política. **Educação e Filosofia**, v. 32, n. 66, p. 1273-1306, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-13>. Acesso em 6 jan. 2023.

DALLARI, D. de A. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 2ª ed. atualizada. São Paulo: Editora Saraiva, 1998.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

DÉO, A. F.; PEREIRA, J. A. F. A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios. **DICA**, n. 4, ano 3. Disponível em: <[A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios \(revistafaag.com.br\)](http://revistafaag.com.br)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DURANTE, R. A.; NEUSCHARANK. Fabulações junto à literatura de o “Pequeno príncipe”: escritas que pedem passagem de vida. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 3, ago./dez. 2020, PPGE – UNESC. Disponível em <[Vista do FABULAÇÕES JUNTO À LITERATURA DE “O PEQUENO PRÍNCIPE”: ESCRITAS QUE PEDEM PASSAGEM DE VIDA \(unesc.net\)](http://unesc.net)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FEIRE, P. **Educadores de rua: uma abordagem crítica – alternativas de atendimento aos meninos de rua**. Bogotá, Colômbia. UNICEF, 1989b.

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

FREIRE, P. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária, 1961.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda, 1967.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/15.-Por-uma-Pedagogia-da-Pergunta.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização: Ana Maria Araújo Freire. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1997.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio: Jacques Chonchol. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopez. Revisão técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A. L. S. de. V. **Pedagogia do inédito-viável: contribuições de Paulo Freire para fortalecer o potencial emancipatório das relações ensinar-aprender-pesquisar**. **Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, 19 a 22 de setembro de 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1821773/mod_folder/content/0/Leitura%20complementar/Pedagogia%20do%20in%C3%A9dito%20vi%C3%A1vel%20-%20Ana%20Freitas.PDF. Acesso em: 10 jan. 2023.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo**. Tradução Revista de Pinharanda Gomes. Prefácio de Doutor António José Brandão. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

HENRIQUES, E. de O; GIMARÃES C., RODRIGUES V. F. N. Paulo Freire e a pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação. **Revista Teias**, v. 22, n. 67, out./dez. 2021, Seção temática Celebrar Paulo Freire: reencantar o mundo e as utopias. Disponível em: <[Paulo Freire e pesquisa narrativa \(auto\)biográfica: diálogos entre leitura do mundo, de si e de trajetórias de formação | Henriques | Revista Teias \(uerj.br\)](#)>. Acesso em 9 fev. 2023.

IBGE EDUCA (2019). **Uso da internet, televisão e celulares no Brasil**. Educa/Jovens/IBGE. educa.ibge.gov.br. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em: 30 maio 2022.

JOÃO XXIII, Papa. **Carta Encíclica Pacem in Terris** (Sobre a paz de todos os povos). São Paulo: Paulinas, 1963. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/john->

[xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html](https://www.vatican.va/holy_father/francesco/encyclicals/encyclicals/hf-j-xxiii-enc-11041963_pacem.html). Acesso em: 13 maio 2022.

JORNAL HOJE. **Apesar da flexibilização especialistas alertam que uso da máscara é fundamental em algumas situações**. g1.globo.com, 16 abr. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2022/04/16/apesar-da-flexibilizacao-especialistas-alertam-que-uso-da-mascara-e-fundamental-em-algumas-situacoes.ghtml>>. Acesso em: 22 maio 2022.

KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. **O adulto diante da criança de 0 a 3 anos**. Psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Tradução: Maria E. G. Pereira. Curitiba: UFPR: CIAR, 2002.

LEITE, Á. P. **Paulo Freire e arte educação: Considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação**. Disponível em: <[ESC54 ALeite.pdf \(up.pt\)](#)>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LIMA, A. de O.; QUEIROZ, P. S.; VALENT, J. Análise fílmica do curta-metragem Vida Maria no contexto da arte-educação: uma perspectiva da arte educocomunicação. **Congresso Nacional de pesquisa e ensino em ciências CONAPESC**. Disponível em: <[TRABALHO EV126 MD1 SA19 ID2812 12082019231014.pdf \(editorarealize.com.br\)](#)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LIMA, R. de. O fanatismo religioso entre outros – Breve ensaio. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 17, 2002. Recuperado de: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/40905>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LISBOA, E. da S. R. **Justiça social, currículo e minorias sociais**: possibilidades de emancipação na perspectiva freireana. [Dissertação de mestrado em educação e novas tecnologias]. Curitiba: PPGENT, UNINTER, 2022. Disponível em: <<https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2022/05/Vers%C3%A3o-Final-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Edson-da-Silva-Rodrigues-Lisboa-1-1.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. 1995. Disponível em: <https://www.escolahenriquemedina.org/bibdigital/view/1642/A%20Hora%20da%20Estrela%20-%20Clarice%20Lispector.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LOPES, D. H. A.; LOPES, L. F.; MORAIS, N. S. Estudo de caso: Deus e o Diabo na Terra do Sol na Programação do Cineclube Luz, Filosofia e Ação. *In*: XV Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2021. **Inspirações, espaços e Tempos da Educação**, v. 1, p. 7918-7927, 2021.

LOPES, L. F. Artigo: Paulo Freire ainda alimenta esperança para educação – por Luís Fernando Lopes. **Hora Campinas**, [S.l.], 1º out. 2021. Disponível em: <https://horacampinas.com.br/artigo-paulo-freire-ainda-alimenta-esperanca-para-educacao-por-luis-fernando-lobes/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MALUF, R. S. (Coord.). Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID-19 no Brasil [livro eletrônico]. *In: II VIGISAN: relatório final/Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar.*

MARQUES, L. P.; ROMUALDO, A. dos S. **Paulo Freire e a educação inclusiva: Eixo 1 - A educação que emancipa frente às injustiças, desigualdades e vulnerabilidades.** Disponível em: <[FPF PTPF 01_0435.pdf](#) (paulofreire.org)>. Acesso em 10 fev. 2023.

MOSER, A. *et al.* Cineclube na educação superior a distância: reflexão, inovação e pertencimento. *In: CAVAZZANI, A. L. M. et al. (orgs.). Educação a distância e cidadania: entre saberes, práticas e tecnologias.* São Paulo: Fontenele, 2019.

MOSER, A.; LOPES, L. F. **Para compreender a teoria do conhecimento.** Curitiba: Intersaberes, 2016.

OLIVEIRA, I. L. B. C. de; DELGADO, A. F. **Imaginação histórica: ficção e subjetividade na escrita escolar.** Niterói, v. 13, n. 25, p. 95-117, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19979>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 01/02/2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Curitiba – Paraná. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=618>. Acesso em: 04/02/2023.

PASSEGI M. da C. *et al.* (Orgs.) **Pesquisa auto (biográfica) em educação [recurso eletrônico]: infâncias e adolescências em espaços escolares e não-escolares.** – Natal, RN: EDUFRRN, 2018. Disponível em: [Pesquisa \(auto\) biográfica em educação.pdf \(ufrn.br\)](#) Acesso em 04/04/2023.

PAULO Freire: 17 livros para baixar em PDF. **APP Sindicato**, 21 set. 2020. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/paulo-freire-17-livros-para-baixar-em-pdf/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PENSSAN. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert: Rede PENSSAN, 2022. Disponível em: <https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-II-VIGISAN-2022.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PEREIRA, D. T. O uso do termo e do dialeto caipira nos jornais do século XIX (1838-1884). **Ars Historica**, n. 7, p. 169-179, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ars/article/view/45310>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PINTO, A. V. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, v.1, 2008.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** Introdução - entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PORFÍRIO, F. Paulo Freire: quem foi, biografia, obras, frases. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.

PROENÇA-LOPES, L. de; ZAREMBA, F. de A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Revista historia de la educación latinoamericana**, v. 15, n. 21, p. 283-304, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v15n21/v15n21a10.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

REINA, A. Cinema e educação: da reprodutibilidade técnica à ação cineclubista emancipadora. **Revista Ideação**, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/2988>. Acesso em: 29 jan. 2023.

ROCHA, F. F. da; ROMERO, P. V. da S.; ROJO, J. R. A inclusão da pessoa com deficiência: reflexões a partir do filme “Meu nome é Rádio”. **Revista de ALESDE**. Curitiba, v. 8, n. 2, p. 120–123, dez. 2021. Disponível em: <[A inclusão da pessoa com deficiência: reflexões a partir do filme “Meu Nome é Rádio” | Da Rocha | Revista da ALESDE \(ufpr.br\)](#)>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SANTOS, A. F. L. dos. Análise da narrativa fílmica “Conrack: educador por excelência (1974)” a partir dos saberes docentes elencados por Tardif. **Anais do VI CONAPESC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77004>. Acesso em 10 fev. 2023.

SANTOS, I. L. dos. Por uma Pedagogia dos direitos humanos em Paulo Freire. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.12548>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SILVA, J. B.; ZELESCO, G. Balanço anual do orçamento do conhecimento – 2021. **Observatório do conhecimento**, 2021. Disponível em: https://observatoriodoconhecimento.org.br/wp-content/uploads/2022/05/balanco-anual-orcamento-do-conhecimento-2021_compactado.pdf. Acesso em: 27 jul. 2022.

SIMÕES, A. C. MUSICALIDADE CRÍTICA: FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PAUTADA NA PEDAGOGIA CRÍTICA DE PAULO FREIRE. In: **ANAIS DO II CONGRESSO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL**. Belo Horizonte, 2018. Anais eletrônicos, Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/freire-globalconference-2018/trabalhos/musicalidade-critica-fundamentos-para-uma-educacao-musical-pautada-na-pedagogia?lang=pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2023.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. [Orgs.]. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev. e amp. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SZYMANSKI, H. A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 3, dez. 2011, Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 2 fev. 2023.

VASSOLER, F. R. **A personalidade autoritária como base do cotidiano** | Flávio Ricardo Vassoler. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zFRww4gkyw0>. Acesso em: 20 mar. 2023.

WUNSCH, P. L.; ALMEIDA, S. do C. D. de [Orgs.]. **Educação e tecnologias: encurtamento de distâncias na contemporaneidade**. 1ª ed. [recurso eletrônico]. Curitiba, Editora Bagai, 2022. Recurso digital. Disponível em: <[EDUCACAO-e-TECNOLOGIAS-Encurtamento-de-Distancias-na-Contemporaneidade-1.pdf](#) (editorabagai.com.br)>. Acesso em 10 fev. 2023.

ANEXOS

JUSTIFICATIVA PESSOAL E FORMATIVA

Desde o nascimento, inicia-se o processo de trajetória pessoal e formativa; num primeiro momento, a relação da infância com o mundo adulto se dá num certo grau de interdependência, onde o cuidar e o educar configuram, de certa forma, o direito de dever do adulto, de alguma pessoa adulta.

Gradativa e paulatinamente, essa forma de relação vai se transformando e se alterando para diferentes formas de relações de interdependência que prosseguem ao longo de toda a vida.

Começando o processo formativo muito antes do que se possa ter consciência, esse caminho inclui a aprendizagem e o desenvolvimento integral da personalidade humana.

Nesse contexto, o que pode ser considerado como justificativa pessoal e formativa na escolha do tema, do título, das hipóteses, dos objetivos, da metodologia, da fundamentação e do produto apresenta conexão direta com as relações de interdependência entre as condições objetivas e subjetivas da autora consigo mesma, com as outras pessoas e com o meio, destacando-se a qualidade e a unidade na diversidade de conteúdos que foram trabalhados pelos profissionais no decorrer do mestrado.

Mesmo diante do uso de metodologias significativas e participativas — e, ainda que não se tenha aprendido e incorporado todos os conhecimentos trabalhados —, pede-se e reivindica-se a aceitação da forma de linguagem aqui apresentada, sendo assim descrita a justificativa da intencionalidade pessoal e formativa:

Justificativa pessoal
É sempre desigual
Na vida concebida
Gratidão recebida

Justificativa formativa
Tema de afirmativa
Talvez seja um pretexto
Ou contribuição no contexto

De início, muito peculiar
Imediatismo cedeu lugar
Na sequência a discência

Docentes e a resiliência

Aprender e ensinar
Ensinar e aprender
Desafios por toda a vida
Pedindo sempre a guarida

Alguém diz sobre orientação
“Leão” que tem a alma na mão
Alguém pergunta o que se deseja
Um tema no direito que se enseja

De uma indagação
A uma sugestão
Outra era a pretensão
Mudar não dava não

Resistir e dizer não
Respeitada opinião
Por si só uma lição
E então alteração

Paulo Freire na argumentação
Na tecnologia e na educação
Autores que entre si convergem
Conhecimentos que emergem

No espaço tempo da sociedade atual
Humanismo e ética no meio virtual
Linguagem conceitual e contextual
Para que estudar se torne habitual

Muito há na educação a se fazer
Sobre a vida e aprender
São tantos os tipos discursivos
No processo, passos inclusivos

Precisa-se urgente de “Leão”
Oportunidades para a nação
Simple essa é a comparação
Complexidade na sua reflexão

O produto na elaboração
Subjetividade é opção
Sem excluir objetivação
Processo e libertação

Relação é dialógica
Forma pedagógica
Contato com tecnologias

Muitas são as analogias

Das muitas possíveis vantagens
Reconhecer suas desvantagens
Não só de digital a vida se faz
No cotidiano práxis se refaz

Humanos são os direitos
Devidos são, todos respeitos
Conflitos entre alguns sujeitos
Refeitos sejam os preceitos

Possa a vida em comunhão
Para além da submissão
Da medida do próprio e do outro olhar
Fonte seja para que se possa sonhar

A todas as pessoas um lugar
Para estudar, viver, amar
Na tecnologia mais cuidado
Que ninguém fique de lado

Mesmo sendo exaustivo
Sistema dissertativo
Encontros sugestivos
Conteúdos assertivos

Alegria, alegria, alegria
Contempla até melodia
Educação e empatia
Por meio da tecnologia

Existência e essência
Essência e existência
Aprender e ensinar
Ensinar e aprender

Lições todos os dias
Por diferentes vias
Fazendo parte da maioria
No coletivo de todo dia

Assim não se percebia
muito menos se sabia
Se sabe menos agora
Tudo é muito na hora

Dívida grande é da exclusão
No processo de humanização
Por meio da civilização

Mundo melhor na educação

Em meio às tantas gentes
Investindo nos dirigentes
Na orquestra assim regente
Muito precisa de corregente

Nas tecnologias prosperam
Esperanças se trouxeram?
Liberdades são dialógicas
Humanas e ontológicas

De todas as dimensões
Possíveis proposições
Nas formas de toda a vida
De respeito seja envolvida

Liberdades não são isoladas
Com pessoas acompanhadas
Mãos dadas mesmo a distância
Ser humano e sua relevância

Pessoas não se danifiquem
Nas atitudes se dignifiquem
Síntese ainda a se aprender
No educar e corresponder

Na contradição e divergências
Honestidade nas diligências
No processo, significados
Na linguagem, praticados

No mundo da economia,
Créditos e menos valia
Mais valia na superestrutura
Precisa-se mais é estrutura

Infraestrutura e sua base
Na estrutura, muitas fases
Superestrutura, muito se fala
Sentimento que não cala

Cineclube Luz, Filosofia e Ação
Possibilidades na formação
Sobre filmes analisar e refletir
Novas formas no existir

Na leveza, um início
Não compare a comício
Na ação reflexão da educação

Inconclusão da conclusão

Do meio e das condições

Superar sim, as limitações

Mestrado, contribuir no incluir

Pesquisas, sonhos e retribuir